

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC**  
**PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEG)**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES (CELA)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO – MED**

**LUCIANA FERREIRA DE LIRA**

**POLÍTICA EDUCACIONAL E ENSINO MÉDIO NO ACRE NO CONTEXTO DAS  
REFORMAS DO ESTADO**

Rio Branco - AC  
2017

**LUCIANA FERREIRA DE LIRA**

**POLÍTICA EDUCACIONAL E ENSINO MÉDIO NO ACRE NO CONTEXTO DAS  
REFORMAS DO ESTADO**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre/UFAC.

Linha: Políticas e Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

Rio Branco - AC  
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

L768p Lira, Luciana Ferreira de, 1981 -  
Políticas educacionais e ensino médio no Acre no contexto das  
reformas do Estado / Luciana Ferreira de Lira. – 2017.  
144 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação. Rio Branco,  
2017.

Inclui referências bibliográficas e anexos.

Orientador: Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho.

1. Reforma do ensino. 2. Política e educação – Ensino médio – Acre. 3.  
Educação e Estado – Acre. I. Título.

CDD: 370

---

Bibliotecária: Alanna Santos Figueiredo CRB-11º/1003

**LUCIANA FERREIRA DE LIRA**

**POLÍTICA EDUCACIONAL E ENSINO MÉDIO NO ACRE NO CONTEXTO DAS  
REFORMAS DO ESTADO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação -  
Curso de Mestrado em Educação, do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA), da  
Universidade Federal do Acre/UFAC pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

Orientador

(Universidade Federal do Acre - PPGE/Ufac)

Prof.<sup>a</sup> Dra. Aline Andréia Nicolli

Membro Interno

(Universidade Federal do Acre - PPGE/Ufac)

Prof.<sup>a</sup> Dra. Josenilda Maués

Membro Externo

(Universidade Federal Do Pará – PPGE/UFPA)

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ednacelí Abreu Damasceno

Membro Interno Suplente

(Universidade Federal do Acre – PPGE /Ufac)

Rio Branco, 5 de dezembro de 2017.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho às pessoas mais presentes em minha existência:

Minha mãe, pelo exemplo de vida, como pessoa e por ser totalmente responsável pelo que sou;

Meu pai, por me colocar em suas orações, mesmo sem saber a importância de se chegar até aqui;

Minhas irmãs, Juliana e Larissa, pelo incentivo de sempre;

Meu sobrinho, Arthur Rian, o amor da tia;

Meus grandes amores, Ana Gabriella, Pelegrino e Esmeralda (cachorra). Estiveram, sempre, presentes nos melhores e difíceis momentos de minha vida.

A todos, o meu amor é incondicional!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me dado a permissão de chegar até aqui, e por toda a força concedida na concretização desse sonho. Além disso, agradeço a Ele por todas as pessoas que cruzaram meu caminho, pois acredito que nada nessa vida é por acaso;

Aos meus pais, Maria e Dário, especialmente minha mãe, pela formação e esforço para que eu trilhasse os melhores caminhos. Obrigada por tudo!

À minha filha, Ana Gabriella, pela paciência e companhia de estudo. Todos os dias da minha vida são dedicados a oferecê-la os melhores caminhos, por ser a razão da minha vida e do meu esforço;

Ao meu esposo, Pelegrino, por acreditar na minha capacidade (mais do que eu), por me incentivar a continuar os estudos, a buscar aperfeiçoamento profissional e a chegar a lugares impossíveis, ele é e sempre foi fundamental na consolidação desse momento. A minha admiração por ele é constante!

Às minhas irmãs Juliana e Larissa, por me substituírem em vários momentos nas tarefas familiares;

Ao meu sobrinho Arthur Rian, desejando que este trabalho sirva de referência para seus estudos.

Ao meu cunhado, Wendell, pelas lindas palavras de apoio em todos os momentos;

Aos Ferreiras da estação, minha base familiar.

Especialmente, ao meu orientador, Professor Doutor Mark Clark Assen de Carvalho, minha admiração e respeito por ele somaram, ainda mais, nesse percurso. Além da relação orientador e orientanda, esteve sempre firme na direção desta pesquisa, realista na condição de construção deste estudo e do trabalho final. Porém, as relações construídas estão para além dos muros acadêmicos sua amizade foi muito importante, pois contribuiu para que eu pudesse levar uma vida leve e equilibrada durante o momento do Mestrado. Como professor e orientador, confio de olhos fechados. Obrigada pela confiança!

Às contribuições dos membros da banca: Professoras Doutoras Aline Nicolli e Josenilda Maués, pelas colaborações riquíssimas na construção do trabalho final. Gratidão por aceitarem participar desse momento tão especial!

Ao meu eterno e querido professor da graduação, Professor Doutor Henrique Silvestre, minha admiração como ser humano e profissional. O incentivo e a cobrança para que eu tentasse o Mestrado e outros planos, seu incentivo constante, após a minha formação, foram o ponto de partida. Tenho memória presente de suas aulas maravilhosas, minha referência!

Ao Professor Doutor Vicente Cerqueira, o nosso chefe de excursão das viagens realizadas para apresentação de trabalhos desse Mestrado, momento marcante dessa caminhada;

À Professora Doutora Andréa Dantas, que me apresentou, de forma fantástica, os caminhos da História da Educação;

Às professoras do Mestrado que contribuíram em outras extensões, no aprofundamento das leituras e pesquisas educacionais, especialmente às professoras Doutoras Lúcia Melo e Ednacelí Damasceno;

Às amigas do Ensino Médio, Lorena Vitorino e Elen Rossi, especialmente a última, pelas palavras e pelo apoio de sempre, muito relevantes nessa conquista. Mesmo de longe, tem sido totalmente presente e fundamental na minha vida. Obrigada por ser tão especial!

Às amigas da graduação, Thalita Melo e Sandra Maria, pelo incentivo direto;

À Lindenice Barbosa, uma amiga com quem posso contar e na qual posso confiar, sempre!

Aos ridículos (Denison, Geane e Josenir), pelo companheirismo durante as disciplinas cursadas e por todo o período de escrita. Entre angústias e palavras de apoio, fomos afortunados pela amizade construída nesse período de dois anos. Para além desse momento, agradeço ao Josenir por disponibilizar a maioria dos documentos desta pesquisa, a ele o meu reconhecimento;

Aos orientandos do Mark (2015): Denison, Josenir, Mizraiam e Valdiza, pelo apoio incondicional nas orientações, qualificações e defesa final. A união foi o diferencial dessa trajetória;

À Laís (cacheada), que foi um achado de amizade especial nesse mestrado, felicidade em pessoa!

Às colegas do setor de trabalho, em especial, as que trabalham diretamente comigo, Ana Maria e Expedita, que foram fundamentais nessa trajetória, na substituição de minhas ausências;

À Jussara, minha amiga-chefe, pelas liberações intermitentes que nunca terei como pagar, pela cobrança diária da escrita dessa dissertação, além do incentivo a enveredar por outros caminhos. Para sempre, grata!

À Ana Paula, Jean Mauro e Simone Chalub, amigos com os quais posso contar em todos os momentos, foram pessoas primordiais, cujas qualidades enumeradas são infinitas. Por isso, quem tem amigos tem tudo. Muitíssimo obrigada!

Ao Pierre Pires, por acompanhar vários momentos dessa trajetória;

Destaco, também, como importantes, os sujeitos que contribuíram gentilmente para essa pesquisa, abrindo a porta de suas casas ou reservando um tempinho no trabalho para colaborar com este estudo. O meu reconhecimento a todos (as)!

À Capes, pelo fomento e apoio financeiro durante todo esse percurso.

“A tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante.”

Antonio Gramsci

## RESUMO

Nesta pesquisa, realizamos um estudo acerca do processo de implantação das reformas educacionais para o Ensino Médio no estado do Acre iniciadas no decurso da década de 1990, a partir dos governos da Frente Popular do Acre à frente da administração do Estado, contexto no qual está inserida reforma. Tal reforma visava, dentre outras questões, a adoção de um conjunto de políticas voltadas para intervir no ambiente educacional acreano e alterá-lo e, ainda, que pudesse responder às novas demandas advindas da aprovação de um novo marco legal para a educação nacional, a LDB 9394/96. Portanto, o estudo teve como objetivo analisar o movimento empreendido pelo governo estadual em face às exigências de atendimento, ampliação e democratização da oferta do Ensino Médio a partir do que preconizava a Lei e o desenho das novas formas de organização destinadas ao Ensino Médio, reconhecido, doravante, como última etapa da Educação Básica. Para esse fim, tomamos como referencial uma análise regressiva em perspectiva sócio-histórica sobre o processo de desenvolvimento do Ensino Médio no contexto nacional, para buscar identificar as diferentes nuances de determinações que foram configurando o ensino secundário, o Ensino Médio, o ensino de 2º grau até se chegar à definição de Ensino Médio presentemente. Nesse movimento, identifica-se que foi especificamente no contexto de implementação das diretrizes educacionais preconizadas pela atual LDB 9394/96 que foram implementadas mudanças no atendimento e na forma de operacionalização do currículo do Ensino Médio acreano. Do ponto de vista da metodologia, essa pesquisa foi tecida primeiramente por pesquisa bibliográfica e análise documental e, posteriormente, pela realização de entrevistas com profissionais da área de educação, sujeitos e atores da cena principal do processo de concepção e implantação das políticas educacionais adotadas no estado do Acre no período em questão e, em especial, para o Ensino Médio. Nessa perspectiva, a pesquisa teve como questão de estudo a investigação acerca da dinâmica de implantação das políticas públicas destinadas ao Ensino Médio no estado do Acre e aponta, dentre outras questões, para a ampliação da infraestrutura e dos espaços destinados ao atendimento dessa etapa de ensino consoante os objetivos propalados na reforma e do modelo de organização curricular proposto. Assim, indicando a ampliação e democratização de oferta pelo poder público, considerando a extensão do atendimento a todos os municípios acreanos em meio a implantação de programas de melhoria do Ensino Médio. Outro importante achado da pesquisa aponta para a questão da organização semestral do currículo, indicando-nos que a experiência com a semestralidade não proporcionou benefícios à organização do trabalho pedagógico das escolas, ao processo de ensino e, tampouco, à aprendizagem dos alunos. Isso se deve à concentração de disciplinas, à intensificação de carga horária, à ausência de condições materiais e à falta de professores habilitados em determinadas áreas do currículo escolar, aspectos estes que contraditaram com as questões informadas no escopo do projeto de reforma do Ensino Médio acreano e com as percepções anunciadas pelos formuladores da política à época.

**Palavras-chave:** Reforma Educacional. Ensino Médio. Currículo. Semestralidade.

## ABSTRACT

This research carried out a study about the implementation process of educational reforms for high school in the state of Acre initiated in the course of the 1990s from the governments of the Popular Front of Acre at the head of the state administration, a context in which reform of the State, which, among other issues, aimed at the adoption of a set of policies aimed at intervening and changing the educational environment of Acre and which could respond to the new demands arising from the approval of a new legal framework for national education, LDB 9394/96 . Therefore, the purpose of this study was to analyze the movement undertaken by the state government in response to the requirements of attendance, expansion and democratization of the high school offer, based on what was advocated by the Law and the design of new forms of organization for secondary education, recognized from now on as the last stage of basic education. To that end, it took as a reference a regressive analysis in a socio-historical perspective on the process of development of high school in the national context to try to identify the different nuances of determinations that were shaping secondary education, high school, if we reach the definition of high school presently. In this movement, it is identified that it is specifically in the context of the implementation of the educational guidelines recommended by the current LDB 9394/96 that changes were implemented in the attendance and in the form of operationalization of the secondary education of Acre. From the point of view of methodology, this research was first woven by bibliographical research and documentary analysis and, later, interviews with education professionals, subjects and actors of the main scene of the process of conception and implementation of the educational policies adopted in the State Acre in the period in question and, in particular, for secondary education. From this perspective, the research had as a study question the research on the dynamics of implementation of public policies for secondary education in the State of Acre and points out, among other issues, for the expansion of infrastructure and spaces for attending this stage of education according to the objectives proposed in the reform and the proposed curricular organization model, indicating the expansion and democratization of supply by the public power considering the extension of the service to all Acre municipalities in the middle of the implementation of programs of improvement of secondary education. Another important finding of the research points to the question of the semester's organization of the curriculum, indicating that the experience with the semesters did not provide benefits to the organization of the pedagogical work of the schools, to the teaching practice and neither in the students' learning, due to the concentration of disciplines , lack of material conditions and the lack of qualified teachers in certain areas of the school curriculum, which contradicted the issues raised in the scope of the project for the reform of secondary education in Acre and the perceptions announced by the formulators of politics at the time.

