



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTEGRAL



ENSINO INTEGRAL<sup>1</sup>: AVANÇO OU RETROCESSO?  
COMO GARANTIR ESSE DIREITO NO BRASIL.

Maria Aparecida Borges Vieira

“A educação e a sociedade são dois processos fundamentais  
da vida, que mutuamente se influenciam.”

Anísio Teixeira<sup>2</sup>

A nossa experiência de Ensino Integral no Brasil já pode ter marcos históricos de fracasso. A muito, temos demonstrações de tentativas de políticas públicas que se encaminharam para garantir mais tempo de estudos nas nossas escolas públicas voltadas para

---

<sup>1</sup> Este Documento visa orientar os sistemas de ensino e as escolas selecionadas para a formulação de seus Projetos de Redesenho Curricular (PRC) para que organize os currículos do Ensino Médio em consonância com as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/SEB 02/2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e as Diretrizes Curriculares para Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (Resolução CNE/SEB 06/2012), as proposições presentes no Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) 2013, considerando ainda as bases legais constituídas pelos respectivos Sistemas de Ensino.

<sup>2</sup> Anísio Spínola Teixeira (Caetité-BA, 1900 – Rio de Janeiro-RJ, 1971), educador e escritor. Graduou-se em Ciências da Educação pela Universidade de Colúmbia (1929), onde foi discípulo de John Dewey. Foi secretário de Educação e Cultura do antigo Distrito Federal, cuja Universidade foi fundada por sua iniciativa. Exerceu em Londres as funções de conselheiro para o ensino superior na Unesco (1946-1947). Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, atual Inep, e catedrático de Administração Escolar na Faculdade Nacional de Filosofia. Autor intelectual do projeto da Universidade de Brasília, da qual foi o primeiro reitor. Entre suas obras, destacam-se: Vida e educação (1930), Em marcha para a democracia (1934) e A educação e a crise brasileira (1956). R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 143-148, jan./dez. 2004.

classes populares brasileiras, mas com raríssimas exceções fomos sempre vencidos pelos entraves governamentais e vontades políticas escusas em defesa de outros interesses.

Este artigo tem como objetivo apresentar o estudo de caso de implantação da Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral, nos moldes do ProEMI, Programa do Ensino Médio Inovador, no Instituto Estadual de Educação – IEE, em Santa Catarina, com a denominação de Ensino Médio Inovador\Integral.

A metodologia utilizada foi a da Análise do discurso, usando como aporte teórico o trabalho de Michel Foucault, *A ordem do discurso*, onde o teórico faz apontamentos sobre a relação entre as práticas discursivas e os poderes que as permeiam. Ao percorrer os diversos procedimentos que cerceiam e controlam os discursos na sociedade, o autor comprova que o “discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder de que queremos nos apoderar”. Para tal, usaremos como *corpus*, para o estudo de caso: o editorial da *Revista Oportunidade* do Instituto Estadual de Educação – IEE, artigos do jornal do Diário Catarinense, orkut de alunos na internet, e, por último, a entrevista com a responsável pelas matrículas no EMI, do IEE.

Assim, para FOUCAULT (2003), “Mas o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?”. Portanto esta é a pergunta que teremos de nos ater na análise que segue.

A política pública que instituiu a “Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira” teve seu início a partir de uma pesquisa<sup>3</sup> encomendada a um grupo de universidades públicas federais<sup>4</sup>. A solicitação veio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação SECAD/MEC), por meio de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC), para que fosse mapeada a realidade brasileira e as várias iniciativas de ampliação da jornada escolar. Uma pesquisa realizada em três âmbitos geográficos: nacional, regional e estadual.

---

<sup>3</sup> Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Disponível: <http://pt.scribd.com/doc/102775107/Experiencias-de-educacao-integral>. Acesso em 30.07.2013.

<sup>4</sup> A proposta foi feita às universidades ali representadas por docentes de suas Faculdades de Educação: UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro); UFPR (Universidade Federal do Paraná) e UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). Posteriormente, a UnB (Universidade de Brasília) foi incorporada ao grupo.

A construção desta pesquisa teve sua origem em dezembro de 2007, quando foi realizado, em Brasília, o Seminário “Educação Integral e Integrada: reflexões e apontamentos”, promovido pela DEIDHUC/SECAD/MEC. O encontro foi organizado com objetivo de discutir, com vários atores sociais e institucionais do cenário brasileiro, subsídios para a construção de uma política de educação integral no Brasil, já que, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), havia sido aprovada a Portaria Interministerial n.º 17, criando o programa *Mais Educação*, relacionado à implantação da educação integral, por meio de atividades socioeducativas no contra turno escolar, com vistas a “contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora” (art. 6º inciso I).

O *Mais Educação*, bem como DEIDHUC, na SECAD, fortaleceram as bases para a implantação de uma política de educação integral no Brasil, referenciada pelas práticas já existentes de ampliação da jornada escolar. Durante esse encontro, entre outras ações, foi proposta, a um grupo de instituições públicas de ensino superior a elaboração de um projeto que investigasse as experiências de ampliação da jornada escolar no ensino básico em curso no Brasil, identificando as principais práticas em vigor e as concepções a elas subjacentes.

