

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DERLI ADRIANO ENGELMANN

**DOS (DES)CAMINHOS PERCORRIDOS PELO ENSINO MÉDIO
AO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – ProEMI –
PROPOSTO PELO MEC**

CURITIBA/PR

2016

DERLI ADRIANO ENGELMANN

**DOS (DES)CAMINHOS PERCORRIDOS PELO ENSINO MÉDIO
AO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – ProEMI –
PROPOSTO PELO MEC**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de Pesquisa Gestão da Educação e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho

CURITIBA/PR

2016

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

E57 Engemann, Derli Adriano.
Dos (des)caminhos percorridos pelo ensino médio ao
programa ensino médio inovador – ProEMI – proposto pelo
MEC/ Derli Adriano Engemann; orientador Prof. dr. Fausto
dos Santos Amaral Filho.
136f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná,
Curitiba, 2016

1. Educação. 2. Ensino médio. 3. Programa de ensino
médio inovador. I. Dissertação (Mestrado) - Programa de
PósGraduação em Educação/ Mestrado em Educação. II.
Título.

CDD – 373

TERMO DE APROVAÇÃO

Derli Adriano Engelmann

Dos (des) caminhos percorridos pelo Ensino Médio ao programa Ensino Médio Inovador – ProEMI – proposto pelo Mec.

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 23 de março de 2016.

Prof^a. Dr^a. Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientador:

Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Universidade Tuiuti do Paraná
Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação

Membros da banca:

Prof. Doutor. Ivo José Both
Centro Universitário Internacional – UNINTER

Prof^a. Doutora Ieda Viana
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Divino pela possibilidade da existência e realização deste trabalho;

Aos meus familiares, em especial meus pais Edimar e Conceição, que nunca mediram esforços para que meus estudos se tornassem realidade;

À Priscila, esposa amada, pela compreensão, incentivo e encorajamento nesta conquista;

Ao Miguel, pequenino, com um aninho, que a cada dia me ensina tantas coisas maravilhosas!

Ao prof. Dr. Fausto, orientador, pelo empenho na construção desta pesquisa;

À professora Ariclê Vechia, pelas obras indicadas;

Por fim, mas não menos importantes, aos professores Ivo José Both e Ieda Viana, pelas apreciação e orientações desse trabalho em banca.

À Priscila e Miguel, representações mais puras
do amor em minha vida!

RESUMO

O presente estudo apresenta uma análise da trajetória do Ensino Médio público brasileiro, desde o início da escolarização pública institucionalizada, no Período Colonial, até a implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), proposto pelo Governo Federal, no ano de 2009. A importância do estudo se dá pela magnitude da proposta do mencionado Programa, frente à situação de precariedade identificada no Ensino Médio público nas últimas décadas. Tem como objetivo geral analisar o direcionamento e os resultados do processo de implantação do ProEMI no Estado do Paraná. Como objetivos propõe-se: compreender como se deu o redesenho curricular em função do ProEMI; investigar a formação dispensada aos professores e delimitar a forma como se deu a ampliação da carga horária do currículo do Ensino Médio. Para o desenvolvimento do estudo optou-se pela metodologia de revisão bibliográfica de caráter qualitativa e análise documental. Para o desenvolvimento do estudo optou-se pela metodologia de revisão bibliográfica de caráter qualitativa e análise documental. Inicia-se com a revisão de literatura acerca do tema, a partir de autores como Cury (1998), Demo (2010), Franca (1952), Kuenzer (2000 e 2010), Romanelli (1999), Saviani (1996, 2004 e 2010), entre outros. Em seguida foi realizada análise documental a partir da legislação vigente para o nível de ensino em pauta e dos documentos norteadores do Programa. Os principais resultados da pesquisa demonstram que as várias tentativas de mudanças legais para melhorias na educação brasileira, especificamente no Ensino Médio, não foram suficientes para concretização dos objetivos propostos. Assim sendo, frente à precariedade detectada no cenário atual do Ensino Médio, o Programa Ensino Médio Inovador, no Estado do Paraná, reafirma os resultados insatisfatórios de outras políticas públicas já fracassadas anteriormente. A partir do desenvolvimento da análise proposta, foi possível identificar que os principais objetivos do Programa, como reestruturação curricular e ampliação de carga horária, não se concretizaram nas escolas públicas do Estado do Paraná, conforme demonstrado no desenvolvimento do estudo.

Palavras-chave: Educação. Ensino Médio. Programa Ensino Médio Inovador.

RESUMEN

El presente estudio presenta un análisis de la trayectoria de la Enseñanza Secundaria en escuelas públicas brasileñas, desde el inicio de la escolarización pública institucionalizada, en el Período del Brasil Colonia, hasta la implantación del Programa “Ensino Médio Inovador (ProEMI)”, propuesta por el Gobierno Federal, en 2009. El estudio puede ser considerado de gran importancia por la magnitud de la propuesta del Programa, frente a la situación de precariedad identificada en la Enseñanza Secundaria en escuelas públicas, en las últimas décadas. Tiene como principal objetivo analizar el direccionamiento y los resultados del proceso de implantación del ProEMI en el Estado de Paraná. Se proponen como objetivos: comprender cómo se sucedió la transformación del currículo en función del ProEMI; investigar la formación de los profesores y delimitar la forma como sucedió la ampliación de carga horaria del currículo de la Secundaria. Para desarrollar el estudio fue utilizada la metodología de revisión de bibliografía de carácter calitativo y análisis documental. Primeramente se realizó la revisión de literatura acerca del tema, con opiniones de autores como Cury (1998), Demo (2010), Franca (1952), Kuenzer (2000 e 2010), Romanelli (1999), Saviani (1996, 2004 e 2010), y otros más. En seguida fue realizado el análisis de documentos relacionados a la legislación en vigencia para el nivel de enseñanza en pauta, además de documentos que orientan el Programa. Los principales resultados de la encuesta demuestran que las varias tentativas de cambios que buscaban mejorar la educación brasileña, específicamente en la Enseñanza Secundaria, no han sido suficientes para la concretización de los objetivos propuestos. De esta forma, frente a la precariedad detectada en la situación actual de la Secundaria, el Programa “Ensino Médio Inovador”, en el Estado de Paraná, reafirma los resultados insatisfactorios de otras políticas públicas ya fracasadas anteriormente. Con el desarrollo del análisis propuesto, fue posible identificar que los principales objetivos del Programa, como la reestructuración del currículo y aumento de carga horaria, no se concretizaron en las escuelas públicas del Estado de Paraná, conforme demostrado en el desarrollo del estudio.

Palabras-clave: Educación. Enseñanza Secundaria. Programa “Ensino Médio Inovador”.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica por Estado	77
TABELA 2 - IDEB das escolas do Estado do Paraná.....	78
TABELA 3 - IDEB das escolas públicas do Estado do Paraná.....	78

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Número de alunos e Liceus nas províncias do Brasil em 1854.....	32
QUADRO 2 - Total de pessoas com quinze anos ou mais alfabetizadas e de analfabetos no Brasil	45
QUADRO 3 -Total de alunos por sexo em escolas públicas e privadas.....	46
QUADRO 4 - Comparativo sobre a oferta de instrução nas constituições do Brasil.....	54
QUADRO 5 - Situação do Ensino Médio entre 1935 e 1945.....	62
QUADRO 6 - Recursos destinados para a implementação do ProEMI.....	88

LISTA DE SIGLAS

- ABE - Associação Brasileira de Educação
- CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CFE - Conselho Federal de Educação
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GT - Grupo de Trabalho
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- JUBEMI - Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
- PAR – Plano de Ação Articulada
- PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
- PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
- PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola
- PNE – Programa Nacional de Educação

PRC – Projeto de Redesenho Curricular

PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PROINFO - Programa Nacional de Informática na Escola

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSD - Partido Social Democrático

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

SEED – Secretaria de Estado da Educação

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço nacional de Aprendizagem Industrial

UDN - União Democrática Nacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	19
2.1	A IGREJA CATÓLICA E O ENSINO NO BRASIL COLÔNIA	19
2.2	O PERÍODO HERÓICO	21
2.3	A RATIO STUDIORUM	22
2.3.1	O início do ensino dual e elitista no Brasil	24
2.4	A REFORMA POMBALINA	27
2.4.1	Da expulsão dos jesuítas às Aulas Régias	29
2.5	O PERÍODO JOANINO	32
2.5.1	O método lancasteriano de ensino	35
2.5.2	A criação do Colégio Pedro II	37
2.6	A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA 1889-1930	40
2.6.1	O entusiasmo pela educação	42
2.6.2	O otimismo pedagógico	43
2.6.3	A reforma Benjamin Constant	46
2.6.4	A constituição de 1891 e a oferta de ensino dual	47
2.6.5	Os índices de analfabetismo no início do século XX	49
2.7	O ENSINO SECUNDÁRIO NO INÍCIO DO SÉC. XX	52
2.7.1	Os Decretos Francisco Campos e o currículo seriado	55
2.7.2	O manifesto dos pioneiros	56
3	A LEGISLAÇÃO E O ENSINO MÉDIO	59
3.1	O ENSINO NA CONSTITUIÇÃO DE 1934	59
3.2	A FUGA DA UNIÃO NA OFERTA DE ENSINO NA CONSTITUIÇÃO DE 1937	61
3.3	O ENSINO PROFISSIONAL: UM MODELO DISCRIMINADOR?	62
3.4	A CONSTITUIÇÃO DE 1946 E A GÊNESE DA LDB	64
3.5	DAS DISCUSSÕES À LEI 4.024 DE 1961	68
3.6	A LEI 5.692/71 E O ENSINO PROFISSIONALIZANTE	71
3.7	A LEI 9.394/96	76
3.8	MAS AFINAL, O QUE É O ENSINO MÉDIO?	79
3.9	AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA	81
4	O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR	88
4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO	88

4.2	ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR - PROEMI.....	98
4.2.1	Definição de Política Pública	98
4.3	O REDESENHO DO CURRÍCULO	99
4.3	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO.....	107
4.4	O PROEMI E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	111
4.5	O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR COMO INDUTOR PARA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR	115
5	CONCLUSÃO	122
	REFERENCIAS.....	128

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio público brasileiro tem sido tema de constantes pesquisas que buscam identificar os motivos do insucesso deste nível que, atualmente, integra a Educação Básica. Cury (1998) define o Ensino Médio brasileiro como dual e elitista, ao mesmo tempo em que é incumbido das funções formativa, propedêutica e profissionalizante. É essa ‘fratura’ que torna o tema relevante nos dias atuais, na busca de definições sobre suas funções.

Para o referido autor, consequências das variadas funções as quais esse nível de ensino sempre esteve incumbido, são as definições a ele atribuídas como, por exemplo, secundário por ser ‘secundário’ mesmo, ou, um ente esquecido em um desvão, ou ainda, um lugar de discriminação sócio-intelectual.

O Ensino Médio no Brasil é caracterizado por uma trajetória histórica que compreende as dificuldades de identificação nos objetivos propostos pelo nível de ensino (Kuenzer, 2000b) e pelos resultados negativos relacionados à evasão escolar, ao desempenho em avaliações de grande escala e oferta de ensino de qualidade que abranja a formação humana integral que prepare o jovem para o enfrentamento da vida (FERREIRA, 2013) e permita a continuidade dos estudos em nível superior. Essa trajetória é abordada no segundo capítulo do estudo, que apresenta as principais transformações na educação brasileira, desde o período colonial que, segundo Saviani (2004), compreende quatro momentos distintos: o período heroico, de 1549 a 1570; o período de consolidação da educação jesuítica, de 1570 a 1759; o período pombalino que vai até 1808; seguido pelo período joanino, que vai até 1822.

Ao estudar os (des)caminhos percorridos pelo Ensino Médio, desde o período colonial, levou-se em consideração o alerta de Franca (1952) sobre a importância que o Plano de Estudos da Companhia de Jesus desempenha até os dias de hoje na educação, que segundo ele, não nos é permitido desconhecer ou menosprezar. Por isso, a importância da pesquisa bibliográfica explicitada no primeiro capítulo, por meio da qual se identifica uma sequência de diferentes políticas públicas voltadas para transformação da educação

brasileira, com atenção especial para o Ensino Médio, que comumente é considerado como fase transitória entre Ensino Fundamental e Superior. Essa dificuldade de significação nesse nível da educação resulta também no desinteresse do aluno jovem que não demonstra interesse pelo aprendizado (OLIVEIRA & ARAUJO, 2005), o que se pode verificar nos altos índices de evasão escolar que integram o rol de resultados negativos relacionados à etapa de ensino em questão.

Diante do contexto de dificuldades apresentadas na trajetória do Ensino Médio no Brasil e do insucesso das diferentes tentativas de melhoria na educação ofertada nesta etapa, no ano de dois mil e nove, o Governo Federal inicia uma nova proposta de reconfiguração para esse nível de ensino nas escolas públicas de todo o país. Trata-se da implantação do Programa Ensino Médio Inovador, que é lançado como uma proposta criativa e emancipadora, que tem como principais objetivos a reorganização curricular, a ampliação de jornada, além de mudanças relacionadas às metodologias de ensino. O Programa é lançado em um contexto que inclui mudanças na legislação direcionadas à obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos, até o ano de dois mil e dezesseis; além da universalização do Ensino Médio até o ano de dois mil e vinte. Pretende-se que agora o Ensino Médio seja para a vida (KUENZER, 2000a).

Diante da ousadia da proposta do ProEMI, e da constatação de que diferentes políticas públicas fracassaram ao longo da trajetória do Ensino Médio brasileiro, desde o início do processo de institucionalização da educação no país, este estudo tem como principal objetivo analisar o processo de implantação do ProEMI, especificamente no Estado do Paraná e seus resultados. Como objetivos propõe-se: compreender como se deu o redesenho curricular em função do ProEMI; investigar a formação dispensada aos professores e; delimitar a forma como se deu a ampliação da carga horária.

A delimitação da pesquisa se justifica pela dificuldade de abrangência do estudo em território nacional, uma vez que é dada autonomia para os Governos Estaduais conduzirem a implantação do Programa, desde que observadas as orientações dispostas em documento específico elaborado pelo Ministério da Educação. Portanto, sendo o Estado do Paraná sede do pesquisador, e

considerando o número significativo de estabelecimentos que aderiram ao Programa, optou-se por desenvolver o estudo nesse Estado.

A partir da análise documental da legislação vigente para a educação brasileira e dos documentos norteadores do Programa Ensino Médio Inovador, especificamente no Estado do Paraná, propôs-se verificar como ocorre a apropriação da política pública federal pelo Governo do Estado e ainda como é feita a orientação para implantação do ProEMI nos estabelecimentos de ensino que aderiram ao Programa desde dois mil e nove.

Para o desenvolvimento do estudo optou-se pela metodologia de pesquisa qualitativa que, segundo Moreira & Caleffe (2006), é o método que possibilita a exploração de características de determinado cenário, que não podem ser facilmente descritas de forma numérica. A partir do método qualitativo foi desenvolvida a pesquisa bibliográfica que compreende a revisão de opiniões de autores que contribuem para a análise do cenário educacional brasileiro em diferentes períodos, desde o início da educação formal no Brasil até a atualidade, e que darão o embasamento científico para a análise dos documentos que norteiam a política de implantação do Programa Ensino Médio Inovador.

O texto foi organizado em capítulos, sendo iniciado pelo cap. I que compõe esta introdução, a qual segue o cap. II, que inicia o desenvolvimento do tema apresentando a trajetória histórica da institucionalização da educação no Brasil, com ênfase para a precariedade alarmante constantemente identificada pelos autores que dão sustentação à presente pesquisa.

No terceiro capítulo é abordada a legislação brasileira pertinente à educação, iniciada pela breve explanação da atenção dada à educação nas Constituições de 1934 e 1937. Na sequência, no mesmo capítulo, é demonstrada a análise do modelo de ensino profissionalizante, considerado discriminador por estar direcionado às classes proletárias como forma de garantia para sobrevivência diante do crescimento populacional das metrópoles e da falta de igualdade de acesso ao Ensino Superior. Ainda neste capítulo são abordadas novas transformações na Constituição Federal, no ano de mil novecentos e quarenta e seis, que confere à União a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Na continuidade apresentam-se brevemente as discussões realizadas para elaboração da

primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em mil novecentos e sessenta e um, alterada primeiramente em mil novecentos e setenta e um, e novamente rediscutida até chegar em sua última versão, aprovada em mil novecentos e noventa e seis. Ainda no mesmo capítulo são feitas indagações a respeito da definição dos objetivos do Ensino Médio, incluindo dados de avaliações em larga escala que demonstram os resultados negativos dessa etapa do ensino.

No quarto capítulo destinou-se um tópico para discussões acerca da contextualização do Programa Ensino Médio Inovador frente aos dados demonstrados anteriormente. Na sequência passamos à análise da implantação do Programa Ensino Médio Inovador no Estado do Paraná. Inclui-se neste capítulo uma breve definição do que é política pública, seguida da análise de aspectos específicos do ProEMI, como organização curricular, legislação nacional para a educação, formação de professores e ampliação de jornada.

O texto é finalizado com o capítulo cinco, o qual apresenta as principais conclusões do estudo, que demonstram como o Ensino Médio, que é um nível de ensino objeto de tantas indagações, e envolto por resultados insatisfatórios, especificamente no Estado do Paraná, o qual tem vivenciado nos últimos anos mais uma tentativa de transformação proposta por meio de uma política pública que se inicia como indutora para a reformulação do currículo e da ampliação de jornada com ensino de qualidade; e no percurso de implantação tem seus ideais abortados, seja por falta de condições no contexto de implantação, que é a própria escola, ou ainda por falta de suporte do poder público nas diferentes fases de implantação da política pública proposta. Desta forma, observa-se como os principais resultados alcançados com essa pesquisa denotam a fuga do Estado ao orientar o processo de forma meramente burocrática, conforme aprofundado a partir do quarto tópico do estudo.

2 TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

2.1 A IGREJA CATÓLICA E O ENSINO NO BRASIL COLÔNIA

No início do século XVI a Igreja Católica afastara-se de seus princípios de retidão, simplicidade e pobreza passando a privilegiar uma vida de luxo e ociosidade. Visando ampliar suas riquezas a Igreja passou a vender as indulgências. Disso, e de outros fatores, decorre o surgimento da Reforma, tendo como principal líder o frade Agostiniano Martinho Lutero¹, o qual defendia que a salvação dar-se-ia pela fé, e não pela predestinação ou mesmo através da compra de uma indulgência.

Vendo seu poder enfraquecido, a igreja dá início à Contra Reforma. São medidas que visam o combate ao Protestantismo. Destaque-se aqui a fundação da Companhia de Jesus² e o Concílio de Trento³ o qual reforçava a fé católica face à condenação dos erros do Protestantismo.

O Concílio de Trento tornou laico o ensino nas Universidades e enclausurou os religiosos em suas casas, com a:

- 1) criação de seminários para a formação do clero secular e regular do Brasil;
- 2) supressão indireta, inclusive no Brasil, das faculdades de Teologia do recinto das Universidades, com a conseqüente mudança substancial da estrutura das Universidades que irão

¹ Martinho Lutero (1483-1546) propôs reformas na Igreja Católica, lançando as 95 teses, por não concordar com várias práticas vigentes na igreja católica entre elas a venda de indulgências. A recusa pelo papa de tal manifesto culminou com sua expulsão da Igreja Católica. Após a expulsão ele fundou a uma nova religião: a Luterana, conforme REALE & ANTISERI (1990, V.3 pp. 70-75).

² Conforme Paiva (2000), diante do avanço do protestantismo a Igreja Católica se viu obrigada a “responder” às mudanças em curso. Uma das medidas adotadas foi a criação da Companhia de Jesus. Os jesuítas formavam um grupo disposto a lutar pela igreja, possuíam boa formação e eram disciplinados tendo como objetivo a defesa dos ideias católicos bem como a expansão educacional.

A *Companhia de Jesus* foi criada por Inácio de LOYOLA e reconhecida pelo Papa em 1540. Surgida de pequeno grupo de homens, em pouco tempo alcançou extensão e influencia extraordinários. Foi a mais poderosa organização que a igreja possuía para a educação durante muito tempo e ainda hoje exerce influência considerável. Veio a substituir a ação de outras instituições eclesiásticas já em decadência na época de sua fundação, como as escolas monásticas e catedrais, e, de certo modo, os colégios das universidades, nesta época também decadentes. Ao mesmo tempo, constituiu o dique mais importante para a contenção do movimento protestante nos países latinos (LUZURIAGA, 1985, p.118).

³ Originado na Itália, na cidade de Trento, o Concílio de Trento ocorreu entre os anos de 1545 e 1563, convocado pelo Papa Paulo III, com a finalidade de reverter as baixas que a Igreja Católica estava sofrendo em função do Protestantismo com destaque em disciplinar o clero, unificar o ritual da missa, criação dos seminários para a formação de novos sacerdotes, a confirmação de Cristo na Eucaristia, a publicação do índice dos livros proibidos (*index librorum prohibitorum*) e a reorganização da inquisição, conforme REALE & ANTISERI (1990, V.3 pp. 80-83).

formar os líderes no Brasil; 3) início da laicização, primeiro no ensino superior e logo mais em todo o ensino oficial luso-brasileiro; 4) preparação do ambiente, em Portugal e no Brasil, para o Marquês de Pombal suprimir a Companhia de Jesus, mudar a filosofia da educação brasileira e os destinos do Brasil, pela introdução do Cientificismo e supressão da Teologia nos ambientes de ensino oficial (TOBIAS, 1987, p.30).

Por possuírem formação avançada os jesuítas instituíram o ensino no Brasil quando da colonização a partir do século XVI, mais propriamente dito no ano de 1549, através de “colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território⁴” (SAVIANI, 2010, p.26) tendo como foco junto aos índios “ensinar a ler, a escrever, a contar e cantar” (PAIVA, 2000, p.43), mas, sobretudo, que tivessem adesão plena à fé e a cultura portuguesa e que, após, se formarem sacerdotes somar-se-iam aos jesuítas em seu trabalho catequético. Objetivavam ainda, “disciplinar o ralo clero de má fama existente na Colônia” (FAUSTO, 2013, p.43).

Antes, porém, outras ordens religiosas⁵ também desenvolveram atividades educativas em terras brasileiras, de forma mais isolada, junto aos indígenas destacando-se “os franciscanos e beneditinos, [...] os carmelitas, mercedários, oratorianos, e capuchinhos” (SAVIANI, 2010, p.41).

Engana-se quem, numa rápida análise, acredita que o processo de implantação das primeiras igrejas e colégios foi bem visto pelos colonos, pelos índios e mesmo pelas autoridades do império. Ao contrário, os inicianos enfrentaram muitas hostilidades, de acordo com Niskier (1989), e em meio a este cenário repleto de adversidades os próprios jesuítas enfrentam situações de conflito⁶ “por serem os representantes da cultura, são perseguidos pelos fazendeiros quando os interesses são perturbados” (PAIVA, 2000, p. 53).

⁴ Após espalhar colégios e seminários na costa brasileira, as atividades portuguesas concentraram-se inicialmente na colonização, educação e na catequese. Segundo Saviani (2010) estes foram fatores que possibilitaram a inserção do Brasil no chamado mundo ocidental.

⁵ Em Niskier (1989, pp.50-51) encontramos relatos sobre outras ordens religiosas que desenvolveram atividades no Brasil colonial.

⁶ Mesmo tendo o conflito instalado extra muros, os seminários mantinham-se isentos, ao contrário, neles reinava um clima amistoso, onde percebia-se o avanço dos ensinamentos e a implantação da cultura rígida e hierarquizada acompanhada da fé. O objetivo era seguir o plano divino fugindo do pecado e tendo a vigilância e a ordem em meio as ações. O currículo proposto não era afetado pelo cotidiano conflituoso. A essa altura o propósito de catequisar os indígenas, de torná-los letrados e participantes da cultura português volta-se para os herdeiros dos principais os quais seriam os futuros representantes da elite. Seriam os advogados, ocupariam os cargos públicos, seriam os padres, conforme Paiva (2000 pp. 43-59).

Os indígenas, por sua vez, também vivenciam as influências das disputas dos interesses do colono, dos jesuítas e da metrópole, resultando numa visão negativa dos mesmos. Padre Manuel da Nóbrega, por exemplo, dizia que os “índios são cães em se comerem e manterem, e são porcos nos vícios e na maneira de se tratarem” (FAUSTO, 2013, p.46).

Mesmo assim, os índios recebiam instrução e proteção contra quem queria escravizá-los, pois “o primeiro instante da convivência dos padres jesuítas e dos índios do Brasil é antes de tudo um episódio de amizade humana suscitada pelo ideal cristão” (MACHADO, 1976, p.20).

O processo de colonização português em solo colonial brasileiro compreende quatro momentos distintos os quais Saviani (2004) elenca como sendo, primeiro, o período heróico, que abrange de 1549 a 1570, com a morte do Pe. Manuel da Nóbrega; o segundo é marcado pela consolidação da educação jesuítica no Brasil guiada pela *Ratio Studiorum* entre os anos 1570 a 1759; já o terceiro momento corresponde ao período pombalino, finalizando no ano de 1808 e, por fim, até 1822 temos o período joanino, os quais passamos a elencar no decorrer desse estudo.

2.2 O PERÍODO HERÓICO

Denominado por Mattos (1958) de “período heróico”, a primeira fase dos trabalhos dos jesuítas em solo brasileiro foi marcado pela privação⁷. “As primeiras instalações ocupadas pelos padres foram bastante modestas. A própria igreja era de taipa, coberta de palha” (NISKIER, 1989, p.44).

O cenário [...] era gritantemente diferente do cenário original, a começar pela distância da terra mãe. [...] havia os nativos, [...] a floresta virgem, os bichos, o vazío. Havia as distâncias, a rarefação de população, a falta de recursos de toda ordem. E, nessa situação, a premência de produzir riqueza (PAIVA, 2000, p.45).

Neste período inicial apresenta-se um cenário de carência na colônia, de escassez de recursos, de conflitos. Os colégios “eram mantidos com sacrifício,

⁷ Fausto (2013) enfatiza tamanhas dificuldades enfrentadas inicialmente ao destacar que a correspondência dos jesuítas dá claras indicações desse isolamento. Em 1552, escrevendo da Bahia aos irmãos de Coimbra, o padre Francisco Pires queixa-se de só poder tratar de assuntos locais, porque “as vezes passa um ano e não sabemos uns dos outros, por causa dos tempos e dos poucos navios que andam pela costa e às vezes se veem mais cedo navios de Portugal que das capitânicas”. Um ano depois, metido no sertão de São Vicente, Nóbrega diz praticamente a mesma coisa: “Mais fácil é vir de Lisboa recado a esta capitania que da Bahia”.

mediante esmolas e donativos especiais, e a mão-de-obra nas construções que faziam incluía o esforço físico dos próprios religiosos, ajudados por índios e alguns colonos mais prestativos” (NISKIER, 1989, p.45).

Fortemente influenciada pela religião, em especial pelo catolicismo, esta fase inicial do ensino centrava-se na disciplina rígida, pois “a sociedade portuguesa tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião” (PAIVA, 2000, p.44). Os métodos de ensino “consistiam em lição ou preleção, explicação, repetição, composição, etc., métodos predominantemente verbais e, em grande parte, memoristas e formalistas” (LUZURIAGA, 1985, p.119).

Segundo Saviani (2010) um fator determinante para o sucesso das atividades da missão jesuítica foi a decisão governamental portuguesa no ano de 1564 em disponibilizar o montante de dez por cento dos impostos arrecadados através da colônia brasileira, chamada redízima⁸, para as atividades desenvolvidas nos colégios. Esta data, marca a “fundação do primeiro colégio oficial do Brasil⁹”, segundo Niskier (1989, p.46). Essa decisão, juntamente com a elaboração de uma série de medidas que foram implantadas no ensino e que compunham o documento denominado *Ratio Studiorum*, caracterizam uma segunda fase, a qual contrasta com o “período heróico” até então vivenciado.

2.3 A RATIO STUDIORUM¹⁰

Após analisarmos o contexto no qual se deu o início das atividades de instrução no Brasil, passamos à fase de especificação do Plano de Estudos da Companhia de Jesus denominada *Ratio Studiorum* o qual constitui a base de

⁸ Em Niskier (1989, p.46) encontramos registros desse ato emanado da coroa portuguesa através do qual os padres incumbidos de catequisar os gentios passaram a ter melhores condições de efetivar os objetivos propostos.

⁹ Niskier (1989) destaca várias capitâneas onde as atividades de instrução passaram a ser desenvolvidas. No entanto, o colégio da Bahia, no ano de 1564, é o primeiro que passa a contar com a provisão de recursos através da redízima e se esta não fosse suficiente, ordena o Rei de Portugal, que o capitão da Bahia supra o que faltar através de suas fazendas. Daí a observação do autor de que este foi o primeiro colégio oficial no Brasil mesmo que sua fundação tenha ocorrido em 1553 pelo Padre Manoel da Nóbrega.

¹⁰ Saviani (2010) menciona a *Ratio* como sendo um termo masculino alertando que “a denominação tradicional entre os jesuítas franceses é ‘o *Ratio Studiorum*’ e não ‘a *Ratio*’ como escrevem alguns” (FOULQIÉ, 1971, p. 404). Registre-se que também Leonel Franca se refere sempre “ao” *Ratio* e nunca “à” *Ratio*. Todavia, nesta pesquisa, usaremos o termo com sendo feminino.

atuação dos jesuítas em suas atividades de ensino aqui na colônia mais especificamente a partir do ano de 1599. Após longos anos de estudos e reformulações o documento da “*Ratio*” estava pronto e destinava-se a todos os estabelecimentos de ensino.

A prolixidade ainda era o ponto mais criticado. As regras eram muito numerosas e, sobretudo repetidas nos vários ofícios semelhantes: professores de humanidades, de gramática superior, de gramática média, de gramática inferior. Um esforço para maior concisão parecia ainda possível (FRANCA, 1952, p. 22).

A inegável complexidade da redação das regras, assim como a quantidade destinada a cada função, dispostas de forma demasiadamente volumosa, fora minimizada ao agrupar regras e assim a redação passou a ser mais concisa: “enquanto a segunda edição contava 400 páginas, a última não ia além de 208; o número total de regras descera de 837 a 467¹¹” (FRANCA, 1952, p. 22).

Originado das constituições da Companhia que estavam dispostas de modo mais geral, o conjunto de regras foi “aprovado em 1599 depois de vários anos de aplicação e consultas” (LUZURIAGA, 1985, p.119).

O [*sic*] *Ratio*, portanto, é filho da experiência, não da experiência de um homem ou de um grupo fechado, mas de uma experiência comum, ampla de tal amplitude, no tempo e no espaço, que lhe assegura uma grandeza majestosa, talvez singular na história da pedagogia (FRANCA, 1952, p. 42).

O Tomismo¹² e o pensamento aristotélico irão permear as ideias pedagógicas contidas na *Ratio* de forma a privilegiar a essência humana dado

¹¹ Em Saviani (2010) encontramos especificadas as 467 regras sendo que Franca (1952) faz uma análise minuciosa de todas as funções e atribuições previstas para os colégios.

¹² TOMISMO (*in. Thomism; fr. Thomisme, al. Thomismus. It. Tomismo*). Fundamentos da filosofia de S. Tomás, conservados e definidos pelas correntes medievais e modernas que nele se inspiram. Podem ser assim resumidos:

1º *A relação entre razão e fé* consiste em confiar à razão a tarefa de demonstrar os *preâmbulos da fé* (v. PREMABULA FIDEI), de esclarecer e defender os dogmas indemonstráveis e de proceder de modo relativamente autônomo (excetuando-se o respeito das verdades da fé que não podem ser contraditas) no domínio da física e da metafísica.