**Key words:** Educational Reform. High school. Curriculum. Semester

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Número de matrículas no Ensino Médio, segundo as regiões geo-educacionais (1999) .....	69
Quadro 2	Atos e normas que fundamentam a semestralidade no sistema estadual de ensino.....	83
Quadro 3	Proposta Curricular da semestralidade em termos de carga horária: Bloco 1.....	84
Quadro 4	Proposta Curricular da semestralidade em termos de carga horária: Bloco 2 .....	85
Quadro 5	Proposta Curricular da semestralidade de disciplinas e carga horária para o ensino noturno: Bloco 1.....	86
Quadro 6	Proposta Curricular da semestralidade de disciplinas e carga horária para o ensino noturno: Bloco 2 .....	86
Quadro 7	Matrículas no Ensino Médio no estado do Acre (1996-2016) .....	96
Quadro 8	Matrículas na rede estadual zona urbana e rural (1996-2016) .....	98
Quadro 9	Número de estabelecimentos de Ensino Médio (1996-2016) .....	99
Quadro 10	Resultado do IDEB do Ensino Médio da rede de ensino público estadual.....	100

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Políticas Educacionais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAP	Colégio de Aplicação
CEAN	Colégio Estadual Armando Nogueira
CEE/AC	Conselho Estadual de Educação Acre
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CERB	Colégio Estadual de Rio Branco
CF	Constituição Federal
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IFAC	Instituto Federal do Acre
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEEM	Programa Especial de Ensino Médio
PROEMAT	Programa de Formação de Professores de Matemática
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEAP	Sistema Estadual de Aprendizagem Escolar
SEE/AC	Secretaria Estadual de Educação do Acre
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
UFAC	Universidade Federal do Acre

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>O ENSINO MÉDIO NA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA....</b>	<b>26</b>
2.1	Breve contextualização histórica.....	26
2.2	Feições e configuração do Ensino Secundário a partir da aprovação da Lei 4.024/61.....	38
2.3	A Reforma do Ensino de 1º e 2º graus e a questão da profissionalização do 2º grau na Educação Pública.....	45
2.4	Mudanças na política e na política de educação no contexto da redemocratização da sociedade brasileira.....	52
<b>3</b>	<b>POLITICA EDUCACIONAL E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO ACRE .....</b>	<b>66</b>
3.1	Reforma Educacional e Reforma do Ensino Médio no estado do Acre.....	66
3.2	O sistema de educação e a Reforma do Ensino Médio.....	75
3.3	A questão da semestralidade na organização e oferta do Ensino Médio.....	82
<b>4</b>	<b>ENSINO MÉDIO E MUDANÇAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DO ACRE: DIRETRIZES GERAIS .....</b>	<b>95</b>
4.1	Considerações, análises e reflexões sobre o estágio de desenvolvimento do Ensino Médio acreano.....	95
4.2	A Reforma do Ensino Médio na perspectiva dos gestores educacionais.....	102
4.3	Que Ensino Médio é esse?.....	123
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>131</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>138</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>146</b>
	APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	146
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	147

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto foi organizado tendo como precedente uma pesquisa empírica sobre o Ensino Médio no Acre, apresentando, como marco de análise, o contexto educacional acreano após a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e suas implicações sobre a reforma política e a reforma educacional implementadas nos anos subsequentes, no que se refere especificamente às políticas voltadas para ampliação da oferta do Ensino Médio no estado do Acre e às ações decorrentes desse movimento.

Nesse sentido, compreendemos que analisar as políticas e ações voltadas para ampliação do acesso ao Ensino Médio no Acre é fundamental para compreender não apenas os discursos, mas, também, algumas das estratégias envolvidas na definição de práticas e de todo o reordenamento da etapa final da Educação Básica que, no caso da realidade a ser investigada, impõe grandes desafios. O estudo ora proposto se insere nas perspectivas de investigação do Grupo de Pesquisa em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação na Universidade Federal do Acre.

O contexto da política pública e da política educacional no Brasil se processou em meio a muitas mudanças e transformações, influenciadas por movimentos internacionais que influenciaram o plano nacional e o plano local em termos de redefinições, tanto do Estado quanto das próprias políticas. No caso do estado do Acre, além das políticas desenvolvidas na dimensão macro do Estado, foi produzido um conjunto de políticas que se refletiram em todos os domínios da educação pública, inclusive no Ensino Médio, e os impactaram Ensino Médio. Destarte, essa etapa da Educação Básica deveria, em perspectiva, ser contemplada no escopo das políticas públicas apresentadas pelos dirigentes do sistema de ensino acreano, como uma das ações centrais da política educacional voltada para ampliação do acesso à educação, com o alargamento da cobertura do atendimento do Ensino Médio em todo o território acreano.

Mainardes (2009) considera que articular o tema de pesquisa com o contexto político e socioeconômico mais amplo, bem como com o conjunto de políticas implementadas, pode contribuir para destacar a importância de se analisar as políticas e aprofundar as discussões atinentes ao tema que as envolve. Nesse sentido, buscamos identificar a ação desenvolvida pelo Estado e pela gestão do sistema público de educação na produção efetiva dessas políticas com o objetivo de atender às demandas do Ensino Médio, especialmente, as políticas e perspectivas de democratização do acesso a etapa final da Educação Básica.

Conforme afirma Krawczyk (2013), a produção acadêmica sobre o Ensino Médio no Brasil ainda é muito tímida, razão pela qual concordamos com a observação de que o Ensino Médio vai se tornar de maior interesse pelos pesquisadores da educação a partir de 2000.

Assim, é dentro desta configuração que pretendemos buscar compreender e analisar a dinâmica de funcionamento da política educacional voltada para o Ensino Médio, concentrando o foco de análise sobre a legislação, as políticas educacionais, propriamente ditas e desenvolvidas no período compreendido em dois momentos: o primeiro vai de 1996 até o ano de 2006 e o segundo se inicia em 2007 e se estende até os dias atuais, considerando o cenário de incertezas em meio aos “falsos/velhos modismos” gestados, mais recentemente, pelas ações do MEC, com fortes inserções nas políticas de atendimento do Ensino Médio pelos sistemas estaduais de ensino. O período a ser analisado contempla a abordagem do Ensino Médio reconhecido como etapa final da Educação Básica pela atual LDB e os prenúncios de sua universalização. Posteriormente, a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 a 17 anos assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009).

Nosso interesse pela temática pode ser justificado tanto pela formação acadêmica da pesquisadora na área de Letras, voltada para atuação na disciplina de Língua Portuguesa em escolas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tanto quanto pelas possibilidades e perspectivas de investigação que podem ser abertas ao se realizar um estudo sobre uma etapa da escolaridade pouco investigada pelas pesquisas e produções acadêmicas no estado do Acre. Investigações dessa natureza, potencialmente, podem vir a contribuir com o desenvolvimento de uma reflexão e análise mais sistematizada academicamente sobre o desenvolvimento do Ensino Médio no Acre.

Considerando a inserção da pesquisadora no magistério e o elemento de natureza profissional, destacamos que esta atua como professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino, trabalhando com alunos do ensino regular e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), com alunos do terceiro segmento<sup>1</sup>. Estas experiências e convivência certamente serviram para moldar suas práticas pedagógicas e experiências profissionais na Educação Básica, pois, inserida nessa ambiência pôde identificar essa realidade e dela extrair implicações, problemáticas e manifestações decorrentes das políticas educacionais sobre o trabalho e a oferta do Ensino Médio. Estas envolvem, por um lado, as ações propostas por

---

<sup>1</sup> A EJA possui três segmentos em sua matriz curricular: o primeiro segmento contempla a alfabetização de jovens e adultos; o segundo segmento oferece o Ensino Fundamental e o terceiro segmento atende o Ensino Médio (ACRE, 2004).

essas políticas e, por outra, certa ausência do poder público no provimento das condições que contribuam para a efetividade das ações e dos objetivos que as próprias políticas encerram.

Nesses esquadros, o fato de a pesquisadora ser discente do Mestrado em Educação da UFAC representa tanto possibilidades de crescimento e desenvolvimento profissional como, também, possibilidades de situar-se como professora em outro patamar de compreensão e de intervenção em termos de práticas, sem deixar de reconhecer e considerar que a complexificação que envolve o trabalho docente, em qualquer etapa da Educação Básica, exige dos profissionais do magistério constante qualificação e aperfeiçoamento profissional. Na prática, isso funciona como uma espécie de combustível para que não fiquemos acomodados com a realidade e busquemos novos projetos. Nesse particular e por extensão, a qualificação em nível de mestrado poderá contribuir também para melhor qualificar as intervenções profissionais da pesquisadora em sua atuação como professora, além de representar a concretização de um sonho que é impulsionador do seu processo de desenvolvimento profissional da carreira docente.

Feitas estas considerações reiteramos, portanto, que o objeto de estudo desta pesquisa é o Ensino Médio no estado do Acre, considerando, basicamente, a produção legal e as mudanças implementadas na política de educação e nas formas de atendimento, a partir da aprovação da atual LDB em 1996 e dos condicionantes estruturais e organizacionais que envolveram estas iniciativas, principalmente suas implicações em termos de ampliação do acesso e democratização em todo território acreano.

Nessa perspectiva a pesquisa tem como questão de estudo a investigação acerca da dinâmica de implantação das políticas públicas destinadas ao Ensino Médio no estado do Acre após a aprovação da atual LDB e suas implicações em termos de organização curricular, ampliação do atendimento e democratização do acesso e impactos sobre a rede pública escolar de ensino, no que se refere à oferta da última etapa da Educação Básica.

Considerando a natureza do estudo proposto, a pesquisa tem como objetivo principal analisar o movimento construído pelo Estado do Acre para realizar as Reformas Educacionais a partir da década de 1990, para buscar explicitar quais as ferramentas utilizadas pela administração do sistema público de ensino com vistas a implantar as alterações preconizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) e estender o acesso ao Ensino Médio.

A partir do objetivo, geral definimos, então, os seguintes objetivos desta investigação:

- a) Identificar e analisar a produção legal e as políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio, entrecruzando a análise dos dispositivos que orientaram a política nacional e a local;
- b) Analisar as políticas públicas educacionais e o processo de reordenamento da educação estadual para atender ao incremento dado ao desenvolvimento e atendimento de demandas específicas do Ensino Médio;
- c) Compreender as implicações da reforma do Estado sobre a Reforma do Ensino Médio no Acre e as consequências que delas decorrem sobre a experiência da organização curricular semestral do Ensino Médio, sua manutenção e financiamento, enquanto etapa final da Educação Básica.

O estudo que se apresenta organiza-se a partir de uma abordagem qualitativa, partindo do princípio de que esse modelo de pesquisa não tem como base um caminho teórico e metodológico padronizado, pois permeia várias abordagens teóricas que visam caracterizar as discussões dentro da pesquisa. Nesse particular, Flick (2009, p. 14) esclarece que “a pesquisa qualitativa trabalha, acima de tudo, com textos. Os métodos para a coleta de informações – entrevistas ou de observações – produzem dados que são transformados em textos através de gravações e transcrições”.

Dos caminhos citados pelo autor, ressaltamos que somente a observação não fez parte do arcabouço metodológico desta pesquisa. Destacamos, ainda, que, considerando as etapas do estudo, primeiramente pensamos em realizar apenas pesquisa bibliográfica e documental, de modo que fossem capazes de responder como foram articuladas e implantadas as mudanças operadas no contexto educacional acreano sobre o Ensino Médio. Contudo, o primeiro contato com as fontes e as primeiras aproximações com o objeto de estudo apontaram para a necessidade de redirecionar os caminhos da pesquisa, haja vista que a familiaridade com o objeto, por si só, não daria o suporte necessário à configuração do estudo.

Para tanto, durante o processo de orientação, decidimos realizar pesquisa empírica, com a realização de entrevistas com alguns sujeitos que tiveram funções essenciais no processo de efetivação das mudanças do Ensino Médio no estado do Acre. Nessa ação dialogamos com Flick (2009), quando este assinala que “o método utilizado além dos textos são as coletas de informações e entrevistas”. Esse recurso, a entrevista, irá dar subsídio e respaldo à parte da análise destinada à investigação do contexto e das mudanças que foram realizadas no local.

Assim sendo, a construção das análises ancora-se, também, em teses, dissertações, artigos, livros, legislação educacional e documentos, que possibilitam explorar a temática do Ensino Médio no Brasil, recortando-a de forma mais específica para o âmbito da realidade social e educacional acreana.