Hoje, quando se fala em educação integral, percebem-se diferentes concepções e práticas, alicerçadas em visões sociais de mundo por vezes complementares, por vezes contraditórias, que necessitam urgentemente de um entendimento, no sentido das suas múltiplas construções político-sociais, teórico-epistemológicas e pedagógicas. O estudo de caso justifica-se por viabilizar a divulgação de experiências já em curso, proporcionando uma significativa troca de experiências, podendo, assim, promover a melhoria da qualidade de ensino, meta das políticas públicas educacionais no Brasil.

A nossa epígrafe traz à cena o nome de um dos intelectuais mais importantes da história recente do país, usando seu pensamento como inspiração para esse trabalho. Vamos falar do lugar de enunciação, o qual nos encontramos como educadores e que aqui estamos para defender a proposta de implantação do Ensino Integral em nossas escolas estaduais de Santa Catarina e em todo o Brasil. Mas convocamos todos os atores sociais envolvidos neste processo que está em curso para uma reflexão profunda e detida na problemática que ora é apresentada, sob o pretexto de estudo de caso de uma realidade em particular, mas que poderá servir de análise para às demais experiências de implantação do Ensino Integral no Estado de

Santa Catarina.

Assim lançamos mão da reflexão arguta e destemida do pensamento atualíssimo de Anísio Teixeira, sobre “A educação e a sociedade [serem] dois processos fundamentais da vida, que mutuamente se influenciam.” O Professor Anísio Teixeira, sem nenhuma dúvida, foi um dos mais importantes protagonistas da Educação Brasileira, de todos os tempos, e um defensor ímpar da educação democrática. Ele defendeu a democracia como necessidade vital da sociedade moderna. Lutou por isto, até seus últimos dias. Apesar das derrotas políticas, a exemplo de uma história de vida em prol da defesa da educação pública no Brasil, ele pensava a educação escolar como um direito que deveria ser estendido a toda a população, o que demandaria escolas gratuitas de todos os níveis de ensino. Além disso, acreditava que a educação seria o meio para acabar com as diferenças sociais existentes na sociedade brasileira.

Anísio assume a educação num período em que o sistema educacional estava em tempos de constituição, era o final da década de 20. A educação gozava de muito pouco reconhecimento social (Saviani, 2007, p. 218) nesse período. Dessa forma era necessário conhecer mais sobre a educação para fazer a diferença em seu país. Com isso, Anísio viaja para Europa em 1925, visitando várias cidades como a Espanha, Itália, Bélgica e França. Em 1927 viaja para os Estados Unidos e em 1928 faz um curso de pós-graduação na Universidade de Columbia.

No decorrer de suas viagens Anísio é influenciado por John Dewey e se torna precursor e dinamizador de suas teorias no Brasil. Dessa forma, ele centra suas produções na visão democrática que os Estados Unidos trabalhava em suas escolas e publica o livro *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*.

Passados exatos 42 anos, após sua morte, a produção intelectual de Anísio Teixeira tem sido fonte inesgotável de pesquisa e um de seus textos mais influentes para embasar a nossa reflexão entre o conjunto de sua obra destaca-se o artigo *Mestres de Amanhã*. Segundo, a Profa Nilda Teves, estudiosa da obra de Anísio Teixeira, é possível identificar um eixo em torno do qual giram suas reflexões, inquietações e ideias: a crise da educação brasileira. É a partir da visão dessa crise, de sua evolução e mudança que seu pensamento atravessa mais de meio século e se mantém vigoroso até hoje. Talvez, alimentado por nossa própria crise, uma situação que perdura ao longo do tempo.

A ideia de crise aparece nos textos de Anísio como o rompimento entre o passado desgastado, que já não se considera influente, e um futuro que ainda não está constituído. A ideia de crise é a transição que implica em uma separação. E, como toda separação um afastamento, um distanciamento, entre o que era, o que foi e o que virá-a-ser. Mas nem sempre é fácil caracterizar o momento exato de separação, pois não existe um antes e um depois como momentos diferenciados e nitidamente definidos. O antes permanece no depois e vice versa, mantendo sua marca e interação dinâmica.

Para Teves (2000)<sup>5</sup>, uma crise não pode ser considerada somente como estado caótico e turbulento. De modo geral ela é também construtiva já que permite a criação de nossos espaços para o futuro. Ou seja, ela é sempre uma fase cheia de perigos mas, também, de possibilidades. E é com esse olhar dialético que Anísio vê as crises de seu tempo. Como um homem público que passou grande parte de sua vida dentro dos Governos, vivendo sob tensão. Ele denuncia a situação de transição em que se encontra o Brasil e diz que o seu desenvolvimento está sob a influência de forças que não são as mais aptas para a sua integração na civilização tecnológica e industrial de amanhã. Mas ao mesmo tempo em que ele denuncia, rascunha soluções, apresenta caminhos de superação para os impasses em que a sociedade se encontrava.

Anísio Teixeira falava da crise do processo educacional desenvolvida no espaço da inadequação entre as necessidades emergentes da época e o espírito do homem de até então. Pensar o futuro significa agir na sua direção. Para isso é fundamental romper as barreiras reais e imaginárias, incluindo-se aí, a formação de professores. Ele previa, nitidamente, que o mestre da escola elementar e da secundária, o nosso professor do ensino básico, é que está em crise tal como hoje. E se vê mais atingido e compelido a mudar pelas pressões do tempo presente. E “por quê?” ele indaga. Pelo fato de que estamos entrando em uma fase nova da civilização chamada industrial. Se isso foi dito à cerca de quase meio século, imaginem hoje quando nos aproximamos da era pós-industrial?