2º *Analogicidade do ser* (v. ANALOGIA), segundo a qual o termo *ser*, usado com referência à criatura, não tem significado idêntico, mas apenas semelhante ou correspondente, ao ser de Deus. Este princípio, que S. Tomás extraíra de Avicena, serve para estabelecer a distinção entre teologia e metafísica e a dependência da metafísica em relação à teologia.

3º *Caráter abstrativo do conhecimento*, que consiste em abstrair do objeto, em qualquer caso, a espécie sensível ou a espécie inteligível (que corresponde à essência da coisa).

4º *A individuação depende da matéria assinalada* (v. INDIVIDUAÇÃO).

5º *A clássica explicação dos dois dogmas cristãos da Trindade e da Encarnação* (v. ENCARNAÇÃO; RELAÇÃO; TRINDADE) (ABBAGNANO, 2000, pp. 962-963).

que para a Igreja Católica o homem fora feito a imagem e semelhança do criador. Assim, tais autores clássicos eram fontes de estudos essenciais do sistema de ensino que estava sendo implantado.

A concepção tradicional se caracterizava por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo o homem sido feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve se empenhar em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural.

A expressão mais acabada dessa vertente é dada pela corrente do tomismo (SAVIANI, 2004, p.127).

De modo geral, os colégios, seguindo o modelo humanista¹³, ofertavam o ensino dividido em estudos inferiores e estudos superiores, sendo estes de caráter teológico e universitário para posterior atuação no magistério e aqueles com ensinamentos equivalentes ao ensino secundário, de acordo com Luzuriaga (1985).

2.3.1 O início do ensino dual e elitista no Brasil

A forma como o ensino estava estruturado já denotava uma nítida divisão na oferta e no acesso aos colégios. Conforme especifica Paiva,

Essa mesma organização vai determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outros menos. A certa altura da catequese dos índios, os próprios jesuítas vão julgá-las desnecessárias. E os colégios, estes sobretudo, se voltam para os filhos dos principais. [...] A manutenção do sistema estava a exigí-lo. Esses filhos seriam ou padres ou advogados, ocupariam cargos públicos, possibilitariam à sociedade se reproduzir (PAIVA, 2000, p. 44).

¹³ Conforme Abbagnano (pp. 518-519) o termo humanismo é usado para indicar duas coisas diferentes: I) o movimento literário e filosófico que nasceu na Itália na segunda metade do séc. XIV, difundindo-se para os demais países da Europa e constituindo a origem da cultura moderna; II) qualquer movimento filosófico que tome como fundamento a natureza humana ou os limites e interesses do homem.

Contendo dois significados sendo o primeiro histórico e relacionado ao renascimento, onde o reconhecimento do valor do homem se dá em sua totalidade juntamente com a tentativa de compreendê-lo em seu mundo, que é o da natureza e da história. Já em seu segundo significado ele é entendido como toda filosofia que tome o homem como “medidas das coisas” conforme Protágoras. Naquele sentido temos o reconhecimento da totalidade do homem como ser formado de alma e corpo e destinado a viver no mundo e a dominá-lo; reconhecimento da historicidade do homem, dos vínculos com seu passado, que, por um lado, servem para uni-lo a esse passado e, por outro, para distingui-lo dele; reconhecimento do valor humano das letras clássicas, no sentido de educação como tal, a qual os gregos denominavam de *paidéia* e, finalmente, o reconhecimento da naturalidade do homem por ser este um ser natural sendo o conhecimento dessa natureza indispensável à vida e ao sucesso.

Em função da escassez de recursos, de estrutura física e de material humano, evidentemente naquele momento era impossível estender o ensino a todos os gentios, o que, aliás, aparentemente até na atualidade é difícil o cumprimento dessa meta, conforme será demonstrado no capítulo três ao tratarmos dos números de matrículas na última década. Nos dizeres de Luzuriaga,

Cumpra advertir que a educação dos jesuítas dirigiu-se quase exclusivamente ao ensino secundário e pouco, ou nada, ao primário. A ação jesuítica encaminhou-se principalmente para os adolescentes das classes burguesas e dirigentes da sociedade e, não, para a massa do povo, como fizeram outras ordens religiosas. Daí a grande influência que os jesuítas exerceram na vida social e política (LUZURIAGA, 1985, p.120).

Ainda, segundo Saviani, o ensino jesuítico era universalista e elitista.

Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial (SAVIANI, 2010, p.56).

Mesmo sendo voltado a instruir as elites, o ensino jesuítico, por seguir um modelo religioso, não atendia às expectativas de todos aqueles que o frequentavam.

A elite era preparada para o trabalho intelectual segundo um modelo religioso (católico), mesmo que muitos de seus membros não chegassem a ser sacerdotes. Isto porque, diante do apoio real oferecido, a Companhia de Jesus se tornou a ordem dominante no campo educacional. Isto, por sua vez, fez com que seus colégios fossem procurados por muitos que não tinham realmente vocação religiosa mas que reconheciam que esta era a única via de preparo intelectual (RIBEIRO, 2007, p.24).

Conforme Romanelli, os jesuítas não eram adeptos da ciência e cultivavam um estranho amor às letras. Proporcionavam um ensino totalmente alheio à realidade da colônia, pois “as atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, que do ponto de vista da mão-de-obra” (ROMANELLI, 1999, p. 34). Destaca ainda, a autora, que os objetivos catequéticos jesuíticos foram, gradativamente, se tornando em educação elementar e, conseqüentemente, se transformando em educação para a elite.

Dessa educação “estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil se “tornou, por muito tempo, um país da Europa”, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante” (ROMANELLI, 1999, p. 35).

Conforme exposto, através do encadeamento de ideias até aqui, cabe observar a relevante contribuição desse modelo de ensino no desenvolvimento da educação no Brasil, não somente pelo pioneirismo em solo brasileiro, diante de um cenário desfavorável, mas também pela consistência do modelo aplicado nas atividades. “No desenvolvimento da educação moderna o [sic] ***Ratio Studiorum*** ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus **desempenha um papel cuja importância não é permitida desconhecer ou menosprezar”** (FRANCA, 1952, p. 5, grifo nosso).

Dada a escassez de recursos de toda ordem, conforme já mencionado, pode-se considerar que o ‘sistema de ensino’¹⁴ desenvolvido pela ordem se consolidou rapidamente, tanto em seu local de origem, como em ultramar, tanto nos aspectos quantitativos quanto qualitativos.

Em 1750, poucos anos antes de sua supressão (1773) por Clemente XIV, a Ordem de Inácio dirigia 578 colégios e 150 seminários, ao todo, 728 casas de ensino. Esta imensa atividade pedagógica, com a sua incoercível influência e espontânea irradiação sobre outros colégios e outros sistemas educativos que se iam formando e desenvolvendo ao seu lado, não pode deixar de oferecer ao historiador da educação ocidental um interesse de primeira importância. (FRANCA, 1952, p. 5).

¹⁴Conforme Franca, quando faleceu S. Inácio já a Companhia contava com colégios na Itália, na Espanha, na Áustria, na Boêmia, na França e em Portugal, ao todo 33 colégios em atividade e 6 outros já por ele formalmente aceitos. Na aurora do século XVI, pouco depois de promulgado o seu Código de ensino, já eram 293 os colégios dirigidos pelos jesuítas, deles, 37 no ultramar; e em 1615, ao falecer Aquaviva, o grande promotor e promulgador da *Ratio*, o seu número ascendia 373. E, no entanto o próprio Aquaviva, numa carta aos delegados da província siciliana, declara que só nos quatro primeiros anos do seu governo (1581-84), recusara mais de 60 pedidos de Colégios na Europa.

Os colégios multiplicavam-se em número e avultavam em importância. Muitos dentre eles, no curto prazo de poucos anos, tornavam-se os centros de cultura humanista mais reputados da cidade ou da região. Algumas cifras, apenas, para demonstrá-lo. O primeiro colégio da Companhia, na *França*, foi aberto em Billom, em 1556, com 500 alunos, três anos depois já contava 800 e quatro anos mais tarde, em 1563, com 1600. O célebre Colégio de Clermont, em Paris, matriculara, em 1581, 1200 alunos, e após cinco anos, 1500. Na *Germania*, mesma expansão. Em 1581, Mogúncia contava 700 alunos, Treviri 1.000 e em Colônia as matrículas passavam de 560 em 1558 a 1.000 em 1581. *Portugal* não se deixou vencer pelas nações maiores. Em Lisboa os alunos passavam de 1.300 em 1575 a quase 2.000 em 1588; em Évora de 1.000 em 1575 cresciam a 1.600 em 1592; e em Coimbra os estudantes que freqüentavam o Colégio das Artes regulavam por 1.000 em 1558 e em 1594 por 2.000! (FRANCA, 1952, pp. 13-14).

2.4 A REFORMA POMBALINA

Até 1759 os jesuítas foram os responsáveis pelo ensino no Brasil, ano em que o governo Português os expulsou da colônia, visto que o modelo de ensino não mais atendia os reais interesses da metrópole. Do ponto de vista da coroa os discípulos de Santo Inácio estavam mais preocupados “com os interesses materiais – na qualidade de comerciantes – do que com a salvação das almas” (NISKIER, 1989, p.57).

Saviani (2010) destaca que neste período os inicianos eram detentores de grande patrimônio originado de doações de particulares bem como de incentivos da coroa, contando com a posse de seminários, igrejas, colégios, terras, fazendas, engenhos, um grande número de escravos entre outros bens. Eram concorrentes ativos no mercado europeu, pois possuíam inúmeras vantagens em relação aos seculares, tais como mão de obra gratuita, recebiam doações e isenção de impostos.

Diante das frequentes denúncias dos abusos praticados pelos padres jesuítas, o então ministro de D. Jose I em Portugal, Marques de Pombal¹⁵ cujo nome era Sebastião José de Carvalho e Melo, decreta a expulsão dos jesuítas dos domínios português tanto na Colônia quanto no Império, de modo que estes fossem “desnaturalizados, proscritos, e exterminados do território português e de todas as terras além-mar” (SAVIANI, 2010, p.82).

Entre as atitudes praticadas pelos inicianos que desagradavam a coroa portuguesa, podemos elencar:

As usurpações que os padres faziam contra a liberdade dos índios; a posse dos bens situados nas terras em que eles moravam; a venda

¹⁵ O nome do Marquês de Pombal era Sebastião José de Carvalho e Melo, mas todos o conheciam por este título, que lhe foi dado pelo Rei D. José. Sebastião José de Carvalho e Melo nasceu em Lisboa, em 1699. Apesar de pertencer a uma família nobre, os seus pais não tinham muito dinheiro. Mesmo assim, estudou na Universidade de Coimbra. Entre 1738 e 1749, representou Portugal em Londres (Inglaterra) e em Viena (Áustria) em missões diplomáticas. Quando D. José subiu ao trono, depois da morte de D. João V, Sebastião José de Carvalho e Melo foi chamado de volta à corte de Lisboa para ser ministro deste rei. O Rei D. José lhe deu os dois títulos que teve. Primeiro, ganhou o título de Conde de Oeiras, em 1579 e, depois, o de Marquês de Pombal, em 1769. Durante o seu trabalho como ministro, o Marquês de Pombal fez muitas reformas, que agradaram a alguns, mas na altura desagradaram a muitos. Foi ele um dos principais responsáveis pela expulsão dos jesuítas, através do encerramento de vários colégios que eles tinham. O Marquês de Pombal defendia o absolutismo, que é a ideia de que todos os poderes devem estar nas mãos do rei. Foi por isso que tomou uma série de medidas para lhe dar mais poder e retirá-lo a classes sociais como o clero. Com esse objetivo, protegeu o comércio português, criou companhias monopolistas, reformou a Universidade de Coimbra e reorganizou o exército (GAUER, 2004, p.150).

de drogas que, por ordem deles, os índios iam buscar no sertão; e a venda das carnes e couros e dos peixes obtidos com o trabalho dos mesmos índios. Não obstante todas as denúncias, os jesuítas obstinavam-se em suas práticas e ousadamente se recusavam a cumprir as bulas e ordens papais, assim como as determinações reais, o que conduziu a um conflito insolúvel com a Coroa portuguesa que culminou na expulsão decretada em 1759 (SAVIANI, 2010, pp. 74-75).

Marques de Pombal empreendeu então uma série de mudanças. No centro das reivindicações estava a inovação na educação que era comandada pelos jesuítas e com moldes presos ao passado, em especial às teorias aristotélicas, não acompanhando os avanços educacionais, conforme possibilitava a ciência. Durante as reformas realizadas instala-se o despotismo esclarecido, numa versão idealizada pelo próprio Pombal. O novo estado apresenta princípios de desenvolvimento na cultura, nas indústrias, nas artes, nas letras, progressos na ciência e no comércio interno e externo, paz política e aumento de riquezas e bem-estar, conforme Saviani (2010).

Ainda, conforme o autor supracitado, com o novo regime houve uma unificação dos poderes sendo subordinados ao poder central, eliminou-se parte dos privilégios da nobreza, eliminou os conflitos entre as classes, houve o vínculo da Igreja ao Estado, criou novos colégios para os nobres, bem como fez a reforma dos estudos menores e maiores. Além disso, em 1759 foram fechados todos os colégios jesuítas mantidos pela coroa em Portugal e nas colônias e ordenou-se as aulas régias mantidas pela coroa.

A companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e do Brasil quando o Marques de Pombal, então ministro do Estado em Portugal, empreendeu uma série de reformas no sentido de adaptar aquele país e suas colônias as transformações econômicas, políticas e culturais que ocorriam na Europa. No campo cultural, o que se queria era a implantação em Portugal de ideias mais ou menos próximas ao Iluminismo (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008, p. 26).

Neste momento os missionários começam a sofrer ataques da coroa, ficam impedidos de pregar e confessar em suas igrejas, tem seus bens sequestrados, são denunciados pelo Rei D. José I como criminosos. Consequência óbvia foi a desintegração do sistema de ensino que haviam construído durante mais de dois séculos e o fechamento de 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, conforme Niskier (1989).

2.4.1 Da expulsão dos jesuítas às Aulas Régias

Mesmo não atendendo às expectativas do ministro, o ensino que ora se apresentava na colônia ou mesmo em Portugal não poderia ser suprimido de forma drástica. Por isso, as primeiras mudanças não chegam a “representar uma ruptura total com a tradição. Isto pode ser constatado pelas obras dos filósofos inspiradores, como Luís Antônio Verney¹⁶ e Antonio Genovesi¹⁷, onde é percebida uma mudança mais de conteúdo que de método” (RIBEIRO, 2007, p.32). Disso resulta que o governo português se empenhou em propor adequações na educação de modo a propiciar a continuidade das atividades.

O governo português previra o colapso do sistema de ensino em Portugal e nos seus domínios ultramarinos e tratara de acautelá-lo, mediante a expedição de vários atos administrativos tendentes a reduzir os efeitos do fechamento dos colégios da Companhia de Jesus (NISKIER, 1989, p.59).

Mesmo diante das medidas adotadas pela coroa, há que se destacar a morosidade e a desestruturação do sistema de ensino que estava em vigência.

Inúmeras foram as dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional. Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos. Com a expulsão desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino (ROMANELLI, 1999, p. 36).

Com o fim do ensino jesuítico surge “um ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado” (RIBEIRO, 2007, p.33),

¹⁶ Verney nasceu em Lisboa, em 1713, de pai francês e mãe portuguesa, ela também de origem francesa. Estudou teologia na Universidade de Évora, mas em agosto de 1736 transferiu-se para Roma onde deu sequência aos seus estudos universitários não apenas em teologia, mas também em jurisprudência civil. A obra “Verdadeiro método de estudar” foi redigida na forma de 16 cartas e editada originalmente em dois volumes publicados na cidade de Nápoles, em 1746. (SAVIANI, 2012, pp. 99-100). Verney se inspira no filósofo inglês John Locke (1632-1704). É interessante notar que John Locke, ao falar da educação do *gentleman*, insistiu que este deveria abandonar uma educação que priorizasse, nesta ordem, a eloquência, a virtude e a sabedoria, em favor de uma educação que priorizasse, nesta ordem, a virtude, a sabedoria, a educação e o conhecimento. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008, p.28).

¹⁷ As ideias do pensador italiano Genovesi (1713-1769), com características de renovação e conservação, foram de grande valia para o programa do iluminismo católico que buscou situar os católicos ibéricos na modernidade iluminista e ao mesmo tempo preservar a fé no interior da cultura portuguesa. Por seus ares de modernidade ao aproximar, de maneira eclética, o racionalismo e o empirismo e tendo agradado ao pensamento português, as obras de Genovesi propiciaram a Pombal transformar o movimento intelectual iluminista em instrumento de edificação “de um aparelho estatal renovado, de caráter menos dependente, mais público, racional, controlador e, por que não, absolutista” (OLIVEIRA, 2006, p.3).

ou seja, “neste caso as *Aulas Régias* significavam as *Aulas* que pertenciam ao Estado e que não pertenciam à Igreja” (CARDOSO, 2004, p.182).

A partir de então instituíram-se as aulas régias¹⁸ ministradas por professores contratados pelo governo português. “Pedagogicamente esta nova organização é um retrocesso. Representou um avanço ao exigir novos métodos e novos livros” (RIBEIRO, 2007, p.34).

A imposição da ordem e a figura do professor no centro das atenções se destacam neste modelo de ensino, onde a criatividade dos alunos não é considerada e a aprendizagem deve se dar através do processo de repasse de conteúdos pelo professor, cabendo ao aluno decorar.

Apelo à autoridade e à disciplina estreita, concretizadas nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira, tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual, para pôr em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos (SODRÉ¹⁹, apud ROMANELLI, 1999, pp. 36-37).

Tais aulas não divergiam significativamente daquilo que os jesuítas aplicavam aos alunos em tempos anteriores visto que os então professores haviam sido instruídos pelos próprios jesuítas. As aulas régias eram

avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. Ou seja: os professores, por eles mesmos, organizavam os locais de trabalho e, uma vez tendo colocado a escola para funcionar, requisitavam do governo o pagamento pelo trabalho de ensino (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008, p. 27).

Fator indispensável a ser observado era a limitação do ensino neste período, pois os recursos disponibilizados eram restritos e, por óbvio, o número de professores fazia-se reduzido assim como os espaços nos quais as aulas eram ministradas. Consequência inevitável era a de que somente determinada parte da sociedade teria acesso ao ensino, qual seja, a elite. Esta era preparada para o ingresso no ensino superior que, em grande parte, se dava fora do Brasil.

¹⁸ Só mais tarde, após a Independência do Brasil, é que os *Estudos Menores* aparecem separados, nos documentos oficiais, em dois níveis distintos, o primeiro com o título de *ensino primário, instrução primária*; e o segundo, referente à educação secundária, como *ensino das humanidades, ou Aulas de estudos menores*, mantendo a denominação original. A partir de 1835 no Brasil e 1836, em Portugal, é que o ensino secundário passou a unir as *Aulas*, ou cadeiras avulsas, em estabelecimentos de instrução secundária denominados liceus, embora desde 1825 já houvesse uma proposta aprovada pelo governo de implantar um liceu na capital da província de Pernambuco (CARDOSO, 2004, p.182).

¹⁹ SODRÉ, Nelson Werneck. Síntese de História da Cultura Brasileira. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1970, 131p.

A possibilidade de acesso ao ensino era restrita à minoria da população e fator preponderante para a perpetuação de uma sociedade elitista e seletiva. De qualquer modo, foram realizadas reformas em todos os níveis de ensino.

Os estudos menores correspondiam ao ensino primário e secundário. A reforma contemplou mais o ensino secundário nos estudos das humanidades com orientações para os professores de gramática, de grego e de latim bem como com orientações para o diretor de estudos²⁰.

Segundo Saviani (2010) o preâmbulo do alvará de 28 de junho de 1759, expedido pelo Marques de Pombal, destaca a importância das ciências e o cuidado nos estudos. Também consta uma forte crítica à forma como o ensino era conduzido pelos jesuítas, mencionando sua incapacidade de ensinar a ler e escrever e por manter uma espécie de sistema de subordinação e reprodução dos métodos e da sociedade ora instalada. Determinada a forma de ensino e seus requisitos para atuação enquanto professor, foram lançados concursos para admissão dos professores. No entanto, este foi um processo demasiadamente moroso, tanto que no Brasil seis anos após as definições do novo modelo de ensino, em 1765, ainda não havia nenhum professor contratado. Os recursos eram escassos bem como a demora no atendimento dos pleitos dos diretores era desanimadora. Em resumo, a reforma não atingiu os resultados esperados.

²⁰ Conforme especifica Saviani (2010, pp. 82-90) as principais disposições do alvará destacam as reformas educacionais, a saber:

Das funções do diretor: fazer relatórios anuais sobre o andamento do ensino; supervisionar os professores; extirpar as controvérsias e manter a harmonia e detrimento do bom desempenho dos alunos;

Do professor de gramática latina: abrir-se-á uma classe em cada bairro de Lisboa com ensino baseado no novo método; o diretor de estudo será responsável por nomear o professor; os professores somente poderão ser admitidos após exames feitos perante os professores régios e de demonstrar bons costumes e bem como conhecimento da ciência e da prudência;

Dos professores de grego: gozariam dos mesmos direitos e deveres dos de latim e deveriam atestar o desempenho dos alunos ao final do curso sendo que estes teriam preferência perante os que não o fizeram nos concursos das faculdades;

Dos professores de retórica: gozavam dos mesmos direitos e deveres dos professores de grego e latim e somente seus alunos seriam admitidos nas faculdades maiores;

Disso segue-se inúmeras orientações a todos os professores de gramática latina, grega, hebraica e de retórica, destacando o cuidado de instruir os alunos conforme sua capacidade e que a passagem de um tema ao outro seja feita no momento que os alunos tiverem condições de raciocínio para acompanhar. Já as aulas devem ser conduzidas com respeito e de forma útil e deleitável.

2.5 O PERÍODO JOANINO

A transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro no ano de 1808 “deu ao Brasil status de nação soberana, extinguindo-se as trocas econômicas que caracterizam as relações Metr pole-Colônia (CUNHA, 2000, p.59).

A partir desta nova realidade (o Brasil como sede da Coroa portuguesa) se fez necessária uma série de medidas atinentes ao campo intelectual geral, como: a cria o da Imprensa Régia (13-5-1808), Biblioteca Pública (1810 – franqueada ao público em 1814), Jardim Botânico do Rio (1810), Museu Nacional (1818). Em 1808 circula o primeiro jornal (*A Gazeta do Rio*), em 1812, a primeira revista (*As Varia es* ou *Ensaio de Literatura*), em 1813, a primeira revista carioca – *O Patriota*.

Quanto ao campo educacional propriamente dito, são criados cursos, por ser preciso o preparo de pessoal mais diversificado.

  em razão da defesa militar que são criadas, em 1808, a Academia Real Militar (que em 1858, passou a chamar-se Escola Central; em 1874, Escola Politécnica, que hoje é a Escola Nacional de Engenharia), a fim de que atendesse   forma o de oficiais e engenheiros civis e militares. Em 1808 é criado o curso de cirurgia e anatomia, no Rio. No ano seguinte, nesta mesma cidade organiza-se o de medicina. Todos esses visam atender à forma o de médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha.

Em razão da revoga o do Alvará de 1785, que fechara todas as fábricas, em 1812 é criada a escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros (MG); são criados na Bahia os cursos de economia (1808); agricultura (1812), com estudos de botânica e jardim botânico anexos; o de química (1817), abrangendo química industrial, geologia e mineralogia; em 1818, o de desenho técnico. No Rio, o laboratório de química (1812) e o curso de agricultura (1814). Tais cursos deveriam formar técnicos em economia, agricultura e indústria (RIBEIRO, 2007, pp.40-41).

Todas essas medidas beneficiavam a elite da colônia cujo desejo principal era disseminar a cultura europeia sem levar em considera o a vida miserável da maioria da popula o que habitava a colônia.

Em 1821 D. João é obrigado a regressar   metrópole, por exigência das tropas portuguesas que o esperavam no Rio de Janeiro. Com sua partida o poder fica centrado na pessoa de seu filho Pedro, como príncipe-regente do Brasil. Diante do interesse da coroa em retomar seus domínios sobre a colônia, os proprietários de engenho e fazendeiros brasileiros unem-se em torno do Príncipe D. Pedro, fortalecendo-o de tal modo que este não mais se sujeite às ordens da coroa. Instituem o **Partido Brasileiro** e colhem milhares de assinaturas, pedindo a permanência do príncipe no Brasil, as quais são entregues a ele em 9 de janeiro de 1822, dia conhecido como **dia do fico**.

Diante da disputa de interesses da coroa portuguesa e das elites dominantes da colônia, a independência do Brasil se fazia urgente. Assim, em 7 de setembro de 1822 às margens do rio Ipiranga em São Paulo era proclamada a independência do Brasil.

Ao regressar ao Rio de Janeiro D. Pedro I é aclamado pelo feito que beneficiara a liberdade de comércio para a elite. Porém a independência pouco significaria para o povo e mesmo para o Brasil em termos econômicos, pois a liberdade conquistada perante Portugal se transformaria em subordinação ao comércio dominante inglês.

Segundo Vechia (2005) com a autonomia política em 1822 passa-se a discutir um plano para a educação e na constituição do Império de 1824 esta passa a constar como sendo um direito de todos os cidadãos, mas que na prática, conforme Cardoso (2004, p. 186) “destinava-se somente aos cidadãos livres”. Várias propostas consideradas inovadoras são apresentadas, baseadas no contexto europeu industrial, não levando em consideração a realidade agrícola e escravocrata brasileira muito menos objetivos que contemplassem o ensino secundário.

Com o Ato Adicional de 1834 as províncias passaram a ter maior autonomia e a legislar sobre a instrução pública primária e secundária. De modo geral, esta apresentava-se de forma precária e desorganizada restringindo-se ao ensino no município da corte.

No tocante ao ensino médio, a fase imperial permanece com a oferta das aulas régias, além da oferta de ensino primário e superior.

Quanto ao ensino secundário permanece a organização de aulas régias, tendo sido criadas “pelo menos umas 20 cadeiras de gramática latina”. Essas cadeiras e as de matemática superior em Pernambuco (1809), a de desenho e história em Vila Rica (1817) e a de retórica e filosofia em Paracatu (MG-1821) integram-se a um conteúdo de ensino em vigor desde a época jesuítica. Foram criadas também duas cadeiras de inglês e uma de francês no Rio (RIBEIRO, 2007, p.42).

O privilegiamento do trabalho intelectual em detrimento do manual afastava os alunos dos assuntos e problemas relativos à realidade imediata, distinguindo-os da maioria da população que era escrava e iletrada e alimentava a ideia de que o mundo civilizado estava “lá fora” e servia de modelo. Os “letrados” acabavam por rejeitar não apenas esta maioria, a

exercer sobre ela uma eficiente dominação, como também a própria realidade colonial, contribuindo para a manutenção deste traço de dominação externa e não para sua superação, conforme RIBEIRO (2007).

Assim, fica evidenciado que as “Reformas Pombalinas” visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista, a exemplo do que a Inglaterra já era há mais de um século. Visava, também, provocar algumas mudanças no Brasil, com o objetivo de adaptá-lo, enquanto colônia, à nova ordem pretendida por Portugal, segundo a autora supracitada.

O ensino no Império manteve as bases anteriores, qual seja, as aulas régias “mas ganhou uma divisão em disciplinas, principalmente nas cidades de Pernambuco, Minas Gerais e Rio de Janeiro” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008, p. 28). Somente em 1772 a coroa Portuguesa desenvolve novo projeto voltado à educação. Neste mesmo período foi instituído o Subsídio Literário, isto é, impostos sobre as mercadorias da colônia e da metrópole, o qual era destinado à cobertura das despesas com as aulas.

Da mesma data é o alvará regulando a forma de arrecadação do referido subsídio, e um segundo alvará estabelecendo uma junta para a sua administração. Os vinhos e bebidas espirituosas ficavam sujeitos a uma taxa complementar destinada a fornecer os fundos indispensáveis para o pagamento dos mestres que fossem nomeados pelo governo (NISKIER, 1989, p.61).

Mesmo com a tributação das mercadorias da colônia, com a finalidade de angariar recursos destinados ao ensino, não se pode afirmar que essa iniciativa tenha sido profícua.

A falta de recursos, no entanto, que um sistema falho de tributação e arrecadação de renda acarretava, impossibilitou as Províncias de criarem uma rede organizada de escolas. O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escola, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar (ROMANELLI, 1999, p.40).

Houve uma ampliação considerável na oferta das aulas régias bem como no número de disciplinas ofertadas. Contudo, a qualidade do ensino era precária, o que levou a instituição de um sistema de fiscalização das aulas ministradas.

Neste sentido Cardoso (2004) destaca que mesmo havendo a ampliação da oferta de ensino, em 1772 o Brasil contava com apenas quarenta e quatro professores (sendo dezessete de Primeiras Letras, quinze de Latim, três de Grego, seis de Retórica, e três de Filosofia) para uma população portuguesa que, segundo Gonçalves (2011), passara de cinquenta e sete mil habitantes em 1583 para mais de três milhões no final só século XVIII, atingindo o total de 3.596.132 habitantes no ano de 1819, excluindo-se os menores de sete anos, indígenas ou escravos atingindo o número de 180 escolas em 1832, espalhadas em 9 províncias, porém 40 dessas escolas não possuíam professores.

O ensino baseado nos ideais iluministas e também dos enciclopedistas franceses demora para permear a educação no Brasil, pois os professores que aqui atuavam tinham uma formação baseada nos ideais jesuítas, através do ensino clássico-humanístico, de acordo com Vechia (2005, pp.78-89).

O humanismo se fará presente no ensino secundário propedêutico.

O “caráter propedêutico assumido pelo ensino secundário, somado ao seu conteúdo humanístico, fruto da aversão a todo tipo de ensino profissionalizante, próprio de qualquer sistema escolar fundado numa ordem social escravocrata, sobreviveu até há pouco e constitui o fator mesmo de atraso cultural de nossas escolas (ROMANELLI, 1999, p. 39).

2.5.1 O método lancasteriano de ensino

Com a vinda da família real surge a necessidade de formação militar, através da qual se atenderia as demandas do exército. Há também a ampliação do estudo de línguas como o inglês e o francês. Outorgada por D. Pedro I a constituição de 1824 continha um tópico específico, o qual previa um sistema de ensino nacional contendo escolas primárias, ginásios e universidades.

Todavia, no plano prático, manteve-se um descompasso entre as necessidades e os objetivos propostos. Um sintoma disso foi a adoção do “método lancasteriano²¹”, pela Lei de outubro de 1827. Por

²¹ O sistema de ensino mutuo ou sistema monitorial foi uma prática que se iniciou na Índia, pelo pastor protestante Andrew Bell (1753-1832). Em 1789, por falta de recursos, um *quaker*, Joseph Lancaster (1778-1838) o recriou na Inglaterra, obtendo certo êxito (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008, p. 28).

Bell, médico e pastor anglicano, aplicou princípios do método nas Índias Inglesas, em Madras, onde dirigiu um orfanato de 1787 a 1794. Não podendo contar com mestres capacitados, teve a ideia de utilizar os melhores alunos – os monitores – para transmitir aos demais alunos os conhecimentos que haviam aprendido com o professor. Com esse método, instrui em torno de duas centenas de alunos.

tal método, o ensino acontecia por “ajuda mútua” entre alunos mais adiantados e alunos menos adiantados. Os alunos menos adiantados ficavam sob o comando de alunos monitores, e estes, por sua vez, eram chefiados por um inspetor de alunos [...] que se mantinha em contato com o professor. Tal situação revelava, então, o número insuficiente de professores e de escolas e, é claro, a falta de uma organização mínima para a educação nacional (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008, pp. 28-29).