A abordagem do tema parte dessa consideração de que o Ensino Médio se constitui em um terreno pantanoso e complexo, como campo de investigação de difícil imersão, especialmente, porque, em alguns períodos históricos, essa etapa da educação esteve perpassada por polêmicas, indefinições, conflitos e, até mesmo, pela ausência do Estado em promover ações efetivas para garantir o seu atendimento, manutenção e financiamento. Não obstante, o Ensino Médio acreano também sofreu e sofreu o reflexo desse estado de coisas, aspectos que, notadamente, contribuíram, também, para a sua tardia expansão, principalmente para a população dos municípios acreanos mais longínquos.

Sobre o Ensino Médio no país, os estudos de Ferreira (2011) e Krawczyk (2011) esclarecem muitas das dificuldades encontradas pelos pesquisadores quando de seus projetos, pesquisas e estudos acerca da temática.

Sobre essa questão informa Krawczyk (2011):

Quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, é consensual a percepção de que o ensino médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade. As deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública (KRAWCZYK, 2011, p. 754).

Alguns aspectos da análise da pesquisadora acima citada foram elucidativos para a proposição deste estudo e nos auxiliaram na compreensão e explicitação dos motivos que movem a realização da pesquisa em relação à oferta do Ensino Médio, ao considerar que, com a aprovação da LDB 9394/96 em seu Art. 21, a educação ficou assim definida: “a educação escolar é composta de Educação Básica, formada pela educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio”. Isto é, a Educação Básica passa a apresentar uma nova roupagem, especialmente, no que se refere ao tempo de duração e etapas que a configuram, sendo que, a última etapa, o Ensino Médio, deveria ser universalizada e gratuita, sendo dever do Estado a oferta e o acesso a todos.

Na efetivação da pesquisa, procuramos identificar como se deu o processo de implantação da legislação educacional no estado do Acre, recorrendo-se, primeiramente, à investigação de como se encontrava organizado e estruturado o Ensino Médio antes da aprovação da atual LDB para, em seguida, buscar inquirir quais foram as ações, políticas, estratégias e meios adotados pela administração do sistema estadual de ensino para conceber e implantar as reformas educacionais e seus efeitos sobre a organização e oferta do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica.

O caminho percorrido buscou identificar e analisar o debate posto à época sobre o sistema educacional brasileiro, especialmente, no que se refere ao direito e garantia de atendimento para a escolarização média. Nesse sentido, o estudo da legislação educacional que trata do Ensino Médio precisou ser explorado.

Assim sendo, a Lei 9.394/1996, em seu título IV, que trata da organização da educação, estabelece, no Art. 8º, que a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal devem trabalhar em regime de colaboração para administrar os respectivos sistemas de ensino. Já nos artigos 9º, 10º e 11º da LDB, identificamos as incumbências de cada um dos entes federados: União, Estados e Municípios, sendo que o Ensino Médio faz parte das obrigações estaduais, como também pode ser de municípios, quando estes tiverem atendido suas obrigações legais.

Outro componente destacado por Krawczyk (2011) que incorporamos neste estudo refere-se aos debates controversos, essencialmente o que indicou o acesso e a permanência no Ensino Médio. Nesse aspecto, nossa pesquisa buscou responder como se movimentava no Acre a política de atendimento educacional, a oferta de matrículas e a organização desse processo, considerando que foi a partir dos anos 2000 que a rede de ensino estadual conseguiu oferecer Ensino Médio regular em quase todos os municípios do estado.

Essa constatação pode ser observada no Projeto de Investimento para o Ensino Médio, (ACRE, 2000). Esse documento diagnosticava a ausência da etapa final em alguns municípios. Esses dados nos permitiram entender como se encontrava a oferta desse ensino no estado do Acre. Para além disso, o governo utilizava-se do sistema modular para atender esses municípios, fator esse presente no decorrer do estudo.

As questões relativas aos aspectos da qualidade e da identidade, como também das experiências curriculares dessa etapa da educação, em relação à oferta na rede estadual de ensino, foram fundamentais para compreensão desse cenário. No caso específico das instituições escolares do Acre, foram identificados dois aspectos interessantes: o primeiro diz respeito à organização curricular na semestralidade e o segundo diz respeito ao ensino noturno

regular, que tem sido paulatinamente substituído pela Educação de Jovens e Adultos, especialmente nos seus mais variados programas.

Os fatores mencionados puderam ser observados em vários momentos da pesquisa. Alguns documentos, por exemplo, atas de reuniões, resoluções do Conselho Estadual de Educação/CEE, instruções elaboradas pela SEE/AC e as matrizes curriculares ressaltam que: o atendimento do Ensino Médio era precário; as estruturas de atendimento para essa etapa eram igualmente insuficientes; professores capacitados também não atendiam às demandas existentes. Na análise dos documentos verificamos que, dentre as mudanças feitas na matriz curricular dessa etapa de ensino, consta a implantação do regime da semestralidade no qual as disciplinas foram condensadas por semestre.

A semestralidade foi uma mudança lançada bruscamente e que teve resistências de professores, representantes do Conselho escolar dentre outros. Estas informações foram identificadas em documentos do Conselho Estadual de Educação, Atas e Matrizes Curriculares que tratam da implantação e revogação dessa experiência curricular. Outro fator importante de ser citado foi a substituição do ensino regular noturno por programas de aceleração, com os quais, aos poucos o ensino regular noturno foi sumindo, impossibilitando os alunos a optarem pelo Ensino Médio regular.

Considerando os estudos de Neubauer (2011), no período de 2000 a 2008, as matrículas no âmbito da rede de ensino estadual sofreram uma variação, saindo, respectivamente, de 25.110 matrículas para 33.113. Em nossa pesquisa, constatamos a ampliação desse fluxo nesse percurso, buscando identificar as políticas construídas e as estratégias utilizadas para ampliar esse atendimento educacional. Também não podemos descartar as demandas reprimidas e alguns insucessos encontrados durante a pesquisa no que anuncia a organização curricular do Ensino Médio na educação do estado do Acre.

Além dos estudos já mencionados, apresentamos outros que se referem às discussões das políticas educacionais, da Reforma do Estado e do contexto político nacional e da política educacional. Destacamos Cury (1998); Krawczyk (2003; 2011; 2013; 2014); Oliveira (1992); Oliveira (2000); Shiroma; Moraes; Evangelista (2007); Silva Júnior (2002) e Vieira; Farias (2007), aos quais agregamos, ainda, a perspectiva da legislação, seja a CF (1988), a LDB 9.394/1996, o PNE, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Somam-se a estes as análises de Aguiar (2010); Bueno (2000); Cury (2002); Martins (2000); Moehlecke (2012) e Zan (2011). Na perspectiva da obrigatoriedade, expansão, universalização e matrícula, selecionamos e apresentamos os seguintes estudos: Costa (2013); Freitas (2010); Fritsch; Vitelli; Rocha (2014); Gomes (1999; 2011); Lima (2004) e Oliveira (2010).

Utilizamos, ainda, nesta pesquisa, dados qualitativos, cuja abordagem se justifica com base em Denzin e Lincoln:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem (2006, p.17).

A partir das referências aos autores citados, identificamos que se fazia necessária, ainda, a realização de entrevistas semiestruturadas para que, a partir das informações e dados levantados, pudessemos encontrar mais elementos e indícios que servissem de sustentação ao estudo. Priorizamos, assim, na seleção dos sujeitos, aqueles profissionais que estavam diretamente relacionados à alguma função vinculada ao Ensino Médio, fosse no âmbito da administração do sistema de ensino, no órgão de regulamentação da educação estadual que é o Conselho Estadual de Educação ou na direção ou coordenação pedagógica de alguma instituição de Ensino Médio durante o período coberto pelo estudo.

Acreditamos que esse tipo de abordagem pode contribuir para tornar a análise mais densa, de modo a revelar as dinâmicas da política educacional, assim como os meandros de sua efetivação. Nesse particular, priorizamos, como referências para nortear o estudo a análise documental, a pesquisa bibliográfica e entrevistas.

Para Flick (2009, p. 25),

[...] os pontos de vista subjetivos constituem um primeiro ponto de partida. Uma segunda corrente de pesquisa estuda a elaboração e o curso das interações, enquanto uma terceira busca reconstruir as estruturas do campo social e o significado latente das práticas [...].

Com base em Flick (2009), delineamos a trajetória da pesquisa, como também os ajustes que foram realizados para que almejássemos as respostas para o objeto de pesquisa investigado. O caminho buscado, em um primeiro momento, foi o de fazer uma análise reservada para o estudo, para que, durante esse percurso, pudessemos entender como se deu o processo das mudanças destinadas ao Ensino Médio, as estratégias utilizadas no âmbito nacional que se refletiam na esfera local, através de seus documentos e pesquisas realizadas acerca dessa etapa de ensino.

Ressaltamos que os documentos foram primordiais no processo de pesquisa, pois nos permitiram entender as exigências apontadas nas normativas, considerando alguns projetos de investimentos e organização para o Ensino Médio depois da aprovação da atual LDB em

1996. O contexto das reformas educacionais e as demandas existentes para aquele momento, especialmente para melhoria dos indicadores educacionais, logo impuseram “modificações de várias ordens nos sistemas de ensino” (DAMASCENO; SANTOS, 2011, p. 168). No caso específico da realidade analisada, houve a necessidade de uma reestruturação de toda a rede pública estadual de ensino, atingindo as demais etapas da Educação Básica.

Os documentos que conseguimos mapear e analisar, principalmente os disponibilizados pelo Conselho Estadual de Educação/CEE-AC, a saber: ofícios; resoluções; pareceres; proposta de organização curricular para o Ensino Médio nos permitiram comparar algumas ações e estratégias utilizadas pela SEE/AC e confrontá-las com o teor de algumas das diligências determinadas pelo Conselho Estadual de Educação, sobretudo as que se referiam à concentração e à organização do currículo do Ensino Médio no formato semestral. Esses documentos foram disponibilizados por ocasião da realização da entrevista com a Presidente da Câmara de Educação Básica do CEE/AC, que participou ativamente dos debates que envolviam a discussão do tema. É necessário considerar que o contato com essas fontes foi importante para este estudo, para compreendermos a implantação das reformas e das mudanças do currículo no contexto da experiência da semestralidade.

No caminho da pesquisa, apropriamo-nos melhor do objeto de estudo a ser analisado especialmente no que se referia aos percursos traçados no campo das reformas do ensino secundário, atual Ensino Médio. Nesse aspecto era impossível fazer análise dessa instrução sem saber a formação e as mudanças impostas para atender a determinadas classes, e para quem seria o benefício dessas alterações.

A pesquisa enveredou pelo percurso das reformas até a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, considerando que essa correção veio garantir a obrigatoriedade da Educação Básica de 4 a 17 anos de idade, estendendo-se ao Ensino Médio. Computamos este aspecto como um ganho fundamental, pois até aquele momento, essa etapa da escolaridade não se configurava como obrigatória. A referida emenda também garante o acesso para aqueles que não tiveram oportunidade na idade certa. Assim sendo, considera-se que a aludida lei dialoga com o objeto de estudo no que concerne à obrigatoriedade, universalização e garantia dos padrões mínimos exigidos pelo Plano Nacional de Educação.

No segundo momento, realizamos as entrevistas semiestruturadas. As perguntas elaboradas buscaram responder como se encontrava o Ensino Médio no período de implantação das reformas educacionais, quais as ações pensadas para atender às implantações dessas mudanças, quais os motivos que levaram à implantação do regime semestral, como

também os resultados dessas mudanças. Essas questões, dez no total, contemplam o conteúdo mencionado.

Os sujeitos da pesquisa tiveram acesso ao termo de consentimento, como também foram espontâneos para aceitar ou negar essa participação. Conforme já se pontuou antes, os sujeitos da pesquisa são profissionais da educação e gestores do sistema público estadual que participaram do processo de implantação das mudanças propostas para o Ensino Médio local. Alguns destes sujeitos foram, inclusive, atores e interlocutores centrais na movimentação dos meios, estratégias e ações para efetivar o curso das reformas que o momento político do Acre exigia. Entre eles estão, também, aqueles que fizeram parte das avaliações, aprovações, definições para a inserção e expansão do Ensino Médio.

Em termos gerais, os sujeitos participantes da pesquisa podem ser assim caracterizados: Presidente da Câmara de Educação Básica do CEE/AC; Secretária de Estado de Educação; Diretor de Ensino; Diretor do Ensino Médio; Diretora da Escola em que foi implantada a primeira experiência da semestralidade; Membro da equipe do Ensino Médio e Professor do Ensino Médio que acompanhou as mudanças da implantação das reformas educacionais na sala de aula.