Anísio Teixeira já antevia a revolução tecnológica, ele escreve:

---

<sup>5</sup> TEVES, Nilda. A atualidade do pensamento de Anísio Teixeira. Rio de Janeiro - 2000. Palestra proferida na Associação Brasileira de Educação – ABE.

“Porque estamos entrando em uma fase nova da civilização chamada industrial, com a explosão contemporânea dos conhecimentos, com o desenvolvimento da tecnologia e com a extrema complexidade consequente da sociedade moderna”. (TEIXEIRA, 2004).

É desta percepção de um futuro tecnológico e globalizado que podemos intuir, do nosso presente, que ainda estamos atrelados à crise anunciada por Anísio Teixeira e que as reflexões de ontem sobre a educação brasileira ainda são muito presentes em nossa realidade. Ainda perdura uma crise de contornos indefinidos, como um sonho nebuloso difícil de realizar num país onde o ensino se encontra preso a um currículo de base comum cristalizado e sem oferecer brechas para a flexibilização de tempo integral. Um tempo asfíxiado na escola de meio turno. Um tempo preso por uma grade intransponível e sem as condições materiais de operacionalizá-lo; pela falta de preparo de professores em trabalhar de forma integrada, num planejamento interdisciplinar, professores despreparados e sem formação para atuar com base em currículo integrado e sem o tempo de dedicação exclusiva e, ainda, sem a remuneração justa pelo seu trabalho. E, por fim, os gestores envolvidos em rotinas administrativas com demandas prementes de soluções para pensar o tempo na escola, preocupados em cumprir com as metas determinadas pelo IDEB, sem as reais condições de priorizar o pedagógico devido às demandas administrativo-financeiras.

Diante desse arranjo dissonante de interesses e preocupações, o tempo da escola se evade.

O calendário escolar é que define o tempo da escola. Um tempo contraditório, que é opressor e oprimido ao mesmo tempo, tirando o fôlego de todos os que fazem o dia a dia da escola. São etapas queimadas a cada ano letivo na tentativa de preparar seu corpo docente, receber os discentes e adequar a sua estrutura física e, em última análise, as Secretarias Estaduais de Educação ao propor o Ensino Médio Integral não ampliam o debate sobre a função social do ensino médio com o envolvimento efetivo dos alunos e responsáveis que fazem o cotidiano da escola; não consideram a reforma da organização escolar em função do perfil dos estudantes, sobretudo, aos que necessitam trabalhar e aqueles que estudam à noite e desprezam a articulação entre a formação geral e a profissional como componentes indissociáveis; ou seja, com isso, reafirmam a cisão entre a preparação para o trabalho e a continuidade dos estudos.

Para entender a importância do IDEB no desenho do novo cenário da educação brasileira. O Ideb foi criado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira) em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil. Ou seja, quanto maior for a nota da instituição no teste e quanto menos repetências e desistências ela registrar, melhor será a sua classificação, numa escala de zero a dez. O mecanismo foi muito bem avaliado por especialistas justamente por unir esses fatores. Sendo assim, se uma escola passar seus alunos de ano sem que eles tenham realmente aprendido, por exemplo, isso ficará claro a partir da análise do desempenho dela no Ideb.

O índice também permite um mapeamento detalhado da educação brasileira, com dados por escolas, municípios e estados, além de identificar quem são os que mais precisam de investimentos e cobrar resultados. A Prova Brasil e o SAEB são aplicados a cada dois anos. A coleta e compilação dos dados demora cerca de um ano. Quando o IDEB foi criado, foram utilizados os dados de 2005, divulgados em 2006. Em 2008, saíram os resultados de 2007. Em 2010, foram divulgados os resultados de 2009. E em 2012, os dados de 2011.

Os resultados mais recentes apontam a média de 4,6 para as séries iniciais do Ensino Fundamental, 4,0 para as últimas séries do Ensino Fundamental e 3,6 para o Ensino Médio. Em 2005, as médias eram mais baixas: 3,8; 3,5 e 3,4, respectivamente. Em 2007, elas cresceram para 4,2, 3,8 e 3,5. Nos últimos quatro anos, os números cresceram em todas as etapas do ensino. Tanto que, no geral, os objetivos previstos para 2009 foram atingidos antes da hora. Apesar disso, os números ainda são muito inferiores aos dos países desenvolvidos, que apresentam média 6,0. O objetivo é alcançar essa marca até 2021.

Estados e municípios devem usar os resultados do índice como parâmetro para orientar a melhoria do ensino em sua rede. Uma análise das instituições campeãs do ranking mostra que medidas simples trazem resultado. O que essas escolas têm de diferente, no geral, é seu empenho em ensinar, ou seja, o compromisso de cada educador com seus alunos. Traduzindo em exemplos: nesses colégios mais bem colocados, a média de permanência do diretor no cargo é de no mínimo três anos, contra a média nacional de doze meses. Outro: neles lê-se pelo menos quatro livros por semestre, enquanto a maior parte das escolas brasileiras não faz exigência de leitura. A porcentagem de professores com curso superior completo também é maior nos endereços mais próximos da excelência (92% contra

a média nacional de 68%).

Porém, mesmo tendo indicadores que possam nos dar respaldo como respostas estatísticas e mapas de crescimento político, ainda assim, nos encontramos com os pés plantados no presente e as cabeças voltadas para o passado, sem entendermos, de fato, qual o papel da educação na sociedade brasileira e a influência no processo de desenvolvimento de uma sociedade próspera e sustentável, somente possível, por meio da educação.