De acordo com Bastos (2005) muitas discussões se fizeram presentes acerca dessa metodologia de ensino, sendo que não houve a implantação, de fato, de escolas dessa natureza, naquele momento, em função da limitação das estruturas físicas, pois não houve uma escola sequer que comportasse mais de cem alunos, por falta de material escolar, falta de professores capacitados, os quais eram mal remunerados. A instrução pública encontrava-se em situação calamitosa, resultado do descaso do governo.

QUADRO 1 - Número de alunos e Liceus nas províncias do Brasil em 1854

PROVÍNCIA	Nº DE LICEUS	Nº DE ALUNOS
Bahia	1	636
Minas Gerais	3	550
Pernambuco	2	290
São Paulo	1	275
Ceará	1	360
Rio de Janeiro*	3	354
Sergipe	1	215
Maranhão	1	206
Alagoas	1	167
Pará	1	116
Rio Grande do Norte	1	111
Paraíba	1	87

Ao mesmo tempo, Lancaster, da seita dos Quackers, criou uma escola para crianças pobres em Londres (oitocentos meninos e trezentas meninas), em 1798. Diante do problema de instruir gratuitamente grande número de alunos sem utilizar muitos professores, decidiu dividir a escola em várias classes, colocando em cada classe como monitor um aluno, com conhecimento superior ao dos outros e sob direção imediata do professor. Lancaster percebeu que, por esse método, um só professor era suficiente para dirigir, com ordem e facilidade, uma escola de quinhentos e até mil alunos (BASTOS, 2005, p.35).

Espírito Santo	1	72
Rio Grande do Sul	1	69
Mato Grosso	1	52
Goiás	1	41
Amazonas	1	41
Santa Catarina	1	40
Piauí	1	16
Paraná	1	15

*Este número de liceus no Rio de Janeiro incluía o Colégio Pedro II.

Fonte: elaborado a partir de Niskier, 1989, p 148.

Como características mais explícitas do ensino, nessa época pode-se destacar que “o aparato institucional de ensino existente era carente de vínculos mais efetivos com o mundo prático e/ou com a formação científica; e era um ensino mais voltado para os jovens que para as crianças” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008, p. 29).

2.5.2 A criação do Colégio Pedro II

Decisão de grande relevância para a educação durante o império “foi, sem dúvida, a criação do Colégio Pedro II²², em 1838. Seu destino era servir como modelo de instituição de ensino secundário” porem “vingou como uma instituição preparatória aos cursos superiores” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008, pp. 29-30).

Com a maioria de D. Pedro II, Antônio Carlos Ribeiro de Andrade assume a primeira pasta como ministro do império e reestrutura a educação em sete níveis com conteúdos de acordo com a capacidade de cada aluno. Há também a inversão da carga horária, aumentando, assim, o tempo destinado ao ensino de línguas. Inúmeras reformas foram implantadas no Império

²² Diante da precariedade do ensino, em 1837, a Assembleia aprovou a criação do Collégio de Pedro II proposto pelo ministro Bernardo de Vasconcellos. Este colégio passou a servir de modelo para as demais escolas em todo o país. Assim, de certa forma, há uma preocupação com uma padronização do ensino. Neste modelo ensinavam-se as humanidades, que correspondiam a 62% dos estudos, e as línguas vivas sendo que daquelas, mais de 50% da carga horária destinava-se ao estudo de Latim e Grego distribuídos em oito anos (VECHIA, 2005, pp.78-89).

demonstrando a preocupação do governo quanto ao ensino. Contudo, nenhuma delas foi tão radical quanto a de Leôncio de Carvalho inspirada nas ideias pedagógicas norte americanas de liberdade. Ele aboliu a obrigatoriedade de presença no ensino, sendo que bastava fazer uma prova e obter aprovação para ser considerado apto a receber o título correspondente a esta disciplina.

A frequência aos cursos secundários e superiores tornou-se livre, de modo que o aluno poderia aprender com quem lhe conviesse e, no final, deveria se submeter aos exames de seus estabelecimentos. Com isso, as instituições se organizaram por matérias, de modo que o aluno pudesse escolher quais as que ele cursaria e quais ele julgava que eram desnecessárias diante do exame final (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008, p. 30).

Conforme Vechia (2005, pp.78-89), ao criar o Collégio de Pedro II e também ao determinar que o ensino todo no país deveria ser com base nos livros didáticos, assim como os exames para fins de “promoção” dos alunos deveriam ser realizados a partir dos livros didáticos, o governo tendia a uma padronização e a uma espécie de fiscalização do ensino em todo o território.

Na segunda metade do século XIX, que coincide com o fim do domínio da coroa portuguesa sobre as terras brasileiras, surge no contexto educacional brasileiro a necessidade de democratização do acesso à escola, que deveria incluir os diversos estratos sociais emergentes²³. Neste cenário, diversos políticos propuseram mudanças que ressaltavam a urgência da necessidade de o Estado assumir as responsabilidades financeiras sobre a educação no país. Neste contexto, Machado (2005, pp. 91-101) destaca as propostas de Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto 7247, de 1879, e de Rui Barbosa, por meio dos Pareceres/Projetos de 1882 e 1883, que propunham reformas no ensino

²³ O povo já não abrangia apenas a massa homogênea dos agregados das fazendas e dos pequenos artífices e comerciantes da zona urbana: transparecia a heterogeneidade da composição social popular, pela divergência de interesses, origens e posições. Existia já uma pequena burguesia, em si mesma heterogênea, uma camada média de intelectuais letrados ou padres, os militares em franco prestígio, uma burguesia industrial, ensaiando seus primeiros passos, e todo um contingente de imigrantes que, na zona urbana, se ocupavam de profissões que definiam classes médias e, na zona rural, se ocupavam da lavoura. Estes últimos eram, tanto no que respeitava ao nível cultural, quanto ao que caracterizava os interesses, bastante diferentes das camadas camponesas que se ocupavam da economia de subsistência e, mais diferentes ainda, do contingente saído da escravidão. Todo esse complexo organismo já não podia comportar-se em instituições de caráter simplista. A pressão não tardaria, pois, a provocar a ruptura das limitações impostas pela Constituição. E a instituição da escola, calcada no princípio da dualidade social, iria aos poucos ter seus alicerces comprometido pelo crescimento e complexificação dessas camadas (ROMANELLI, 1999, pp. 41-42).

público desde a educação infantil, denominada no período como jardim de infância, até o ensino superior.

A autora destaca como uma das preocupações da época, a necessidade de preparo dos cidadãos para participação em processos eleitorais e também para o exercício do trabalho, uma vez que no período era finda a prática da escravatura. Esse último acontecimento é apontado também como gerador da segmentação do processo educacional entre os filhos das elites e os filhos dos escravos, pois, apesar, de todos terem direito à educação, não havia condições para oferta da educação aos filhos dos escravos residentes em regiões interioranas.

O decreto, que dividia o ensino em primeiro e segundo graus, previa ainda a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos, com ressalvas relacionadas à distância de residência das crianças até a escola mais próxima. Destaca-se também neste decreto o tratamento diferenciado às disciplinas ofertadas no ensino de primeiro e segundo grau aos meninos e às meninas, havendo disciplinas especificadas segundo o gênero, além de especial destaque para criação de escolas para a instrução técnica e ensino da arte do ofício.

Art. 2.º Até se mostrarem habilitados em todas as disciplinas que constituem o programa das escolas primárias do 1º grau, são obrigados a frequentá-las, no município da Corte, os indivíduos de um e outro sexo, de 7 a 14 anos de idade (BRASIL, 1879, s/p)

Mesmo sendo obrigatória a frequência ao ensino, o mesmo decreto traz em seu texto a não obrigatoriedade do ensino para aqueles que se encontram mais distantes das escolas, o que por certo atingia parte considerável dos jovens, tendo em vista a extensão territorial aliada ao número incipiente de estabelecimentos que ofertavam o ensino.

Essa obrigação não compreende os que seus pais, tutores, ou protetores provarem que recebem a instrução conveniente em escolas particulares ou em suas próprias casas, e os que residirem a distância maior, da escola pública subsidiada mais próxima, de um e meio quilometro para meninos e de um quilometro para as meninas. (BRASIL, 1879, s/p)

A não obrigatoriedade de comparecimento aos estabelecimentos de ensino também devia-se ao fato de que “a nova lei entendia que todos os que se achassem, por julgamento próprio, capacitados a ensinar, poderiam expor

suas ideias e adotar os métodos que lhes conviessem” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008, p. 30).

Nesta mesma linha de raciocínio eram explicitadas as tratativas acerca do não cumprimento dessa legislação junto aos responsáveis pelos alunos que se encontravam em idade e distancia prevista e que deveriam comparecer aos estabelecimentos de ensino.

§ 1.º Todos aqueles, que tendo em sua companhia meninos ou meninas nas condições acima mencionadas, deixarem de matricularlos nas escolas públicas, ou de proporcionar-lhes em estabelecimentos particulares ou em suas casas a instrução primaria do 1.º grau, sejam pais, mães, tutores ou protetores, ficam sujeitos a uma multa de 20\$ a 100\$000 (BRASIL, 1879, s/p).

Leôncio de Carvalho, no Relatório de 1877, destaca ainda a precariedade do ensino e a necessidade de uniformização da educação, uma vez que as províncias obtinham a liberdade para determinação do seu programa de ensino.

Essa precariedade na educação brasileira, mesmo após quatro séculos de colonização, é evidenciada por Tobias, da seguinte forma:

No Brasil, depois de quatro séculos, pouco existia de ensino da Filosofia e praticamente nada de Filosofia da Educação; nenhuma Faculdade de Filosofia, nenhum curso de Filosofia, nenhuma Faculdade de Educação ou curso de Pedagogia; no ensino superior, nem sequer uma cadeira de Filosofia, oficialmente estabelecida. Ora, educação destituída de todo ensino de Filosofia da Educação gera povo que não forma pensadores e nem educadores. Constitui terra de autodidatas no que de mais vital e importante existe: as idéias, a educação e conseqüentemente suas mais profundas e transcendentais realizações; é ensino sem base científica, fundamentado no empirismo, na tradição, na imitação despersonalizante do estrangeiro, na “macaqueação” educacional, conforme numerosas denúncias de pensadores nacionais e estrangeiros (TOBIAS, 1987, p.127).

O ensino insuficiente tanto no tocante às estruturas físicas quanto em sua consistência relativa aos conteúdos e métodos de aplicação retratam um cenário de descaso para com a educação durante a fase imperial, mesmo sendo voltada à formação das elites.

2.6 A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA 1889-1930

Descontentes com a política econômica praticada no Império, os setores da sociedade ligados à economia cafeeira, aliados a um movimento militar,

almejam por mudanças, resultando na proclamação da República em substituição ao regime imperial.

A Primeira República compreende o período de 1889 a 1930 ao que Nagle já nos alerta de imediato que, como “simples marcos cronológicos, essas duas datas de forma alguma significam mudanças profundas no sistema escolar brasileiro” (NAGLE, 1990, p.283).

Com a proclamação da República²⁴ em 15 de novembro de 1889, pelo General Deodoro da Fonseca, a educação passa ser pauta dos debates juntos aos intelectuais, pois a sociedade passara a demandar melhores condições de instrução e em maior quantidade. Com o fim do Império os componentes do governo que estavam a se instituir realizavam reuniões periodicamente de modo que “a instrução pública foi objeto de apreciação desde as primeiras dessas reuniões de ministros, sob a chefia do Marechal Manuel Deodoro da Fonseca” (NISKIER, 1989, p.181).

Ainda conforme o autor supracitado, o então ministro da Guerra, e que ocupara outros cargos durante o Império, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, em reunião dizia ser o ensino primário insuficiente e insignificante, não dando ideias aproveitáveis ao cidadão e, por isso, merecia discussões mais amplas mesmo tendo em ocasiões anteriores muitos se ocupado em fazê-las.

Durante a Primeira República destacaram-se dois movimentos os quais denominam-se “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”. Observa Zapparoli (2005), que Nagle, em sua obra “Educação e Estado na Primeira República” defendia a substituição de um modelo político por um modelo pedagógico com predomínio do técnico sobre o político, onde haveria o

²⁴ A República resultou de um golpe militar em 15 de novembro de 1889. Três forças sociais participaram do movimento e empunharam o comando da sociedade política após o golpe: uma parcela do exército, fazendeiros do Oeste Paulista (cafeicultores) e representantes das classes médias urbanas (intelectuais). Essa foi a composição que governou o país nos primeiros anos do novo regime (governos Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto). Posteriormente, uma vez estabilizada a nova situação, os cafeicultores (as oligarquias) procuraram afastar do governo seus parceiros militares e também os elementos intelectuais mais progressistas. Ou seja, as oligarquias cafeeiras, que comandavam a economia do país (baseada na exportação do café), exigiram o controle total no exercício de comando nos aparelhos da sociedade política. O marco inicial dessa nova fase foi o ano de 1894, quando se elegeu presidente da República o primeiro civil, o paulista Prudente de Moraes. Pode-se dizer que a partir daí iniciou-se um processo de arrefecimento de entusiasmo pela educação. (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994, p.17).

fortalecimento do sistema escolar. Observa ainda aquele autor em relação à teoria deste, que deveria haver:

Uma reorganização de todo o aparelho escolar em vista de uma nova finalidade pedagógica social. A moderna concepção social traduz em escola única, escola do trabalho e escola da comunidade. A educação deve ser para todos obrigatória única e gratuita (ZAPPAROLI, 2005, p.05).

O “entusiasmo” era caracterizado por Nagle como sendo a importância atribuída ao acaso à educação, sendo este o maior problema nacional a ser enfrentado sendo que da solução deste dependiam todos os demais problemas nacionais, ao passo que o “otimismo” referia-se à crença no poder transformador da educação e, por isso mesmo, não poderia ser qualquer forma de educação, daí a necessidade de incorporar os princípios escolanovitas e não simplesmente a ampliação quantitativa das escolas.

2.6.1 O entusiasmo pela educação

Segundo Nagle, o entusiasmo pela educação veio acompanhado de ideias, planos e soluções com vistas a debelar o analfabetismo e difundir a escola primária que havia se tornado um dos grandes problemas nacionais. Foi “uma atitude que se desenvolveu nas correntes de ideias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos diversos níveis e tipos” (NAGLE, 1974, p.101).

Afirmava ainda este mesmo autor em oportunidade posterior, que:

O analfabetismo no Brasil oferece condições desoladoras, que a vontade nacional se substitui pela vontade de uma minoria insignificante que fala, vota e determina. Alfabetizar significa proporcionar a aquisição de direitos políticos, pois, de acordo com o Art. 70, § da Constituição, o analfabeto não pode manifestar sua vontade política. [...] Em síntese, os quadros do pensamento apresentam a seguinte formulação: **a ignorância reinante é a causa de todas as crises**; a educação do povo é a base da organização social; portanto, o primeiro problema nacional (NAGLE, 1990, p.285 grifo nosso).

Neste sentido a República herda do Império discussões acerca das precárias condições do sistema, principalmente da escola primária, que representava a popularização da educação. Neste período busca-se, por meio

da alfabetização e do fortalecimento da educação primária, a identidade nacional e também a democratização do voto.

Nos anos 20 o “entusiasmo” pelos temas relacionados à educação gerou diversas reformas estaduais na educação brasileira. Crescem os eventos e conferências e também as publicações direcionadas para a área. Além disso, surgem as primeiras Universidades brasileiras.

2.6.2 O otimismo pedagógico

Já o otimismo pedagógico, conforme já dito anteriormente, visava a melhoria dos métodos e a qualidade do ensino, com especial destaque para o modelo da Escola Nova, a partir de 1927, quando começa a surgir a disputa entre a escola tradicional e a escola nova. No referido ano Francisco Campos promoveu uma ampla reforma na instrução pública no Estado de Minas Gerais. Também, em 1927, ocorreu a primeira conferência da ABE, realizada em Curitiba, a qual representou um marco nas discussões políticas, teóricas e institucionais relacionadas à Educação.

A movimentação cívica que dera origem ao entusiasmo pedagógico trazia em seu seio, além do acima já exposto, ideais como “a moralização dos costumes, a contenção da saída de pessoas do meio rural para o urbano, a criação de escolas nos sertões, de forma a criar condições para uma nova mentalidade mais moderna e mais civilizada” (GONÇALVES, 2011, p. 115).

A mudança na estrutura social escravocrata e a ascensão social de vários setores da sociedade vem acompanhada da busca pela instrução e do anseio pelo emprego que ampliam a crise do sistema educacional que, mesmo recebendo atenção do governo, na prática, se apresentava em condições precárias; pois os debates não produziam efeitos práticos em grande parte do território.

O crescimento acelerado da camada média e a participação de seus elementos na vida pública através das atividades intelectuais, militares (exército) e mesmo religiosas criam condições de expansão de seus interesses mais amplos como o de participação no aparelho de Estado. As últimas décadas do Império são pontilhadas por “questões” – dos escravos, eleitoral, política, religiosa, militar -, que demonstram claramente que o regime não atendia às aspirações de um setor importante da população no final do século XIX (RIBEIRO, 2007, p.69).

Havia uma grande preocupação com a ociosidade e a ignorância dos escravos libertos²⁵. O entendimento era de que a instrução possibilitaria a migração para o trabalho assalariado acompanhado da emancipação dos escravos. De modo geral, as escolas agrícolas seriam a solução mais plausível para a diminuição desse abismo. Contudo, isso não se efetivará de fato, pois simultaneamente à abolição da escravidão em 1888, a imigração de milhares de trabalhadores europeus para os cafezais paulistas supria a falta de mão de obra.

“Enquanto isso, no tocante à instrução pública, continuava a vigorar no país, especialmente no Distrito Federal, a Reforma Leôncio de Carvalho, colocada em execução a partir de 1879” (NISKIER, 1989, 181).

A migração do modelo de governo imperial para o republicano foi acompanhada de uma evolução na urbanização do país, e de certo modo na estrutura do trabalho também, rejeitando-se socialmente o trabalho braçal, associado ao trabalho escravo. Assim, aqueles que foram solícitos junto aos militares na implantação da república, agora pretendiam ascender a cargos e funções que dependiam de certo grau de instrução, rejeitando aqueles trabalhos mais braçais. Dessa forma, intelectuais dedicam-se a discussões relativas à ampliação das estruturas escolares.

Houve uma maior complexidade da sociedade a partir desse período, diferente da estrutura escravocrata de até então: vários estratos sociais emergiram, com interesses e posições diversas. Com a urbanização do país, o aumento da demanda social pela escola e por recursos humanos mais letrados levou a uma crise na educação, uma vez que as organizações escolares existentes não comportavam nem haviam sido estruturadas para atender a essa complexidade (GONÇALVES, 2011, p. 111).

A necessidade de ampliação da oferta de ensino, conjugada a essa evolução das estruturas sociais, fazem com que as reivindicações em torno da educação no início do século XX continuassem presentes, pois era como se:

²⁵ A abolição, tida por quase todos como inevitável, foi programada pelas camadas dominantes brasileiras na forma de uma transição gradual e segura. Começou pela proibição do tráfico, em 1850, seguiu com a Lei do Ventre livre, em 1871, teve continuidade com a Lei dos Sexagenários, em 1885, e, finalmente, a Abolição geral, decretada pela Lei Aurea, em 1888. Nesse interim, buscava-se solucionar o problema da mão de obra discutindo-se o aproveitamento dos nacionais, incluídos os escravos-libertos, o recurso à imigração dos asiáticos (imigração amarela) e europeus, ao mesmo tempo em que os fazendeiros de café importavam escravos do Nordeste para ocupar o lugar daqueles que já não mais podiam ser importados da África (SAVAINI, 2010, p. 162).

As promessas dos governantes de criar um Brasil diferente daquele que existiu no Império não tivessem sido realizadas. No campo da educação havia um dado em favor dessa reclamação: em 1920, 75% da população em idade escolar ou mais era analfabeta. Para os olhos de alguns era como se a República não tivesse de fato tornado a "coisa pública" algo realmente público – o ensino público não aparecia como prioridade (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008, p. 33).

Diante do entusiasmo pela educação, discute-se o papel do Estado em favor da escola, pois havia uma dualidade entre a escola primária, considerada a escola do povo, cujas responsabilidades competem aos Estados; e a escola secundária e superior, considerada escola de elite, sob a responsabilidade da União.

Foi diante desse cenário em busca de quantidade e qualidade na educação diante da precariedade das condições educacionais que, em 1890, o governo provisório criou a Secretaria da Instrução Pública, Correios e Telégrafos através do Decreto n.º 346, sendo suas despesas regulamentadas pelo Decreto n.º 435 do mesmo ano. Por este decreto os Correios tinham a maior destinação de recursos, seguidos pelos Telégrafos e por fim a pasta da Educação. Em resumo “uma triste maneira de considerar as prioridades do país...” nos dizeres de Niskier (1989, p.185).

Ainda, neste mesmo ano, uma série de medidas relacionadas ao ensino foram tomadas, dentre as quais vale destacar a criação de um estabelecimento de ensino profissional, no Rio de Janeiro, destinado a melhorar a formação dos professores, denominado *Pedagogium* e a reforma Benjamin Constant²⁶.

No *Pedagogium*, haveria um Museu Pedagógico, conferências e cursos científicos, gabinetes e laboratórios de ciências físicas e naturais, coleções-modelo para o ensino científico concreto nas escolas públicas, uma revista pedagógica e uma biblioteca circulante, para empréstimo gratuito e temporário a domicílio.

Se tudo isso tivesse funcionado a contento seria maravilhoso, mas na prática revelou uma realidade que se distanciou das intenções (NISKIER, 1989, p.186).

²⁶Através do Decreto n.º 981, foi aprovada a reforma Benjamin Constant a qual regulamentava a Instrução Primária e Secundária. Quanto a esta, que é o que mais nos interessa neste estudo, cabe destacar a criação de um fundo para a manutenção do ensino, as especificações acerca do desempenho das atividades dirigentes escolares e professores, e em especial a supressão do currículo escolar das disciplinas de Italiano, Retórica, Filosofia e História Literária (NISKIER, 1989, pp. 186-188).

2.6.3 A reforma Benjamin Constant

A reforma Benjamin Constant (1890) trazia em seu bojo “a liberdade e laicidade de ensino, como também a gratuidade da escola primária” (RIBEIRO, 2007, p. 73). Ainda, segundo a mesma autora, o ensino de 2º grau, para jovens de 13 a 15 anos, tinha a duração de sete anos. Nessa fase, de acordo com a proposta da referida reforma, havia a intenção de ofertar um ensino formador e não mais apenas de preparação para a universidade.

Com a finalidade de atingir este objetivo foi introduzido o *exame de madureza*, a partir do 3º ano e ampliando-o de forma gradativa até o 7º ano, com vistas à verificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos ao findar o curso. “O exame de madureza constitui peça central do curso, pois deve apreciar a vida escolar global do aluno, a maturidade que alcança ao realizar seu plano de estudos” (NAGLE, 1990, 303). Objetivava-se também o fortalecimento do positivismo em substituição à educação humanística clássica, ou seja, formar com base na ciência e não apenas preparar para o ensino superior.

Ghiraldelli Jr. ao investigar o ensino constituído no país, no que se refere ao modo como os professores atuavam em suas aulas destaca o fato de que:

A pedagogia ensinada até então, quase sem muita consciência, através da observação do comportamento do professor e repetida posteriormente pelos alunos ao se tornarem professores, era uma fusão da pedagogia formalizada pelo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841) com a pedagogia que vigorou no passado com a Companhia de Jesus, e que se mantinha forte até então (através dos princípios do *Ratio Studiorum*) (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008, p. 33).

Houve uma preocupação tardia do governo Federal a respeito da escola primária, interesse demonstrado apenas depois de resultados alarmantes referentes a esse nível de ensino, conforme exposto nos itens 2.6.1 e 2.6.2.

De acordo com Vechia (1991), a reforma Benjamin Constant trouxe o que pode ser considerado o currículo mais inovador e o mais criticado da história. Os fatores de maior destaque se referiam ao currículo e a forma de exame. Neste item foram implantados os exames de madureza, conforme já mencionado acima, em substituição aos exames preparatórios. Quanto ao currículo, a oferta de 34 disciplinas pode ser considerada, até então, a

composição curricular mais ampla, havendo simultaneamente a redução da carga horária, conforme a referida autora.

Houve maior atenção para com as Ciências em detrimento das Humanidades, de modo que era questionável se alunos e professores conseguiriam atender às exigências impostas, pois os programas de ensino eram extensos, penosos e com prazos exíguos. Além disso, observa Vechia (1991) que o referido currículo foi visto por alguns como um instrumento que serviu para a imposição de ideologias com base em Augusto Comte.

2.6.4 A constituição de 1891 e a oferta de ensino dual

No que se refere à educação no texto da constituição de 1891 observamos uma ênfase no ensino superior e secundário ao destacar em seu Art. 34 que “compete privativamente ao Congresso Nacional [...] legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União” e no Art. 35 que destaca: “incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente [...] criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” assim como “prover a instrução secundária no Distrito Federal”. Destaca ainda no Art. 72, § 6º que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1981, s/p).

Dessa divisão de atribuições, destaque-se que:

Era portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que vinha se mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira (ROMANELLI, 1999, p. 41).

A fixação dos padrões de ensino que seriam ofertados sendo definidos pela União e pelos Estados é vista também por Nagle como sendo um “dualismo do sistema escolar brasileiro, traduzido, muitas vezes, na contraposição entre as escolas da ‘elite’ – secundária e superior – e as escolas do ‘povo’ – primária e técnico-profissional” (NAGLE, 1990, p. 289).

Enquanto a União dedicava-se a uniformizar o que seria ofertado nos Estados, vendo-se impedida de qualquer ação prática, os Estados viam-se incapazes de arcar financeiramente com a oferta do ensino. Ambos declaravam-se impotentes na implantação de um plano educacional efetivo, quando, na verdade, evidenciavam o desinteresse pela educação.

Outras reformas também foram implantadas durante a República²⁷ dispensando atenção ao ensino secundário, entre as quais podemos destacar a reforma Epiácio Pessoa no ano de 1901, a qual incluía a disciplina de lógica e excluía as disciplinas de moral, sociologia e biologia; Rivadávia Corrêa, em 1911 com liberdade de ensino aos estabelecimentos e presença facultativa. “Propõe-se a necessidade de a escola secundaria libertar-se da condição subalterna de meio preparatório para as academias” (NAGLE, 1990, p. 303); Carlos Maximiano em 1915, reoficializando o ensino e regulamentação de acesso ao ensino superior; João Luís Alves-Rocha Vaz em 1925, a qual tentou conciliar o que era feito pela União e os Estados. Defendia ainda que

o ensino secundário deve ser encarado como um preparo fundamental e geral para a vida, qualquer que seja a profissão a que se dedicar o indivíduo, devendo construir um prolongamento do ensino primário para fornecer a cultura média do país (NAGLE, 1990, 303).

A reforma proposta por Sampaio Dória, para o Estado de São Paulo, consistia em reduzir o ensino primário a dois anos, para atendimento a crianças de nove e dez anos, com argumentos de que não havia outra forma de estender o atendimento para crianças que ainda se encontravam fora da escola, diante da consistente justificativa de que:

Dar instrução a alguns e não a todos é profundamente injusto; é tratar com indiferença aos filhos, para os quais foi assentado o lema da igualdade; é criar o privilegio da instrução; é alimentar uma classe de instruídos ao lado de uma casta de ignorantes; é inconscientemente estabelecer a inferioridade de uns sobre outros desde a meninice, e com isso fazer dominadores e servís, cidadãos ao lado de escravos, é tudo isso que não é democrático nem republicano. (NAGLE, 1990, p.294).

²⁷ No tocante às reformas implementadas durante a República o professor Jorge Nagle, em sua obra *Educação e sociedade na Primeira Republica*, publicada no ano de 1974 dedica um tópico especial denominado de “A escola secundária” compreendido entre as páginas 143 e 157, detalhando as alterações aplicadas através das reformas Benjamim Constant, Epiácio Pessoa, Rivadávia Corrêa e Maximiliano no ensino secundário. De modo geral, segundo o autor, tais reformas não trouxeram contribuições significativas no tocante a expansão do ensino, assim como em termos qualitativos. O ensino manteve-se destinado a formar as elites enquanto 90% da população era analfabeta.

Conforme destaca Nagle, na reforma cearense de 1923, Lourenço Filho defende a necessidade de uma educação capaz de formar os jovens numa visão do todo, uma formação integral.

O ensino primário dever ser mais alguma coisa, as noções mais necessárias à vida, no ambiente em que a criança terá que viver. Afinal de contas, ler e escrever não adianta nem atrasa ninguém, se, na escola, não se dão outras noções que formem equilibradamente o espírito e informem para agir com inteligência, isto é, de modo a aproveitar as forças da natureza, na produção da riqueza geral e no confronto a vida. Ai se encontram as novas diretrizes que predominarão, enriquecidas, a partir de 1927, com os princípios do escolvinismo (NAGLE, 1990, p.294).

2.6.5 Os índices de analfabetismo no início do século XX

Houve um significativo aumento populacional no início do século XX no Brasil, cuja população havia passado de “14.333.915 em 1980 para 30.635.605 em 1920 e 35.804.704 em 1925” (SAVIANI, 2010, p. 189). Com a ampliação industrial em ritmo acelerado, houve também uma complexificação social em níveis proporcionais, onde o alto índice de “analfabetismo passa a se constituir um problema, porque as técnicas de leitura e escrita vão se tornando instrumentos necessários à integração em tal contexto social” (RIBEIRO, 2007, p. 82). Neste período, em 1920, o índice de analfabetismo entre a população de quinze anos ou mais era de 65%, passando para 75% quando considerada toda a população em idade escolar, conforme destaca GHIRALDELLI JUNIOR, (2008, p. 33).

Abaixo especificamos de forma mais exata os números de alunos que se encontravam nesta faixa etária mencionada por Ribeiro (2007).

QUADRO 2 - Total de pessoas com quinze anos ou mais alfabetizadas e de analfabetos no Brasil

Ano	1900	1920
Total	9.572.11	17.557.282
Sem declaração	22.791	-
Sabem ler e escrever	3.380.451	6.155.567

Não saber ler e escrever	6.348.869	11.401.715
% de analfabetos	65	65

Fonte: elaborado a partir de Ribeiro, 2007, p 82.

Romanelli especifica, porque, neste período, os índices de analfabetismo eram elevados:

Enquanto as classes médias e operárias urbanas procuravam a escola, porque dela dependiam para, de um lado, ascender na escala social e, por outro, obter um mínimo de condições para consecução de emprego nas fábricas, para a grande massa composta de populações trabalhadoras da zona rural, **a escola não oferecia qualquer motivação**. Essa foi a razão pela qual o índice de analfabetismo no período foi bastante e as reivindicações escolares das classes emergentes puderam ser, de alguma forma, atendidas. (ROMANELLI, 1999, p. 45, grifo nosso).

Para este mesmo período, é possível constatar a presença tímida da iniciativa pública diante do ensino particular ofertado no nível secundário no Brasil.