É importante ponderar sobre a relevância do conteúdo das entrevistas, o lugar e o papel social exercido pelos participantes. De início, foi apresentado aos sujeitos o termo de consentimento Livre e Esclarecido. Nesse termo, constava o objeto de pesquisa, qual era o objetivo da entrevista e os direitos do sujeito entrevistado. Dentre esses direitos, constava o de que, no decorrer da coleta das perguntas, a qualquer minuto, o sujeito poderia pedir pausa, se recusar a responder à questão pesquisada, e encerrar a entrevista. Vale destacar que tais situações não aconteceram durante a realização das entrevistas, somente o fato de algumas perguntas não terem sido respondidas por três dos entrevistados. O termo foi assinado por todos os informantes.

O caminho escolhido por meio das entrevistas foi extremamente relevante, pois o contato com a experiência e as vivências do período passado, no momento das entrevistas, foi fundamental para entendermos o processo, considerando as diferentes visões e o entrecruzamento delas sobre as reformas educacionais para o Ensino Médio no Acre. No caso particular da pesquisadora iniciante, responsável por esta pesquisa, foram momentos de estudo que proporcionaram a construção de mais uma ferramenta para apropriação dos dados da realidade local e das leituras referentes à abordagem do objeto de pesquisa.

Nessa singularidade, destaca Flick (2009, p. 149), “[...] na entrevista, as relações formadas nessas questões servem ao propósito de tornar mais explícito o conhecimento

implícito do entrevistado”. As entrevistas foram transcritas integralmente e compõem parte importante do corpus desta pesquisa, que foram organizadas em cinco eixos de análise, pois algumas questões elaboradas tratavam de elementos muito próximos. Inclusive, algumas perguntas poderiam ser respondidas em outras, e os eixos de análise respondiam aos objetivos e às questões da pesquisa, relacionados ao Ensino Médio e à semestralidade no estado do Acre.

Postas estas considerações, ressaltamos que, a partir da legislação nacional, tentamos verificar como as determinações legais foram absorvidas pelo gestor da rede de ensino estadual, representado pela Secretaria de Estado de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação, especialmente no que se referem aos pareceres, resoluções, instruções normativas, orientações curriculares, matrizes curriculares, portarias, planos, programas e projetos desenvolvidos, com vistas a atender às demandas do Ensino Médio.

Na leitura de Martins (2000), identificamos aspectos metodológicos importantes, que puderam contribuir, também, com nossa pesquisa. Esse estudo destaca que a pesquisa, o debate e discussões em torno dos aspectos legais e da reforma do Ensino Médio operadas pelo Estado indicam para a realização de uma análise parcial da dinâmica que se estabelece motivada pela legislação. Acrescenta que existe uma separação entre o discurso normativo e político do Estado, e as práticas desenvolvidas pelas instituições escolares.

A partir dessa leitura, compreendemos que o estudo pode ser limitado por essa dinâmica, como também pode identificar elementos que, de alguma maneira, influenciaram a lógica das ações das políticas públicas para o Ensino Médio no Acre. Caminhar nessa direção sinaliza com a possibilidade de encontrar uma forma de pesquisar, estudar e compreender a dinâmica do Ensino Médio na rede de ensino estadual.

Além das questões explicitadas nessas considerações iniciais, a anatomia da dissertação se estrutura em capítulos que objetivam demonstrar as mudanças que incidiram na configuração do Ensino Médio na rede estadual.

No primeiro capítulo, são apresentadas algumas considerações gerais sobre o estudo, como também revela-se o desenho de organização deste trabalho. Nesse assunto, priorizamos, especificamente, o interesse pelo objeto de estudo, bem como os caminhos metodológicos utilizados para a concretização desta pesquisa.

O segundo capítulo baliza a organização da estrutura do ensino, tomando como referência inicial a Reforma Francisco Campos. Posteriormente, apresentam-se alguns aspectos do documento escrito pelos signatários do Manifesto dos Pioneiros (1932), que ressaltam a necessidade de uma educação organizada, laica, gratuita e obrigatória.

Em decorrência desses períodos, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024/61. Sua organização, no que se refere ao ensino secundário, admite uma variedade de currículo, sendo que as matérias optativas ficavam a cargo do estabelecimento, a partir da necessidade local. A nomenclatura “Ensino Médio”, na referida Lei, se reporta ao ensino que compreende do ginásial e ao colegial, em que o segundo ciclo finda abrangendo o secundário, por exemplo, os cursos técnicos e os de formação de professores. Ainda referente ao primeiro capítulo, apresentamos a Lei nº 5692/71 e suas implicações sobre a configuração do Ensino de 1º e 2º grau. No que se refere ao ensino de 2º grau, para atender à fase de expansão da economia nacional, impôs a profissionalização compulsória e impactou a questão da obrigatoriedade e da gratuidade com repercussões no contexto das Políticas Públicas Educacionais em vigência, sobretudo no que se refere à oferta do atual Ensino Médio.

O terceiro capítulo apresenta um breve histórico sobre a organização do Ensino Médio no Acre no período em que conceberam as Reformas Educacionais nessa etapa de ensino. Nessa ocasião, houve a necessidade de uma reestruturação no campo político, educacional pelas exigências que partiam dessas mudanças. Nesse mesmo contexto, buscamos entender como se encontrava essa etapa de ensino, no início dessas reformas, e perceber as estratégias utilizadas para atender às demandas educacionais existentes, no que concerne: à universalização do Ensino Médio; às mudanças existentes no currículo; aos planos estratégicos para responder as metas do Plano Nacional de Educação; à oferta de matrículas para esse nível de ensino; ao ensino noturno; à obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica, destacando a escolaridade média. Apresentamos os elementos elencados, pois circulam no movimento das políticas educacionais implementadas nesse espaço para atender às particularidades dessa etapa educacional. Nessa seção, buscamos reunir dados para essa pesquisa que respondam às ações utilizadas para a concretização dessas políticas. Nesse sentido, pesquisar se o Estado garantiu a ampliação, o acesso e permanência nessa etapa de ensino, entre outros aspectos que dialogam com as reformas destinadas ao Ensino Médio.

O quarto capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os dados e indicadores educacionais mais atuais relacionados ao Ensino Médio, nos limites do território acreano, considerando, essencialmente, o período de implantação e vigência do regime da semestralidade, forma de organização adotada pela administração do sistema público estadual de ensino para ofertar a última etapa da Educação Básica. Nessa perspectiva, a primeira seção evidencia as diretrizes e as estratégias adotadas para impulsionar o desenvolvimento do Ensino Médio no Acre no contexto das reformas educacionais implementadas a partir dos governos da Frente Popular do Acre à frente da gestão do Estado.

Em sua segunda seção, são apresentadas as análises das entrevistas visando responder às questões e objetivos da pesquisa, além de evidenciar quais foram as políticas adotadas para o Ensino Médio e seus resultados e desdobramentos. A seção se encerra com a apresentação do estágio atual do Ensino Médio em um contexto de indefinições e incertezas ocasionadas pela aprovação da Lei 13.415/2017, a qual trata exatamente da reforma do Ensino Médio capitaneada pela política de desmonte da educação pública, levada a efeito pelo atual Governo, cujas escolhas, apostas e diretrizes nos levam a indagar: afinal, que Ensino Médio é esse?

Nas considerações finais são apresentados os aspectos conclusivos da pesquisa, ressaltando que, pela dinâmica da temática e de seus condicionantes, por exemplo, a ampliação e democratização do Ensino Médio no estado do Acre, outras pesquisas poderão e devem ser desenvolvidas, de modo a aprofundarem os estudos.

## 2 O ENSINO MÉDIO NA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

### 2.1 Breve contextualização histórica

Neste capítulo, serão apresentados alguns dos elementos que, em linhas bastante gerais, denotam a criação, implantação e desenvolvimento do ensino no Brasil, ou seja, apresenta-se um breve histórico, tomando como marco situacional o período posterior à década de 1930. Entretanto, para dar prosseguimento à caracterização e à feição que o Ensino Médio foi assumindo na realidade da educação nacional, serão apresentadas, ainda, algumas das características gerais que estão na base dessa organização no período anterior aos anos 1930.

Ressaltamos que a intenção não é de contar a história do Ensino Médio, e, sim, a de procurar demarcar os traços característicos das diferentes marcas de sua institucionalização, recorrendo-se, também, aos termos da Reforma Francisco Campos e seus vários decretos (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931) e ao Manifesto dos Pioneiros da Educação. Isso por reconhecermos que, nesses documentos, estão contidas questões importantes e que se desdobrarão nos debates educacionais nas décadas subsequentes.

Nos primeiros tempos de história do Brasil a educação assumia um caráter distintivo e social, capaz de dar status. Aos descendentes das famílias aristocráticas era concedida essa prerrogativa que usava a educação como instrumento de dominação, segundo analisa Romanelli (2012). Nesse sentido, o caráter propedêutico (introdutório que prepara para o curso superior), assumido pelo ensino secundário e somado ao seu conteúdo humanístico, era característica definida para essa etapa de ensino.

Já no ano de 1834, na tentativa de reunir as antigas aulas régias em liceus, sem muita organização e pela falta de recursos na tributação e arrecadação, impossibilitou as províncias de organizar uma rede de escolas. O resultado disso foi que especialmente o ensino secundário findou nas mãos da iniciativa privada, pois a maioria dos colégios secundários estava sob a responsabilidade das redes privadas, o que contribuiu para reforçar fortemente o caráter classicista e acadêmico do ensino, visto que somente as famílias que tinham posses podiam manter seus filhos nesse nível de educação (ROMANELLI, 2012).

Após a Constituição da República em 1891, a União ficaria responsável por controlar o nível superior, assim como por criar e monitorar o ensino secundário acadêmico. Dessa forma, era consagrado o sistema dual de ensino que prevalecia desde o Império, como também o distanciamento entre a educação da classe dominante (escolas secundárias

acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e profissional). A nova sociedade brasileira se formava com divergências de interesses, origens e posições e, mais tarde, segundo analisa Romanelli (2012), seria comprometida devido à complexidade dessas camadas.

A Reforma Carlos Maximiliano (Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915), reoficializou o ensino, reformou o Colégio Dom Pedro II (Instituto Nacional de Educação Secundária, situado no Rio de Janeiro, à época, único estabelecimento autorizado a certificar alunos para ingressar no Ensino superior). Nesse período, os ensinos secundário e superior eram isolados de outras etapas, visto que eram pensados especialmente nessas duas etapas subsequentes, dando-lhes autonomia didática e administrativa (NISKIER, 1996).

Em relação às reformas educacionais e a realidade educacional no Brasil, até meados de 1920, as alternativas buscadas eram para se implementar reformas da educação nacional; outro fator predominante diz respeito, ainda, à imitação de outros modelos (estrangeiros), esquecendo-se da realidade brasileira, o que findava em fracasso, por se conceberem f um Brasil utópico e um estudante de um mundo que não existia. As reflexões eram pensadas em busca de estruturar um modelo de educação que dialogasse, de fato, com a realidade nacional, e não uma reforma que fosse alheia à Nação Brasileira. “O plágio de outras culturas, sempre foi uma característica brasileira”, especialmente na educação do Brasil, conforme pondera (NISKIER, 1996, p. 207- 208).

Por decorrência, no campo da educação, buscavam-se mudanças, novos métodos e princípios que deveriam incorporar as influências pedagógicas advindas da disseminação do ideário escolanovista no Brasil. Podemos apontar, concordando com Niskier (1996), que um dos objetivos do debate educacional que se inaugurou na década de 20 foi o de eliminar do sistema educacional brasileiro tudo que fosse rotina, carência e desatualização.

No curso das análises apresentadas por Romanelli (2012), já no final da década de 1920, as camadas dominantes, com seus interesses e valores, conseguiram organizar o ensino de forma fragmentária, com o modelo proposto de educação da forma que essa classe almejava, visto que tinham interesses em formar seus filhos para assumirem posições mais elevadas. Em contrapartida, essas camadas já não eram as únicas a procurar a educação escolar, pois o grupo das classes intermediárias, desde cedo, percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social, essa percepção só foi possível devido às relações que mantinham com a classe dominante, que eram relações de dependência (ROMANELLI, 2012, p. 37-38).

Em 13 de janeiro de 1925, foi aprovada pelo Decreto nº 16.782, a Reforma Rocha Vaz. Se comparada a outras reformas, essa apresentava o texto mais extenso de todos os vigorados no país, em relação à área de instrução pública. Houve a sessão inaugural em que o presidente do Conselho do Ensino Secundário e Superior, professor Rocha Vaz, observou que a Lei aprovada, havia atendido às necessidades da desorganização existente até o momento nessa etapa de ensino.

A desordem a que se refere foi causada pela Reforma Carlos Maximiliano, que insistia em manter os exames preparatórios, era o que esperavam os estudantes e familiares que faziam parte da elite, mas provocava desinteresse por parte dos alunos do ensino seriado, que viam o acesso ao Ensino Superior ainda mais distante. Ora, em um país de analfabetos, em que poucos tinham acesso ao ensino primário, a reforma em curso continuava a privilegiar a minoria, no que se refere ao ensino secundário, e poucos tinham acesso a esse nível de ensino (LOPES; FARIAS FILHO; VEIGA, 2007, p.53-54).