Mede-se de tudo em sociedades modernas: do nível de riqueza do país aos hábitos à mesa de sua população. Indicadores ajudam a traçar cenários para a economia que orientam decisões em empresas e governos. Dados socioeconômicos dão contornos às políticas públicas. Até a década de 80, o Brasil era ainda um país pouco afeito a estatísticas, limitado a números produzidos a cada dez anos por meio dos censos.

Sobre as escolas brasileiras, sabia-se que eram assoladas por taxas de repetência similares às de países africanos. Apenas em 1990 surgiu o primeiro medidor no país para aferir a qualidade da educação, o Saeb, seguido de uma leva de avaliações durante o governo Fernando Henrique Cardoso. O governo Lula intensificou ainda mais as medições, o que permitiu, enfim, enxergar com precisão as deficiências em sala de aula em todos os níveis de ensino.

O Ministério da Educação (MEC) criou um ranking de escolas públicas de ensino fundamental - o mais completo já feito no país. É o mais recente dos medidores oficiais, o IDEB. Os especialistas o definem como um avanço em relação aos outros: ele não só mostra um panorama da educação brasileira como, pela primeira vez, estabelece metas objetivas para 46.000 escolas públicas do país. É um sistema de cobranças e incentivos. As escolas que superarem a meta receberão mais verbas.

Então novos cenários para a educação no Brasil ainda terão de esperar novas transformações. Pois o que nos parece ser o epicentro da crise de que falávamos a pouco, uma crise já vislumbrada a mais de meio século pelo pensador Anísio Teixeira, e outros intelectuais engajados nos debates a cerca de projetos sobre a educação pública no Brasil, é justamente, a emergência de soluções viáveis para a educação pública brasileira, uma educação de qualidade para um país que precisa consolidar a sua democracia e a capacidade de país emergente no cenário tecnológico e globalizado, mas que neste momento, encontra-se inadequado para seguir em frente e decidir as metas educacionais que,



efetivamente, o coloquem entre os países de economia sustentável e forte.

Para respaldar a nossa abordagem teórica faremos referência, também, à obra de MOLL (2012) “Caminhos da Educação Integral no Brasil” Direito a Outros Tempos e Espaços educativos. A professora Jaqueline Moll é responsável pela organização desses artigos que trazem o debate sobre a educação integral no Brasil. Tais como o de Miguel Arroyo, que se intitula “O direito à tempos-espacos de um justo e digno viver, os programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada”. Por meio de diversas abordagens teóricas, esta compilação propõe e qualifica o debate da educação integral no Brasil, com base em conceitos e teorias de grandes pensadores da educação, tais como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, entre outros. Os referidos artigos reunidos formam um conjunto de argumentos que explicitam a necessidade de novos pactos entre governo e sociedade para que essa agenda se cumpra, abra espaço para o debate sobre a reorganização cotidiana da escola e apresenta experiências bem-sucedidas de estados e municípios empenhados na tarefa de construir uma escola de educação integral a partir do desafio de repensar a escola pública.

Esta iniciativa tem como marco histórico a volta em busca do sonho de uma escola de educação integral, adiado pelo menos duas vezes durante as últimas décadas, e que é retomado nos dias de hoje, agora com todos os desafios de uma população matriculada na educação básica em contextos sociais configurados por desigualdades, complexidades e diversidades.

Dentre os artigos mencionados destaca-se o de Miguel Arroyo, capítulo 1, que se intitula “O direito à tempos-espacos de um justo e digno viver, os programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada” vêm ocupando centralidade no MEC e em muitas escolas e redes municipais e estaduais. Seria necessário perguntar-nos porque essa centralidade e que significados políticos-pedagógicos anunciam.

Podemos afirmar que foi a partir da participação no Curso de Especialização em Ensino Integral, uma iniciativa do MEC, e desenvolvida pela Universidade Federal de Santa Catarina, que se tornou possível a nossa aproximação da temática discutida acima e a possibilidade de delinear alguns contornos mais precisos da crise já vivida nos rumos da educação pública no ensino básico, ao longo dos últimos cem anos no Brasil, por meio dessa especialização, poderemos contribuir com o estudo de caso do Instituto Estadual de

Educação, em forma de artigo acadêmico.

Doravante, apresentamos o estudo de caso do Instituto Estadual de Educação – IEE e um pouco da sua história. O Instituto Estadual de Educação foi criado pelo tenente Manoel Joaquim Machado por meio do Decreto nº 155 de 10 de junho de 1892 com o nome de Escola Normal Catarinense, funcionando primeiramente junto ao Lyceu de Artes e Ofícios.