Ao observar o número de matrículas na escola secundária entre os anos de 1907 e 1929, percebe-se um aumento de 30.426 para 83.190 alunos, sendo que no último ano especificado contava-se com 6 instituições federais, 10 municipais, 24 estaduais e 1.090 particulares, totalizando 1.130 unidades escolares. A seguir, verifica-se o detalhamento do número de matrículas no ensino público e privado no período especificado; demonstrando-se também a dicotomia entre o número de alunos do sexo feminino e masculino:

QUADRO 3 - Total de alunos por sexo em escolas públicas e privadas

ANO	INICIATIVA	TOTAL DE ALUNOS	DIVISÃO POR SEXO
1907	Pública	3.937	434 sexo feminino
			3.503 sexo masculino
	Privada	26.498	6.579 sexo feminino
			19.910 sexo masculino
1929	Pública	8.901	1.284 sexo feminino
			7.717 sexo masculino
	Privada	74.189	50.956 sexo feminino

			23.233 sexo masculino
--	--	--	-----------------------

Fonte: elaborado a partir de Nagle ,1990, p. 306.

A relevante contribuição evidenciada por tais dados reside no fato de que, mesmo diante das reformas implantadas, o ensino público não foi ampliado na mesma proporcionalidade que o ensino privado. Pode-se destacar ainda que em ambas as datas o ensino privado abrange a maioria das matrículas apresentadas assim como a maior parte destas são originadas de alunos do sexo feminino nas escolas privadas e masculino nas públicas embora em número bem menor.

O fato de a maioria dos colégios secundários estarem nas mãos de particulares acentuou ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos.

A transformação que esses colégios sofreram no decorrer do século XIX, no sentido de se tornarem meros cursos preparatórios para o ensino superior, foi uma decorrência da pressão exercida pela classe dominante, a fim de acelerar o preparo de seus filhos e assim integrá-los no rol dos homens cultos (ROMANELLI, 1999, p.40).

Há que se observar ainda “que as verbas eram insuficientes para um melhor atendimento a um tempo quantitativa e qualitativamente melhor” (RIBEIRO, 2007, p.85), assim como “a falta de registros sistêmicos das despesas do governo em relação ao ensino” (RIBEIRO, 2007p.83).

A autora afirma ainda que:

E esta marcada insuficiência da iniciativa oficial faz com que a este nível (secundário) continue ocorrendo um outro ponto de estrangulamento na organização escolar brasileira, de tal maneira que a elitização se mantém como uma característica marcante (RIBEIRO, 2007, pp.86-88).

Neste período é nítida a formação de uma burguesia industrial sólida, orientada pelos modelos fordistas, objetivando controlar inclusive o tempo do trabalhador fora da fábrica, como se pode observar no relatório das associações empresariais paulistas, redigido pelo então secretário-geral da Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP), Otávio Pupo Nogueira, no ano de 1926:

Os lazes, os ócios, representam um perigo eminente para o homem habituado ao trabalho, e nos lazes ele encontra seduções extremamente perigosas, se não tiver suficiente elevação moral para

dominar os instintos subalternos que dormem em todo ser humano (SAVIANI, 2010, p. 190).

É neste contexto, em meados da década de 1920, que, segundo Nagle (1990, p. 291) “se desenvolve um grande interesse pela educação” bem como percebe-se um “certo nível de racionalização da administração escolar”. Alguns intelectuais brasileiros tomam conhecimento das ideias de John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano, precursor do escolvinismo ou escola nova. Este seria o início de um movimento que traria um debate acerca de uma pedagogia nova *versus* a pedagogia tradicional.

Conclui Ribeiro, ao analisar a trajetória do ensino secundário na República em consonância às reformas proporcionadas pelas alterações nas legislações destinadas a este, que:

Ora uma reforma pende para uma predominância, ora para outra, sem contudo, progredir no sentido de conseguir-se um ensino secundário mais adequado às novas tendências sociais no Brasil. [...] **Os resultados conseguidos, completamente distintos dos “idealizados”**, comprovam, mais uma vez, a ineficácia e os prejuízos de tal atitude intelectual (RIBEIRO, 2007, pp. 74-75 grifo nosso).

De modo semelhante e com um ponto de vista que evidencia a situação negativa na qual a educação se apresentava, conclui Nagle, que “apesar dessas proclamações, a escola secundária não consegue se desligar, de fato, da sua situação de curso subalterno” pois, de modo geral, acrescenta-se que “as medidas tomadas para fortalecer seu objetivo intrínseco frustram-se completamente, devido às prorrogações da situação que pretendiam mudar” (NAGLE, 1990, p.303). Menciona ainda este mesmo autor, porém em obra distinta, que “**em fins de 1889, a situação era de anarquia e descrédito**” (NAGLE, 1974, p.143, grifo nosso).

Neste sentido é possível afirmar que “todas essas reformas, porém, não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representavam o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos” (ROMANELLI, 1999, p. 43).

2.7 O ENSINO SECUNDÁRIO NO INÍCIO DO SÉC. XX

Os princípios da Escola Nova, no Brasil, foram inseridos de forma modesta ainda no Império e tomaram maior relevância após a proclamação da

República. A partir de 1917, tem-se a apresentação do ideário escolanovista que objetiva a adaptação dos programas de ensino às diferentes necessidades dos alunos. Porém, há de se observar que este ideário atinge muito pouco a realidade do ensino secundário, pois:

A escassez de estabelecimentos define, é certo, o caráter altamente seletivo do ensino secundário. [...] À base do secundário, padrões econômico-sociais, pedagógicos e político-administrativos contribuem para que este ensino seja seletivo e, sobretudo, preparatório (NAGLE, 1974, p. 146).

Entre 1890 e 1920 o ensino secundário estava muito mais voltado à formação da elite com ênfase na seleção do que propriamente dito uma modalidade de ensino destinado aos jovens de modo geral.

Pode-se dizer que o ensino secundário brasileiro, encaminhando para os cursos superiores, e conseqüentemente, para as carreiras e profissões de prestígio, não é senão um instrumento de manutenção de *status* social elevado e de ascensão a este *status*. (NAGLE, 1974, p. 147).

Mesmo em processo de deterioração, os padrões pedagógicos do ensino secundário objetivam apenas encaminhar para os institutos superiores os que devem compor a “elite dos letrados”, a “elite intelectual” do País, ainda que deixem à margem mais de 90% de adolescentes (idem, p. 148).

As ideias da Escola Nova são difundidas, entre os anos de 1920 e 1930, em várias reformas que trazem os ideais escolanovistas de forma mais concreta, com o intuito de contrapor-se à escola tradicional fomentando o “otimismo pedagógico”. Os novos caminhos propostos para a educação visam retirar o homem da submissão aos dogmas da tradição, pois neste perspectiva cada um é compreendido como sendo único, interagindo com o mundo dinâmico e em constantes transformações.

Neste novo modelo o professor é considerado mediador do processo de ensino e aprendizagem que parte dos interesses e princípios dos alunos e a escola assume uma função social, de acordo com Nagle (1990). Assim, o professor não ocupa uma posição de destaque ou privilegiamento, mas sim, tem a função de ser o auxiliar da criança em seu livre desenvolvimento.

Mesmo que as reformas tenham sido implementadas com celeridade, na prática, de fato, elas não chegaram a produzir resultados que corroborassem na melhoria do ensino secundário a ponto desse permanecer “reduzido a um

simples curso de passagem para o ensino superior, sem condições de, pelo menos, realizar satisfatoriamente as suas funções propedêuticas (NAGLE, 1974. p.146).

No ano de 1924 foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE) responsável por idealizar vários debates, congressos e conferências nacionais. É neste período que os escolanovistas almejam uma escola que não seja dualista, destinada à elite e aos pobres, reivindicam também que o Estado assumira sua função, a qual seria ofertar um ensino laico, público, obrigatório e gratuito abrangendo todo o território nacional.

Quanto ao ensino secundário, reforma Rocha Vaz de 1925, no decreto nº 16.782-A, preconizava que o ensino secundário deveria visar uma formação geral para a vida, independente da profissão a qual fosse se dedicar o indivíduo, destacando ainda em seu Art. 47 que “o ensino secundário, como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média do País, compreenderá um conjunto de estudos com duração de seis anos” (BRASIL, 1925, s/p). Era a primeira vez que o ensino secundário aparecia como prolongamento do primário.

O Decreto contém também a especificação das disciplinas que serão lecionadas em cada ano. A seriação²⁸ foi vista como um dos principais avanços trazidos nesta reforma, pois trazia a especificação do que seria ensinado em cada período dando um caráter mais racional e estruturado ao ensino.

Essa mudança de perspectiva sobre a finalidade do ensino secundário, que antes, quase que de modo geral, era destinado como preparatório para os exames finais e obtenção do certificado para ingresso no nível superior, representa significativo progresso nos objetivos a que este nível de ensino se propunha.

Reconhece-se então que o ensino secundário deve constituir um empreendimento essencialmente público, competindo ao Estado a responsabilidade de garantir à clientela procedente da escola primária o acesso ao curso ginasial. A administração pública deve, não somente cuidar da criação e manutenção de escolas, como também assegurar aos menos afortunados os recursos necessários à matrícula e frequência (NAGLE, 1974, pp. 154-155).

²⁸ Nagle (1974), em sua obra já mencionada em ocasião anterior, descreve de forma detalhada nas páginas 150 e 151, a conceituação de seriação trazida por tal Decreto, assim como a forma de promoção de um ano para o outro. Destaca ainda a obrigatoriedade de frequência por parte dos alunos e o modelo curricular adotado em cada ano de ensino.

Porém, este mesmo autor não tarda em perceber que essa visão incorreta e romântica não traria resultados diferentes daqueles que tradicionalmente eram obtidos. As aspirações distanciadas e em contrariedade dos interesses da classe dominante terminam por reforçar a dualidade existente quando não servindo para reforçar ainda mais os padrões vigentes naquele contexto, de modo que:

As funções da escola secundária tendem a continuar as mesmas, pois esta instituição se mantinha isolada dos outros tipos de escola de nível médio; permanecia como o núcleo que sustentava a dualidade do sistema escolar brasileiro. E a medida que essa dualidade era determinada pela dualidade que caracterizava a sociedade, tenderia a ser mantida com a perpetuação das forças sociais que lhe serviam de sustentáculo. Nesse sentido, a alteração de determinadas ordenações internas da escola secundária só poderia servir, por paradoxal que pareça, para melhor conservar os padrões existentes (NAGLE, 1974, p.155).

2.7.1 Os Decretos Francisco Campos e o currículo seriado

Por meio dos Decretos 19.890 de 18 de abril de 1931 e 21.241 de 4 de abril de 1932 novas mudanças foram implantadas no ensino secundário, agora com sete anos, almejava com tais Decretos Francisco Campos a mudança da finalidade a qual se destinava o ensino: migrar da condição de acesso ao ensino superior para ser formador de homens com espíritos capazes de tomar decisões convenientes e seguras, aptos para todos os setores das atividades nacionais, conforme destaca Romanelli (1999).

A reforma Francisco Campos buscou organizar o ensino médio. Para isso, estabeleceu “definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior” (ROMANELLI, 1999, p.135).

O caráter enciclopédico do currículo aliado à sistemática de avaliação propiciaram à reforma um caráter altamente elitista.

Para uma média de 102 disciplinas anuais, estavam prescritas em lei, para cada disciplina:

- a) Uma arguição mensal;
- b) Uma prova parcial a cada dois meses;
- c) Um exame final.

A nota final seria média das notas mensais de arguição, das provas parciais e do exame final de cada disciplina. Isso tudo equivalia, a aproximadamente, para o ano todo, 80 arguições ou provas mensais, 40 provas parciais, e 10 provas finais. Num total de 130 provas e

exames, o que, durante o período letivo, equivaleria a, pelo menos, 1 prova a cada 2 dias de aula. Vê-se, portanto, que não se tratava de um sistema de ensino, mas de um sistema de provas e exames (ROMANELLI, 1999, p.137).

Levando-se em consideração que o ensino primário neste período era precário, para uma população basicamente rural e analfabeta e que aproximadamente a metade dos alunos não obtinham êxito nas avaliações, de fato, o ensino destinava-se apenas a uma pequena parcela da população.

Desse modo o ensino secundário não apresenta mudanças significativas nem atinge o objetivo de formar a cultura média geral do País. Contudo, há indícios de que algumas mudanças começam a se manifestar em função daqueles que compõe as classes subalternas e que almejam também ocupar postos junto à classe dominante, assim como o meio educacional começa a proporcionar discussões no sentido da mudança de enfoque do ensino, isto é, que o ensino secundário venha a ter um cunho mais profissionalizante e técnico.

2.7.2 O manifesto dos pioneiros

No ano de 1931 a ABE, a pedido governo, promoveu a IV Conferência Nacional da Educação, com o objetivo de formular um plano nacional de educação. Dado os interesses políticos, econômicos e religiosos em disputa e o clamor popular por uma educação que atendesse a ambos os sexos, fosse laica e de responsabilidade do Estado, as discussões tornaram-se tão acirradas “que não houve clima, nem condições para atender ao pedido do Governo, com o que ficou configurada a falta de uma definição objetiva do que era e do que pretendia o movimento renovador” (ROMANELLI, 1999, p.144).

Assim, no ano de 1932, os líderes desse movimento renovador na educação, um grupo de jovens intelectuais adeptos de diferentes ideologias, unem-se em torno de um ideal comum: a renovação do ensino no país. Disso resultou um documento denominado de “O manifesto dos pioneiros da educação nova”, redigido por Fernando de Azevedo²⁹. O documento traz ideias

²⁹ Em Ribeiro (2007), páginas 108 a 110, encontramos uma síntese do que seria o programa educacional proposto no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova elaborado por Fernando de Azevedo.

impactantes acerca da realidade educacional no país, enfatizando a ausência de um sistema de educação nacional.

Unindo correntes de pensamento diversas como a de Dewey e Durkheim, o documento manifesta “uma autentica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008, p. 43).

O manifesto traz em seu princípio um alerta acerca da precariedade do sistema educacional e o indicativo de que a educação deve ocupar uma posição de destaque.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932).

A crítica manifesta às inúmeras reformas sem consistência que foram feitas ao longo da República nos traz uma síntese do que fora exposto nesta pesquisa até o presente momento ao afirmar que:

Se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932).

Ao tratar a situação educacional daquele momento como sendo um problema social e alertar que a educação deveria ser alicerçada a partir da filosofia de cada época, de modo coletivo com demais setores, o manifesto fundamenta suas bases e reivindica mudanças.

Como a educação é um direito de cada pessoa, o Estado não poderia declinar em ofertá-la. A partir dessa igualdade de direitos, propõe-se a escola única “acessível, em todos os seus graus, a todos os cidadãos, independentemente de suas condições econômicas e sociais”, destacando ainda sua “laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação” (SAVAINI, 2010, p.245).

Algumas reações e resultados não demoram a serem percebidos. Diante das discordâncias geradas pelo manifesto, no mesmo ano de sua publicação o grupo católico rompe com a ABE e funda, no ano seguinte, a Associação Católica Brasileira de Educação.

3 A LEGISLAÇÃO E O ENSINO MÉDIO

3.1 O ENSINO NA CONSTITUIÇÃO DE 1934

Neste capítulo trataremos da evolução apresentada nos textos constitucionais do Brasil, especificamente no tocante à instrução, a partir da constituição de 1824 elencando, ainda, as sucessivas mudanças ocorridas nos textos constitucionais com o intuito de proporcionar mudanças efetivas no ensino visando atender os anseios da população. Assim, inicialmente, apresentamos um quadro sintético contendo as delimitações previstas nas leis quanto à forma de oferta de instrução.

QUADRO 4 - Comparativo sobre a oferta de instrução nas constituições do Brasil

ANO DA CONSTITUIÇÃO	ARTIGO	TEXTO
1824	179	A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros [Sic], que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: XXXII - A Instrução [Sic] primaria e gratuita a todos os Cidadãos.
1934	149	A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.
1937	128	A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.
1946	166	A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.
1967	168	A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.
1988	205	A educação, direito de todos e dever do Estado

		e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor a partir do texto das constituições, 2016.

Novas reformas no ensino são propostas a partir da constituição de 1934 ao dedicar o segundo capítulo do título V à Educação e a Cultura. À União caberia “traçar as diretrizes da educação nacional” (art. 5.º, Inciso XIV). No Art. 148 destaca-se que compete à “União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral” (BRASIL, 1934, s/p). No Art. 149 destaca que:

a educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, s/p).

Definia ainda que competia à União fixar o plano nacional de educação³⁰ (art. 150, alínea a), assim como previa o ensino religioso, não obrigatório (art.153), atendendo às reivindicações da Igreja Católica. Já o Art. 156 “determina a aplicação de nunca menos de 10%, da parte dos Municípios, e nunca menos de 20%, da parte dos Estados, da renda resultante dos impostos “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais” (RIBEIRO, 2007, p.117).

A presença do Estado na educação e as críticas de que este monopolizaria o ensino foram amenizadas através das reformas de Campos e de Capanema ao “apoiar a inclusão das teses católicas na Constituição de 1934, recebendo em troca o apoio político da Igreja” (SAVIANI, 2010, p.270).

Neste período o processo econômico girava basicamente em torno da produção de café. Na década de 20, diante da superprodução do setor, o

³⁰ Para dar cumprimento a essa determinação, a Lei n.º 174, de 6 de janeiro de 1936, reorganizou o Conselho Nacional de Educação, que seria composto de 16 membros, nomeados pelo presidente da República. Sua função precípua seria a de agir como órgão colaborador do Poder Executivo, no preparo de anteprojeto de lei e sua aplicação na área de ensino. Também lhe era reservada a função de consultor dos poderes federais e estaduais em matéria de educação e cultura. Caber-lhe-ia ainda, finalmente, “elaborar o plano nacional de educação, pare ser aprovado pelo Poder Executivo” (NISKIER, 1989, p.264).

Estado compra o excedente com créditos obtidos no exterior, o que o leva ao aumento da dívida externa já elevada em função das importações de bens de consumo, conforme demonstrado por Freitag (1980).

Ainda, a baixa dos preços do café, faz com que os investimentos fossem deslocados para outros setores produtivos. Há restrição nas importações e a indústria nacional é fortalecida juntamente com uma diversificação na produção. O poder hegemônico dos fazendeiros cafeicultores latifundiários é dividido com a nova burguesia urbana-industrial. Decorre disso uma reorganização dos aparelhos repressivos do Estado. Vargas assume o poder em 1930, oficializando o Estado Novo no ano de 1937, com viés ditatorial, interferindo em áreas da sociedade civil, dentre elas as instituições de ensino.

3.2 A FUGA DA UNIÃO NA OFERTA DE ENSINO NA CONSTITUIÇÃO DE 1937

No tocante à constituição de 1937, Niskier (1989), Romanelli (1999), Gonçalves (2011) e Ghiraldelli Junior (1994) observam um afastamento do Estado, ao contrário daquilo previsto na constituição de 1934, no tocante a sua responsabilidade no fornecimento do ensino³¹. Manteve sim, sua responsabilidade em definir as bases e diretrizes em nível nacional, mas se eximiu e maculou sua obrigação sobre a gratuidade ampla a todos ao definir em seu Art. 128 que “a arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares” (BRASIL, 1937, s/p).

Observam ainda os autores, que a forma suave, literária e até utópica de tratar o texto constitucional, caracterizou uma fuga às definições do que de fato competia à União, aos Estados e Municípios. Especificações mais

³¹ A Carta de 1937 não estava interessada em determinar ao Estado tarefas no sentido de fornecer à população uma educação geral através de uma rede de ensino público e gratuito. A intenção da Carta de 1937 era manter, e talvez aprofundar, um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais ou, se quisessem insistir em se manter em escolas propedêuticas a um grau mais elevado, teriam de contar com a boa vontade dos ricos para com as “caixas escolares”. Estas, se institucionalizaram nas escolas, e mais tarde foram gerenciadas por “orientadores educacionais”. Tratava-se de um fundo assistencial para prover aos mais pobres de uniforme e material escolar (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008, p.79).

moderadas foram adotadas no tocante ao ensino religioso, o qual poderia ser contemplado como matéria, porém sem a obrigatoriedade de frequência.

Por fim, cabe destacar a ênfase dada nesta constituinte ao ensino profissional (art. 129), vista por alguns, a exemplo de Fernando de Azevedo, como uma grande preocupação democrática governamental.

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.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937, s/p, grifo nosso).

3.3 O ENSINO PROFISSIONAL: UM MODELO DISCRIMINADOR?

Esse caráter dual e discriminador, segundo Cury (2008), pode ser percebido de forma explícita e oficial, quando, em 1909, o Presidente Nilo Peçanha, no decreto n.º 7.566, afirmara que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime.

A especificação de destinar às classes menos favorecidas o ensino profissional, visto como algo democrático e louvável, é entendida por alguns autores como “um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola. E fazendo isso, estava orientando a escolha da demanda social da educação” (ROMANELLI, 1999, p.153). Acrescente-se ainda que “o texto constitucional

reconheceu e cristalizou a divisão de classes e, oficialmente, extinguiu a igualdade dos cidadãos perante a lei” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994, p.82).

A substituição das importações, a crise mundial, a crise do café, tornando obsoleta a crença da “natural vocação agrícola do Brasil” e a ascendente industrialização, conforme afirma Saviani (1996b), conduziram à substituição do modelo importador pela consolidação das mudanças na indústria, tendo o sistema educacional uma importância estratégica nesse processo, de modo que o Estado o submete diretamente ao seu controle, possibilitando cada vez menos influência da Igreja no ensino. Freitag (1980) analisa tais mudanças observando a influência direta do Estado na exploração das classes subalternas, através da “qualificação”, de modo a beneficiar os setores privados da indústria.

Para ela,

A política educacional do Estado Novo não se limitava à simples legislação e sua implantação. Essa política visa, acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas. Outrora totalmente excluídas do acesso ao sistema educacional, agora se lhes abre generosamente uma **chance**. São criadas as escolas técnicas profissionalizantes (“para as classes menos favorecidas”). A verdadeira razão dessa abertura se **encontra**, porém, nas mutações ocorridas na infraestrutura econômica, com a diversificação da produção. Especialmente o trabalho nos vários ramos da indústria exige maior qualificação e diversificação da força de trabalho, e, portanto, um maior treinamento do que o trabalho na produção açucareira e do café. O Estado, procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades das empresas privadas, se propõe a assumir o treinamento da força de trabalho de que elas necessitam. Essa medida política é tomada no interesse do desenvolvimento das forças produtivas (veja-se o pronunciamento do então Ministro Capanema de querer “criar um exército de trabalho para o bem da nação”), mas beneficiando diretamente os diferentes setores privados da indústria (FREITAG, 1980, pp.52-53).

Gustavo Capanema³², conforme Saviani (2010) foi responsável ainda pela criação, no ano de 1938, do INEP³³ (atualmente Instituto Nacional de

³² A reforma Capanema, iniciada em 1942, vigorou até a aprovação da lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, em 1961 (ROMANELLI, 1999, p.150).

Segundo GhiraldeLLi Junior (2008) em função do crescimento industrial, da urbanização e da demanda por mão-de-obra, a constituição de 1937 foi levada a sério na implementação de um sistema de ensino dual. Esse ensino bifurcado, como nos diz o referido autor, era composto de um ensino secundário destinado, nas palavras do texto da lei, às “elites condutoras”- que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e das atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas - e um ensino profissionalizante para outros setores da população.

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), assim como, com notória ênfase no ensino técnico-profissionalizante em função do desenvolvimento da indústria, criou, em 1942, o SENAI (Serviço nacional de Aprendizagem industrial) e, em 1946, o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) criados, respectivamente, pelo Decreto-lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942 e Decretos-leis n.º 8.621 e 8.622, de janeiro de 1946.

Também no ano de 1942, através do Decreto-lei n.º 4.244, Capanema instituiu as Leis Orgânicas para o Ensino Secundário, atribuindo-lhes como função “formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” (ROMANELLI, 1999, p.156).

O referido decreto traz em seu primeiro artigo as finalidades com as quais o ensino secundário deveria estar alinhado:

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942, s/p).

Esta reforma trazia em seu bojo orientações humanísticas, uma preocupação enciclopédica e o objetivo de preparar para o ingresso no ensino superior, ou seja, com a finalidade de formar as “individualidades condutoras” que objetivavam a aquisição e manutenção do *status*. No tocante à sistemática de avaliação, a referida lei mantinha os exames altamente rígidos e seletivos. “Morriam, assim, evidentemente, com a lei, alguns dos princípios da Educação Nova, proclamados pelos “pioneiros”. **Vencia uma vez mais, portanto, a velha mentalidade misoneísta**” (ROMANELLI, 1999, p.159, grifo nosso).

3.4 A CONSTITUIÇÃO DE 1946 E A GÊNESE DA LDB

A constituição de 1946, com características liberais e democráticas observáveis em seus artigos que garantem os direitos individuais, indica, em

³³ O INEP foi criado a partir da Lei n.º 378 de 13 de Janeiro de 1937 para funcionar como o centro de estudo de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde. A sua direção foi entregue à competência de Anísio Teixeira (NISKIER, 1989, p.274).

seu Art. 5.º, no item XV, alínea d, que competia à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Como veremos na sequência, é a partir dessa orientação institucional que terá início a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A constituição refletia as contradições daquele momento sendo que em partes contemplou os ideais liberais do Manifesto de 1932, assim como atendeu as discussões entre Estado e Igreja, contemplando o ensino religioso como disciplina de matrícula facultativa (Art. 168, item V).

O Art. 166 garante o direito de todos à educação. “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946, s/p).

No tocante às previsões orçamentárias, no Art. 169, temos que “anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1946, s/p).

Estabelecida a constituição de 1946, o ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, irá constituir a comissão incumbida de elaborar o anteprojeto da LDB conforme previsto no Art. 5.º:

A 29 de outubro de 1948, foi encaminhado à Câmara Federal o projeto de lei, acompanhado da exposição de motivos, subscrito por Clemente Mariani, então ministro da Educação e Saúde. Transformar-se-ia em lei somente treze anos depois, a 20 de dezembro de 1961. Até 1952, o projeto não passou do exame das comissões parlamentares; de 1952 a 1958, transcorre uma fase de debates sobre a importância do texto constitucional e, de 1958 a 1961, transcorre uma segunda fase de debates no plenário da Câmara, iniciada a partir da apresentação de um substitutivo do então deputado Carlos Lacerda (RIBEIRO, 2007, pp.145-146).

Para Gustavo Capanema do PSD, líder do governo na Câmara, “a proposta da LDB não tinha intenções pedagógicas. Era um projeto infeliz” (SAVIANI, 2010, p.283). O resultado do parecer preliminar “foi o arquivamento do projeto” (idem, p.284) em 1949. “Dois anos depois, houve a tentativa de retomada do projeto, mas o Senado informou que o trabalho não se encontrava lá, que havia se extraviado” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008, p.90). Saviani

(1996a) observa que o Congresso desempenhou, no tocante a esta lei, uma função de deformação da coerência do projeto original.

O projeto Substitutivo de Carlos Lacerda provoca discussões e mobilizações³⁴, pois de um lado estão “os defensores da escola pública que o veem como o risco de um enorme retrocesso diante do pouco que se tinha realizado no âmbito da educação pública. Inversamente, os privatistas colocam-se a favor do Substitutivo” (SAVIANI, 2010, p. 288).

Segundo este mesmo autor, o grupo privatista era composto basicamente pelos donos de escolas privadas e pela Igreja Católica. Já o grupo que defendia a escola pública era composto por três correntes de pensamento distintas, a saber: a primeira, denominada liberal idealista, era subsidiada pelos ideais da ética kantiana, atribuía à educação o papel de formar o indivíduo autônomo, sem considerar as condições sociais em que vive; a segunda, a corrente liberal-pragmatista, composta em grande parte pelos integrantes do Manifesto de 32, entendiam ser o papel da educação, ajustar os indivíduos à realidade social em mudança e; por fim, a corrente socialista, liderada pelo professor Florestan Fernandes, a qual procurava entender a educação a partir de seus determinantes sociais, considerando-a um fator de transformação social provocada.

No contexto das discussões acerca do texto da LDB estavam de um lado os adeptos do humanismo tradicional e, do outro, os adeptos da concepção humanista moderna, conforme exposto no parágrafo anterior, ao que Maria José Garcia Werebe observa não ter havido:

Por parte do poder público, nenhuma restrição ao ensino privado, nem tampouco qualquer tendência monopolista em educação que pudesse justificar a atitude dos mentores da escola privada. É possível que eles vejam no próprio desenvolvimento do país e na

³⁴ Para se ter uma dimensão das proporções alcançadas pelos movimentos descritos nesta parte da pesquisa, a revista *Vozes*, favorável aos ideais da Igreja, publicou entre janeiro de 1957 e fevereiro de 1962, aproximadamente 84 matérias sobre a LDB. Ligado ao INEP, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, basicamente neste mesmo período publicou 30 matérias favoráveis à escola pública. A revista *Anhembi*, por sua vez, publicou também 30 artigos favoráveis à escola pública. Pela mesma causa o jornal o Estado de São Paulo, publicou mais de 70 artigos. Dentre outros jornais do Brasil todos que se posicionam em favor da escola privada ou em favor da escola pública, destaque-se ainda a publicação em 1960 de uma coletânea, por Roque Spencer Maciel de Barros, liberal-idealista, contendo 55 textos com a colaboração de 12 autores, sendo que nessa coletânea encontra-se estampado o “Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados”, redigido por Fernando de Azevedo e subscrito por 190 dos mais expressivos nomes da intelectualidade brasileira da época, conforme Saviani (2010, pp. 289-293).

expansão da escola pública um perigo para a manutenção dos seus privilégios no campo da educação. Efetivamente, nos últimos anos, mais do que em qualquer outro período de nossa história, as instituições oficiais se expandiram não porque nossos políticos pretenderam prejudicar o ensino particular mas sim porque viam-se obrigados a propor e criar escolas a fim de obter e manter seu prestígio político-eleitoreiro (WEREBE, 1968, p.31).

Independente dos debates acerca da centralização e descentralização da educação “o fato é que a rede pública de ensino médio cresceu substancialmente desde 1930, tornando-se um patrimônio nacional que os setores democráticos tinham entusiasmo em defender” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008, p.91). Em situação oposta, “os empresários do ensino, na falta de uma bandeira para lutarem pela defesa [...] usaram como escudo a Igreja Católica (idem, ibdem).

QUADRO 5 - Situação do Ensino Médio entre 1935 e 1945

SITUAÇÃO DO ENSINO MÉDIO						
Ano	Unidades escolares		Pessoal docente		Matrícula geral	
	1935	1945	1935	1945	1935	1945
Secundário	520	1.282	7.496	19.105	93.829	256.467
Doméstico	462	65	1.320	440	28.397	7.314
Industrial	143	1.368	974	6.498	15.035	65.485
Comercial	512	1.014	3.811	9.122	26.569	90.768
Artístico	459	815	1.081	2.203	10.740	18.430
Pedagógico	373	539	3.785	4.890	28.316	27.148
TOTAL	4.404	7.028	20.402	44.203	20.4821	467.557

Fonte: elaborado a partir de Ribeiro, 2007, p.142.

Cabe observar o fato de o ensino industrial ter sido o que mais cresceu em número de matrículas, atingindo em 1945 um aumento aproximado de dez vezes a mais quando comparado ao ano de 1935; assim como em número de professores, resultando em, aproximadamente, sete vezes mais quando comparado ao período anterior; já o número de alunos matriculados foi quatro vezes maior. O ensino Secundário, o Comercial, o Artístico e o Pedagógico, de modo geral dobraram seus números e em alguns aspectos, como por exemplo

o Ensino Comercial, no tocante ao número de matrículas, chegou a triplicar. Já o Ensino Doméstico apresentou dados negativos em todos os aspectos.