No ano de 1927, o ensino secundário e o superior permaneciam subordinados à União, porém, começava a surgir o processo de implantação de um ensino secundário seriado, pois, até então, eram formados pelos exames parcelados preparatórios. Entretanto, a década termina sem solução para uma educação voltada para atender o povo, condição essa que se apresentava como a saída para o desenvolvimento do país.

O Governo Provisório de Getúlio Vargas, empossado em 1930, prometeu zelar pelos trabalhadores e pela educação nacional, razão pela qual logo foi criado, pelo Decreto nº 19.402/31, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (NISKIER, 1996, p. 246-247). O representante desse ofício, posteriormente, seria o responsável pela realização da chamada Reforma Francisco Campos, aprovada em 18 de abril de 1931, que reparava o ensino superior, secundário e comercial.

No ano seguinte, em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, representantes desse movimento acreditavam que a escola tradicional incentivava o individualismo, entre suas reivindicações estava a defesa do ensino laico, gratuito e obrigatório. Além disso, chamavam para o debate uma educação que fosse pensada para a realidade nacional e que constituísse um sistema escolar articulado e contínuo, que tivesse como fim a educação.

De acordo com o texto dos Manifesto de 1932,

A escola primária que se estende sobre as instituições das escolas maternas e dos jardins de infância e constitui o problema fundamental das democracias, deve, pois, articular-se rigorosamente com a educação secundária unificada, que lhe

sucede, em terceiro plano, para abrir acesso às escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos. Ao espírito novo que já se apoderou do ensino primário não se poderia, porém, subtrair a escola secundária, em que se apresentam colocadas no mesmo nível, a educação chamada como profissional e a educação humanística ou científica sobre uma base comum de três anos. A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de “um grupo social”, destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer as necessidades práticas de adaptação a variedade dos grupos sociais (AZEVEDO, 2010, Cf. MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 197).

Dessa forma, para a reconstrução educacional era fundamental que houvesse uma unificação entre os sistemas de ensino, no sentido de romper com a fragmentação que predominava. Segundo os renovadores, essa desarticulação era um dos principais elementos que faziam fracassar o desenvolvimento educacional. No que concerne à educação secundária, esta teria que fazer parte e de forma unificada das demais etapas de ensino, pois, nesse período, sua natureza propedêutica o atrelava ao Ensino Superior, ou seja, de curso preparatório como porta de entrada para o curso superior. Além disso, que ambas, tanto a educação profissionalizante como a científica, fossem unificadas em um período de estudo com duração de três anos.

Nessa mesma perspectiva, os renovadores desejavam um estudo secundário que contemplasse todas as classes, e que fosse uma etapa de ensino em que todos pudessem chegar com os mesmos direitos, e não somente a classe elitizada. As reformas de ensino existentes até o momento eram focadas exclusivamente no ensino secundário e superior, ambos unificados e apartados das demais etapas educacionais.

Para Ivashita e Vieira (2009), o Manifesto dos Pioneiros foi formado por intelectuais que acreditavam na educação como transformação social, assinado por 26 educadores, dentre eles Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Estes tinham como finalidade primordial a reconstrução da educação, como medida principal, a criação de um Sistema Nacional de Ensino. De acordo com Romanelli (2012), o documento tem por objetivo imprimir uma direção mais firme ao movimento renovador e defini-lo mais objetivamente. Opondo-se ao empirismo das reformas parciais, o manifesto surge na necessidade de reconstrução educacional de âmbito nacional.

Na Reforma Francisco Campos, o ensino secundário continuava a ser ministrado oficialmente no Colégio Pedro II, como estabelecimento oficial. A organização passou a ser seriado entre fundamental e complementar, em que o primeiro era desenvolvido em cinco anos.

Art. 3º. Constituirão o curso fundamental as materias abaixo indicadas, distribuidas em cinco annos, de accôrdo com a seguinte seriação:

1º serie: Portuguez - Francez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Scienciasphysucas e naturaes - Desenho - Musica (canto orpheonico).

2º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Scienciasphysicas e matuares - Desenho - Musica (canto orpheonico).

3º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Phyica - Chimica - Historia natural - Desenho - Musica (canto orpheonico).

4º serie: Portuguez - Francez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho

5º serie: Portuguez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural-Desenho. (Sic.) (REFORMA FRANCISCO CAMPOS, s/d).

O Curso Complementar se tornava obrigatório para os candidatos que iriam cursar o Ensino Superior, era desenvolvido no período de dois anos em intensivo trabalho, exercícios e práticas individuais, a instrução tinha como matéria (nomenclatura utilizada para currículo), como sustenta a normativa, segundo Campos (1931):

Art. 4º. O curso complementar, obrigatório para os candidatos á matricula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dousannos de estudo intensivo, com exercicios e trabalhos praticosindividuaes, e comprehenderá as seguintes materias: praticosindividuaes, e comprehenderá as seguintes materias: Allemão ou Inglez, Latim, Litteratura, Geographia, Geophysyca e Cosmographia, Historia da Civilização, Mathetatica, Physuca, Chimica, historia natural, Biologia geral, Hygiene, Phychologia e Logica, Sociologia, Noções de Economia e Estatistica, Historia da Philosophia e Desenho. (Sic.) (REFORMA FRANCISCO CAMPOS, s/d).

As matérias que seriam ministradas nesse período se organizariam conforme a formação almejada. Os cursos superiores em Jurídico, Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharia ou Arquitetura eram os cursos contemplados em formação superior. Nesse sentido, os estudos a serem exigidos nesses cursos complementares eram regulamentados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Nesse período, o Ministério da Saúde Pública era responsável pelas instruções, pelos métodos de ensino e pelos programas do ensino secundário. As propostas eram elaboradas pela congregação do Colégio Pedro II, e também revista de três em três anos pela comissão designada pelo Ministro. A reforma Francisco Campos foi reconhecida por organizar o ensino secundário estabelecendo o currículo seriado, fundamental e complementar. Ambos ofereciam acesso ao curso superior, porém, o último exigia algumas disciplinas especificas para determinados cursos elitizados da época, como já explicitados na Lei apresentada.

Ainda sobre o currículo, era considerado enciclopédico, pois continuava a privilegiar a classe elitizada, ou seja, o fundamental era composto pelas formações básicas gerais, enquanto o complementar continuava propedêutico. Além disso, a normativa fez a equiparação de todos os colégios secundários ao Colégio Pedro II, oferecendo a mesma oportunidade aos estabelecimentos privados, desde que seguissem a inspeção. Para tanto, a reforma também estabeleceu um novo regimento para o corpo docente, nesse sentido, as mudanças foram consideradas relevantes no que concerne ao sistema de inspeção e equiparação de escolas (ROMANELLI, 2012).

Considerando o contexto social a partir da década de 1930, no qual começava a despertar o interesse pela educação e o crescimento acerca da consciência que a forma de ascensão social passava pela educação escolar, por parte de camponeses e dos grupos que formavam as áreas urbanas poucos dotados de conhecimentos primários. O currículo pensado para o ensino secundário limitava e selecionava novamente a classe a ser favorecida com essas mudanças, a elite.

Segundo Niskier (1996), dá-se um novo sentido à ampliação da rede e da clientela escolar. A partir do período, se processa a ideia da Escola Nova (movimento de renovação do ensino), que marca de maneira profunda as polarizações entre os modelos da “escola tradicional” e da “escola nova”. Teve como elemento desencadeador a publicação, em março de 1932, do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, pautando o debate entre o velho e o novo no campo político e educacional.

De acordo com Xavier (2003), em dezembro de 1931, foi realizado, no Rio de Janeiro, um encontro de educadores, a “IV Conferência Nacional de Educação – ABE (Associação Brasileira de Educação), instituição fundada em 16 de outubro de 1924. Naquela ocasião, estiveram presentes Getúlio Vargas e Francisco Campos (Ministro da Educação). Em que pese o fato de o Presidente Getúlio Vargas ter demonstrado preocupação com o desenvolvimento econômico do país, o encontro foi marcado por uma tônica que indicava ser a preocupação principal a busca de uma estratégia para a organização da educação.

No entanto, entre tantas divergências entre os grupos que representavam as instituições educacionais, findou-se por dividir os grupos: de um lado, estavam os conservadores juntamente com os católicos; e do outro, se perfilavam os liberais, elitistas e igualitaristas. Este formava o grupo dos pioneiros, enquanto que aquele o de perspectivas conservadoras.

Ainda sobre o referido, havia como pedido do Presidente Vargas a contribuição para construção e elaboração de uma proposta nacional de educação. Vale ressaltar que o

movimento que se constituía acreditava numa educação pública, obrigatória, laica e gratuita. (IVASHITA; VIEIRA, 2009, p. 5). Para além disso, que o ensino fosse acessível a todas as classes sociais.

Ao considerar o estágio de desenvolvimento da economia nacional, o Brasil ainda tinha uma economia agrária, aspecto que justificava a busca por estas transformações, especificamente pela educação, para impulsionar o desenvolvimento no momento em que a economia nacional iniciava, ainda de forma tênue, seu processo de industrialização e com vistas a atingir um patamar de desenvolvimento econômico desejável. Nesse cenário, seria necessária uma escola pública que formasse esse trabalhador.

No contexto da década de 30, alfabetizar era sinônimo de desenvolvimento para o país, como também cidadania para o voto e mão-de-obra especializada. No entanto, a educação era o fator determinante para a modernização pensada para aquele período, em que o produto final seria a educação do indivíduo para produção, e somente uma educação pública aberta a todos tornaria isso possível. A organização do sistema educacional, até esse momento, era desarticulada e fragmentada, isto seria a causa principal de desorganização do aparelho escolar (Cf. MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 74).

Segundo Romanelli (2012), a Constituição de 1891, ainda em vigor até 1934, pelo seu artigo 72, parágrafo 6, declarava: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Nessa definição, o Manifesto dos Pioneiros surge apontando a necessidade da educação no processo de desenvolvimento nacional. Nesse contexto, a solução para o problema nacional estaria na educação pública, mas isto só seria possível se o Estado assumisse e garantisse o mínimo de instrução para esses sujeitos, que todos tivessem acesso ao ensino, considerando ser este um dos principais problemas nacionais.

Em relação ao ensino secundário, os renovadores avaliavam essa etapa de ensino como privilégio de um determinado grupo social, haja vista que, até esse período, essa etapa da educação estava intimamente atrelada ao ensino superior, característica propedêutica que se perpetuava há décadas.

O Movimento dos Pioneiros defendia, ainda, que a escola secundária fizesse parte como um terceiro plano de ensino, que fosse articulada com as etapas iniciais, pois, até então, esse ensino era fragmentado, favorecendo o ensino superior para determinadas classes, conforme se explicita a seguir:

A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de “um grupo social”, destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e

satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p.197).

As reformas que aconteceram até aquele momento eram específicas do ensino secundário e superior: ambos eram atrelados e beneficiavam a classe a que pertencia o grupo dominante. A educação, no período, era desigual, favorecia somente aqueles que tinham poder influente. O Manifesto dos Pioneiros foi apresentado não apenas como reivindicador da renovação dos métodos pedagógicos e sim como um movimento em defesa de uma educação pública, apontada como alternativa para gerar o progresso, e o desenvolvimento civilizacional da nação seria a educação.

Diante do atraso social e educacional, segundo os renovadores, a educação seria a força propulsora do desenvolvimento:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva 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 acréscimo de riqueza de uma sociedade (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p.188).

Dessa forma, apontavam que havia, ainda, um grande problema na educação, que era a desorganização do sistema de ensino e sua fragmentação. Na lógica dos signatários do Manifesto, a educação era um problema social. Conforme assevera Romanelli (2012, p. 153), “ao proclamar a educação como um problema social, o Manifesto não só estava traçando as diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, mas também estava representando uma tomada de consciência, até então praticamente inexistente”.

Em linhas gerais, a reforma Francisco Campos pode ser apontada como uma estratégia para resolver os problemas da educação e contribuir com o desenvolvimento do país. Contudo, em relação ao ensino secundário, especificamente, aprofundou ainda mais o dualismo existente nessa etapa, pois ainda que fosse relevante a organização da instrução, a reforma não atendeu às necessidades existentes, além de não ter tido flexibilidade entre os ramos secundário e profissional. O grupo que subscreveu o texto do Manifesto considerava o ensino secundário o reduto dos interesses de classe que criaram o dualismo educacional, nela repousava o ponto nevrálgico da questão.