Em 1926, a escola inaugura sua sede própria localizada na rua Saldanha Marinho, onde hoje está instalada a Faculdade de Educação (FAED). Passou a ser denominada Instituto de Educação Dias Velho a partir de janeiro 1947 com o Decreto nº 3779. Dada a sua importância e a demanda por vagas, procurou-se um espaço mais amplo. Um novo prédio com 17.880 m<sup>2</sup> de área construída foi escolhido e denominado o Campo do Manejo, por ser um local de manejo das armas por soldados do quartel que ali existia. Este espaço também era ocupado, frequentemente, por circos que passavam por Florianópolis. O atual prédio ficou pronto em 1964. A escola deixava o prédio da Rua Saldanha Marinho para transferir-se para as modernas e amplas instalações da Avenida Mauro Ramos, cujas obras duraram mais de 10 anos e, finalmente, em 1969, passou a denominar-se Instituto Estadual de Educação (IEE). Além do Magistério de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do Ensino Infantil, no IEE funcionava o Curso Materno infantil e o de Magistério Educação Física, tendo como destaque o Curso Científico, que preparava os alunos à universidade, além dos cursos profissionalizantes e técnicos de Desenho e Arquitetura, Enfermagem, Redator Auxiliar, Tradutor Intérprete e de Turismo, até à reforma constitucional de 1988. E, recentemente, o Terceirão para os alunos que não poderiam pagar os cursinhos pré-vestibulares e que, após completarem o Ensino Médio, retornavam para preparar-se para o vestibular gratuitamente. Precisamos repensar os novos caminhos para o IEE que fez história e contribuirá muito mais para a formação educacional e profissional de nossas crianças e jovens.

Este artigo traz considerações, sem qualquer pretensão normativa, e busca contribuir para a implementação das políticas públicas que visam reformas educacionais definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN,1996) e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação. Tendo em vista que entre seus objetivos está a ampliação da jornada escolar e implementação dos currículos.

Apresentamos marcos legais relativos a reformulações e implementações curriculares do ensino médio no Brasil. A reformulação do ensino médio no Brasil, estabelecida pela Lei

de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, regulamentada em 1998 pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, procurou atender a uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira. Atualização necessária tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, pela ampliação da população da juventude que completa a educação básica, como para responder aos desafios impostos pela globalização da economia e da informação. Como etapa conclusiva da educação básica torna-se um desafio para a comunidade educacional a pôr em prática propostas que superem as limitações do antigo ensino médio, organizado em função de duas principais tradições formativas: a pré-universitária e a profissionalizante. Uma tradição de natureza propedêutica que caracterizava a formação pré-universitária, hoje inaceitável e, no caso da profissionalizante, treinava-se para uma especialidade laboral, razão pela qual se promovia um aprofundamento de caráter técnico, em detrimento de uma formação mais geral. É reconhecida a importância da existência e a disseminação de escolas que promovam especialização profissional em nível médio, mas essa especialização não deve comprometer a formação geral para a vida pessoal e cultural, em qualquer tipo de atividade.

As razões que levaram às reformas na natureza do ensino médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento deixa, portanto, de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades. Isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho.

O MEC, por meio de políticas/programas, visa garantir o acesso à educação de qualidade aos jovens do ensino médio e atender às necessidades e expectativas desses jovens brasileiros.

Com a aprovação da Emenda Constitucional número 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.

O Censo Escolar 2011 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (INEP) revela estabilidade na oferta de ensino médio, com aumento de 43.014 matrículas em 2011, totalizando 8.400.689 matrículas, correspondendo a 0,5% a mais que em 2010. Apesar da evolução do número de matrículas, fator de garantia de maior democratização no acesso ao sistema escolar, dois aspectos se apresentam como objeto de preocupação para os sistemas de ensino e constituem um desafio a ser vencido: o percentual de jovens de 15 a 17 anos que não frequentam a escola e as taxas de distorção série\idade educacional entre jovens da mesma idade.

Apesar da taxa de frequência à escola na faixa etária de 15 a 17 anos tenha sido de 83,7%, em 2011, conforme dissemos acima, a taxa de escolarização líquida no Ensino Médio para esse mesmo grupo, mesmo que venha crescendo, ainda se encontra no patamar de 51,6%. Em relação às taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, os índices apresentados no Censo Escolar 2011 estão longe do desejável. A taxa de aprovação na 1ª Série do Ensino Médio foi de 70%, enquanto 18% reprovam e 11% abandonaram a escola nesse mesmo ano. Esses indicadores são de todas as Unidades da Federação do Estado Brasileiro.

A rede estadual continua a ser a maior responsável pela oferta do Ensino Médio e responde por 86% das matrículas, enquanto que a rede privada atende 12% e as redes federal e municipal atendem mais de 1% cada.

Assim, observando os dados verifica-se a necessidade de se estabelecer políticas consistentes para a garantia do direito ao ensino médio de qualidade para todos, por meio da ampliação da universalização gradativa de atendimento à população, consoante a consolidação da função social desta etapa da Educação Básica.

Por isso, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal na criação de uma política indutora do redesenho curricular do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº. 971, de 09\10\2009 foi criado para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais, Municipais, do Distrito Federal, dos Colégios de Aplicação das

Universidades Federais e Estaduais e do Colégio Pedro II, fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea.

O EMI é voltado para o ensino médio regular não profissional e sua implementação se deu por uma ação articulada entre União e estados, que participam por meio da adesão voluntária. Às secretarias estaduais de educação cabe a articulação com as escolas e elaborar um plano de ação pedagógica.

Os recursos são oriundos do governo federal, que repassa às escolas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola, após a aprovação dos Planos de Ações Pedagógicas apresentados pelas secretarias estaduais de educação. Uma parte dessa verba é destinada para a melhoria da infraestrutura das escolas selecionadas para o EMI e para viagens de estudantes a lugares como museus, exposições etc. O governo estadual seria responsável pela capacitação pedagógica dos professores e pelo pagamento da gratificação dos professores.