Tais números tornam evidente a implementação do que previa a Constituição de 1937, com ensino profissional voltado às classes menos favorecidas, mesmo que tais dados estatísticos não forneçam informações acerca da origem social dos alunos, tendo em vista o aumento expressivo de unidades escolares, professores e matrículas no ensino Industrial e Comercial. Ribeiro (2007) destaca ainda que em 1955 as unidades escolares totalizavam 5.698, com 73.855 docentes para um total de 828.097 alunos.

Contribui significativamente neste momento o estudo de Nunes (2000) ao afirmar que em 1957, de cada 100 alunos que ingressavam neste nível de ensino apenas 14% continuavam no nível seguinte e apenas 1% pertencia às classes populares.

Esse crescimento vertiginoso do ensino técnico, conforme Freitag (1980), propagado como sendo um prêmio às classes menos favorecidas, na verdade é enganoso e um beco sem saída, pois reforça a dualidade do ensino visto que não habilita seus egressos ao acesso do ensino superior. Esse ensino produz e reproduz a força de trabalho para o processo produtivo, tendo este a possibilidade de extrair parcela maior de mais-valia desse trabalho qualificado, o qual é financiado pelo próprio Estado.

Mesmo que o objetivo central da LDB, de certa forma, tenha sido enfraquecido, que era viabilizar as condições mais adequadas para a ampliação do acesso ao sistema educacional, depois de treze anos de discussões aprova-se a LDB – lei 4.024 de 20/12/1961 - sendo o MEC o responsável por “velar pelo ensino e as leis” conforme o Art. 7 da própria lei.

3.5 DAS DISCUSSÕES À LEI 4.024 DE 1961

A aprovação da lei 4.024, após ter se passado mais de uma década e ter recebido mais de 200 emendas, idealizada em num cenário pouco urbanizado e aprovada em um contexto industrializado, foi considerada por Florestan Fernandes como sendo “uma derrota popular e o sancionamento da

Lei pelo Presidente da República Joao Goulart uma traição para com as forças democráticas e populares” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008, p.97).

Nesse contexto de acirradas discussões durante o longo período de 13 anos, vale mencionar que esta lei destaca a “função formativa como sendo o desenvolvimento harmonioso das potencialidades do educando com vistas à formação de pessoas responsáveis (CURY, 2008, p. 79).

Previa, através do Art. 1º, educação nacional inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais da solidariedade humana. Esta educação seria direito de todos a ser dada nos lares e na escola (art. 2º) sendo o ensino primário obrigatório a partir dos 7 anos (art. 27). Nesta constituição, a União passa a contribuir financeiramente com 12% ao ano, sendo mantida a obrigação dos Estados e Municípios de participação com 20%, sendo ainda previsto subsídios para as instituições privadas.

Evidentemente que o fato da lei assegurar “o acesso de todos ao ensino” gerava descontentamento para a elite, pois

foi a ampliação do acesso ao ensino secundário que concentrou a resistência dos setores conservadores, colocando a nu uma área de profundos conflitos, cujos desdobramentos ficam evidentes ao longo da história do ensino médio, estando hoje muito presentes na crueza do embate político-ideológico que permeia a recente reforma (ZIBAS, 2005, p.1068).

Para alívio das classes conservadoras, a letra da lei não significava na prática, efetivamente, que tal acesso fosse levado a cabo, conforme demonstram as análises numéricas feitas por Ribeiro (2007) evidenciando que neste período mais de um terço da população era analfabeta, onde o contingente populacional urbano correspondia a mais da metade da população. Na sociedade urbana com base industrial, segundo Reis Filho:

A cultura letrada não é apenas condição de ajustamento social, mas também de sobrevivência individual. As grandes massas rurais que a partir de 1960 migraram para as cidades [...] aí permaneceram analfabetas, formando o colossal contingente de marginalizados na periferia das metrópoles (REIS FILHO³⁵, 1974, apud RIBEIRO, 2007, p.161).

O otimismo desenvolvimentista do presidente Juscelino Kubitschek através da industrialização do país, ao atribuir ao ensino médio a

³⁵ REIS FILHO, Casemiro dos. A revolução brasileira e o ensino. São Paulo, PUC-SP (distribuição interna), 1974a. mimeo.,15p.

profissionalização da mão-de-obra, inverteu o papel do ensino público, pois o colocou diretamente sob os desígnios do mercado de trabalho, deixando a universidade para aqueles que tivessem vocação intelectual, abandonando a metade da população sem o domínio dos conhecimentos básicos da leitura e da escrita, segundo Ghiraldelli Junior (2008).

Essa luta de sísifo na qual a classe operária se encontrava pode ser verificada diante das dificuldades que enfrentavam no tocante ao acesso ao ensino, onde apenas 0,5% dos alunos que ingressavam no ensino primário, conseguiam integrar os cursos de graduação. Em 1964, somente dois terços das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculadas em uma escola; 5 milhões não estavam escolarizadas, das quais 3,3 milhões nunca haviam visitado uma escola, conforme demonstra Freitag (1980).

A LDB não procura ser um corretivo de diferenças sociais porque ela acha que não precisa sê-lo. Assim ela traduz no seu texto a estratégia típica da classe dominante que ao mesmo tempo que institucionaliza a desigualdade social, ao nível de ideologia postula sua inexistência (FREITAG, 1980, p.66).

As regulamentações previstas na LDB de 1961, os aumentos percentuais dos recursos governamentais destinados à educação, as reivindicações da população pelo acesso ao ensino, entre outros fatores, não são suficientes para a ampliação qualitativa nem quantitativa do ensino secundário de forma significativa, tendo em vista que JK, ao final do seu mandato em 1960, deixou um “ensino tão elitista e antidemocrático quanto havia sido com Dutra e Vargas. Apenas 23% dos alunos que ingressavam no curso primário chegavam ao quarto ano, e somente 3,5% cursavam o último ano do curso médio” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008, p.103).

O autor supra, em tom irônico, traduz de forma bem didática e sintética a forma em que foram concebidas as duas LDB's em pauta. Para ele, se a 4.024/61 já nasceu velha, a 5.692/71 nem chegou a ter um parto com os devidos cuidados.

Saviani (2000) destaca que o texto final da Lei aprovada, não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes interessadas. Para Anísio Teixeira, defensor da escola pública foi uma “meia vitória, mas vitória”. Para Carlos Lacerda, da oposição, “foi a lei a que podemos

chegar”. Já para Álvaro Vieira Pinto esta era uma lei “com a qual ou sem a qual tudo continuava tal e qual”.

3.6 A LEI 5.692/71 E O ENSINO PROFISSIONALIZANTE

A modernização trazida pelo golpe de 1964 que potencializou a industrialização e a urbanização influenciará profundamente a estrutura do ensino secundário. A articulação do ensino às mudanças que estavam em vigência se fazia urgente de modo que o ensino profissionalizante seria fundamental para o sucesso desse projeto de desenvolvimento. Assim, a lei 5.692/71 irá definir que o então ensino secundário, agora o 2º grau, fosse, compulsoriamente, profissionalizante. Esta lei, após ser reinterpretada e severamente criticada, será alterada pela lei n.º 7.044/82, a qual definirá que a critério dos estabelecimentos de ensino será realizada a preparação para o trabalho, em substituição à qualificação profissionalizante compulsória para o trabalho.

No mesmo contexto histórico, precedendo a lei 2692/71, em 28 de novembro de 1968, em caráter de urgência, num prazo de 40 dias, foi aprovada a Lei do ensino superior, a 5.540. Esta lei teve um caráter político tendo em vista que o Congresso teve papel de legitimar e endossar o projeto do governo de modo que não houvera nenhum veto presidencial à referida Lei, ao passo que a lei 4.024/61 teve mais de 200 emendas e a 5.692/71 recebeu 362 emendas, evidenciando a disputa de interesses acerca desse nível de ensino. A Lei 5.540, de caráter liberal e tecnicista, às pressas fora elaborada objetivando atender as demandas geradas pelos estudantes que haviam tomado as Universidades em busca de mais vagas, incentivo à pesquisa, mais verbas entre outros itens.

O Grupo de Trabalho (GT) que conduziu a reforma buscou atender não somente a pauta da comunidade acadêmica, mas também os mecanismos de mercado requeridos pelo capitalismo internacional. Assim, instituiu “o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e do funcionamento” (SAVIANI, 2010, p.374).

“Como vivíamos àquela época a euforia do “milagre brasileiro”, haveria necessidade de formação de um grande número de técnicos; a escola de 2.º grau entraria em cena” (NISKIER, 1989, 433). Concomitantemente, o crescimento do contingente populacional que aumentou a demanda pelo ensino secundário, alterou a perspectiva humanística do ensino em face de conteúdos práticos e utilitaristas³⁶, divergindo frontalmente dos ideais escolvinistas. Em partes, atendia-se, assim, às necessidades educacionais da população menos favorecida, mas em especial às necessidades da produção.

A profissionalização compulsória através do ensino secundário

abriu duas frentes inusitadas e contraditórias de enfrentamento político-ideológico. De um lado, as camadas médias resistiam profissionalizar seus filhos já na escola secundária, insistindo na manutenção da função especificamente propedêutica dessa etapa. Por outro lado, os setores populares ressentiam-se tanto da falta de condições materiais e técnicas básicas para a profissionalização universal pretendida quanto do enfraquecimento da capacidade propedêutica do ensino médio (ZIBAS, 2005, p.1069).

Importante verificar que a lei 5.692/71 irá destacar em seu texto que a organização do currículo deverá estar intimamente ligada ao trabalho quando afirma no Art. 1º que o objetivo é “proporcionar ao educando [...] qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” assim como quando menciona no Art. 5º que haverá uma “parte de formação especial” com “o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau” onde as disciplinas deverão estar “em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (BRASIL, 1971, s/p), alienando, assim, de certa forma, a educação aos interesses do capitalismo e direcionando o ensino em

³⁶ A pedagogia tecnicista ordena o processo educativo de modo a torná-lo objetivo e operacional. Ele carece de uma organização racional que limite as interferências individuais obtendo, assim, maior eficiência. Daí o enfoque sistêmico, o Telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, as especializações de funções, os esquemas formulados previamente para atender as práticas pedagógicas. Se na pedagogia tradicional o professor era o centro do sistema de ensino, na pedagogia nova o aluno passa a ser o protagonista do ensino ao passo que na pedagogia tecnicista cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas pelo sistema social.

Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para pedagogia tecnicista a que importa é aprender a fazer, conforme Saviani (2010, pp 382-383).

sentido contrário ao que previa a própria lei em seu Art. 21 que era prover a “formação integral do aluno”.

Esse aspecto prático e utilitário do ensino voltado ao mercado de trabalho “parecia “cair como uma luva” para a solução do problema criado pela crescente pressão à expansão de vagas nas universidades públicas, pressão exercida, na época, por setores médios até então alijados do ensino superior” (ZIBAS, 2005, p.1069), de modo que o acesso à Universidade permaneceria, em termos, inalterado consoante àquilo que se praticava até a década de 1960, quando a legislação “vedava – para os concluintes dos cursos técnico-agrícolas e comerciais – e limitava – para os diplomados nos cursos técnico-industriais – a continuação de estudos em nível universitário” (idem, ibidem).

Considerando-se que a lei 5.692 tinha por objetivo, entre outros, “o de desviar do ensino superior o interesse de parte dos jovens que cursavam o 2.º grau” (NISKIER, 1989, 433) mantinha-se garantido o acesso ao ensino superior apenas aos filhos dos integrantes da elite.

O Conselho Federal de Educação (CFE), através do parecer 45/72, elencou 130 habilitações técnicas as quais poderiam ser adotadas pelas escolas, chegando, posteriormente, a um total de 180.

É óbvio que os colégios particulares (e os grandes empresários do ensino sempre tiveram grande influência no interior do CFE), souberam desconsiderar toda essa parafernália “profissionalizante”. As escolas particulares preocupadas em satisfazer os interesses de sua clientela, ou seja, em propiciar o acesso ao 3º. grau, desconsideraram (através de fraude, obviamente) tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico à universidade. As escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei foram desastrosamente descaracterizadas. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008, p. 125).

O alerta trazido por Saviani (1996a) de que não basta ver o texto, faz-se imperioso verificar o contexto; de que não é suficiente ler as linhas, mas a leitura das entrelinhas também é fundamental, nos é de grande valia neste ponto da pesquisa e é o que passamos a fazer.

A Lei 4.024/61 passou por um longo período de debates iniciados em 1946. Neste período o Brasil enfrenta uma crise econômica e a agricultura já não é o centro das atenções relativas à economia. A industrialização está em franca ascensão e as importações passam a ser substituídas pela vinda das empresas estrangeiras para o Brasil.

Em termos políticos³⁷ a União Democrática Nacional (UDN) representava os interesses do capital estrangeiro, da burguesia internacional, ao passo que o Partido Social Democrático (PSD) representava a burguesia nacional. Já o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) era integrado pela classe operária. Tais partidos foram responsáveis pelos principais embates políticos entre 1945 e 1964, sendo a UDN oposição ao PSD e ao PTB.

Tendo em vista que os debates acerca da Lei 4.024 deram-se em torno da centralização e descentralização do ensino e da disputa pelas verbas pela escola pública-escola particular “os verdadeiros problemas educacionais permaneceram intocados e a educação popular sequer foi considerada” (SAVIANI, 1996a, p.158), mantendo assim “a sua característica de aparelho reprodutor das relações sociais vigentes” (idem, ibidem) limitando-se a uma organização escolar, mesmo que em sua ementa trate de uma “Educação Nacional”.

A inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4024 cede lugar a uma tendência tecnicista nas Leis 5540 e 5692. Enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade ao invés da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia versus adaptação; nas aspirações individuais ao invés das necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. Ora, enquanto os princípios da Lei 4024 acentuavam o primeiro elemento dos pares de conceitos acima enunciados, os princípios das Leis 5540 e 5692 inegavelmente fazem a balança pender para o segundo (SAVIANI, 1996a, p.161).

Diante dos objetivos propostos pela presente reforma, da mudança de foco de formação do ensino, dos interesses que estavam por trás das mudanças trazidas pela lei, vale a pena questionar se: a lei 5692/71 trouxe de fato a reforma proclamada? O ensino de 2º grau se desenvolveu simultânea e proporcionalmente aos avanços obtidos na indústria, para a qual foi destinado? Em termos pedagógicos, tais mudanças foram benéficas? Sinteticamente, observar-se-á que “restou apenas a triste herança de um sistema educacional destruído pela atrocidade de uma selva legislativa” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008, p.114). De modo geral,

³⁷ Saviani (2010, pp. 261-264) explicita didaticamente o contexto político desse período sendo indicado para melhor compreensão. Resumidamente, afirma o autor, que houve ruptura política, porém em nível socioeconômico e educacional houve continuidade, pois, neste caso, a Lei 5.692/71 não revogou os primeiros títulos da lei 4.024/61 que determinavam as diretrizes a serem seguidas. Foram alteradas somente as bases organizacionais, visando atender os reclames postos pelo modelo de mercado capitalista.

A Ditadura Militar fracassou no seu projeto educacional em todos os sentidos. Em 1986. O governo do general Figueiredo, com apenas um ato de caneta, derrubou a profissionalização obrigatória do ensino de Segundo Grau. **Não matou, apenas sepultou algo que já estava morto.** Toda a tecnocracia que durante os anos anteriores falava com arrogância sobre as possibilidades que o governo militar criaria com o ensino profissionalizante, cabisbaixa, afastou-se do enterro de todo um sistema.

[...] ao tentar colocar no túmulo a profissionalização, praticamente descaracterizou, de uma vez, o já conturbado Segundo Grau (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008, p. 126, grifo nosso).

É justamente neste aspecto que a obra “Escola, Estado e Sociedade”, de Bárbara Freitag, lança seus questionamentos, isto é, porque o período de 1965 a 1975 teve intensas iniciativas relacionadas ao campo educacional? Porque ela (a educação) passa a ser valorizada como agente de transformação? Quais as intenções e causas dessa valorização? E mais que isso: até que ponto, de fato, as mudanças se efetivam e quais seus efeitos no cenário educacional brasileiro?

A estes questionamentos indica a autora que a educação como direito, previsto nas constituintes, além de não se concretizar de fato, pedagogicamente servia como reprodutora da ideologia da classe dominante. Estatisticamente falando, esse direito constitucional ficava ainda mais deturpado em função da alta seletividade imposta pelo sistema, a qual não era somente reforçada pelo sistema de avaliação:

Em 1972 (onze anos depois de sancionada a LDB) ainda faltavam escolas para 4,4 milhões de crianças na faixa de 7 a 14 anos. Como interpretar essa realidade face ao Art. 2 da lei que defende o **direito** e o **dever** da educação para todos os cidadãos? Constatemos simplesmente que, por falta de escolas e oportunidades, a seletividade funciona antes das crianças ingressarem nelas. [...] de 1.000 crianças que em 1960 ingressaram no primeiro ano primário, somente 466 atingiram a segunda série primária. Na quarta série ainda restavam 239. Dessas, somente 152 ingressaram em 1964 no ensino ginasial, 91 alcançaram a quarta série e 84 o último ano do colégio. Dos 1.000 alunos iniciais de 1960, somente 56 conseguiram alcançar o primeiro ano universitário em 1973. Isso significa taxas de evasão de 44% no primeiro ano primário, 22% no segundo, 17% no terceiro. A elas se associam taxas de reprovação que entre 1967 e 1971 oscilavam em torno de 63,5%. Essa alta seletividade do sistema não é produzida pela severidade dos critérios de avaliação dos alunos. Muitas crianças abandonam a escola antes de prestar os exames de fim de ano. As dificuldades que as crianças encontram nas escolas se devem, por um lado, a currículos inadequados, professores mal qualificados, equipamento deficiente, etc., por outro

lado, como apontou detalhadamente o censo escolar de 64, a distância da casa à escola, falta de transporte, necessidade de trabalho das crianças para o sustento da família, falta de roupas, material de trabalho, má alimentação, etc.

Como falar em direito e dever de educação, diante de uma realidade tão desastrosa? (FREITAG, 1980, pp.60-61).

3.7 A LEI 9.394/96

Analizadas diversas Leis até o presente momento, aprovadas conforme necessidades advindas das evoluções sociais dos respectivos momentos nos quais foram gestadas, faz-se necessário que nossa pesquisa avance. Dessa forma, passamos à análise da lei 9.394/96 com ênfase nos aspectos relativos ao ensino médio, objeto desse estudo.

A Carta Magna de 1988 previa que se elaborasse uma nova LDB (Art. 22, inciso XXIV). Na presente Constituição a Educação é contemplada em outros capítulos além daquele destinado especificamente a ela, como por exemplo, no título dos “direitos e garantias fundamentais”, “Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso”.

No capítulo específico voltado à educação temos, no Art. 205, que é “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família”, sendo voltado o “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sendo reforçado o acesso ao ensino através do Art. 208, VII, § 1º, pois “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Avanço significativo destaque-se, é a previsão do mandado de injunção (Art. 5º, LXXI) através do qual os governantes podem ser responsabilizados pela não prestação desse serviço ou quando este for irregular (Art. 208, VII, § 2º).

Além da igualdade de acesso e permanência na escola (Art. 206, I) e da garantia de um padrão de qualidade (Art. 206, VI), a lei estabeleceu progressiva universalização do ensino médio gratuito (Art. 208, II) além de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Art. 208, V). Em função do que foi evidenciado até aqui neste estudo, é temerário pesnar que mais a frente replicar-se-ão as mesmas conclusões, isto é, que o acesso de todas à educação de qualidade ainda não se efetivou e que o acesso ao ensino

superior ainda permanece como fator de diferenciação social, seletivo, destinado em sua maioria à elite.

A Igreja perde forças novamente, pois (Art. 210) o ensino religioso é facultativo às escolas ao passo que a iniciativa privada se fortalece, pois basta seguir as normas previstas (Art. 209). Temos ainda a previsão de recursos (Art. 212) onde a União aplicará 18%, Estados e Municípios nunca menos do que 20%, sendo que este (Art. 211) atuará “prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” e os Estados “prioritariamente no ensino fundamental e médio”.

Por fim, destaque para o Art. 214, em sua íntegra, aparentemente utópico, prevendo: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Na última década do século XX, novos debates em torno do significado do ensino médio ganham espaço, com forte embate acerca da nova LDB aprovada exatamente 35 anos após a 4.024, LDB de 1961, contando agora com a influência de organismos internacionais como o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

Conforme Zibas (2005), os discursos internacionais defendiam a importância da educação básica e que o Estado fosse menos provedor de recursos e mais indutor de qualidade via mecanismo de controle, de modo a transformar as relações escolares na qual “pais e alunos se tornassem clientes e os professores e gestores assumissem o papel de prestadores de serviços, inserido, assim, na escola a lógica do mercado”.

A construção da atual LDB foi gestada democraticamente, com discussões ricas, resultado de várias emendas, envolvendo várias entidades sociais, advinda de audiências públicas, de movimentos partidários, sindicais e populares cujo projeto original não foi aprovado.

“O Senador Darcy Ribeiro, numa atitude desrespeitosa e anti-democrática, apresenta, no Senado Federal, um outro projeto” (BOLLMANN, 1997, p.162) e em seguida este mesmo Senador apresenta um segundo projeto agora com participação do MEC, o qual veio a ser aprovado em

25/10/1995, contendo um forte apelo privatista que relega a um segundo plano a educação pública, gratuita e de qualidade. “Assim, sem a necessária discussão política com as entidades, foi desrespeitado todo um procedimento democrático de elaboração pela sociedade” (idem, 163). A aprovação definitiva do projeto Darcy/MEC ocorreu em 20/12/1996.

A tramitação do projeto da Câmara Federal também se deu de forma autoritária, com aprovação através de sessão que não durou mais que duas horas, na qual a “condução dos trabalhos da votação, pelo presidente da Câmara, foi, no mínimo, irresponsável, mostrando seu descompromisso e desinteresse pelas questões da educação” (idem, ibdem). Ainda, segundo esta mesma autora, a LDB aprovada “reduz a obrigação do Estado com a universalização do ensino fundamental e do segundo grau (ensino médio), com a educação infantil e com a educação de jovens e adultos trabalhadores” (idem, ibdem).

De modo geral a atual LDB não destoou das LDBs anteriores. Porém, enquanto a Constituição Federal preconizava, conforme anteriormente mencionado, através do Art. 208, VII, § 1º, que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, a LDB regrediu ao afirmar que “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo” (Art. 5º).

Positivamente, segundo Ghiraldelli Junior (2008), é visto o posicionamento não autoritário da LDB no tocante aos conteúdos que devem ou não ser ensinados nas escolas, prevendo uma base nacional comum aliada a uma parte diversificada, possibilitando assim, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). De modo geral a 9.394/96,

consagrou o ensino médio como etapa final da educação básica, definindo-lhe objetivos abrangentes (art. 35) que englobavam a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurada a formação geral. Ressalta-se, nesse momento, a intenção de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior (MOEHLECKE, 2012, p.41).

A emenda constitucional n.º 59/2009, que vem assegurar a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos,

fortalece com isso a intenção de universalizar o ensino médio à população brasileira e contribui para que sua especificidade, como etapa final da educação básica, seja reforçada, porém, não hesita em afirmar a autora supracitada que “ainda se está muito distante de sua universalização” (idem, p 43).

Conforme a mesma autora, entre as causas encontradas que explicam o fato de muitos jovens não concluírem esta etapa do ensino, temos os

problemas de fluxo, ainda presentes no ensino fundamental, especialmente a repetência, que terminam por adiar o ingresso dos estudantes no ensino médio. Estima-se que apenas metade dos alunos que ingressam no ensino fundamental consegue concluí-lo em um tempo médio de dez anos (idem, ibdem).

Preconiza a LDB atual em seu Art. 22 que “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”. Ainda entre as finalidades dessa etapa de ensino, o Art. 35 elenca o que segue:

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, s/p).

3.8 MAS AFINAL, O QUE É O ENSINO MÉDIO?

Eis a questão a que se propõe esta pesquisa. Até então concentramos os esforços na análise dos textos constitucionais, nos quais se evidenciou um caráter dual, elitista e seletivo dispensado a esta fase do ensino. A partir de agora, passamos a analisar os dados numéricos que retratam a real situação do Ensino Médio, para depois elucidarmos pontualmente os documentos do ProEMI e sua implantação no Paraná.

São evidentes os desafios impostos ao ensino médio. Mesmo que a redação constitucional elimine o caráter dualista apresentado em ocasiões anteriores, ainda é possível verificar a seletividade que permeia este nível de ensino, em que grande parte dos alunos não consegue o acesso e a conclusão desta etapa de ensino ou mesmo ascender aos níveis superiores de ensino³⁸.

Segundo Cury, as contradições engendradas no seio do ensino médio “expõe um nó das relações sociais no Brasil, manifestando seu caráter dual e elitista, através mesmo das funções que lhe são atribuídas: a função formativa, a propedêutica e a profissionalizante” (CURY, 1998, p.75).

Na sociedade contemporânea torna-se imperioso “uma definição sobre a destinação social que lhe é conferida” (idem, ibdem) sendo justamente por isso que “sua fratura torna-se mais explícita e sua importância passa a ganhar mais relevo que antes” (idem, ibdem).

São instigantes as definições atribuídas, segundo este mesmo autor, quanto às finalidades do ensino médio, pois

para uns, ele é um ente esquecido em um desvão, para outros ele é médio porque imprensado entre dois níveis considerados mais importantes, espécie de ensino secundário por ser “secundário” mesmo. Para muitos, ele é lugar da discriminação sócio-intelectual e da reprodução cultural dos valores dominantes (CURY, 1998, p.75).

Kuenzer (2000) observa que a trajetória do Ensino Médio brasileiro

tem sido marcada pelas dificuldades típicas de um nível que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser, ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo refletem a correlação de forças dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas (KUENZER, 2000b. p.16).

Nesse contexto desafiador, na tentativa de superar os obstáculos ainda identificados no ensino médio atual e “em consonância com as direções indicadas pela legislação na área, especialmente pelo PNE, observa-se que algumas políticas recentes vêm convergindo para a redefinição e o fortalecimento do ensino de nível médio” (MOEHLECKE, 2012, p.41). Essa redefinição é iniciada a partir da LDB de 96, ao afirmar que esta etapa deve formar o educando eticamente enquanto ser humano. Cabe aqui as

³⁸ Os números relativos aos índices de acesso e conclusão do Ensino Médio são analisados, nesta pesquisa, no item 4.2.

observações de Kuenzer (2000) referente às propagandas do MEC dando conta de que:

a partir de agora o Ensino Médio é para a vida, em contraposição à proposta anterior, que supostamente, ao preparar para o trabalho, não preparava para a vida. [...] o jovem até pode fazer um curso profissional, desde que em outra rede, em outro curso que não o Médio, de forma concomitante ou complementar (KUENZER, 2000a, p.16).

Concomitantemente às mudanças propostas na legislação, houve um avanço da consciência social de acesso aos seus direitos. Decorre daí as demandas de formação em tempo integral, com ampliação do tempo de formação, com atuação sólida e crítica, visando uma formação emancipadora. Observa Schlesener, que Gramsci alertava que a educação comporta:

um significado muito mais abrangente que aquele que se costuma atribuir cotidianamente, reduzindo a função de educar ao sistema escolar. Educar-se significa interagir com os outros, conhecer o conjunto de relações tanto em um dado momento histórico quanto em seu movimento de formação e transformação, conhecimento que nos torna ativos e capazes de organizar movimentos para mudanças efetivas. A educação não se restringe ao espaço da escola, mas faz parte da vida e da luta das massas trabalhadoras por sua identidade e autonomia; o proletariado só pode chegar a ser dirigente a partir de suas lutas e de sua organização política e nas várias instituições que é capaz de criar para alcançar esses objetivos (SCHLESENER, 2009, p. 79).

Mesmo após a promulgação da LDB de 1996 as discussões relacionadas à necessidade de reformulação do Ensino Médio permanecem.

3.9 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Essa inegável constatação negativa da realidade atual do sistema educativo que dispomos se agrava ainda mais ao observarmos os dados obtidos pelo PISA³⁹ que reforçam quantitativamente a afirmação de que a

³⁹ O Pisa, sigla do *Programme for International Student Assessment*, que em português, foi traduzido como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes é um programa internacional de avaliação comparada, aplicado a estudantes da 7ª série em diante, na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências, havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas.

maioria dos jovens considera que “a escola é o lugar para o qual não querem ir” (OLIVEIRA & ARAUJO, 2005, p.15).

Conforme dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), atualizados em 14/08/2014, em 2013, no Brasil, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) piorou em treze Estados e somente quatro atingiram a meta projetada. No Paraná, em especial, a meta era de 4.2, porém o Estado atingiu nota 3.8 ao passo que em 2011 a nota fora 4.0.

TABELA 1 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica por Estado

Estado	IDEB observado					Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Acre	3.2	3.5	3.5	3.4	3.4	3.2	3.3	3.5	3.8	4.1	4.5	4.8	5.0
Alagoas	3.0	2.9	3.1	2.9	3.0	3.0	3.1	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Amapá	2.9	2.8	3.1	3.1	3.0	2.9	3.0	3.2	3.5	3.8	4.3	4.5	4.8
Amazonas	2.4	2.9	3.3	3.5	3.2	2.4	2.5	2.7	3.0	3.3	3.7	4.0	4.2
Bahia	2.9	3.0	3.3	3.2	3.0	3.0	3.1	3.2	3.5	3.8	4.3	4.5	4.8
Ceará	3.3	3.4	3.6	3.7	3.6	3.3	3.4	3.6	3.9	4.2	4.6	4.9	6.1
Distrito Federal	3.6	4.0	3.8	3.8	4.0	3.6	3.7	3.9	4.1	4.5	4.9	5.2	5.4
Espírito Santo	3.8	3.6	3.8	3.6	3.8	3.8	3.9	4.1	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6
Goiás	3.2	3.1	3.4	3.8	4.0	3.3	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1
Maranhão	2.7	3.0	3.2	3.1	3.0	2.8	2.9	3.0	3.3	3.6	4.1	4.3	4.6
Mato Grosso	3.1	3.2	3.2	3.8	3.6	3.3	3.4	3.6	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1
Mato Grosso do Sul	3.3	3.8	3.8	3.8	3.6	3.3	3.4	3.6	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1
Minas Gerais	3.8	3.8	3.9	3.9	3.8	3.8	3.9	4.1	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6
Pará	2.8	2.7	3.1	2.8	2.9	2.9	2.9	3.1	3.4	3.7	4.2	4.4	4.7
Paraíba	3.0	3.2	3.4	3.3	3.3	3.0	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.8
Paraná	3.6	4.0	4.2	4.0	3.8	3.6	3.7	3.9	4.2	4.5	5.0	5.2	5.4
Pernambuco	3.0	3.0	3.3	3.4	3.8	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Piauí	2.9	2.9	3.0	3.2	3.3	3.0	3.1	3.2	3.5	3.8	4.3	4.5	4.8
Rio de Janeiro	3.3	3.2	3.3	3.7	4.0	3.3	3.4	3.6	3.8	4.2	4.6	4.9	5.1
Rio Grande do Norte	2.9	2.9	3.1	3.1	3.1	2.9	3.0	3.2	3.5	3.8	4.3	4.5	5.7

Em 2000, o foco era na Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O Pisa 2009 inicia um novo ciclo do programa, com a ênfase novamente recaindo sobre o domínio de Leitura; em 2012 a ênfase foi Matemática e em 2015, novamente Ciências. Disponível em <http://portal.iff.edu.br/campus/reitoria/outros/cooperacao-internacional/cooperacao-internacional/PISA-programa%20Internacional%20de%20avaliacao.pdf> acessado em 06/03/2015.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), promovido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizou testes com alunos de 15 anos em 32 países. Em vários aspectos o Brasil obteve a última colocação, onde podemos destacar o item no qual somente alunos de escolas particulares foram avaliados. Ao solicitar a identificação da ideia central do texto 23% dos alunos brasileiros ficaram abaixo do mínimo e 33% não demonstraram aptidão de leitura e interpretação. Ainda, somente 10% de todos os alunos demonstraram capacidade de interpretação de textos sofisticados ao passo que 0,5% dos brasileiros atingiram esse patamar.