Podemos dizer que o documento estava muito além da década de 1932, a considerar que, já naquele período, defendiam a unificação do sistema e a reestruturação da educação

profissional de níveis médio. De acordo com Romanelli (2012, p.152), “de fato até nossos dias, o Ensino Médio continuou a pecar por falta de organização unitária capaz de oferecer condições para a democratização do ensino”. A partir desse período, houve a queda do Estado Novo no governo de Getúlio Vargas (1937-1945), momento esse marcado pelo totalitarismo, pela implantação da indústria pesada. Mais uma vez, a educação seria vista como fator importante para produzir o desenvolvimento nacional.

Nessa ocasião, também se deu a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto Lei nº4.244, de 9 de abril de 1942). A referida norma estava contemplada na Reforma de Gustavo Capanema, que tinha como principal objetivo efetuar mudanças no ensino secundário, inclusive em termos de suas ênfases formativas:

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 (DECRETO-LEI Nº 4244).

As intenções almejadas dentro da lei buscavam descaracterizar o ensino secundário propedêutico, no qual a elite brasileira era grandemente contemplada. Para além disso, a reforma pretendia formar “sujeitos” em “cidadãos patriotas” que tivessem interesses em saber das necessidades de seu país e que se comprometessem em fazer parte das responsabilidades maiores da nação, no sentido de contribuir para soluções dos problemas e dos ideais da pátria.

Relativamente à organização do ensino, aparecem dois ciclos: o primeiro incluía o curso ginásial; o segundo estaria dividido em dois cursos paralelos, o clássico e o científico. O ginásial prepararia o adolescente para a entrada no ensino secundário, no que concerne às preparações fundamentais para a próxima etapa de ensino. Em relação ao segundo, estaria o clássico, com a formação intelectual acentuada em filosofia, como também nas letras antigas; no espaço do estudo científico estaria voltado para formação de um estudo mais aprofundado em ciências. Ambos com duração de três anos.

Essa nova organização do secundário apresenta um diferencial em relação à Reforma de Francisco Campos, pois, na Lei Orgânica do Ensino Secundário, a nova instrução se constituía por somente dois ciclos na parte secundária, embora não transparecesse um caráter especialista específico para acesso ao ensino superior, porém, não anulava o caráter propedêutico do ensino secundário.

A organização do currículo da escola secundária passava a obedecer ao seguinte ordenamento:

Art. 13. As disciplinas indicadas no artigo anterior são comuns aos cursos clássico e científico, salvo o latim e o grego, que somente se ministrarão no curso clássico, e o desenho, que se ensinará somente no curso científico.

Art. 14. As disciplinas constitutivas do curso clássico terão a seguinte seriação: Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) História geral. 8) Geografia geral.

Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) Física. 8) Química. 9) História geral. 10) Geografia geral.

Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História do Brasil. 9) Geografia do Brasil. 10) Filosofia.

Art. 15. As disciplinas constitutivas do curso científico terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Espanhol. 5) Matemática. 6) Física. 7) Química. 8) História geral. 9) Geografia geral

Segunda série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História geral. 9) Geografia geral 10) Desenho.

Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física. 4) Química. 5) Biologia. 6) História do Brasil. 7) Geografia do Brasil. 8) Filosofia. 9) Desenho.

No que se refere ao modelo de currículo resultante da Lei Orgânica do Ensino Secundário, é possível identificar repetições de disciplinas sem fim específico, além de um caráter totalmente enciclopédico pendendo novamente para a dimensão propedêutica, em que pese não haver mais a ênfase nos estudos específicos para ingresso ao ensino superior. Como afirma (ROMANELLI, 2012, p. 162), “esse ensino não diversificado só tinha, na verdade, um objetivo: preparar para o ingresso no ensino superior”. Em função disso, só podia existir como educação de classe. Continuava, pois, constituindo-se no ramo nobre do ensino, aquele realmente voltado para a formação das “individualidades condutoras”.

Embora a lei tivesse um discurso de mudanças no ensino secundário, a elite, nesse processo, continuava sendo beneficiada, pois continuava a separação de classes que refletiam em um ensino dualista. A classe trabalhadora incorporava um discurso de que o ensino profissionalizante era o caminho que deveria garantir a formação humana do trabalhador, como também à formação técnica ou profissional, para atender às demandas e necessidades de crescimento nacional, que carecia progressivamente de mão-de-obra qualificada em diversas áreas. Em relação ao ensino superior, continuava a ter acesso a esse nível de escolaridade uma pequena parcela desses estudantes, pois a opção pela formação técnica ou profissionalizante funcionava como uma espécie de mecanismo de contenção.

A propósito destas questões, são pertinentes as palavras de (SANTOS, 2007, p. 217).

É importante ressaltar que esse formato do ensino profissional, se por um lado trazia alguns aspectos positivos na sua organização, por outro apresentava

falhas. Uma delas era a falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre estes o ensino secundário, pois os alunos formados nos cursos técnicos estava interdita a candidatura irrestrita ao curso superior, já que seus egressos somente poderiam se inscrever nos exames vestibulares dos cursos que se relacionassem diretamente com os estudos realizados.

Com base nessa falta de flexibilidade de escolha para cursar o ensino superior, logo foi aprovada a Lei 1.821, de 12 de março de 1953, que passou a facultar o direito ao ingresso em qualquer curso do ensino superior a quem tivesse formação de curso técnico nos ramos industriais, comercial ou agrícola, desde que fizesse um aproveitamento parcial entre propedêutico e profissional, o que Santos (2007) considerava ser uma falha do ensino profissional.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, mais uma vez, foi uma reforma que não estabeleceu, em linhas gerais, as definições para o ensino secundário, propedêutico ou técnico-profissional. Pelo contrário, carregou o aspecto tradicional dialogando continuamente com a reforma de Francisco Campos. Salvo as definições de formação do cidadão patriota, até mesmo de prepará-los para o combate, em virtude de ser um período de guerras mundiais, cujas acepções seriam desenvolvidas dentro da disciplina de educação militar, conforme se depreende do texto da Lei Orgânica do Ensino Secundário, que em seu Artigo 20 estabelece:

Art. 20. A educação militar será dada aos alunos do sexo masculino dos estabelecimentos de ensino secundário, ressalvados os casos de incapacidade física. Dar-se-á aos menores de dezesseis anos a instrução premilitar, e a instrução militar aos que tiverem completado essa idade.

Parágrafo único. As diretrizes pedagógicas da instrução premilitar e da instrução militar serão fixadas pelo Ministério da Guerra (DECRETO-LEI 4.244, 1942).

A reforma empreendida a partir da aprovação da Lei Orgânica do Ensino Secundário incluiu no currículo Geografia e História do Brasil, para que os alunos tivessem uma compreensão maior dos valores e das realidades nacionais, conforme se pode depreender do texto a seguir:

**Art. 24.** A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que deem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico.

§ 1º Para a formação da consciência patriótica, serão com frequência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil.

§ 2º Incluir-se-á nos programas de história do Brasil e de geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país.

§ 3º Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio do Juventude Brasileira, na conformidade de suas prescrições.

De acordo com as análises de Romanelli (2012), o sistema vivia bem a contradição das estruturas de poder existentes: de um lado, ele se fundava nos princípios do populismo nacionalista e fascista e, de outro, ele vivia o retrocesso da educação classista voltada para a preparação de lideranças.

O espírito antidemocrático fortalecia a educação religiosa facultativa, como também a educação secundária prevalecia separada por gêneros. Nesse sentido, anulavam alguns princípios da Educação Nova, anunciada pelo Manifesto dos Pioneiros. Isso porque o que prevalecia era a velha mentalidade tradicionalista, o que pode ser considerado um momento de retrocesso para uma educação que se pretendia que fosse um dispositivo para a reconstrução nacional e educacional.

Outro aspecto importante a ser ressaltado nesse período diz respeito à formação de professores, que ainda permanecia em grau médio. Em que pese o fato do ciclo de reformas ter como marco inicial a Reforma Francisco Campos de 1931, assim como o movimento renovador instaurado nas diretrizes do Manifesto de 1932 já reconhecer a necessidade de unificar o ensino, fixar diretrizes e a necessidade da expansão de curso superior para atender às exigências do momento, o ensino normal não era considerado ramo do ensino secundário.

Sobre esse aspecto, no mínimo controverso, da educação brasileira, Carvalho (1997, p. 26) assevera que:

É, no mínimo curioso, que a Reforma Francisco Campos, que abrangeu o ensino secundário ao superior, sequer fizesse referência ao ensino normal e primário, justamente num momento de considerável expansão da escola no Brasil e de conseqüente aumento de considerável demanda por professores para nela atuar. Por essa e por outras razões, o ensino normal carecia de definição; não era considerado ramo do secundário, nem do superior, embora tivesse a finalidade de formar professores para atender as necessidades das séries iniciais e fosse o único espaço de formação destinado para esse fim.

Isto posto, convém destacar que fato é que o ensino normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946), que tinha a finalidade de formar professores de ensino primário, administradores escolares e técnicos de educação para infância só passou a se constituir efetivamente ramo do ensino secundário a partir da aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal.

Art. 1º O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Ainda sobre o ensino normal, agora ramos do ensino secundário, podemos dizer que, em relação à formação de professores, esta seria assumida pelo ensino normal, que ficou estruturado em dois ciclos: o primeiro passava a oferecer o curso de formação de regentes de ensino primário, com a duração de quatro anos, que funcionaria como escolas normais regionais. Enquanto o segundo ciclo continuava a formar professores primários, com duração de três anos e funcionava em estabelecimentos de escolas normais.

Segundo Romanelli (2012), além dessas escolas foram criados os Institutos de Educação, que especializavam e habilitavam professores para ensino supletivo e artes, além de habilitar o pessoal para as funções de administração, que ocupavam cargos como direção de escolas, orientação de ensino, inspeção escolar, estatística escolar e avaliação escolar.

No geral, as Leis orgânicas aprovadas nesse período contemplam o ensino agrícola, o ensino comercial e ensino industrial e o ensino normal concorrem para reforçar uma aparente distinção em relação ao ensino secundário, que se efetiva densamente. Isso porque os interesses em relação à instrução eram contemplados nessa etapa de ensino: o de grau médio, haja vista que os egressos destes cursos, ao alcançarem esse nível de ensino, seriam absorvidos como a força de trabalho necessária para, supostamente, impulsionar o desenvolvimento almejado naquele contexto. Ou seja, quanto mais cedo tivesse mão-de-obra qualificada para atender às necessidades do momento, mais rápido os egressos destes cursos estariam prontos para ingressarem o mais cedo possível no mercado de trabalho.

## 2.2 Feições e configurações do Ensino Secundário a partir da aprovação da Lei 4.024/61

De maneira geral, podemos dizer que a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ocorreu a partir da necessidade de a organização da educação brasileira acompanhar o processo de modernização da sociedade brasileira haja vista os

[...] discursos ligados às questões políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais, predominantemente em esferas públicas, sob a justificativa de superar o atraso e contribuir com práticas que favorecessem o desenvolvimento e o progresso da Nação (SCARAVELLI, ZONIN, 2014, p. 414).

O texto da norma trata: do direito à educação, que passou a se constituir em dever do Estado e livre à iniciativa privada; os objetivos da educação para os princípios de liberdade, de solidariedade humana, evocando a competência ao poder público para assegurar o acesso à educação, além da destinação dos recursos para provimento da oferta dos serviços educacionais nas diferentes esferas municipal, estadual e federal, distinguindo o ensino primário, médio e superior.

De conformidade com o Artigo 92, explicita-se que:

**Dos Recursos para a Educação**

Art.92. A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.

§ 1º Com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior.

§ 2º O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo.

§ 3º Os Estados, o Distrito Federal e os municípios, se deixarem de aplicar a percentagem prevista na Constituição Federal para a manutenção e desenvolvimento do ensino, não poderão solicitar auxílio da União para esse fim.

A partir da lei foi unificado o sistema escolar como também a descentralização, pois a LDB responsabilizava, em suas diferentes esferas, os recursos que seriam destinados à educação. Era estabelecido que os entes subnacionais que deixassem de aplicar o percentual previsto não poderiam solicitar auxílio da União para esse fim. Nesse sentido, o Estado exercia a função educadora e de distribuição de recursos para a educação.

De acordo com a Lei 4024/61, a organização do ensino ficou assim dividida: ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância; ensino primário de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos mais, com programas de artes aplicadas; Ensino Médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos, por sua vez, compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores).

Relativamente à organização do Ensino Médio no escopo da Lei, merece ser destacado o fato de que, naquele período, o indivíduo que chegasse até esse nível de escolaridade era considerado satisfatório para atender às demandas impostas pelo mercado na época, até mesmo como condição para ingresso e exercício da docência.