## ESTUDO DE CASO

### IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INOVADOR NO IEE

A implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no Instituto Estadual de Educação, no tocante à denominação das experiências, tem os seguintes dados para serem analisados:

O Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi implantado inicialmente no ano de 2010 como alternativa de proposta para inovação curricular e para a ampliação da jornada escolar, se caracterizando como um escola de tempo integral, com as atividades sendo desenvolvidas no contraturno. Utilizaremos um editorial da *Revista Oportunidade*, revista emblemática que nasceu da implantação do Ensino Médio Inovador e, conforme seu editorial, é assinado pelo Coordenador de Ensino do IEE, Sr. Vendelin S. Borguezon, nome que hoje ocupa o cargo de Coordenador Geral do IEE, devido ao afastamento da Coordenadora Geral Professora Gilda Mara Marcondes Penha, que à época assumiu a Diretoria do Ensino Fundamental na Secretaria de Educação de Santa Catarina, juntamente com o, então, Secretário da Educação, Marco Tebaldi.

Na *Revista Oportunidade*, conforme o Sr. Vendelin S. Borguezon ressalta em seu editorial, “O Instituto Estadual de Educação é uma escola pública com 118 anos, e tem como missão educacional produzir condições de apropriação e produção de conhecimentos.

Em 2010 implantou o projeto do Ensino Médio Inovador como prática pedagógica, cuja metodologia vai ao encontro do ENEM. Buscamos a qualidade desejada no ensino público. Ainda precisamos de muitos ajustes, porém o projeto em si superou as expectativas nas ações desenvolvidas. E, continua, numa outra coluna da revista escrevendo sobre o formato EMI implantado em 2010, quanto às práticas pedagógicas de laboratórios, que se intitula *Experiências*. Ele escreve: Os alunos do Ensino Médio Inovador do Instituto Estadual de Educação frequentam o contraturno, com o objetivo de diversificar o currículo, intensificando a associação da teoria e prática nos laboratórios da escola. Faz parte do programa, o aprofundamento dos conteúdos curriculares, bem como a valorização da leitura e aumento da dimensão cultural do aluno.

Os quatro eixos delineados pelo MEC, no programa do Ensino Médio Inovador; Ciência, Cultura, Trabalho e Tecnologia são trabalhados interdisciplinarmente nos planejamentos dos professores, em cuja dinâmica diária foram estabelecidas as atividades de EMI em disciplinas EMI: Educação e Trabalho; Cultura, Esporte e Informática, Iniciação científica, Pesquisa e Extensão e Língua Espanhola.

Ainda sobre o formato do Ensino Médio Inovador, os conteúdos e projetos são desenvolvidos em aulas práticas nos laboratórios da escola como uma aprendizagem significativa, por trabalhar com experimentação. Não só se caracteriza como uma ferramenta na problematização dos conteúdos, como proporciona uma mudança de atitude, uma vez que a experiência prática lhe traz uma significância no processo de aprendizagem.

Portanto, este editorial de 2010, citado acima, nos dá a dimensão da primeira experiência de implantação do Ensino Médio Inovador no Instituto Estadual de Educação e nos revela algumas particularidades pelas quais estava passando a instituição de ensino naquele momento, como a mudança de gestores devido à ocupação de cargos públicos na sede central do governo, já que é uma das maiores escolas públicas do estado de Santa Catarina.

Para finalizar as observações sobre a primeira experiência de implantação do Ensino Médio Inovador no Instituto Estadual de Educação, que se inscreve como curso da educação

básica sob a matriz curricular nº. 5403, que determina o quadro das disciplinas, e que tem suas últimas quatro turmas do 3º. Ano formandos de 2013\2.

Cabe aqui uma nota sobre a nossa falta de dados mais precisos que expressem com mais eficiência o que foi a experiência de implantação do Ensino Médio Inovador nessa primeira fase na tentativa de um redesenho curricular, sendo que não conseguimos o retorno das entrevistas, as quais fariam parte deste trabalho e que foram encaminhadas para os gestores e coordenadores, em tempo hábil, mas não obtivemos as respostas que elucidassem a situação do EMI, hoje. Fato que nos pareceu não ser uma negativa somente, mas muito, além disso, ser uma necessidade de mais tempo para que o EMI se instaure como uma nova experiência em processo de implantação e que traz, por isso, um desconforto para narrar a experiência, pois tivemos justificativas de que ainda não se encontra pronto o documento que está em fase de construção do Programa Ensino Médio Integral. Parece-nos que a falta de respostas tem mais a ver com as mudanças de cargos e a novas demandas da escola do projeto que hoje se encontra em transição para uma nova experiência de matriz curricular sob o nº. 2552, define um novo curso com um novo quadro de disciplinas:

Matemática	Física	Dança
Geografia	Biologia	Artesanato
História	Educação Física	Línguas estrangeiras
Filosofia	Informática	Empreendedorismo
Sociologia	Esportes	
Português	Teatro	

Apesar de termos tido contato com os gestores, com os coordenadores e professores, quem nos propiciou uma melhor amostra do que se passa com a implantação do EMI foi a responsável pela secretaria de escolaridade, que conseguiu nos explicar sobre cada tentativa de implantação de novos cursos, ou mesmo, a troca de algumas disciplinas para experiências de quaisquer natureza, seja ela do tempo integral ou de outra necessidade de criação de novos cursos ou modalidades de experiências. A escola passa por uma nova implantação de matriz curricular, que se configura em um arcabouço de disciplinas previamente construído e, por isso, não permite a flexibilidade necessária para que haja as disciplinas na modalidade de

optativas dando liberdade ao aluno para escolher as disciplinas a serem cursadas. Portanto ainda não há, segundo o parecer da responsável pela secretaria de escolaridade, a condição prática que permita oferecer um currículo livre e flexível, que propicie a liberdade de escolha da grade curricular do Ensino Médio Inovador, ou de qualquer outro curso que integra a educação básica em Santa Catarina. Mas que a implantação do Ensino Médio Inovador pode trazer, sim, mais flexibilidade e possibilidades de inovação ao currículo já existente.