Rio Grande do Sul	3.7	3.7	3.9	3.7	3.9	3.8	3.9	4.0	4.3	4.6	5.1	5.3	5.5
Rondônia	3.2	3.2	3.7	3.7	3.6	3.2	3.3	3.5	3.8	4.1	4.5	4.8	5.0
Roraima	3.5	3.5	3.4	3.6	3.4	3.5	3.6	3.8	4.0	4.4	4.8	5.1	5.3
Santa Catarina	3.8	4.0	4.1	4.3	4.0	3.8	3.9	4.1	4.4	4.7	5.2	5.4	5.6
São Paulo	3.6	3.9	3.9	4.1	4.1	3.6	3.7	3.9	4.2	4.5	5.0	5.2	5.4
Sergipe	3.3	2.9	3.2	3.2	3.2	3.3	3.4	3.6	3.8	4.2	4.6	4.9	5.1
Tocantins	3.1	3.2	3.4	3.6	3.3	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9
Média Nacional	3.2	3.3	3.5	3.5	3.5	3.3	3.3	3.5	3.8	4.1	4.6	4.8	5.1

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados disponíveis em:

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>, 2016.

Considerando a média nacional em 2013 que foi de 3.5, pode-se observar dois grandes grupos se consideradas as regiões brasileiras. No grupo com as melhores médias temos a região Sudeste com média 3.9, assim como a região Sul, juntamente com a região Centro-oeste com média 3.8. Já no grupo com as piores médias temos a região Norte e a região Nordeste, ambas com média 3.2. Em geral, a partir de 2009, houve “um decréscimo desse índice nas regiões Norte e Sul e uma estagnação nas regiões Nordeste (a partir de 2009, em 3,3), Sudeste (a partir de 2011, em 3,9) e Centro-Oeste (a partir de 2011, em 3,6)” (BRASIL, p. 131, 2015).

De modo geral, constate-se que

em nove estados (33,3%) houve aumento desse índice entre 2011 e 2013. Nesse mesmo período, 5 estados (18,5%) estagnaram, enquanto 13 (48,1%) apresentaram queda do Ideb. Portanto, houve estagnação ou decréscimo desse índice em cerca de 80% das UFs, entre 2011 e 2013 (BRASIL, p.132, 2015).

Os resultados também são negativos se analisarmos apenas as escolas públicas do Estado do Paraná, nas quais, em 2011, a nota do IDEB era 3.7 e passou, em 2013, para 3.4, índice aquém da meta projetada, que era de 3.9. Assim, constata-se que a escola pública do Paraná apresenta um desempenho abaixo da média nacional, que é de 3.5.

TABELA 2 - IDEB das escolas do Estado do Paraná.

Estado	IDEB observado					Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Paraná	3.6	4.0	4.2	4.0	3.6	3.6	3.7	3.9	4.2	4.5	5.0	5.2	5.4

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de: BRASIL, 2014.

Ao compararmos a media geral obtida pelas escolas que ofertam Ensino Médio no Paraná com a media das escolas públicas do referido Estado, observar-se-á que o ensino público paranaense apresenta um déficit de 3 p.p. em quatro dos cinco anos analisados, sendo que somente em 2013 a diferença foi de 2 p.p.

TABELA 3 - IDEB das escolas públicas do Estado do Paraná.

Estado	IDEB observado					Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Paraná	3.3	3.7	3.9	3.7	3.4	3.3	3.4	3.6	3.9	4.2	4.6	4.9	5.1

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de: BRASIL, 2014.

Os dados ora elencados evidenciam a necessidade de “esforços na formulação e na implementação de políticas e programas específicos direcionados a esses níveis de ensino, visando, sobretudo, à melhoria da aprendizagem dos estudantes” (BRASIL, p.135, 2015).

Mediante os resultados, inevitavelmente, nos lançamos em busca de respostas que expliquem as causas desses índices. Uma hipótese a ser observada é que a estrutura do currículo que as escolas ofertam não coaduna com a realidade dos alunos, motivo de constantes discussões acerca da necessidade de reformulação do currículo do Ensino Médio. O fato de estudar conteúdos que não despertam o interesse e a curiosidade dos alunos faz com que essa longa jornada de permanência na escola durante o Ensino Médio resulte em um desempenho aquém do esperado.

A falta de integração nos conteúdos abordados em disciplinas isoladas, que não propiciam a formação integral do aluno, deveria ceder espaço à interdisciplinaridade caracterizada “por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando a um enriquecimento mútuo” (FAZENDA, 2011, p. 73), ou seja, “seria a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica” (idem, p. 88).

No entanto, observamos a sequência de conteúdos que exigem apenas memorização e não possibilitam uma aplicação na prática diária, no contexto no qual o aluno está inserido, sendo facilmente relegada a segundo plano face a interatividade propiciada pela tecnologia de fácil alcance atualmente. A dinamicidade de conteúdos e programas acessados por meio de celulares, das redes sociais, da rede mundial de computadores é significativamente mais

atraente comparada às aulas tradicionais, centradas na figura do professor detentor do saber que possui a função de transmiti-lo de forma passiva à classe.

O agravamento desse quadro das tensões no seio escolar deve-se, em parte, ao fato de que, na década de 1990 “a educação geral, antes reservada à elite, quando disponibilizada aos trabalhadores, banalizou-se e desqualificou-se.” (KUENZER, 2010, p. 863) assim como passou ao predomínio “de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador” (FRIGOTTO, 2008, p. 59).

Nesse contexto, os alunos passam a agir como meros receptores dos produtos difundidos pelas novas tecnologias de informação e comunicação, não dispendo do conhecimento científico necessário para atuarem criticamente nas decisões sociais que acarretam em transformações no campo da ciência e da tecnologia, pois a escola, que deveria ser o ambiente que os prepara para a construção do conhecimento que permita o posicionamento crítico diante das transformações, propaga um modelo educacional distante desses processos reforçando, assim, “os matizes da desqualificação da oferta e do descaso do setor público com o ensino médio (KUENZER, 2010, p. 861).

Assim temos os alunos:

Isolados no interior das salas de aulas, restritos à aprendizagem do básico, lhes é prometido um dia, chegar aos níveis mais avançados e complexos de educação, que de fato nunca chegarão a ver. Historicamente, **a escola sempre sonegou seu conteúdo para a classe trabalhadora** (FREITAS, 2014, p. 51, grifo nosso).

A falta de sentido e utilidade dos conteúdos estudados, a infraestrutura das escolas, o absenteísmo dos professores, a má conservação do ambiente escolar, a indisciplina em sala, a atuação no mundo do trabalho, entre tantos outros, são fatores que potencializam a evasão no ensino médio bem como contribuem para os resultados negativos obtidos nas avaliações internas e externas. “O resultado é um arremedo de educação, que, antes de ser geral e sólida, é apenas genérica e superficial, com prejuízos irreparáveis para a classe trabalhadora” (KUENZER, 2010, p. 864).

É neste cenário de um des⁴⁰ completo que se situa a educação pública brasileira na atualidade⁴¹, acompanhada da perceptível alternância de inúmeros projetos governamentais que visam à melhoria do desempenho dos alunos em seus estudos bem como nas avaliações externas. Contudo, pretende-se, assim, que o ensino seja profícuo no sentido de propiciar formação integral, contribuindo no processo de tornar-se humano, com senso crítico, com elevação intelectual e independência de atuação social.

No intuito de propor uma reformulação do currículo dessa etapa de ensino, o governo federal instituiu o Programa Ensino Médio Inovador, o ProEMI, através da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 o qual prevê o:

desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias (Portaria nº. 971, 2009).

⁴⁰ O termo 'des' é aqui empregado com vistas a propiciar uma síntese ao mesmo tempo em que remete o leitor ao rol de resultados e aspectos vistos como características negativas que permeiam a educação na atualidade no Brasil, conforme evidenciado em passagens anteriores no decorrer do texto.

⁴¹ Conforme Kuenzer (2010), as matrículas no ensino médio cresceram 32,1% entre 1996 e 2001, passando de aproximadamente 5,7 milhões para 8,4 milhões, no quinquênio seguinte cresceram apenas 5,6 %, passando a decrescer a partir de 2007, de modo a configurar crescimento negativo de -8,4% de 2000 a 2008, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esta retração se acentua entre 2008 e 2009, atingindo um percentual de -3,2%, sendo que, em 2008, foram 8.369.389 matrículas contra 8.337.160 em 2009; ou seja, em apenas um ano, uma diferença de 32.229 matrículas.

Os dados relativos à matrícula, contudo, precisam ser desagregados para permitir uma melhor análise, embora se disponha apenas de dados descontinuados. Das matrículas em 2008, apenas 252.661 se localizaram no campo, ou seja, aproximadamente 3%. Dos matriculados, apenas 48% têm entre 15 e 17 anos; esta taxa era de 45,3 em 2005. A distorção idade-série cresceu de 0,38 para 0,54 entre 2000 e 2007.

Em 2006, do total dos matriculados no ensino médio nesta faixa etária, 58,4% eram brancos e 37,4 % eram negros.

Em 2007, 41,3% das matrículas foram feitas no turno noturno; como aproximadamente a metade dos matriculados tem 18 anos e mais, elas provavelmente referem-se, em sua expressiva maioria, a alunos que trabalham ou procuram trabalho.

Quanto ao vínculo administrativo, o esforço é majoritariamente público-estadual, responsável por aproximadamente 85,8% das matrículas em 2008, as quais, acrescidas às federais, representam aproximadamente 87%; ressalte-se que estes percentuais têm se mantido relativamente estáveis nos últimos anos.

Os dados referentes ao fluxo, que indicam o grau de eficácia desta etapa de ensino, mostram o crescimento da taxa de repetência de 18,65% em 2000 para 22,6% em 2005; de evasão, de 8,0% em 2000, para 10,0% em 2005; do tempo médio de conclusão de 3,7% para 3,8% no mesmo período.

Os dados elencados, mesmo descontinuados e sem a necessária sistematização para conferir transparência e permitir análise qualificada, permitem inferir que, quanto à expansão do acesso, permanência e sucesso, não houve mudanças significativas, mostrando que, para o ensino médio, o PNE 2000-2010 não aconteceu.

O referido programa é estruturado a partir de um cenário que apresenta resultados negativos do Ensino Médio, em termos numéricos, bem como sendo o centro de várias críticas quanto a sua eficiência.

O ProEMI é parte integrante de uma política pública nacional voltada para o Ensino Médio, cujos objetivos e metas buscam a universalização do acesso e ainda a superação dos problemas de evasão escolar neste nível de ensino. Diante das proposições do Programa, constantes no Documento Orientador disponibilizado pelo Ministério da Educação, nota-se que os objetivos traçados pelo proponente são ousados e depreende-se que nenhuma política educacional elaborada em grande escala como essa, pode ser considerada neutra perante as transformações já ocorridas na educação pública brasileira até o presente momento.

Para a elaboração do Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador foram considerados dados representativos sobre a atual situação do Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras, relacionadas a metas quantitativas e qualitativas previstas no Plano Nacional de Educação. No próximo tópico será apresentada a organização do ProEMI pelo Governo Federal e como ocorreu a adesão pelo Estado do Paraná desde o ano de 2009.

4 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

No ano de dois mil e nove é aprovada a Emenda Constitucional nº 59 que prevê que, até o ano de 2016, seja implantada a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos. Ou seja, torna o Ensino Médio etapa obrigatória da Educação Básica. Faz-se necessário, então, que no período de sete anos contados da aprovação da Emenda, sejam ampliadas as possibilidades de acesso a esse nível de ensino. Além disso, mediante o cenário que se apresenta até então para o Ensino Médio no Brasil, é preciso ainda desenvolver ações de melhorias no processo educacional, visando à oferta do ensino de qualidade que vá ao encontro das expectativas dos jovens brasileiros. Nesse contexto,

A fim de colaborar na consolidação das políticas de fortalecimento do ensino médio, o Ministério da Educação propõe um programa de apoio para promover inovações pedagógicas das escolas públicas de modo a fomentar mudanças necessárias na organização curricular desta etapa educacional e o reconhecimento da singularidade dos sujeitos que atende (BRASIL, 2009b, p.5).

Inicialmente, os principais objetivos do Programa estavam voltados para inovação do currículo do Ensino Médio, buscando uma configuração que se aproximasse da realidade dos jovens estudantes. Desta forma, segundo o proponente:

O Programa Ensino Médio Inovador tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais, promovendo, ainda, os seguintes impactos e transformações: Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; Oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009b, p.5).

Tais metas fazem parte das discussões relacionadas ao Plano Nacional de Educação (PNE) e também ao diálogo para formulação das Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que viriam a ser promulgadas no ano de dois mil e doze.

No período de implantação do ProEMI, a aderência ao Programa foi feita pelas Secretarias Estaduais de Educação, que primeiramente se manifestaram por meio da assinatura de um termo de adesão junto ao MEC, para então definir e orientar a implantação nos estabelecimentos de ensino de sua jurisdição.

Neste início de implantação o Documento Orientador elaborado pelo Ministério da Educação destaca **a necessidade de reelaboração de um currículo inovador para o Ensino Médio**. Neste formato, orienta-se que a carga horária do Ensino Médio deve ser, no mínimo, 3.000 horas, e que as atividades viabilizadas pelo Programa representem 20% da carga horária por meio de atividades optativas ou disciplinas eletivas.

No Documento Orientador de 2009, consta o período de adesão com início em junho/2008 e a avaliação do Programa entre os anos de 2009 e 2010. Ressalta-se que o acompanhamento e avaliação seriam feitos pelo MEC, em parcerias com Universidades Públicas.

Na fase inicial, o Estado do Paraná aderiu ao Programa com a participação de 84 estabelecimentos de ensino. Estes estabelecimentos receberam subsídio financeiro que foi utilizado para aquisição de materiais didático-pedagógicos, conforme orientação da Secretaria de Estado da Educação. Neste período, prevendo a oferta de atividades extracurriculares, a equipe da Secretaria de Estado da Educação elaborou uma lista de kits de materiais a serem adquiridos pelas escolas, de acordo com a atividade que seria proposta pelo estabelecimento, porém até o ano de dois mil e dez as atividades não foram devidamente implantadas como extracurriculares.

No ano de 2011, o Ministério da Educação reconfigura o Programa, propõe a reestruturação curricular, e orienta como condições básicas para essa reestruturação em todos os estabelecimentos que aderirem ao Programa:

- a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;
- b) Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento;

- c) Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros espaços ou atividades que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento;
 - d) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do estudante;
 - e) Fomento as atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento dos estudantes;
 - f) Fomento às atividades que envolvam comunicação e uso de mídias e cultura digital, em todas as áreas do conhecimento;
 - g) Oferta de atividades optativas (de acordo com os macrocampos), que poderão estar estruturadas em disciplinas, ou em outras práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares;
 - h) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
 - i) Incorporação das ações ao Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar;
 - j) As escolas integrantes do Programa deverão promover a participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
 - k) Elaboração de plano de metas para melhoria do índice escolar.
- (BRASIL, 2011, p. 7).

Quanto ao último item exposto aqui, a preocupação em traçar uma estratégia, visando elevar os índices obtidos neste nível de ensino, facilmente se justifica quando observados os números anteriormente apresentados, em cujos dados o Paraná passa de 4.2 em 2009 para 3.8 em 2013, mantendo distância significativa da meta projetada que era de 4.2. Já a escola pública no Paraná passa de 3.9 em 2009 para 3.4 em 2013, quando a meta projetada era de 3.9.

Ao propor aos estabelecimentos que aderirem ao Programa que desenvolvam o Projeto de Reestruturação Curricular, consta no Documento Orientador de 2011, dentre outros critérios, que os estabelecimentos de ensino tenham condições físicas que possibilitem a ampliação da jornada escolar e a implantação do ensino médio em tempo integral. É necessário ainda, que as escolas, de forma democrática, indiquem um professor para atuar como Coordenador no desenvolvimento das ações do Programa, sendo destacada a necessidade de que o profissional faça parte do quadro permanente de professores e seja lotado com carga horária de quarenta horas no estabelecimento.

O Documento Orientador de 2011 direciona ainda que a reestruturação curricular seja implantada por meio de ações que podem ser organizadas em atividades extracurriculares, disciplinas, oficinas, ou outras formas que

possibilitem integrá-las ao currículo do Ensino Médio. Para tanto, devem ser delineadas a partir de oito Macrocampos⁴², a saber: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e Uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil; Leitura e Letramento. Ressalta-se que os dois primeiros são obrigatórios para todos os estabelecimentos.

Nessa nova fase do Programa, o Estado do Paraná estendeu a participação a mais dez estabelecimentos de ensino, buscando ter a representatividade do Programa nos trinta e dois Núcleos Regionais de Educação⁴³, porém um dos estabelecimentos que já havia aderido ao Programa na primeira fase manifestou sua desistência. Portanto, até o ano de dois mil e treze, conforme texto enviado no ofício à SEB, o Estado do Paraná contava com um total de noventa e três estabelecimentos de ensino que aderiram ao ProEMI. Não havia neste momento a ampliação da carga horária, conforme afirma a própria SEED, pois o programa é ofertado por meio de Atividades Curriculares Complementares em turno diferente.

Neste período, as atividades foram organizadas em atividades de contraturno, com quatro horas semanais cada uma. Cada um dos estabelecimentos de ensino participantes do Programa poderia ofertar entre duas e quatro atividades selecionadas entre os Macrocampos definidos no Documento Orientador, sendo que o MEC orienta como macrocampos obrigatórios Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e Pesquisa, sendo que a Secretaria de Estado da Educação determina aos estabelecimentos também como macrocampo obrigatório a Participação Estudantil.

Vale destacar que a Secretaria de Estado da Educação delimitou, para os estabelecimentos que aderiram ao Programa até dois mil e doze, que cada um poderia ofertar no mínimo duas, e, no máximo, quatro atividades,

⁴² Compreende-se macrocampo o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar. (BRASIL, 2011, p. 14)

⁴³ Os 32 Núcleos Regionais são os órgãos representativos da Secretaria de Estado da Educação nas diferentes regiões do Estado, facilitando assim o repasse de informações e também a gestão dos estabelecimentos de ensino em todo o Estado.

possibilitando a contratação de professores para atuarem como docentes das atividades de contraturno durante o ano letivo de dois mil e treze.

Entre os anos de dois mil e treze e dois mil e quatorze, o MEC possibilita a expansão do Programa e a adesão de novos estabelecimentos de ensino. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná ampliou o número de estabelecimentos, porém extinguiu a oferta de atividades de contraturno

Diante da extinção das atividades de contraturno, e sem a previsão de ampliação da carga horária do Ensino Médio nas escolas estaduais, a Secretaria de Estado da Educação propõe ao Ministério da Educação, por meio do Ofício 4921/2013/SEED/PR⁴⁴, a ampliação do Programa sem a ampliação da carga horária. Desta forma, no mencionado ofício a Secretaria de Estado da Educação propõe a adesão pelas escolas que ofertam o Ensino Médio no período noturno (1154 estabelecimentos), pois, para estes estabelecimentos, não é exigida pelo MEC a ampliação da carga horária. Outra proposição constante no Ofício é a adesão pelas escolas que ofertam o ensino Médio Profissionalizante (178 estabelecimentos), que já contam com carga horária ampliada com cursos de 3.200 horas.

A terceira e quarta proposições explanadas no ofício se referem à adesão por escolas agrícolas (18 estabelecimentos), florestais (1 estabelecimento) e escolas com curso de Formação de Docentes (186 estabelecimentos), pois estas também já contam com currículo de carga horária ampliada. Uma última proposição descrita no documento pede autorização do MEC para adesão do Programa por estabelecimentos de Ensino Médio diurno que não tem ampliação de carga horária, mas que segundo a Secretaria de Estado da Educação, “reúnem as condições adequadas (espaço físico, transporte escolar, vontade política institucional de promover o redesenho curricular) a aderir ao ProEMI no turno e tempo (4 h com 5 aulas) que atuam” (PARANÁ, 2013, p.2).

Tal pedido pela SEEDPR junto ao MEC/SAB é acompanhado da descrição de um rol de boas intenções visando o atendimento, futuramente,

⁴⁴ Documento disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1250> Acesso em 30/09/2015.

dos requisitos de ampliação de carga horária e redesenho curricular, quando afirma que:

A ampliação do tempo escolar dar-se-á após debates, construção e vivência de PRC nas escolas, as quais poderão, a partir de suas experiências, com mais propriedade indicar a “carga horária” adequada para a ampliação de jornada escolar, bem como o “fazer pedagógico” no respectivo tempo (PARANÁ, 2013, p.1).

Contudo, a própria proposição de construir um currículo a partir da realidade escolar, que se apresenta com uma excelente proposta, diverge imediatamente da proposição nacional ao mencionar que, aliada a esta discussão, apresentar-se-ia também uma carga horária adequada. Assim, afirma-se que a proposta do MEC, no tocante a ampliação da carga horária, é inadequada.

Mais grave que isso, veremos adiante, foi o “fazer pedagógico” imposto pela SEED onde as escolas tiveram apenas 3 dias para readequar seus currículos.

Ainda neste mesmo documento o proponente justifica que, em sendo concedida a possibilidade de adesão no ano seguinte, ano de 2014, a todos os demais estabelecimentos que ofertam o ensino médio no período matutino, não existirá a possibilidade destes propiciarem a ampliação da carga horária, pois:

Considerando as características do ProEMI para o ano de 2014, principalmente a obrigatoriedade da ampliação do Tempo Escolar (5ª hora e/ou 6ª aula), o Estado do Paraná não poderá garantir a oferta da proposta para o ensino diurno nesse formato, especialmente pelas questões estruturais como transporte escolar (de responsabilidade dos municípios) e novas demandas funcionais que impactam de forma significativa no orçamento, extrapolando, conseqüentemente, os percentuais definidos pela legislação vigente (PARANÁ, 2013, p.1).

Diante das proposições mencionadas, o Ministério da Educação, por meio do Ofício 43 GAB/SEB/MEC, de 09/09/2013⁴⁵, sinaliza positivamente para que a adesão no Estado do Paraná ocorra pelos estabelecimentos que ofertam Ensino Médio Noturno, sem ampliação da carga horária; pelas escolas que ofertam Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; pelas Escolas agrícolas e florestais e também pelas escolas com curso de formação de

⁴⁵ Documento disponível em:

<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1250> Acesso em 30/09/2015.

docentes – Normal Médio. Quanto à proposição das escolas cujo currículo de 2.400 horas não pode ser ampliado, o MEC considera que a proposição “não atende as diretrizes do Programa Ensino Médio Inovador que define a necessidade de ampliação da carga horária para a efetivação do Redesenho Curricular do Ensino Médio” (MEC, Ofício 43 GAB/SEB/MEC). Sendo assim, orienta para que a Secretaria de Estado da Educação do Paraná realize um planejamento gradativo para que todas as escolas que aderirem ao Programa, até 2015, apresentem as condições necessárias, principalmente no que se refere à ampliação da carga horária.

Neste contexto, no ano de 2013, o MEC divulga um novo documento orientador para o ProEMI, no qual substitui a denominação do Programa de reestruturação curricular por Projeto de Redesenho Curricular (PRC). Segundo o novo Documento Orientador:

O Programa Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria nº 971, de 09/10/2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas vão sendo incorporadas ao currículo das escolas, ampliando o tempo dos estudantes na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio (BRASIL, 2013, p. 15).

O documento prevê que o desenvolvimento do Programa ocorra por meio de ações que articulem os conhecimentos das diferentes áreas e componentes curriculares, em consonância com o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), promulgadas no ano de 2012. Neste documento o MEC reafirma como condições básicas para o desenvolvimento do ProEMI, dentre outros critérios, o acréscimo de 600 horas ao currículo obrigatório e o foco na elaboração de ações a partir das áreas do conhecimento, conforme disposto nas DCNEM. Conforme esta versão do Documento Orientador são Macrocampos para a organização das atividades: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; Participação Estudantil. Dentre esses, os três primeiros Macrocampos são obrigatórios para todos os

estabelecimentos, que, além dos obrigatórios, deverão eleger mais dois macrocampos para desenvolvimento das ações.

O Documento Orientador de 2013 destaca ainda como as etapas de desenvolvimento do Programa devem articular-se com outras ações da Política Nacional para o Ensino Médio e ainda em diálogo com políticas estaduais de educação:

as ações do Projeto de Redesenho Curricular deverão estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola e, prioritariamente, com as ações sistêmicas que compõem a política nacional para o Ensino Médio Integral, em diálogo com as políticas estaduais. Poderão articular-se com outros programas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em especial o Plano de Ação Articulada (PAR), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Programa Mais Educação, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional de Informática na Escola (PROINFO), o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e dos programas e políticas desenvolvidos em cada estado. (BRASIL, 2013, p. 21)

Neste documento são acrescentadas informações sobre o Professor articulador, que deve ser um profissional pertencente ao quadro permanente do magistério, lotado com 40 horas semanais no estabelecimento escolar, com dedicação exclusiva para as ações do ProEMI. São detalhadas também informações sobre o repasse financeiro, que ocorre de acordo com o número de alunos matriculados no Ensino Médio, conforme o seguinte quadro:

QUADRO 6 - Recursos destinados para a implementação do ProEMI

Intervalo de Classe de Número de Alunos Matriculados no Ensino Médio da Unidade Educacional	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
Até 100 alunos	14.000,00	6.000,00	20.000,00
100 a 300	21.000,00	9.000,00	30.000,00
301 a 500	28.000,00	12.000,00	40.000,00
501 a 700	35.000,00	15.000,00	50.000,00
701 a 900	42.000,00	18.000,00	60.000,00

901 a 1100	49.000,00	21.000,00	70.000,00
1101 a 1300	56.000,00	24.000,00	80.000,00
1301 a 1400	63.000,00	27.000,00	90.000,00
Mais de 1401	70.000,00	30.000,00	100.000,00

Fonte: BRASIL, 2013, p. 29.

O quadro demonstrado é vigente para estabelecimentos de ensino com 5 horas diárias ou ensino médio noturno, para escolas com jornada em tempo integral, ou seja, 7 horas diárias ou mais.

Conforme normatiza o documento orientador do programa, tais recursos devem ser gastos com aquisição de materiais para o desenvolvimento das atividades bem como para capacitação dos professores, com locação de espaços físicos e de equipamentos, contratação de consultorias, com mobiliários, bem como adequações nos espaços pedagógicos e serviços relacionados às tecnologias conforme guia específico.

Para o recebimento dos valores, as escolas deverão inserir o seu Projeto de Redesenho Curricular em sistema disponibilizado pelo MEC, denominado PDE Interativo, no qual é necessário descrever as ações desenvolvidas nos macrocampos propostos e ainda a previsão da matriz orçamentária com descrição das despesas financeiras de acordo com disposições do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do ProEMI.

Após esta inserção, o PRC é avaliado pelo Comitê Estadual, formado por integrantes da Secretaria de Estado da Educação, e, quando aprovado, encaminhado para avaliação da Secretaria de Educação Básica, que informa ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) as escolas que tiveram o PRC aprovado e receberão o apoio financeiro.

Nestes moldes do Programa, no ano de 2014, o Estado do Paraná conta com o total de setecentos e sessenta estabelecimentos participantes do ProEMI. Diante dos questionamentos apresentados ao MEC com relação à carga horária dos estabelecimentos que participariam do Programa, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná permitiu a adesão somente aos estabelecimentos que já contassem com carga horária ampliada. Foi aberta exceção deste critério para os estabelecimentos de ensino noturno, que são aceitos mesmo sem a ampliação de jornada, uma oportunidade concedida pelo

MEC, que prioriza a adesão para estas escolas, o que denota também uma preocupação diferenciada a respeito da qualidade do ensino que é ofertado no período noturno.

Desta forma, a adesão ficou direcionada para escolas agrícolas, florestais e estabelecimentos que ofertam curso técnico de formação docente integrado ao Ensino Médio. Até o ano de 2015, o Estado não implanta o aumento da jornada escolar, mas propõe o redesenho curricular por meio de orientações pedagógicas repassadas em uma reunião técnica e um simpósio, realizados no ano de dois mil e treze.

O encontro pedagógico reuniu representantes dos Núcleos Regionais de Educação e também diretores e pedagogos de escolas com representantes da Secretaria de Educação para diálogo e repasse de informações sobre o ProEMI. Na sequência, no dia 27/08/2013, a superintendência da Educação do Paraná encaminha Ofício⁴⁶ aos participantes do encontro pedagógico, em que orienta o processo de adesão ao ProEMI. Nesse Ofício são informados os prazos para adesão das escolas ao Programa, sendo determinado o envio da Proposta de Reestruturação Curricular até o dia 30 de agosto, para recebimento do recurso do FNDE no mesmo ano; ou ainda dia 30 de setembro, para recebimento do recurso no início do ano de 2014. No mesmo documento são destacados os passos que devem ser seguidos para elaboração do PRC, sendo ressaltada a necessidade de diálogo com comunidade escolar para elaboração da proposta.

Ainda no ano de 2013, a Secretaria de Estado da Educação disponibiliza um documento de orientação pedagógica para elaboração do PRC, a partir do qual destaca as disposições do Parecer n.º 05/2011 do Conselho Nacional de Educação – CNE, a respeito do Eixo Integrador do Currículo do Ensino Médio, formado pelas dimensões do Trabalho, da Ciência, da Tecnologia e da Cultura.

Além disso, destaca no referido documento a necessidade de conciliar os pressupostos do ProEMI e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio com as Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica à Rede Estadual de Ensino do Paraná, cuja organização curricular se

⁴⁶ Ofício 09/2013, de 27/08/2013. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ensino_medio_inovador/orientacoes_prazos_para_adexao_proemi_pr_.pdf Acesso em 02/10/2015.

dá por disciplinas, visando a proposta de gradativa integração dos conteúdos por áreas de conhecimento.

Entre os anos de 2014 e 2015 a adesão segue com os critérios divulgados em 2013, e com as orientações disponibilizadas nos documentos orientadores disponibilizados na página oficial da Secretaria de Educação do Paraná na internet. Cada estabelecimento que aderir ao ProEMI terá a participação por dois anos, sendo que todos os anos o MEC abre o período de adesão para novas escolas. A partir do disposto nas orientações disponibilizadas no portal da Secretaria de Estado da Educação, o órgão tem direcionado o redesenho do currículo por meio de ações que devem ser realizadas pelos estabelecimentos participantes com a orientação dos Núcleos Regionais de Educação.

Isto posto, cabe neste momento o estudo sobre a apropriação de uma política pública federal para o Ensino Médio em estabelecimentos de ensino da rede pública de ensino, especificamente no Estado do Paraná.

4.2 ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR - PROEMI

4.2.1 Definição de Política Pública

Iniciaremos a análise do nosso objeto de pesquisa trazendo a definição do que é uma política pública. Souza considera que a maioria dos países recém democratizados, em especial da América Latina “não conseguiu equacionar, ainda que minimamente, a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população (SOUZA, 2003, p.12).