Nesse sentido, a LDB 4.024/61 determina que:

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.

§ 3º O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias.

O Ensino Médio estava organizado em dois ciclos: o ginásial e o colegial. Porém, havia aqueles que escolhiam os cursos para atender às necessidades de crescimento e produção do período, especialmente os de educação profissional. Conforme destaca Manfredi (2002, p. 100), depois dessas leis, os egressos de cursos médios profissionais passaram a ter acesso muito restrito ao ensino superior, podendo se candidatar somente aos cursos relacionados aos que haviam feito.

Segundo Romanelli (2012), o acesso a esse nível médio aparece com proporção mínima de egresso nessa etapa de ensino, visto que, nesse período, a população faz parte de uma escolarização da população entre 5 a 24 anos, que compõe o nível primário, com isso a educação em outros níveis de ensino é insignificante.

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

À época, as mudanças no currículo escolar do Ensino Médio apareceram muito timidamente configurando-se como uma “espécie de democracia restrita”, pois, desde a queda do Estado Novo até 1964, o país viveu um clima de abertura democrática. Contudo, era uma experiência democrática da qual estavam distantes as massas populares. “Tratava-se, pois, de uma democracia restrita as elites” (SAVIANI, 1996, p. 172).

O ensino secundário oferecia uma variedade de currículos, caracterizado pelo fato de que as matérias optativas poderiam ser definidas pelos estabelecimentos de ensino. Buscando atender à modernização industrial, foram implantadas outras disciplinas, especialmente as optativas, que atendiam a necessidade local, como também a implantação de novos cursos técnicos.

Nesse sentido, a LDB 4024/61 determina que:

Art. 44. O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos.

§ 1º O ciclo ginasial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo.

§ 2º Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.

Em termos de organização geral, o sistema educacional brasileiro foi organizado pela primeira LDB 4024/61, de acordo com a seguinte nomenclatura: ensino pré-primário, que era composto de escolas maternas e jardins de infância.

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Ensino primário de 4 anos, com chance de ter um acréscimo de 2 anos, com programa de artes aplicadas, conforme se identifica nos artigos 25 e 26 da LDB de 1961:

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

A norma discutida apresenta, timidamente, a obrigação do poder público referente à obrigatoriedade escolar, o objetivo era criar condição para oferecer a educação como garantia para os cidadãos. No que se refere a um país em desenvolvimento, a educação seria a solução para a falta de instrução do povo brasileiro.

Como observa a Lei 4024/61:

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

A extensão da obrigatoriedade do ensino poderia, também, ter ligação com a produção econômica, visto que priorizaram o ensino primário. Isso porque, nesse período, pela falta de força para o trabalho, o sujeito que alcançasse esse nível de ensino encontrava-se em um grau satisfatório para produção, devido a negatividade existente no que contempla a

educação. Para tanto, houve uma evasão considerável, em relação aos alunos que não conseguiam acompanhar e os que permaneciam tinham um baixo nível de aprendizado.

O Ensino Médio estava dividido em dois ciclos: o ginasial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos, por sua vez, compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico.

#### Do Ensino Médio

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.

§ 3º O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias.

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

Parágrafo único. Vetado.

Art. 37. Para matrícula na 1ª série do ciclo colegial, será exigida conclusão do ciclo ginasial ou equivalente.

Entre as relevâncias que podem ser destacadas do escopo geral da Lei 4024/61 está o fato de não firmar um currículo único e rígido para todo o território nacional, sugerindo matérias optativas, a depender das necessidades locais e do estabelecimento escolar. Entretanto, na prática, isso se demonstrou inviável, pois nem os sistemas de ensino e muito menos as escolas dispunham de condições para efetivar o código apresentado na norma.

Sobre essa situação, Romanelli (2012) esclarece que as escolas acabaram compondo seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo os mesmos currículos de antes, quando não puderam improvisar professores e programas. O ensino secundário era apresentado em uma variedade de currículos adotados pelas escolas, uma vez que os estabelecimentos eram responsáveis por escolher as matérias conforme as possibilidades da necessidade local.

#### Do Ensino Secundário

Art. 44. O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos.

§ 1º O ciclo ginasial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo.

§ 2º Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.

Art. 45. No ciclo ginasial serão ministradas nove disciplinas.

Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso.

Art. 46. Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.

§ 1º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo aspectos linguísticos, históricos e literários.

§ 2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários.

Existem análises que se encarregam de pontuar que o ensino secundário incorporou a diversidade de currículo exigido pelo Conselho Federal de Educação para o sistema federal de ensino; ao invés de buscarem alternativas para possibilidades de escolha, findaram por criar quatro modelos de currículo que não se diferenciavam em linhas gerais, embora houvesse uma flexibilização da passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário, manteve-se a dualidade estrutural de forma persistente (ROMANELLI, 2012, p. 188).

É importante salientar que, em fevereiro de 1962, foi instalado o Conselho Federal de Educação, e anos depois, aprovado o Plano Nacional de Educação. Esse documento tinha como meta uma educação que não existia, visto que a população que deveria estar no Ensino Médio ainda se encontrava no primário. A realidade brasileira era de um país com alto índice de repetência, como também de evasão escolar. Em termos, a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação, se não falharam completamente, pelo menos não conseguiram resolver o problema da democratização do ensino.

Com o novo cenário político, econômico e social configurado a partir do golpe militar de 1964, além de crescerem as exigências do regime, passou-se a exigir o mínimo de instrução da população para poder inserir-se na produção, aspecto que contribuiu para que houvesse uma intensificação da “educação para o trabalho”, pois cresceram as necessidades de mão-de-obra supostamente qualificada nos níveis elementar e médio para, atender demandas do desenvolvimento.

O caráter humanista da educação era abandonado naquele momento, adotando-se um caráter tecnicista, o importante era produzir e não pensar. Nessa ocasião, a pesquisa em educação apresentou, também, forte influência da área da economia, ganhando destaque nos estudos sob a perspectiva da Teoria do Capital Humano, posição coerente com a política do

País, que passou a privilegiar o planejamento de custos, a eficiência e as tecnologias no ensino profissionalizante.

Quando afirmamos que educação, tida como fator de mudança social e de desenvolvimento, é capaz de criar uma demanda, isso significa que ela é capaz de transformar a demanda potencial em demanda efetiva de educação, seja pela elasticidade da oferta que ela proporciona, seja pela real integração do sistema educacional num sistema global de desenvolvimento, com o conseqüente equilíbrio entre a qualificação profissional e as necessidades do sistema de produção (ROMANELLI, 2012, p. 74).

O que é possível inferir de todo esse processo de aprovação da LDB 4024/61 é que as mudanças ocorridas surgiam a serviço dos que tinham interesses em acelerar o crescimento do capital, com mais interesses políticos do que propriamente um avanço na educação. Segundo Romanelli (2012, p. 77):

A LDB foi a oportunidade perdida de se criar um sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país em consonância com os progressos sociais já alcançados, entretanto, nossa herança cultural e política impediu a organização de um sistema educacional que era necessário à nossa sociedade.

A prioridade encontrada era preservar o interesse dos grupos privilegiados econômica, social e culturalmente, sem um futuro que definisse as pretensões das massas populares. Em relação ao ensino secundário, continuava voltado para atender a elite, pois o currículo visava à preparação para os cursos superiores.

A partir desse contexto houve a necessidade de algumas alterações na LDB 4024/61, eram emendas que incorporavam o ensino profissionalizante, que teria a finalidade de habilitar os estudantes para o mundo do trabalho. Mesmo após sua promulgação, em fins de 1961, a dualidade estrutural ainda persistiria, embora garantisse maior flexibilidade.

Mas também não se pode dizer que não tenha havido um aumento de demanda em ambas as “redes”. Certamente o surto de industrialização e modernização foram fatores determinantes não só para o crescimento, como também para as lutas em torno da equivalência entre as redes. Contudo, esse momento foi considerado vitorioso no sentido que avaliavam o ensino técnico-profissional tão nobre e digno como o secundário (CURY, 1998, p. 79).

Após dez anos de aprovação da Lei 4024/61, os governos militares foram os principais responsáveis pela reforma do ensino de primeiro e segundo graus (Lei 5.692/71) que, no caso do segundo grau, impôs a profissionalização compulsória. Isso, na prática, implicava equiparar o ensino secundário, a escola normal ao ensino técnico, ou seja, todos

passaram a se constituir em cursos com habilitação profissional.

### 2.3 A Reforma do ensino de 1º e 2º graus e a questão da profissionalização do 2º grau na Educação Pública

A Lei nº 5.692/1971, conhecida como Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, apresenta uma nova organização ao ensino no Brasil, não apenas no que se refere à nomenclatura: ensino de 1º e 2º graus. No caso do primeiro nível, agrupou no primeiro grau o ensino primário e o ginásial, estendendo a duração e extensão da obrigatoriedade que, doravante, passou a ser constituída por 08 anos. O segundo grau reconheceu a integração do ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino, estabelecendo a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e o que prepararia o educando para cursar o ensino superior.

Dessa forma, a lei rompeu uma tradição que não atrelava o Ensino Médio estritamente ao mundo do trabalho profissional, e tornava obrigatório o estudante adquirir uma profissão, mesmo aquele que buscava o 2º grau apenas como caminho para o ensino superior.

De acordo com Silva (1997), a exigência legal imposta às escolas de 2º grau, no sentido de profissionalizar os alunos, era ligada à falta de recursos financeiros como: material, pessoal qualificado, instalações e equipamentos; tornou-se aparentemente e formalmente que as escolas estariam cumprindo o que estava na lei. Isto resultava na atividade técnica de baixo custo, sem que levassem em conta as necessidades do mercado de trabalho. Surgia um contingente enorme de pessoas com habilidades sem perspectiva de emprego, que continuavam a aspirar ao ensino superior, no entanto, considerados insuficientemente preparados, e não adquiriam uma educação geral adequada.

Em síntese, a Lei nº 5692/71 visava unificar o ensino de 1º e 2º graus. De acordo com as palavras de Manfredi (2002, p. 105), essa lei instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, ou seja, equiparação entre os cursos secundários e técnicos. Nessa perspectiva, pretendiam eliminar as diferenças entre os ramos agrícolas, industrial, comercial e normal que formavam os ramos secundários.

O texto apresentado para a referida lei tinha como prioridade impedir o acesso ao grande número de alunos que ingressariam no Ensino Médio, o responsável pelo fracasso dessa regulamentação do ensino foi a obrigatoriedade de profissionalização de todos os alunos e a todas as escolas, que findou desativando redes inteiras de escola, argumentando que todas seriam profissionalizantes.

De acordo com Cury (1998, p. 79), a escola de 2º grau tornou-se profissionalizante de modo compulsório para todo o país. A lei pecava na base por exigir o registro do que o sistema não possuía: uma geração de docentes competentes. Embora os professores tivessem qualificados para a educação geral, não existiam profissionais preparados para a formação especial dos educandos, mas um ensino que se tornou mandatório, uma profissionalização impositiva que durava entre três e quatro anos.

Segundo Mainardes (2009), em muitas pesquisas, principalmente sobre políticas educacionais específicas, observa-se a ausência das relações entre as políticas e o contexto histórico que permita uma compreensão das raízes e origens das políticas. Nesse sentido, é necessário que seja feito todo o percurso histórico apresentado, para entendermos que a educação, especialmente no Ensino Médio, é transformada através de fatores externos de ordem econômica, política e social, bem como os internos de ordem institucional.

As relações existentes explicam o papel que desempenham até os dias atuais, nesse contexto, para atender à expansão acelerada da economia do País na década. Para além disso, o que o mercado pretende atender de forma aligeirada, a educação leva, no mínimo, dez anos para incorporar o que foi planejado, o que não é garantia de sucesso. Dessa forma, a Lei 5.692/71 postulava do mercado uma transparência que ele não possuía e exigia da escola competências que não estavam ao seu alcance (CURY, 1998).

O período não se caracteriza apenas pelo nível de autoritarismo, se considerarmos que se trata do período do militarismo, mas, também, pela implantação de reformas institucionais, especialmente no campo educacional, conforme indicam as análises de Germano (1993). O autor entende políticas educacionais como “o conjunto de medidas tomadas (ou apenas formuladas) pelo Estado em que dizem respeito ao aparelho de ensino propriamente escolar ou não”. Nesse sentido, Germano (1993) ressalta que as políticas educacionais do regime militar aconteceram para atender às necessidades pelas quais o capitalismo foi afetado.

Um dos discursos que circulavam à época tratava da questão da erradicação do analfabetismo, em que pese o fato de os recursos destinados à educação serem insuficientes, o que, por um lado, fortalecia o setor privado dando-lhe credibilidade e, por outro, configurava a política do regime que priorizava os interesses capitalistas atrelados às necessidades de trabalho.