Neste segundo ano de vigência do Ensino Médio Inovador, já com mudanças profundas em sua concepção, outros aspectos que merecem destaque são, em primeiro lugar, a forma como as atividades associadas à jornada ampliada vêm sendo desenvolvidas, em relação às aulas das disciplinas do currículo formal: se no turno contrário, se mescladas àquelas aulas ou se imbricando ambas as formas; em segundo lugar, a variante de nomenclaturas e de configurações do currículo, conforme a entrevista da integradora da secretaria do IEE.

Assim, é importante ressaltar que a denominação da experiência não possibilita sua associação a um determinado perfil, uma vez que experiências com a mesma denominação podem apresentar características diferentes, sendo o contrário também verdadeiro. Esses aspectos ficam mais evidentes se detalhados por meio de estudos de caso.

Guardadas as diferenças de nomenclatura, o que implica em mudança de matriz curricular, e de como se organizam esses arranjos curriculares, observamos que na primeira fase de implantação do ProEMI, no Instituto Estadual de Educação em 2010, como experiência inicial do ensino em tempo integral, por meio da gestão da Secretaria Estadual de Educação e Coordenação Geral dos gestores da instituição e formação dos professores.

Este estudo de caso, ainda que inconclusivo, devido à instabilidade dos dados por causa de algumas entrevistas não terem sido devolvidas em tempo hábil, conforme já justificamos anteriormente, por meio da análise do Editorial da *Revista Oportunidade*, das suas entrevistas de alunos, nos permitiu inferir que, entre os envolvidos no programa, houve uma tendência, de um lado, o grupo gestor em encaminhar seu discurso em direção da busca da excelência da qualidade de ensino, correspondendo aos anseios de uma escola de 120 anos de existência que visa como objetivo procurar atender os moldes do ENEM como ensino de referência, devido o passado tradicional da instituição na formação educacional dos catarinenses. E de outro lado, prevaleceu uma tendência para a adesão ao programa daqueles



alunos com o perfil e o interesse voltados para ingressar no ensino superior. Esses dois grupos pesquisados ainda se mantiveram norteados pela lógica da formação pré-universitária que caracterizou o ensino médio no Brasil nas últimas décadas.

Já, na segunda fase de implantação da experiência do EMI, com todas as particularidades que apontamos acima, como novo arranjo curricular, nova nomenclatura, que se entende “Inovador” como sendo um conceito de “Integralidade”, então, por isso, oscilando entre “Ensino Médio Inovador” para “Ensino Médio Integral”. Essa confusão de nomenclatura ficou evidente nas amostras de depoimento de alunos, pais, professores e coordenadores do programa do *corpus* pesquisado tendo como fontes a *Revista Oportunidade*, orkut, artigos do Jornal Diário Catarinense e entrevistas. Por meio da análise dos dados disponíveis, temos uma nova tendência que ruma em direção ao que preconiza a política pública, rumo à consolidação da democratização do ensino, um menor percentual de alunos envolvidos nas experiências de jornada escolar ampliada no IEE, tem como discurso o ingresso para o ensino superior.

Já na entrevista com a Orientação pedagógica, ficou bastante evidente que um percentual expressivo dos alunos entrevistados, estão com problemas de faltas no contraturno porque estão trabalhando em empregos temporários. Ainda no que tange ao percentual de alunos com jornada ampliada, destacamos aqui os alunos matriculados no EMI, cujos alunos são egressos de outras escolas da Grande Florianópolis, e de municípios vizinhos, muitos deles sem as experiências do Ensino Integral. Esses alunos representam uma pequena parcela das matrículas com extensão da jornada escolar, temos os alunos vindos da 8<sup>as</sup>. séries do Ensino Fundamental do IEE, da matriz curricular de oito anos, alunos do Programa de correção do fluxo idade\série: recuperação de saberes (Portaria nº. 54 de 07\12\2011) e os alunos reprovados nas 1<sup>as</sup>. séries do ensino médio do IEE e, por último, os alunos que saíram das escolas que fecharam em 2011\2012, como é o caso da E.E.B Celso Ramos, para possível amostragem usamos as informações veiculadas na imprensa local, artigo de reportagem no Diário Catarinense, e, posteriormente, a E.E.B Getúlio Vargas que, por pressão da comunidades e professores, reabriu logo em seguida. Essa variação de procura de matrículas também visando demonstrar, ainda que sem a confirmação de dados estatísticos precisos, os quais são inexistentes hoje. Ainda, segundo a responsável pela secretaria da escola, torna-se difícil mapear essa realidade da distribuição dessas matrículas

pelos diferentes anos do Ensino Médio Inovador ou Integral. Ainda, devido ao problema de terminologia, nos referiremos aqui, a matriz curricular nº. 2552, para efeito de uma definição mais precisa que, por ora, nos dá como se organiza a implantação do ensino integral no Instituto Estadual de Educação.