Sendo as políticas públicas eficientes ou ineficazes, importa aqui mencionar que não existe uma única definição nem uma melhor definição, mas que podemos,

resumir o que seja política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de

política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. (SOUZA, 2003, p.12).

De forma didática, Azevedo traz a seguinte definição: “Política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (AZEVEDO, p. 38, 2003).

De modo geral, em função das forças de interesses que atuam no desenvolvimento das políticas públicas, estas apresentam uma visão holística. Contudo, é fundamental considerar que “a definição de políticas públicas é condicionada aos interesses das elites globais por força da determinação das amarras econômicas próprias do modo de produção capitalista” (BONETI, 2007, p.14).

Dias e Matos (2012) explicitam o conjunto de atores envolvidos na elaboração de uma política pública. São integrantes de várias esferas, dentre os quais mencionamos os atores fundamentais, partidos políticos, equipe de governo, corpo técnico, juízes, mídia, empresas, sindicatos e associações de profissionais, movimentos sociais, entre outros.

Ora, se, de modo geral, uma política pública não é construída de forma neutra, isto é, há várias forças de interesses que determinam sua elaboração e aprovação, o mesmo ocorre no âmbito educacional. Desse modo, nos interessa aqui é justamente evidenciar como isso pode ser percebido nos documentos norteadores do ProEMI e o que consta nos documentos oficiais do processo de implantação do programa no Estado do Paraná.

4.3 O REDESENHO DO CURRÍCULO

Mudanças na legislação denotam a preocupação com a atual realidade da oferta da educação básica na rede pública de educação brasileira. Ao nos referirmos especificamente ao Ensino Médio, que representa a etapa final da educação básica, a legislação que regulamenta a oferta deste nível de ensino passou por uma recente transformação, por meio da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no ano de dois mil e doze. Essas Diretrizes definem que:

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

- I - formação integral do estudante;
- II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012, p. 2).

Além da promulgação das Diretrizes Nacionais, outras ações têm sido implantadas, visando à ampliação da oferta do Ensino Médio, conforme previsto no Plano Nacional de Educação e na Emenda Constitucional nº 59, aprovada no ano de dois mil e nove.

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos deverá estar garantida até 2016, o que vai ao encontro da Meta 3 do novo Plano Nacional da Educação em tramitação, que propõe a universalização do Ensino Médio até 2020 (15 a 17 anos), com taxa líquida de 85% de atendimento para essa faixa etária. Assim, para que este atendimento seja efetivo, é ímpar garantir o acesso à educação de qualidade e atender as necessidades e expectativas dos jovens brasileiros (BRASIL, 2013, p.3).

Em consonância com as metas mencionadas, o Programa Ensino Médio Inovador, desde o ano de dois mil e nove, tem sido implantado em um grande número de estabelecimentos de ensino em todo o Brasil. Quanto aos objetivos do Programa vale ressaltar:

Art. 2º O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. (BRASIL, 2009a, p.1).

O Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador define ainda que o Programa servirá como indutor para ampliação da jornada escolar para os alunos matriculados nesta etapa, de forma que as ações desenvolvidas pelo Programa, com o passar do tempo, se incorporem ao currículo e possibilitem a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Depreende-se então que as ações propostas, ditas criativas e emancipadoras no Documento Orientador do Programa, são consideradas pelo proponente, o Governo Federal, por meio do Ministério de Educação, como uma ação indutora para ampliação do tempo de aluno na escola como uma possibilidade de solucionar, ao menos em parte, os problemas existentes neste nível de ensino nas escolas públicas em todo o país.

Sobre a criação de programas para efetivar diferentes políticas públicas, a partir da análise de Arroyo, denota-se que, constantemente, programas, em seu princípio, racionalmente projetados, acabam sendo desqualificados, pois “as políticas e o sistema escolar operam como um todo por vezes desvirtuando programas específicos bem-intencionados” (ARROYO, 2012, p.34).

Além disso, ao analisarmos a apropriação da política pública proposta pelo Governo Federal, pelo Estado do Paraná, vale considerar o que destacam as autoras Shiroma, Campos e Garcia:

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, pp. 430-431).

A contradição mencionada pelas autoras e ainda a desqualificação exposta por Arroyo (2012) podem ser vistas em alguns aspectos do ProEMI, especificamente no Estado do Paraná, quando se percebe que a implementação do Programa, desde o ano de 2009, passou por diferentes configurações, mas não tem se concretizado de forma significativa para gerar as mudanças curriculares, conforme os objetivos propostos pelo Governo Federal.

Inicialmente, tratando do currículo do Ensino Médio, mesmo que aconteçam discussões coletivas nos estabelecimentos que aderiram ao Programa, o que já pode ser considerado um ponto positivo, ao longo dos seis anos, não se efetivaram as mudanças curriculares esperadas. A esse respeito, é destacado no Documento Orientador de 2013 que as mudanças curriculares efetivadas devem ser encaminhadas ao Conselho Estadual de Educação (CEE) para análise do órgão, porém não se tem dados de encaminhamento de novas propostas curriculares ao CEE do Paraná, até então.

Entende-se assim que a adesão do Programa Federal exige mais do que a assinatura do termo e o repasse de orientações feito até então pela Secretaria de Estado da Educação para que seja efetivado como indutor de mudanças na oferta do ensino médio na escola pública. Tendo em vista que a maioria dos estabelecimentos do Paraná que aderiram ao Programa, fizeram a adesão depois do ano de 2013, pois até então eram apenas 93 estabelecimentos de ensino e atualmente são mais de 700, destaca-se que o tempo destinado para as escolas realizarem o diálogo com a comunidade escolar para organização do Projeto de redesenho curricular foi de no máximo trinta e quatro dias, para escolas que aderiram em 2013. Questiona-se: como reestruturar o currículo em um prazo tão exíguo? É possível, com um prazo tão diminuto, construir um currículo que possibilite transformar a realidade do ensino ofertado? Dada a importância do objeto em discussão, seria plausível pensar que a discussão foi negligenciada? Quais objetivos e forças influenciaram esta imposição de prazos escassos? A discussão e o redesenho foram postos como mera formalidade?

A forma como a proposta de adesão está registrada no documento enviado pela Superintendência da Educação do Paraná aos Núcleos Regionais de Educação e estabelecimentos de ensino médio, denota que a própria Secretaria de Educação entende a proposta de redesenho do currículo como uma ação burocrática a ser realizada em aproximadamente um mês. No mesmo documento, datado de 27/08/2013, é relatada ainda a possibilidade de os estabelecimentos que conseguirem finalizar o PRC em menos de três dias poderão ter sua proposta analisada e validada pela SEED para encaminhamento ao MEC até o prazo de 30/08/2013.

Diante disso, o que se questiona é: qual entendimento foi feito de todos os documentos orientadores que balizam a implantação do ProEmi em tão pouco tempo? Ainda, como as ações foram concretizadas no interior dos estabelecimentos de ensino que tiveram seu PRC aprovado para aplicação a partir do ano de 2013? Ressalta-se que “um documento não é restrito a uma única e harmoniosa leitura. Pelo contrário, é aberto a re-leituras, não um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427).

Nesse contexto, percebe-se a deturpação de uma política pública, entendida como mais uma ação de injeção financeira do Governo Federal para que as escolas deem conta de efetivar as transformações que conseguirem a partir de sua leitura e entendimento da proposta. Na adesão de 2013, durante o processo de avaliação do PRC para liberação da verba do Programa, as propostas seriam elaboradas pela comunidade escolar, passariam inicialmente pela análise da Comissão Estadual e, posteriormente, pela Comissão do Ministério da Educação, para então serem aprovadas e terem o incentivo financeiro liberado pelo FNDE. Isso demonstra como todos os órgãos envolvidos, desde a Secretaria de Educação, até o Ministério da Educação, permitiram que o processo de elaboração fosse desenvolvido em um tempo que pode ser considerado insuficiente para o planejamento de mudanças significativas no Ensino Médio. Tem-se que, nos documentos orientadores expedidos pelos órgãos envolvidos, os objetivos são desafiadores, porém a organização prática do processo de implantação ocorre de forma burocratizada, limitando as ações a trâmite de documentos.

Tendo em vista o tempo exíguo em que esse processo de validação das propostas ocorreu, o que impede uma avaliação mais criteriosa das questões pedagógicas e metodológicas que envolvem o Programa, poder-se-ia, ainda, creditar ao acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do Programa, a responsabilidade de verificação sobre a efetivação dos objetivos propostos. Porém, o próprio Documento Orientador do Programa não detalha como se dará o processo de acompanhamento e avaliação. Em sua última versão, o documento apenas menciona que caberá às Secretarias Estaduais de Educação, em conjunto com o MEC, o devido acompanhamento e avaliação, não havendo explicitação de critérios para tanto. Destaca-se ainda que no PRC

apresentado pelas escolas e inserido no sistema PDE interativo, o maior detalhamento é relacionado ao desdobramento do planejamento financeiro que, caso não esteja de acordo com as orientações do PDDE, podem acarretar na não aprovação do Projeto.

No PRC são descritas também as ações a serem desenvolvidas nos macrocampos indicados no Documento Orientador, mas como é possível concretizar ações planejadas em tão pouco tempo, a fim de que gerem mudanças no ensino e atendam aos objetivos propostos pelo Programa? Destaca-se ainda que, na atual configuração, após dois anos da adesão, os estabelecimentos deixam de participar do Programa. Cabe então refletir sobre a forma com que as escolas receberam as orientações para adesão ao ProEMI, qual o entendimento feito sobre as orientações e, principalmente, como as colocaram em prática. Segundo Shiroma, Campos e Garcia:

Se os textos são, ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experienciadas no contexto das práticas educativas. Relembrando que os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433).

A arena da prática, no caso do ProEmi, vem a ser as escolas de todo o Brasil, sendo que neste estudo focamos a análise sobre o Estado do Paraná. Ainda assim, mesmo dentro de um único Estado, o contexto local, a realidade de cada estabelecimento de ensino é particular, o que pode gerar diferentes interpretações e recriações de uma política implantada prioritariamente a partir de documentos, pois no percurso do Programa do Ensino Médio Inovador no Estado do Paraná, conforme já reivindicado pelos próprios docentes envolvidos, contou com um mínimo, pode-se dizer até insuficiente, número de ações que possibilitassem o diálogo, o levantamento de diagnósticos referentes às necessidades das escolas envolvidas no Programa, a formação continuada dos profissionais, dentre outros aspectos que permitiriam o delineamento de ações concretas para transformação do ensino ofertado.

Por fim, percebe-se que, após seis anos desde a adesão do ProEMI pelo Estado do Paraná, não há registros de concretização do um novo currículo

para o Ensino Médio, tampouco de delineamentos para implantação do Ensino Médio Integral, conforme está previsto nos principais objetivos do Programa.

Além de não podermos identificar mudanças no currículo do Ensino Médio adotado pelas escolas estaduais no Paraná, ressalta-se ainda que no decorrer do percurso do ProEMI foram promulgadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para esta etapa da Educação, o que também deveria acarretar em transformações no contexto educacional de todos os estabelecimentos de ensino que ofertam o Ensino Médio. Porém, ratificamos o que já foi exposto anteriormente sobre a complexidade de se colocar em prática o que dispõem os documentos legais amplamente divulgados ao abordar, no próximo tópico, questões relacionadas à receptividade das DCN no Ensino Médio público no Estado do Paraná.

Não obstante, destacamos o artigo intitulado “na contramão do ensino médio inovador: propostas do legislativo federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola” de Amaral e Oliveira (2011), alertando para o fato de que após aprovação e início das atividades de implantação do ProEMI, no segundo semestre de 2009 a janeiro de 2011 foram apresentadas 15 propostas pelos congressistas, objetivando a inserção de disciplinas obrigatórias na composição do currículo do ensino médio.

Sendo a integração curricular um dos grandes objetivos do ProEMI, viabilizando a interdisciplinaridade, a apresentação de inúmeros projetos como observado no estudo supracitado, tende a fragmentação curricular, fortalecendo a disputa neste nível de ensino, conforme já evidenciado em oportunidades anteriores nesta pesquisa.

Aparentemente, além da impossibilidade de efetivar debates que propiciem a concretização do redesenho curricular de forma coerente e profícua junto a realidade escolar em função, entre outros, dos fatores já expostos, há também trabalhos desconexos, a exemplo dos projetos apresentados pelos congressistas, que não contribuem na melhoria da educação, servindo apenas para promoção dos mesmos.

Conforme mencionado no início do presente tópico a meta 3 do Plano Nacional de Educação pretende

efetivar o direito à educação e ampliar os níveis de acesso para os jovens entre 15 e 17 anos: elevar o percentual dos que frequentam a escola, de forma a incluir 100% dessa população até o ano de 2016;

e aumentar para 85%, até 2024, o total dos jovens cursando o ensino médio (EM), que é o nível considerado adequado para a referida faixa etária (BRASIL, 2015, p.53)

Analisando cada um dos aspectos em separado, primeiro temos que na última década (2004-2013) o índice de alunos entre 15 e 17 que frequentavam a escola no Brasil passou de 81,8% para 84,3%, sendo que no Paraná em específico, passou-se 79,7% para 83,4%, ficando aquém da média nacional, não havendo distinção significativa entre os sexos e entre brancos e negros. Houve sim, um equilíbrio entre o percentual de jovens que acessaram a escola tanto no meio rural como no meio urbano. A diferença mais gritante reside na diferença numérica entre ricos e pobres que frequentam a escola.

Se em dez anos houve um aumento de 2,5%, de modo que “esse percentual continua ainda distante dos patamares necessários para a universalização” (BRASIL, 2015, p.54), pode-se, neste momento, afirmar que fica evidente que até o final de 2016 essa meta não será cumprida, isto é, a probabilidade de em um ano elevar em mais de 15 p.p. os índices de universalização do acesso é praticamente nula. Lembrando ainda que o ProEMI é uma ferramenta de fundamental importância na elevação desses índices.

Neste mesmo período temos o segundo aspecto analisado que é também parte da meta 3 do PNE, o qual objetiva atingir 85% da taxa de escolarização líquida no ensino médio da população de 15 a 17 anos, que corresponde ao nível de ensino considerado adequado para a respectiva idade. Em 2004 tínhamos 53,1% passando, em 2013, para 55,3% dos jovens frequentando o ensino médio. Para o mesmo período o Paraná passou de 53,1% para 61,8%, figurando de maneira positiva diante do cenário nacional. Já o cumprimento da meta prevista que era de 85%, carece de um aumento de 30% até o final de 2024. Apesar de ter apresentado uma evolução significativa na última década, fica a dúvida se essa meta se concretizará.

Por fim, destacamos que há uma distância significativa no

acesso ao ensino médio entre os jovens de 15 a 17 anos do campo (43,7%), os negros (49,5%) e os mais pobres (42,2%) apresentou números inferiores aos registrados para os grupos na mesma faixa etária que residiam na cidade (57,7%), os brancos (63,8%) e os mais ricos (71,6%) (BRASIL, 2015, p.66).

Conforme dados elencados pelo MEC e levando-se em consideração que o ProEMI contempla em seus objetivos centrais corroborar com as Secretarias Estaduais na implementação de programas que resultem na melhoria do ensino, poder-se-ia dizer, que, referente aos dois itens centrais da meta 3 do PNE, não é possível identificar resultados que evidenciem avanços positivos propiciados pelo programa.

4.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Destaca-se que o Programa Ensino Médio Inovador fomentou as discussões para a promulgação das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e, atualmente, propõe-se que a concretização das ações do Programa seja direcionada também à implementação das DCNEM. Porém, no Estado do Paraná, essa aproximação encontra o seu primeiro obstáculo na diferenciação de organização curricular disposta nas Diretrizes Curriculares Estaduais, em que o currículo é organizado por disciplinas e não por áreas do conhecimento, conforme proposto pelo MEC.

Entende-se que esse distanciamento entre as Diretrizes Nacionais e Estaduais não deve ser impedimento para o desenvolvimento do Programa, uma vez que as mudanças propostas devem respeitar as necessidades locais e em nenhum momento a organização por áreas do conhecimento foi imposta, mas sim proposta pelo Ministério da Educação. Contudo, no atual cenário de implementação do ProEMI no Estado do Paraná, percebe-se que algumas das mudanças curriculares propostas pelo Governo Federal, desde a primeira versão do Documento orientador do ProEMI, não se concretizaram, uma vez que o Estado já conta com uma organização disciplinar bastante cristalizada, conforme pode ser visto nos documentos orientadores disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação aos estabelecimentos de ensino que aderiram ao Programa:

Para apreender o significado da proposta (do ProEmi) é necessário reiterar a importância da organização curricular 'assumido' [sic] pelo Estado do Paraná, que enfatiza a escola como espaço de socialização do conhecimento. Nesse sentido, para os documentos orientadores do Currículo da Rede Estadual do Paraná, os conhecimentos se organizam por meio dos conteúdos das disciplinas escolares (PARANÁ, 2013, p. 6).

Como já exposto por Shiroma, Campos e Garcia (2005), os documentos não são restritos a uma única interpretação, assim a equipe pedagógica da Secretaria de Estado da Educação, apresenta sua interpretação sobre os Documentos Orientadores do ProEMI enviados pelo proponente:

Note-se que em nenhum momento os mentores e os documentos do ProEMI desvalorizam os conhecimentos específicos das disciplinas, mas sim, entendem que é preciso, pela via da integração, superar a fragmentação excessiva dos “saberes escolares” de forma que estes colaborem para a formação multidimensional dos estudantes, a partir dos Macrocampos do Programa.

Dessa forma, propõe-se que, a partir de conhecimentos sólidos e referendados (ou seja disciplinares), os projetos de redesenho curricular, integrem grupos de conteúdos afins, de forma a expressarem, sem relações forçadas ou destituídas de valor científico e pedagógico, o diálogo entre os conteúdos escolares (PARANÁ, 2013, pp.23-24).

A respeito das políticas públicas que propõem a reformulação curricular, afirma Silva que:

As proposições de mudanças curriculares presentes na reforma educacional produzem alterações no discurso pedagógico, e, mesmo que as escolas reinterpretem e reelaborem esse discurso, ele adquire legitimidade, seja ao assumir o caráter de inovação, seja ao valer-se da disseminação de um ideário pedagógico legitimado. (SILVA, 2010, p. 18)

A complexidade da implantação de políticas públicas educacionais no espaço escolar é reafirmada por Silva (2010), a partir dos resultados de uma pesquisa sobre a apropriação das mudanças curriculares propostas legalmente, por escolas de ensino Médio da cidade de Curitiba:

(...) existe um duplo movimento gerado na e pela reforma educacional, qual seja, a produção de um conjunto de prescrições sustentadas em conceitos definidores da formação que se pretende; e o modo como estes são apropriados e adaptados pela escola, constituindo movimentos distintos e complementares. A partir desses movimentos, a apropriação das prescrições novas, ao confrontar-se com discursos e práticas consolidados, imprime movimentos de incorporação que se diferenciam de escola para escola e constituem múltiplas referências para a realização do trabalho escolar, ora distanciando-se, ora aproximando-se das formulações normativas originais. (SILVA, 2010, p. 23)

Portanto, entende-se que a intenção de reformulação do currículo do Ensino Médio proposta pelo Programa Ensino Médio Inovador, percorre um longo caminho até chegar no espaço escolar. Diante disso, questiona-se: como a Secretaria de Estado se apropria desta proposta? Como esta transfere às escolas que estão sob sua jurisdição? Como se concretizam os ideais de emancipação propostos nos Documentos Orientadores do Programa, que se apresentam como uma política integradora do Plano Nacional de Educação?

Neste embate percebido na questão da organização curricular no Estado do Paraná, é válido ressaltar que o Estado passou por um processo de construção coletiva das Diretrizes Curriculares Estaduais, finalizadas e divulgadas no ano de dois mil e oito. O diálogo para construção do referido documento ocorreu durante um longo período e contou com a representatividade, se não de todos, da maioria dos estabelecimentos de ensino do Estado⁴⁷. Essa discussão culminou na divulgação de um documento que se distanciava dos Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados pelo MEC e que, nos últimos anos vem sendo amplamente difundido pela Secretaria de Estado da Educação como balizador para o planejamento pedagógico em todos os estabelecimentos da rede estadual de educação do Paraná.

Paralelamente à divulgação das DCE's no Estado do Paraná, o Ministério da Educação promove as discussões que culminaram na promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, lembrando que Diretrizes tem um peso legal maior que os já superados Parâmetros Curriculares Nacionais.

Mesmo diante da nova legislação federal, o Estado do Paraná em todos os processos formativos, busca a legitimação das Diretrizes Estaduais, denominadas atualmente como Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica no Estado do Paraná. O termo "Orientadoras" foi adotado após a promulgação das DCNEM, devido a hierarquia legislativa que não permite que uma Diretriz Estadual sobreponha-se à Diretriz Nacional.

É neste cenário de políticas que nem sempre se complementam, mas, por vezes, se contrapõem, que se encontra um Programa que busca promover a reestruturação (ou ainda o redesenho) curricular do Ensino Médio. Diante

⁴⁷ Ver nas DCE o processo de construção do documento.

desta contradição, vale destacar a opinião das autoras Shiroma, Campos e Garcia, que destacam Ball (1994), ao afirmarem que

quando focamos analiticamente uma política ou um texto não devemos esquecer de outras políticas e textos que estão em circulação coetaneamente e que a implementação de uma pode inibir ou contrariar a de outra, pois a política educacional interage com as políticas de outros campos (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431).

Assim, observa-se que, mesmo antes da adesão ao ProEMI, o Estado do Paraná já havia construído uma organização curricular que atualmente encontra-se em processo de legitimação, o que traz ao movimento gerado pelas ações do Programa um obstáculo quanto à efetivação da organização curricular proposta pelas DCNEM.

Apesar da contradição já exposta, existem aspectos em que as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais se aproximam. Essa aproximação favorece as condições para implementação das ações do Programa, mas vale ressaltar que, nem as Diretrizes Estaduais, construídas de forma coletiva e finalizadas no ano de dois mil e oito, geraram mudanças significativas no currículo e, conseqüentemente, no ensino ofertado pelas escolas estaduais. Isso demonstra que as transformações esperadas para o Ensino Médio não dependem apenas de renovação nas orientações legais, mas trata-se de aspectos ainda não alcançados pelas políticas em andamento. Tal movimento repete os ciclos de mudanças ocorridos anteriormente e demonstrados nos capítulos anteriores deste estudo, que demonstram como as transformações legais ocorridas ao longo do tempo não conseguiram promover a superação de problemas identificados no sistema educacional brasileiro. Logo,

O proclamado direito à educação vira direito à aprendizagem e nos limites da escola, para em seguida virar direito ao básico, limitado à aprendizagem de leitura e matemática. Transmutado em direito à aprendizagem, ficam igualmente de fora todas as outras dimensões da formação que não seja a cognitiva, privilegiadamente leitura e matemática, e as demais disciplinas e áreas de formação assumem formas aligeiradas (por exemplo, projetos, áreas) onde o conteúdo é secundarizado para que o aluno possa focar na aprendizagem de leitura e matemática, ou seja, as disciplinas que caem nas provas (FREITAS, 2014, p.55).

Entendendo que as mudanças legais e os documentos mencionados anteriormente não foram suficientes para promoção de um ensino que possa ser considerado emancipador, ou ainda inovador, na sequência serão

apresentados demais aspectos do ProEMI, considerados imprescindíveis para o sucesso do processo, se observados os objetivos do Programa.

4.4 O PROEMI E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com relação ao Programa Ensino Médio Inovador, para a concretização dos objetivos propostos, além do incentivo financeiro que é destinado a cada estabelecimento de ensino por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE⁴⁸, o Ministério da Educação tem promovido outras ações para efetivação do Programa nos Estados que aderiram a essa política. Um exemplo dessas ações é o financiamento para aquisição de *tablets* e quadros interativos em estabelecimentos de Ensino Médio, a fim de propiciar o acesso a diferentes recursos que possam auxiliar o trabalho dos professores que atuam nesse nível de ensino.

Ressalta-se também a proposição de cursos de formação continuada, subsidiados pelo Governo Federal, ofertados aos professores atuantes em escolas públicas ofertantes do Ensino Médio. Atrelado ao ProEMI foi ofertado pelo MEC o Curso Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador (JUBEMI), com o intuito de promover o diálogo entre os profissionais atuantes no Programa. O maior objetivo do curso era a troca de experiências entre profissionais a fim de dialogar e amadurecer ideias sobre o perfil, ou perfis, dos jovens na atualidade.

Além do curso mencionado, como proposta de formação continuada, o Governo Federal, por meio da Portaria nº 1140 de 22 de novembro de 2013, lança o Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio. Através da referida portaria, o MEC especifica as “diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação” (BRASIL, 2013).

⁴⁸ O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse. Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12320&Itemid=259

O Ministério da Educação considera como ações atreladas ao Pacto, o redesenho curricular subsidiado pelo ProEMI e a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio que iniciou no segundo semestre do ano de 2014. Segundo o proponente, este conjunto de ações está articulado com desafios considerados no Ensino Médio, tais como:

- Universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos – até 2016;
- Ampliação da jornada escolar para Ensino Médio Integral;
- Redesenho curricular nacional;
- Garantia da formação dos professores e demais profissionais da escola;
- Carência de professores em disciplinas (Matemática, Física, Química e Inglês) e regiões específicas;
- Ampliação e estímulo do Ensino Médio Diurno;
- Ampliação e adequação da rede física escolar;
- Ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao Ensino Médio;
- Universalização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

(BRASIL, Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio).

Das ações mencionadas, o Estado do Paraná contou com o repasse de recursos federais recebidos pelos estabelecimentos de ensino participantes do Programa; efetuou a aquisição e distribuição dos *tablets* para os professores atuantes no Ensino Médio no ano de dois mil e treze e inscreveu setenta e um profissionais no curso de formação continuada (JUBEMI) ofertado pelo MEC na modalidade a distância, sendo que destes, cinquenta e um foram aprovados. Além disso, no ano de dois mil e treze foram promovidos pela Secretaria de Estado da Educação um Simpósio e um Encontro Pedagógico para discussões acerca da implantação do Programa no Estado do Paraná. Momentos de diálogo em que os profissionais que atuam nos estabelecimentos que aderiram ao Programa apresentaram reivindicações de formação continuada para os professores envolvidos na implementação das ações do ProEMI, tendo em vista que, até o ano de dois mil e treze, nenhuma formação específica para capacitação dos docentes havia sido realizada.

No ano de dois mil e quatorze, o MEC difundiu a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, como parte da política de melhorias constante no Pacto pelo Ensino Médio, firmado entre os Governos Federais e Estaduais. Trata-se de formação continuada realizada, em sua maioria, na modalidade a distância, para a qual os profissionais inscritos receberão incentivo financeiro no valor de bolsa-auxílio de duzentos reais mensais durante a realização do curso. O curso passou por adaptações das Secretarias

Estaduais de Educação e teve as ações iniciadas em julho/2014, sendo que a Secretaria de Educação do Estado do Paraná orienta a formação com obrigatoriedade de encontros presenciais quinzenais dos participantes de cada estabelecimento.

Ainda em desenvolvimento no ano de 2015, o Curso atingiu um número considerável de inscritos em todos os estabelecimentos que ofertam Ensino Médio. Com isso, o Governo Federal pretende promover a formação continuada para docentes atuantes no Ensino Médio. O conteúdo do curso promove discussões sobre as transformações no contexto do Ensino Médio, mudanças na legislação, incluindo a implantação das DCNEM, perfil dos jovens, dentre outros temas relacionados. Trata-se de um diálogo importante que envolve as metas do Plano Nacional de Educação. Contudo, as reivindicações de formação específica para o redesenho curricular e implementação de ações inovadoras relacionadas ao eixo integrador formado pelas dimensões do Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura, permanecem sem atendimento.

Lembrando ainda que, no Ofício enviado ao Ministério da Educação com os questionamentos relacionados à adesão, a Secretaria de Educação do Paraná se propunha:

Com as proposições de adesão ao ProEmi, envolvendo maior número de escolas de Ensino Médio, o Paraná busca somar ações a um programa de formação continuada (para Professores, Diretores e Pedagogos) promovido pela SEED com o objetivo de viabilizar um amplo debate sobre os atuais resultados desse nível de ensino, bem como as possibilidades de um Redesenho Curricular que leve em conta as necessidades dos jovens, culminando com uma nova proposta) (PARANÁ, Ofício 4921/2013, p. 2).

Apesar da proposta, não se identifica até então, outras ações relacionadas à formação docente voltadas para discussões sobre os resultados do Ensino Médio, tampouco sobre o redesenho curricular, pois os últimos registros de formação direcionada para esses fins se restringem ao Simpósio e Encontro Pedagógico realizados no ano de 2013, antes da adesão da maioria das escolas ao ProEMI e antes mesmo da redação do documento citado.

Nota-se então que, mesmo conseguindo ampliar significativamente a oferta do ProEMI em escolas do Paraná, depois de 2013, a Secretaria de

Educação não deu continuidade à realização da formação continuada específica para a implementação do Programa.

Além disso, sobre a capacitação dos profissionais para o desenvolvimento do Programa, ressalta-se a exigência do MEC da indicação de um professor integrante do quadro efetivo do magistério para dedicar-se integralmente à Coordenação do ProEMI, em cada escola que aderiu ao Programa. A esse respeito, a Secretaria de Educação orientou as escolas para que indicassem um dos pedagogos da equipe atuante no Ensino Médio como Coordenador. Porém, esses profissionais não atuam exclusivamente na Coordenação do Programa, uma vez que são supridos conforme o número de alunos matriculados (dado atualizado anualmente por programa que gera o “porte” dos estabelecimentos e indica o número de profissionais para o funcionamento da escola), não havendo aumento no número de profissionais após a adesão ao Programa.

A partir da falta de formação específica para o desenvolvimento das ações, principalmente no que tange às atividades propostas a partir dos macrocampos, percebe-se uma grave fragilidade para efetivação do Programa, questionando-se então: como ocorrerão as ações inovadoras, envolvendo diferentes disciplinas, sem um processo contínuo de formação que envolva todos os professores atuantes na implantação do PRC?

Nos primeiros anos de adesão ao Programa, quando o Paraná contava com apenas 93 estabelecimentos participantes do ProEMI, e organizou a oferta por meio de atividades de contraturno, a não efetivação de ações como fotografia científica, robótica, dentre outras, era justificada pela falta de profissionais com formação específica para tanto. Desta forma, vários estabelecimentos que tiveram suas propostas aprovadas, o recurso recebido e, por vezes, a compra de material realizada, nunca conseguiram implementar as atividades propostas. Isso demonstra como a fragilidade relacionada à falta de formação docente pode significar um dos graves obstáculos para o sucesso do Programa em escolas do Estado do Paraná.

Seja por falta de profissionais, ou por outros motivos, a não concretização de algumas atividades propostas e a descontinuidade das atividades de contraturno deram ao Programa, a partir do ano de 2013, uma

configuração diferenciada que se afasta da proposição de ampliação de jornada, conforme abordado no próximo tópico.

4.5 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR COMO INDUTOR PARA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

Tendo em vista que o Governo Federal considera as ações do Programa Ensino Médio Inovador como indutoras para implantação gradativa do Ensino Médio Integral e expõe nas diferentes versões do Documento Orientador do Programa, a ampliação de jornada como uma das condições básicas para implementação do Programa, é premente uma discussão sobre a possível relação entre aumento de carga horária e melhoria na qualidade do ensino.