Apresentamos uma pequena amostra que possibilita a visualização do comportamento tendencial dessa oferta. Os dados permitem visualizar dois tipos de comportamento para a oferta de matrículas no IEE, no que tange o ingresso na 1<sup>as</sup>. séries do ensino médio, neste ano de 2013.

Atualmente, são 11 turmas do EMI, oferecidas para a 1<sup>as</sup>. séries do ensino médio com a jornada escolar ampliada para o contraturno e mais 16 turmas de 1<sup>as</sup>. séries do ensino regular oferecidas no turno regular, no vespertino e noturno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje podemos dizer que as leis existem em nosso país. A sociedade construiu ao longo dos anos marcos legais, de importância decisiva, para os avanços em prol da democracia, e isso é, sem dúvida, um avanço pelas garantias de direitos. Mas uma sociedade justa e igualitária precisa de fortalecimento de suas instituições. É preciso reconhecer os interesses que estão sendo defendidos. É preciso representantes que os façam valer. Para isso os gestores municipais, estaduais e federais precisam, de fato, priorizar a educação. Não é possível se construir um processo de desenvolvimento, sem priorizar esta questão. Os movimentos sociais precisam se organizar para propor, pressionar e cobrar dos gestores públicos.

A construção desta educação integral, necessita, é claro, de uma integração de políticas em todas as esferas de governo: federal, estadual e municipal. Mas não o governo federal defendendo a bandeira da democratização, apenas. E, nem tampouco, os governos municipais resolvendo somente as demandas da educação infantil, apenas assegurando as vagas em creches para solucionar um problema de ordem social, mas junto dessa demanda, ter o compromisso da implantação do ensino integral de qualidade em todos os níveis da educação básica brasileira.

Somente com uma construção de ideias sólidas seguidas de um debate sério pautado pelos ideais que já, a muito, foram defendidos por pensadores da educação brasileira como é o caso de Anísio Teixeira e muitos outros, detentores de um conjunto de obras publicadas de reconhecido valor, tanto no Brasil como no exterior é que teremos de fato avanços na implantação de um projeto político para educação no Brasil. Senão, corremos o risco de sermos um país das experiências. Pois a educação pode e deve, sim, se valer das experiências para melhorar o seu desempenho no *ranking* das pesquisas, mas não deve, em hipótese alguma, continuar sendo apenas um campo experimental ou o país das estatísticas que servem também para justificar metas e acordos de outros interesses econômicos.

O Brasil, que era jovem, cresceu e agora precisa assumir essa responsabilidade com seus compatriotas. Crianças e adolescentes são pessoas em desenvolvimento e precisam da proteção do Estado e da sociedade. Quanto mais se investir, inovar, mais inteligentes e criativos, serão os jovens no presente e no futuro. O Brasil precisa cuidar e educar bem as suas crianças e adolescentes para que num futuro próximo não tenha mais uma dívida histórica para ressarcir. Temos uma educação hoje que pouco trabalha as diversidades e dimensões humanas: cognitiva, afetiva, espiritual, física, artística, esportiva e recreativa, etc.

Mas esta é a escola pública que temos. Portanto, não basta apenas aumentar o tempo desta escola, mas a qualidade também. É preciso pensar outra forma de ensinar e aprender. Uma escola que esteja a serviço da construção de uma nova sociedade, mais solidária, mais justa, mais humana e não sob égide da globalização do capital, onde o ensino médio assume a funcionalidade de formar mão-de-obra com maior nível de qualificação capaz de ajustar-se à mobilidade que caracteriza o mercado de trabalho e os novos requisitos impostos pela reestruturação produtiva.

Na proposta do programa do EMI não ocorre a integração entre a educação, as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como estabelece as premissas para o itinerário escolar segundo as novas diretrizes nacionais (CNE/2011. Cap. II. Art. 5º. VIII), base da proposta do desenvolvimento curricular. Essa organização não exclui componentes específicos e saberes próprios, incluídos no projeto político pedagógico, como, por exemplo, o debate sobre os Direitos Humanos constituído como irrevogável princípio nacional e elemento norteador dessa etapa da educação. O Ensino Médio necessita ser redimensionado e ter definido sua identidade, portanto, o formato de Ensino Integral pode

garantir mais significado e a permanência da juventude na escola. E para isto precisa de governantes, gestores e professores qualificados e com compromisso e engajamento social com a mudança com o novo que pode surgir.

Para concluir este trabalho nos apoiamos em uma reflexão filosófica que talvez possa nos despertar a consciência diante das experiências no fazer pedagógico, ou então, ainda, nos provocar a refletir sobre a Educação no momento histórico atual, finalizamos citando FOUCAUT (2003).

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, com as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. Recordemos aqui, apenas a título simbólico, o velho princípio grego: que a aritmética pode bem ser o assunto das cidades democráticas, pois ela ensina as relações de igualdade, mas somente a geometria deve ser ensinada nas oligarquias, pois demonstra as proporções na desigualdade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 9. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

Revista Oportunidade do Instituto Estadual de Educação IEE, n.1, novembro, 2010.

SANTOS, José Sérgio dos. *IEE, 115 anos*, Diário Catarinense, Florianópolis, 10-06-2007.

## REFERÊNCIAS CONSULTADAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 fev. 2006.

\_\_\_\_\_. Decreto, nº. 6.253 de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 2007.