A respeito da ampliação de carga horária como uma forma de minimizar os problemas da escola pública, a educação em tempo integral, que prevê o mínimo de sete horas/dia de permanência do aluno na escola, tem sido alvo de discussões e debates entre educadores e especialistas da área. Trata-se de um tema relativamente novo no cenário da educação básica na escola pública brasileira, mas que tem gerado opiniões divergentes quanto à relação entre aumento de carga horária e melhoria na qualidade do ensino público. Pois, o fato de ampliar o tempo de permanência na escola não implica necessariamente em melhoria proporcional, pois, conforme observa Arroyo, “se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável” (ARROYO, 2012, p.33).

Direcionando a análise para os objetivos do ProEMI, é sabido que, além de integrar a política nacional para o Ensino Médio, as atividades ofertadas em contraturno nas escolas que aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador, até o ano de dois mil e doze, computavam dados para cumprimento do Plano de Metas do Governo do Estado do Paraná para implantação da oferta de Educação em Tempo Integral na rede estadual de educação. Conforme documento referência da Secretaria de Estado da Educação para implantação da Educação Integral em turno único:

a Secretaria de Estado da Educação, de acordo com o Plano de Metas do Governo do Paraná/2011/2014, instituiu uma agenda para discutir e efetivar a implantação da oferta de Educação em Tempo Integral em suas várias expressões, consideradas, em linhas gerais, como ofertas que ampliam a jornada escolar mediante atividades escolares que oportunizem aprendizagens significativas, organizadas em regime de contraturno (PARANÁ, 2012, p. 3).

Identifica-se ainda no documento de referência da Secretaria de Estado da Educação, a intenção de, além de possibilitar a ampliação da jornada escolar, buscar formas de melhoria da qualidade do ensino:

Nesse sentido, o Estado do Paraná tem como objetivo a ampliação da jornada escolar por meio da implementação de política de educação integral e em tempo integral. Proposição essa que não é balizada somente no aumento do tempo escolar, mas se pauta na construção de uma educação de qualidade. (PARANÁ, 2012, p. 10)

A respeito do aumento do tempo do aluno na escola Arroyo afirma que:

Cresceu nas últimas décadas a consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares, cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto. O direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo na escola. Este pode ser um significado importante: tentar respostas políticas ao avanço da consciência do direito a mais tempo de educação. (ARROYO, 2012, p. 33)

Pensar em mais tempo de educação tem gerado outros questionamentos. Segundo Demo, as determinações de ampliação de tempo do aluno na escola “até o momento não conseguiram inovar nossa escola de maneira convincente, nem mesmo quando se torna de tempo integral” (DEMO, 2010, s/p). É consenso entre pesquisadores que discutem a educação integral a necessidade de resignificação pedagógica. A esse respeito verifica-se no documento resultante de pesquisas sobre educação integral, realizadas pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) que:

integralidade significa, em essência, não fragmentação; educação integral significa pensar a aprendizagem por inteiro; as inter-relações entre atividades e propósitos precisam ser otimizadas e valoradas com base no currículo, no projeto político-pedagógico, numa clara intencionalidade pedagógica, que tenha a formação do sujeito e do seu direito de aprender como o grande ponto de chegada (MOLL, 2011, p. 26).

No entanto, o que mais facilmente se observa na prática escolar é a fragmentação do ensino ofertado, uma vez que a escola está incumbida de inúmeras funções, as quais travestidas em indicadores de qualidade, a exemplo das avaliações em larga escala, fragilizam o pretendido ensino integral.

Com o discurso do direito restrito à aprendizagem do básico, perpetua-se por um lado a exclusão dos processos de formação humana e ao mesmo tempo libera-se a conta gota o conhecimento necessário para que a juventude dê conta de atender às demandas das novas formas de organização da produção. Acesso a um pouco mais de letramento, leitura e matemática.

O estreitamento curricular impede que outras áreas de desenvolvimento da criança sejam exercitadas (artística, criativa, afetiva, corporal). Com a escola focada em português e matemática, as demais disciplinas são abordadas em “projetos interdisciplinares” que conduzem à banalização do conteúdo destas (FREITAS, 2014, p.51).

A partir do conceito apresentado no documento, depreende-se que o Programa Ensino Médio Inovador poderia compor a política de educação integral do Estado do Paraná, desde que considerado o objetivo principal do Programa que é o redesenho curricular, aliado ao aumento gradativo do tempo de permanência do aluno na escola. Porém, após o ano de dois mil e treze, as atividades ofertadas em contra turno foram extintas e a adesão ao Programa ficou restrita ao Ensino Médio Noturno, Escolas Agrícolas, Florestais e estabelecimentos que ofertam o curso de formação de docentes integrado ao Ensino Médio - Normal.

Nesta configuração, é possível entender como os estabelecimentos de ensino do Paraná, mais uma vez se distanciam da proposta original do Programa, pois em nenhum momento possibilitarão o aumento da jornada escolar. Ao contrário disso, a Secretaria de Estado da Educação articulou sua proposta de forma a aderir ao Programa, mas adotando como critério principal a adesão por estabelecimentos que já possuíam carga horária ampliada. O que se constata é que a principal mudança proposta pelo MEC não se concretizará, que é a ampliação gradativa da carga horária visando a implantação do ensino médio integral, conforme mencionado no Capítulo II.

Sem fazer juízo de valor sobre a qualidade do ensino ofertado nas escolas que já contam com currículo ampliado, pois não é esse o objetivo

desse estudo, percebe-se que não houve um diagnóstico sobre a real necessidade das escolas para implantação do Programa em escolas públicas do Estado, mas adotou-se um critério que permitisse a adesão sem que houvesse o trabalho árduo e complexo de ampliação de jornada.

O que encontramos na configuração adotada pelo Estado, foi uma forma de “driblar” a necessidade de ampliação da carga horária, esbarrando em outro aspecto inicial do Programa, que era a não participação de escolas com ensino profissionalizante, uma vez que a meta não era direcionada para esta modalidade de ensino. No decorrer do Programa, diante dos questionamentos propostos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o MEC autorizou a participação dos estabelecimentos profissionais e exigiu que demais estabelecimentos, exceto os de ensino noturno, tivessem a carga horária ampliada até 2015. Como atualmente a organização do Programa prevê a adesão dos estabelecimentos pelo período de dois anos, aqueles estabelecimentos que já participavam do Programa anteriormente a 2013, e não tem sua carga horária com mais de cinco aulas diárias se desligarão do ProEMI neste ano, sem efetivar uma das principais mudanças propostas pelo Programa que é a ampliação de jornada.

Sendo assim, o próprio proponente do Programa possibilita sua fragilização e distanciamento da proposta inicial, quando autoriza a implantação em massa em escolas de ensino profissional, bem como propicia sua saída em um curto lapso de tempo inviabilizando a implementação das metas inicialmente objetivadas.

Esta mudança fez com que as intenções de ampliação de jornada do Ensino Médio em escolas públicas do Paraná fossem abortadas, fazendo também com que as ações do Programa deixassem de contabilizar dados quantitativos para composição da Educação Integral do Estado.

A respeito da integralidade na educação, Gabriel e Cavaliere observam que:

A ação de integrar tende a ser vista como consequência direta da necessidade de intervir na organização escolar e curricular, de forma a não apenas superar muitas das dificuldades encontradas no cotidiano das escolas, mas também colocar a educação escolar em sintonia com as exigências de um mundo marcado pela expectativa

da democracia social e pelo impacto da revolução tecnológica em curso. (GABRIEL & CAVALIERE, 2012, p. 277)

A definição de integração apresentada pelas autoras pode auxiliar na análise do Programa Ensino Médio Inovador com vistas à identificação da concretização, no todo ou em parte, dessa sintonia da educação escolar desenvolvida nas escolas de Ensino Médio no Estado do Paraná com as exigências da sociedade atual.

Outra questão é a implantação do Programa em escolas que ofertam o Ensino Médio noturno, que também não apresentam condições para ampliação da carga horária. Essa decisão do Governo Federal não pode ser desconsiderada quando trazemos à tona a opinião de estudiosos que afirmam que o atual sistema educacional brasileiro está voltado à manutenção do sistema capitalista vigente, conforme observado por Boneti (2007) ao afirmar que:

Cada momento histórico produz, no contexto da inter-relação entre a produção econômica, cultura e interesses de grupos dominantes, ideologias a partir das quais verdades relativas tornam-se absolutas. Estas verdades absolutas, construídas ideologicamente em cada formação social, produzem e referenciam as ações institucionais e, em particular, a elaboração e a operacionalização das políticas públicas” (BONETI, 2007, p.11).

A atenção dispensada ao ensino noturno destaca a preocupação com a qualidade do ensino ofertado especificamente neste período que conta com dados de evasão e reprovação ainda mais agravantes. É sabido que o período noturno é direcionado à classe trabalhadora, o que cria nas escolas uma cultura de que se deve facilitar o processo tendo em vista a “dificuldade” enfrentada pelos alunos para conciliar trabalho e estudo. A partir daí, tem-se mais uma resposta da sociedade à manutenção da desigualdade, pois as matrículas do ensino médio noturno representam uma parcela da sociedade que não terá acesso ao ensino nas mesmas condições que outros alunos do período diurno.

O próprio direcionamento do Programa Ensino Médio Inovador trata do ensino noturno como uma particularidade, o que denota a preocupação em realizar melhorias para esta modalidade. Porém, no desenvolver da proposta não existem outros direcionamentos que proponham mudanças específicas

para tal. Ao contrário, o que se percebe é que, ao permitir a adesão por escolas do ensino noturno sem a ampliação da carga horária, sem a formação docente que viabilize a oferta de ações ditas “inovadoras”, e ainda, no caso do Estado do Paraná, sem a realização de diagnóstico para proposição das ações, o que se terá na prática é uma adaptação das propostas do Programa, de acordo com a realidade do ensino noturno, dentro de seu tempo e seu espaço, porém sem a valorização de suas reais particularidades.

A política pública precisa ser mais abrangente e considerar aspectos de maior relevância para o insucesso do Ensino Médio, como o fato de os alunos precisarem trabalhar durante a realização desta etapa da educação básica, que passa a ser tornar obrigatória com a implantação do Plano Nacional de Educação. Ao se tratar de política pública federal, o diagnóstico deveria delinear ações direcionadas a problemas como esse, porém a complexidade do tema vai muito além de uma proposta de redesenho curricular. Seria necessário trabalhar de encontro a uma situação que envolve problemas sociais que ultrapassam os muros das escolas, pois “o fato de não levar em consideração a desigualdade inerente ao poder de acesso aos direitos sociais, faz com que as políticas públicas acabem beneficiando sempre mais as classes dominantes” (BONETI, 2007, p.29).

A classe trabalhadora que frequenta o ensino noturno representa uma parcela da sociedade que atua na manutenção da desigualdade. São alunos que, por algum motivo não podem dedicar-se exclusivamente aos estudos, ou ainda, não o fizeram na idade adequada e agora recebem uma educação adaptada a fim de possibilitar o acesso à educação, mas que, por vezes, não possibilita a continuidade dos estudos, ou ainda a formação humanística e emancipadora proposta nos documentos que orientam a educação brasileira. A respeito do delineamento das políticas públicas voltadas à manutenção do capitalismo, afirma Shiroma, Campos e Garcia:

a linguagem presente nos textos oficiais objetivam mobilizar as pessoas a um consenso visando alinhar “o sistema educacional às necessidades do setor empresarial. Assim, o que é considerado como bem público e aquilo que é considerado como conhecimento a ser ensinado em nossas escolas, para satisfazer as necessidades do mercado, acabam seriamente distorcidos” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 437).

Assim, observa-se que, pensar em um novo Ensino Médio acarretaria em mudanças que iriam além do campo da educação, pois esta etapa, considerada na legislação como integrante da Educação Básica, está diretamente ligada à relação que existe entre classe dominante e proletariado, como já visto em outros períodos da educação brasileira. Por conseguinte:

“não é possível se construir uma análise da complexidade que envolve a elaboração e a operacionalização das políticas públicas sem se levar em consideração a existência da relação intrínseca entre o Estado e as classes sociais, em particular entre o Estado e a classe dominante” (BONETI, 2007, p.13).

Considerando as proposições do Governo Federal por meio do Programa Ensino Médio Inovador, pode-se observar que os objetivos são audaciosos e, se concretizados, poderiam sanar grande parte dos problemas identificados no Ensino Médio ofertado nas escolas públicas. Porém, as ações colocadas em prática, por meio do ProEMI não tem possibilitado transformações tão significativas em um contexto educacional que não se configura de maneira isolada, mas integra uma configuração social que abrange outros aspectos político-econômico-financeiros, que acabam interferindo diretamente no insucesso da implantação do Programa.

Entende-se que o ProEMI integra um conjunto de ações voltadas à educação brasileira que incluem alterações na legislação e efetivação de outras políticas como a aprovação do PNE e a promulgação das DCNEM.

5 CONCLUSÃO

Conforme Amaral Filho, Aristóteles entendia que a educação dos jovens dependia da atenção especial dispensada pelos legisladores, tendo em vista que há uma correlação entre o governo e a educação, fazendo “parte inexoravelmente do mesmo processo vital, ainda que resguardem suas idiossincrasias” (AMARAL FILHO, p.83, 2014). Menciona ainda o referido autor que o pensador estagirita observara a necessidade de a educação ser igual para todos e provida pelo Estado.

Relacionando esse conceito com a atual situação da educação brasileira e, mais especificamente, com a atuação do poder público frente à situação crítica do Ensino Médio, entende-se que o Estado, tendo diagnosticado a ineficácia do ensino ofertado, reelabora as Diretrizes que orientam essa etapa do ensino e apresenta propostas de enfrentamento que, nos textos constantes em documentos legais (vide texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Documento Orientador do ProEMI, propostas do Plano Nacional de Educação), objetivam a transformação do Ensino Médio em uma etapa voltada para a formação humanística e emancipadora, distanciando-se da mera reprodução dos modelos de educação voltados para a formação técnica que acentuam a desigualdade. Porém, o que se pode observar a partir do presente estudo é que a orientação dada pelos documentos mencionados é operacionalizada, especificamente no Estado do Paraná, de forma burocrática, como se o mero repasse de informações fosse suficiente para a transformação do Ensino Médio nas escolas públicas do Estado.

Quando observamos o processo de adesão dos estabelecimentos ao Programa Ensino Médio Inovador, denota-se a falta de diagnóstico do contexto em que o estabelecimento escolar está inserido, para posterior elaboração de proposta para adesão ao Programa. Além disso, não se encontra registro significativo de formação específica para os profissionais que estão envolvidos em todo o processo de implantação das ações propostas pelos estabelecimentos em seu Projeto de Redesenho Curricular. Trata-se da elaboração do PRC como uma lista de ações, realizada em um tempo que inviabiliza a concretização dos objetivos do Programa.

Identifica-se um contexto de ações isoladas, descontextualizadas, como os momentos escassos de trocas de informações para orientações pertinentes à adesão ao Programa, conforme explicitado no tópico 4.2. Evidencia-se que a Secretaria de Educação solicitou com urgência que as escolas elaborassem o PRC no tempo exíguo de três dias, ou então, isto não sendo possível, no prazo máximo de aproximadamente um mês. Esperava-se que estabelecimentos de ensino que até então não haviam participado de nenhuma formação relacionada ao ProEMI, elaborassem sua proposta de redesenho curricular e enviassem para a Secretaria Estadual de Educação para análise, aprovação e posterior encaminhamento à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Esta foi a forma de adesão proposta às escolas que colocariam em prática as ações de redesenho do currículo, transformação das práticas pedagógicas e, possivelmente, ampliação de carga horária.

Observa-se ainda que, seguido o percurso legal do processo, as propostas foram aprovadas, o recurso repassado e as escolas passaram a integrar um número alto de estabelecimentos ofertantes do Programa Ensino Médio Inovador. Mas o que se questiona, ao chegarmos no ano de 2016 com mais de setecentos estabelecimentos que aderiram ao ProEMI, é: quais mudanças se efetivaram nessas escolas? Qual a situação do Ensino Médio após a implementação do Programa Ensino Médio Inovador? Como foi desenvolvido o redesenho do currículo? Como é realizada a fiscalização nos estabelecimentos que aderiram ao programa? Quais metas foram alcançadas e em qual amplitude?

Somente com este estudo não encontramos todas as respostas para os questionamentos citados, mas detectamos a não concretização dos objetivos do Programa que, em sua fase de elaboração, e em sua própria denominação era considerado “inovador”.

Entende-se que a educação deveria se efetivar como queria Aristóteles, com vistas às qualidades éticas, quando muitas vezes esta acontece apenas com vistas aos conhecimentos úteis ao trabalho.

A paidéia aristotélica visa a integralidade hilemórfica (corpo e mente) das potencialidades do ser humano, não a sua fragmentação apenadora, como faziam alguns povos antigos e muitos de nós

contemporâneos, deixando os estudantes “[...] ignorantes em relação a outras partes indispensáveis da educação, fazendo dos jovens meros trabalhadores braçais, porque pretendem torna-los uteis à sociedade em uma única forma.”(*Pol.*, 1338b) (AMARAL FILHO, p.86, 2014).

Ao relacionarmos a análise do autor com o estudo em pauta, detectamos a “fragmentação apequenadora” nos macrocampos que orientariam o redesenho curricular a ser efetivado nas escolas que aderiram ao ProEMI. Tratam-se de macrocampos (vide tópico 3.10) brevemente descritos no Documento Orientador do Programa, cabendo aos estabelecimentos de ensino torna-los concretos por meio de oficinas, atividades extracurriculares, disciplinas, ou outras formas que as integrem ao currículo. Passados mais de seis anos desde a adesão do Estado do Paraná ao Programa, nenhuma alteração curricular foi efetivada por meio de novas disciplinas ou outras formas de dinamizar o currículo, ao contrário disso o Estado permanece com o currículo disciplinar que se distancia da proposta do MEC de organização por áreas do conhecimento. Esta resistência à alteração do currículo é defendida pela Secretaria de Educação em todos os documentos que orientam a implementação do Programa.

Neste aspecto, nos valem os escritos de Saviani, quando este afirma que:

O estudo da legislação se revela um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez captadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa (SAVIANI, 1996, p. 169).

Mas afinal, se, segundo Saviani (1996), não se faz um país marginalizando a maioria dos seus cidadãos e, tampouco, podem os membros da elite arvorar-se em representantes e interpretes das aspirações do povo, além das evidências trazidas nesta pesquisa, o que esperar da educação? Quais requisitos o ensino no país deve contemplar? Qual a formação que os alunos devem receber?

Brevemente, aqui, elencamos ensinamentos visando auxiliar nos questionamentos ora expostos: “é a alta qualificação que se coloca como imperativo [...] é uma competente e permanente capacitação que se impõe

para homens e mulheres no sentido do enfrentamento da vida” (FERREIRA, 2013, p.127).

Para Frigotto:

formar hoje para uma perspectiva omnilateral, e dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar, pressupõe tornar-se senso comum de que as relações capitalistas são incapazes, por natureza intrínseca, de prover minimamente o conjunto de direitos fundamentais a todos os seres humanos” (FRIGOTTO, 1996, p. 157).

De forma distinta ao tradicional sistema educativo ofertado com clara divisão de enfoque formativo, onde a escola da elite visava à formação intelectual e a escola destinada à massa apenas forma para o mundo do trabalho, propunha Gramsci (2006) a escola unitária ou de formação humanista. Esta, segundo este mesmo autor, “deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2006, p.06).

Em sentido contrário à prática observada, “o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim parecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que “instrutivo”, isto é, rico de noções concretas” (GRAMSCI, 2006, p.12).

Contudo, observa o autor que esta metodologia de ensino que deveria estar inculcada no processo educativo, não se desenvolve de forma fecunda, pois:

em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas do tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-la em formas chinesas (GRAMSCI, 2006, p.12).

Não obstante, especifica Braverman (1987) que o sistema de produção capitalista inicialmente separa o homem dos meios de produção para, na sequência, pensar formas de se apropriar dessa força de trabalho. Consequência disso é a necessidade de controle do trabalhador através da

gerência científica, a qual é encarregada também de pensar um sistema altamente fragmentado onde o trabalhador não precise de capacitação.

O trabalho alienado desse sistema se reinventa constantemente, pois “a estrutura e o modo de funcionamento do capitalismo reproduzem os atuais processos de trabalho milhares de vezes mais rapidamente, mais volumosamente e mais amplamente” (BRAVERMAN, 1987, p.43.), de modo que o homem não se sinta integrante desse processo muito menos veja sentido naquilo que faz.

O reordenamento incessante dos meios de produção e a constante desvalorização das profissões e dos profissionais perante a tecnologia “cria não somente marginalização mas propriamente exclusão social” (DEL PINO, 2002, p 69).

Concomitantemente à educação voltada ao mercado e a extinção das profissões pela evolução tecnológica, em sentido oposto, apresenta-se a alta qualificação e a construção de novos saberes em benefício do trabalhador objetivando a permanência ativa no sistema produtivo.

Na medida em que uma parcela substantiva das ocupações escapem aos ditames “sistêmico-organizacionais” das firmas e à lógica estrita e direta da maquinaria industrial, parece haver maior espaço para que a qualificação real molde as formas sociais de inserção. Desse modo, para o bem ou para o mal, o nível de qualificação e de conhecimentos da população tenderá a influir na organização das políticas sociais e trabalhistas a que vamos assistir. (PAIVA, 2002, p.56).

É imerso nesse cenário provido de requintados meios de exploração da força de trabalho que se situa a educação pública. O paradoxo que ora se apresenta exige lançar um olhar crítico em busca de respostas capazes de evitar que o sucumbir seja o desfecho. Simultaneamente à necessidade de superação da exploração imposta por meio da educação, “assiste-se ao desmonte do Estado como prestador de serviços sociais” (PAIVA, 2002 p.5.).

Porém, o que se denota ao analisar um Programa que compõe uma política pública federal que visa a transformação de uma etapa da educação considera como essencial para a sociedade atual, é que o Estado não tem atuado de forma suficiente para concretizar as transformações propostas. Conforme citado por Amaral Filho (2014) sobre a importância da relação indispensável entre Estado e educação, observa-se que esta relação tem

ocorrido de forma insatisfatória, e que em algum momento do percurso delineado pelas políticas públicas propostas pelo Estado, estas não se concretizam em seu verdadeiro campo de atuação, que é a escola. Para dar consistência a tais afirmações, destacam-se na sequência, alguns aspectos da análise objeto de estudo desta pesquisa.

Além do que já foi exposto até então, concluímos com o estudo que a apropriação do Programa Ensino Médio Inovador feita pelo governo do Estado do Paraná ocorreu de forma oportunista. O Estado aderiu ao Programa, eximiu-se de algumas responsabilidades, como o compromisso de oferta de formação continuada, assumido no Ofício 4921/2013 (vide tópico 4.4). A Secretaria Estadual de Educação do Paraná, assumiu ainda a falta de condições para ampliação de carga horária, que era um dos objetivos do ProEMI desde sua criação. Além disso, direcionou a adesão para escolas de educação profissional, que até então não faziam parte dos objetivos do Programa.

Outra falha grave evidenciada foi o redesenho curricular feito às pressas para fins de adesão ao programa, como se fosse possível a discussão do currículo junto a comunidade escolar em três dias. Por fim, vale ressaltar que o Estado do Paraná não investiu na contratação de profissionais que, conforme proposta do ProEMI, deveriam dedicar-se integralmente no acompanhamento das atividades do programa nas unidades de ensino.

Por fim, ressaltamos que a presente pesquisa não é suficiente para analisarmos a situação do Ensino Médio brasileiro, mas demonstra um exemplo da atuação insuficiente do Estado frente à situação precária em que se encontra o Ensino Médio, especialmente nas escolas públicas do Estado do Paraná. A partir dos resultados evidenciados, abrem-se precedentes para outras pesquisas que possam colaborar para a compreensão da realidade a respeito da implantação do Programa Ensino Médio Inovador, por meio de estudos quantitativos, ou ainda pesquisas de campo que possam analisar os resultados do ProEMI em estabelecimentos que já encerraram os dois anos de adesão ao Programa.

REFERENCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José de. **Na contramão do ensino médio inovador: propostas do legislativo federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 209-230, maio-ago. 2011.

AMARAL FILHO, Fausto dos Santos. **Os filósofos e a educação**. Chapecó: Argos, 2014.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. [et al.] **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

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

BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil. (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2005. (Volume II) p. 34-51.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. **LDB: do processo de construção democrática à aprovação anti-democrática**. *Universidade e Sociedade*, Brasília, ano VII, n. 12, p. 162-163, fev. 1997.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por dentro**. 2ª ed. Editora Unijuí: Ijuí, 2007.

BRASIL. **Constituição de 1891**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. **Constituição de 1934**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 05 mar. 2015.

_____. **Constituição de 1937**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 11 mar. 2015.

_____. **Constituição de 1946.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 11 mar. 2015.

_____. **Constituição de 1988.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 mar. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. **Lei n. 7.247, de 19 de abril de 1879.** Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=58014&norma=73867>. Acesso em: 06 fev. 2015.

_____. **Lei n. 16.782-A, de 13 de Janeiro de 1925.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm. Acesso em: 02 mar. 2015.

_____. **Lei n. 4.048 22 de janeiro de 1942.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm. Acesso em: 11 mar. 2015.

_____. **Lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942.** Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. **Lei n. 8.621 10 de janeiro de 1946.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm. Acesso em: 11 mar. 2015.

_____. **Lei n. 8.622 10 de janeiro de 1946.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8622.htm. Acesso em: 11 mar. 2015.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 11 mai. 2015.

_____. **Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 23 mar. 2015.

_____. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 abr. 2015.

_____. **Índice de desenvolvimento da educação básica,** 2013. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 19 set. 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** – Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. **Ofício 43 GAB/SEB/MEC,** 2013. Disponível em <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1250>>. Acesso em: 30 set. 2015.

_____. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.** Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1:pacto-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio&catid=8&Itemid=101>. Acesso em 10 fev. 2016.

_____. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009a.** Disponível em <pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. **Portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013.** 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: 02 fev. 2016.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador.** 2009b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf> Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento orientador.** 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192> Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento orientador,** 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13249&Itemid=>>. Acesso em: 13 mai. 2013.

BRAVERMAN, H. **Trabalho capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** 3.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CUNHA, Luiz Antonio Constant Rodrigues da. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo, UNESP, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas**. Educação em Revista, Belo Horizonte (27): 73-84, jul 1998. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n27/n27a08.pdf>> acesso em 16/03/2015

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. [Et al.] **A cidadania negada; políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2002. p. 65-88.

DEMO, Pedro. **Escola de Tempo Integral**, 2010. Textos Discutíveis – 11. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/pub?id=1YW1lphCjDG5pcTNFxA9ic7QM8wTQLrVDCo2DHLW62U>>. Acesso em: 02 mar. 2013.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda Matos. **Políticas Públicas: Princípios, Propósitos e Processos**. São Paulo, Atlas, 2012.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. Disponível em: [Http://www.pucsp.br/gepi/downloads/PDF_LIVROS_INTEGRANTES_GEPI/livro_integracao_interdisciplinaridade.pdf](http://www.pucsp.br/gepi/downloads/PDF_LIVROS_INTEGRANTES_GEPI/livro_integracao_interdisciplinaridade.pdf). Acesso em: 17 out. 2015.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

FRANCA S.J., Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Interdisciplinaridade como Necessidade e como Problema nas Ciências Sociais**. *Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste – Campus Foz do Iguaçu*. Volume 10, n.1, p. 41-62, 1º sem.

2008. Disponível em:
<http://erevista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 17 out. 2015.

_____. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século. In: SILVA, Luiz Heron et al. (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, v. 2 - Antonio Gramsci: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 4. Ed. e trad. de Carlos N, Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERI, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline. [et al.] **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

GAUER, Ruth Maria Chittó. O pensamento iluminista português e a influencia na formação da intelectualidade brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: Século XIX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 176-157

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **História da educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Constituição histórica da educação no Brasil**. Curitiba, IBPEX, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, n. 70, p. 15-39, 2000a.

_____. **O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010.

_____. (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo, Cortez, 2000b.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: **Revista Brasileira de educação** n.26. Rio de Janeiro, 2004.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 13 ed. São Paulo: Nacional, 1985.

MACHADO, Geraldo Pinheiro. **A filosofia no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1976.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em Debate: A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: Século XIX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 91-103

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13 ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil - o período heroico (1549 a 1570)**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora Ltda, 1958.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. In: **Revista Brasileira de educação** v.17 n.49. Rio de Janeiro, 2012

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

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: Boris. FAUSTO (org.), **História geral da civilização brasileira**. Vol. 3, Tomo II, São Paulo, Difel, 1990. p. 283-318.

_____. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de história, 1500-2000**. São Paulo: melhoramentos, 1989.

OLIVEIRA, Aline Brito de. Antônio Genovesi na bibliografia do Marquês de Pombal. In: **“Usos do Passado” – XII Encontro Regional de história**. ANPUH – RJ: 2006.

NUNES, Clarice. **O velho e bom ensino secundário: momentos decisivos**. Revista brasileira de Educação. Nº 14, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.28, abr. 2005. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 set. 2014.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colônia. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. [et al.] **A cidadania negada; políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2002. p. 49-64.

PARANÁ. **Ofício 09/2013**, 2013. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ensino_medio_inovador/orientacoes_prazos_para_adexao_proemi_pr_.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2016.

_____. **Ofício 4921/2013**, 2013. Disponível em <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1250>>. Acesso em: 30 set. 2015.

_____. **Orientações pedagógicas para adesão e elaboração do projeto de redesenho curricular do Ensino Médio inovador no Paraná**. 2013. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ensino_medio_inovador/orientacoes_pedagogicas_adexao_execucao_proemi1.pdf> Acesso em: 10 de fev. 2016.

_____. **Orientações para implementação da educação em tempo integral em turno único**. 2012. Disponível em <http://www.nre.seed.pr.gov.br/paranavai/arquivos/File/documento_referencia_eti_turno_unico.pdf>. Acesso em: 07 set. 2013.

REALE, Giovanni. ANTISERI, Dario. **História da filosofia. Do humanismo a Descartes**. Vol. 3. SP: Paulinas, 1990.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira. A organização escolar**. 20.ed. – Campinas, SP: autores associados, 2007.

ROMANELLI, Otáiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 23. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. Educação e Colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.) **Historias e**

Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2004. (Volume I) p. 121-130.

_____. **Do senso comum à consciência filosófica.** 12ª Ed.-Campinas, SP: Autores Associados, 1996a.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3 ed. rev. – Campinas, SP: Autores associados, 2010.

_____. **Política e Educação no Brasil.** 3 ed. rev. – Campinas, SP: Autores associados, 1996b.

SCHELBAUER, Anaete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. **História e Memórias da Educação no Brasil.** Vol. II – Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2ª. Ed., 2006, p. 132- 149.

SCHLESENER, Anita Helena. **A Escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci.** Brasília: Líber Livro, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas.** Educação Unisinos 14(1):17-26, janeiro/abril 2010.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa.** Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003

TOBIAS, José Antônio. **História das ideias no Brasil.** São Paulo: EPU, 1987.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: Instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.) **Historias e Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Século XIX.** Petrópolis: Vozes, 2005. (Volume II) p. 34-51.

_____. Lorenz, Karl M. **Os currículos de 1892 e de 1894: tentativas de acomodação do currículo de 1890 de Benjamin Constant.** Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica (SBPH). Anais da XI Reunião, São Paulo, 1991.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil.** (3ª ed.). São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

ZAPPAROLI, Irene Domenes. **Entusiasmo pela Educação e Otimismo Pedagógico**. ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de Educação – Londrina, 2005.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. **Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005