Como afirma Germano (1993, p. 104):

A configuração assumida pelo Estado Militar, procurando enfatizar a sua relação com o grande capital e com a classe trabalhadora. A política educacional faz parte desse contexto, em que o estado assume um cunho ditatorial, a economia apresenta um forte crescimento em alguns períodos, e os interesses do capital prevalecem enormemente sobre as necessidades de trabalho.

De certa forma, o crescimento econômico impôs a necessidade de reformas como a do Ensino Superior através da Lei da Reforma Universitária (Lei 5.540/68) e a do ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71), sem haver a participação da sociedade civil e assentada na ideia de que os militares viam na reforma e no controle da educação uma forma de contenção dos conflitos sociais através do controle político, que visa à eliminação da crítica social e política, para obter em seu projeto de dominação (GERMANO, 1993, p. 105).

É importante destacar, por exemplo, que a Lei 5.692/71, aprovada em 11 de agosto de 1971, foi acatada sem nenhum veto, visto que atendia, também, aos interesses religiosos ampliando, inclusive, o interesse privado (através da emenda Constitucional nº 01 de 1969), em que o governo deveria ter o amparo técnico e financeiro da iniciativa privada, reservando os recursos mínimos que a União destinaria obrigatoriamente à educação, além da questão da profissionalização compulsória do ensino de 2º grau. O panorama no qual se desenvolveu e se implantou essa reforma não apresentava, pela ideologia do regime, grande resistência, se considerarmos que os interesses particulares dos grupos dominantes estavam contemplados nas mudanças propostas pelo curso das reformas empreendidas.

O contraponto desse domínio era a ação dos estudantes, intelectuais de esquerda, lideranças camponesas e operários que resistiam em defesa da soberania nacional, da democrática, e da garantia dos direitos sociais (GERMANO, 1993, p. 162). Ainda em relação ao movimento dos grupos citados, é importante ressaltar que essa força de tomada do espaço político e a reivindicações dos direitos ganharam força durante a reforma universitária, em que as exigências giravam em torno de ampliação de vagas para o ensino superior, como também a exigência de recursos destinados à educação.

A Lei 5692/71 ampliou a faixa etária dos 7 aos 14 anos e estendeu a obrigatoriedade do ensino de 1º Grau para oito anos.

#### Do Ensino de 1º Grau

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

#### Do Ensino de 1º e 2º graus

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

§ 1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

§ 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional.

Art. 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes (BRASIL, 1971).

Sobre as definições feitas em relação à organização e extensão do ensino obrigatório, Germano (1993, p. 166) destaca que:

Ao se preocupar, portanto com o ensino primário e médio, expressava o seu interesse em melhorar as condições de vida das grandes massas do povo. Consiste, portanto que, por palavras e atos, se apresenta com uma busca de equidade num momento em que se aguçavam as desigualdades sociais. Tratava-se assim de desmentir evidências e manter intocável o mecanismo responsável pela manutenção e ampliação das desigualdades. Enfim, tratava-se de procurar ampliar e consolidar as bases de legitimação do estado, num contexto em que a correlação de forças era francamente favorável à dominação existente.

A nova regulamentação buscava a ampliação de acesso à escola, o aumento de anos obrigatórios e a eliminação das etapas de passagem entre o primário e ginásial, podemos pensar em afirmar que tais iniciativas foram pensadas para aumentar o fluxo escolar e diminuir a evasão e a repetência que, marcadamente, estão presentes dentre os muitos problemas educacionais brasileiros. Em contrapartida, as políticas educacionais desse período não aconteceram no movimento de o Estado procurar atender às necessidades do aparelho de ensino e, sim, prevalecendo a lógica do capital, excluindo a classe menos favorecida.

Nesses mesmos domínios, podemos dizer que a reforma de 2º grau, efetivada ao sabor das determinações da 5692/71, apresenta-se com a generalização desse nível de ensino em busca de atender às necessidades de força de trabalho para o desenvolvimento nacional, dentro da ideologia do nacional desenvolvimentismo e da segurança nacional, passando a se configurar como compulsória a profissionalização do ensino de 2º grau.

Concordando com as análises de Germano (1993), a perspectiva encontrada pelo Estado Militar foi a de buscar relacionar educação e trabalho ou relacionar a educação escolar e o sistema ocupacional, atrelando educação à produção, isto é, o ensino de 2º grau de acordo

com as novas disposições teria que funcionar como um “arremedo mal feito” de uma especialização profissional para responder ao que o mercado almejava.

Pode-se dizer, também, que um dos efeitos da compulsoriedade da profissionalização do 2º grau repousa no fato dela funcionar como uma espécie de dispositivo de contenção do acesso ao ensino superior, pois, enquanto em outros países se oferecia instrução para afastar os jovens do mercado de trabalho precocemente, no Brasil ocorreu exatamente o inverso. O Estado não se responsabiliza pelo custeio da educação, priorizando o setor privado e forçando as camadas mais pobres a se inserirem prematuramente no mercado de trabalho, abdicando da possibilidade de prosseguimento dos estudos.

Novamente nos ancoramos nas análises de Germano (1993, p. 176), quando destaca que a reforma do ensino de 2º grau “está diretamente relacionada com a contenção do fluxo de alunos para as universidades. Desse ponto de vista, ela assumia uma função discriminatória, apesar do discurso igualitarista e da generalização da profissionalização para todos”.

Na prática, a formação profissional compulsória no 2º grau tornou-se um fracasso por inúmeros fatores, dentre os quais podemos destacar desde a falta de professores habilitados que pudesse atender a necessidades tão distintas de formação de mão-de-obra, pouco conhecimento técnico, a relação escola/educação profissional, currículos escolares incompatíveis com as tidas necessidades do setor produtivo, falta de condições do sistema educacional, além do fato de que a rede privada, efetivamente, não dialogou com a mudança de orientação, em termos de formação à sua clientela, pois continuou a formar para ingresso na educação superior.

Além de ser uma escola cara, o Estado – negando na prática a “teoria do capital humano” – não investiu de forma suficiente na expansão e equipamento da rede escolar. O Estado, portanto, gastou pouco. Em 1980, por exemplo, a percentagem das verbas de educação destinadas ao 2º grau era de apenas 8,4%, enquanto a média da América Latina girava em torno de 25,6% (GERMANO, 1993, p. 185).

Já na década de 1980, ao passo que as escolas privadas se fortaleciam, pois não aderiram à profissionalização compulsória e o ensino de 2º grau profissionalizante na rede pública padecia de fragmentação, impôs-se a necessidade de rever o caráter da compulsoriedade da profissionalização. Assim, posteriormente, a Lei 7.044/82 transformou a qualificação para o trabalho em preparação para o trabalho, e como decorrência transformou a obrigatoriedade da profissionalização em uma escolha “a critério do estabelecimento de ensino”.

As novas reformas apresentavam o fim da obrigatoriedade em colégios técnicos, e retorna a ênfase da formação geral, propedêutica. Esse movimento foi feito pela classe média, pois esta não queria ver seus filhos nas fábricas como trabalhadores manuais, da forma que estava proposto no ensino profissionalizante. Os grupos que formavam essas classes queriam seus filhos formados como “doutores”.

Nesse sentido, a formação profissional de nível médio volta a ser destinada as classes menos favorecidas, o que, teoricamente, não havia deixado de ser: corrigir o excesso experimentado e denunciado pelos educadores, qual seja, a universalidade da profissionalização obrigatória e a predominância da formação e especial, prejuízo da educação geral, em nível de 2º grau. As leis não foram bem sucedidas, pois elas partiam de premissas que não eram aceitas pelo magistério, pela juventude, e não conviventes com a sociedade.

De acordo com Saques e Santos (2014), o ensino profissionalizante que era oferecido não agradava às classes trabalhadoras, pois se sentiam ainda mais excluídas da oportunidade do acesso à Universidade e mais distantes da liberação do trabalho pesado. Vale ressaltar que, nesse período, quem findou se beneficiando por todo o equívoco provocado - um ensino pensado longe da realidade dos educandos - foi a rede privada. Esta que saiu fortalecida diante da resistência de implantação da profissionalização, o que lhe autorizou a garantia do antigo caráter propedêutico da antiga escola média, o que continuou a priorizar a entrada somente da elite nas Universidades públicas.

A política educacional implementada nesse período deixou muitas lacunas a serem preenchidas, especialmente no ensino de 2º grau, no que concerne às exigências que foram colocadas como formação profissional adequada que, por sua vez, atendessem às exigências do mercado de trabalho. Atrelado a esse momento, o estado tentava desobrigar-se do financiamento para a educação pública, que ao mesmo tempo incentivava a privatização do ensino superior.

O Estado não investiu de forma suficiente na capacitação de professores para as disciplinas técnicas, como também em material didático e estrutura organizacional que garantisse a execução de uma política pública com ensino gratuito de qualidade. No entanto, buscava sempre elementos contrários para afirmar que o privado era sempre o melhor em todos os aspectos (SAQUES; SANTOS, 2014).

Portanto, podemos inferir que, no período de 1964 a 1985, houve várias mudanças no campo educacional brasileiro, que resultaram em muitas rupturas, e que não foi uma política única, foram várias reformas no contexto educacional, especialmente nos níveis de ensino que

capacitavam os sujeitos com vistas a atender às demandas industriais e de modernização do país.

O Governo de Ernesto Geisel (1974) tinha uma visão diferenciada em relação ao Brasil, a de que o país poderia ser transformado em uma potência moderna e, ao mesmo tempo, com caráter democrático. A crise do regime militar se deu a partir da metade da década de 1970, período em que o próprio bloco de poder no Brasil se dividiu, eram as chamadas facções militares, perdendo as forças dos acordos feitos entre militares e burguesia. A partir dessa desestrutura de poder, a sociedade civil se incorpora em oposição ao regime.

Nesse sentido, o Estado começa a agir de outra forma em relação às classes subalternas, pois o Regime Militar almejava a permanência no poder em uma espécie de transição do autoritarismo militar para o autoritarismo civil (GERMANO, 1993), em um processo que vendia a reconstituição do poder, a substituição do regime para ser implantada uma forma de governo de natureza civil.

No entanto, começam a ressurgir os movimentos sociais com fortes mobilizações em diferentes esferas da vida social, com destaque para setores da imprensa, da igreja, movimentos estudantil e sindical, entidades científicas e sindicato de professores, consubstanciando um movimento social opositor à ditadura militar. Dessa forma, o plano de permanência dos Militares começa a se enfraquecer. Além da lei da anistia, outro momento importante desse movimento foi a retomada das eleições diretas com o “Movimento Diretas Já”, que pode ser considerado umas das primeiras conquistas de democracia da sociedade, ou seja, a configuração de eleições livres conforme o desejo da sociedade, em sua maioria.

Um novo contexto político surgia ensejando a abertura política e a democratização da sociedade brasileira, período demarcado pela queda do governo militar, que deixou como herança, além da dívida externa alarmante, o fracasso de uma política de educação inspirada pelos ideais do tecnicismo e o crescimento do ensino superior privado.

No que tange à esfera política, a fase inaugurada em 1985 foi de intensificação da democratização. Os sinais mais importantes foram a instituição de condições livres de participação e contestação (com a revogação de todas as medidas que limitavam o direito de voto e de organização política) e, acima de tudo, a refundação da estrutura constitucional brasileira com a promulgação de uma nova Constituição em 1988 (KINZO, 2001, p. 4).

Depreendemos, da análise da autora, que se constituía, então, um contexto e os movimentos favoráveis à definição de um novo marco legal para o País, uma nova

Constituição que, posteriormente, viria a ser aprovada e atendia, em perspectiva, às classes trabalhadoras, reconhecendo a legitimidade de direitos políticos, sociais e trabalhistas.

#### 2.4 Mudanças na política e na política de educação no contexto da redemocratização da sociedade brasileira

Em relação a esse movimento de conquista pelos direitos do povo, foram momentos de grandes conflitos entre grupos de esquerda e direita, mas ambos queriam a força da democracia, um povo que já estava consumido por tantas impossibilidades de direitos vividos nos últimos anos, momento esse de conquista, marcado na história constitucional do Brasil, especialmente no que se refere à soberania popular.

Os trabalhos foram organizados sob uma estrutura bastante descentralizada, de modo que todos os constituintes tivessem garantida sua participação nas diversas fases do processo; Ao invés de um trabalho a portas fechadas, houve ampla abertura para a sociedade, uma vez que foi um processo não só intensamente coberto, a cada passo, pela imprensa, mas que também contou com a participação dos grupos sociais organizados, seja diretamente através de demandas e sugestões na fase de trabalho das subcomissões, seja indiretamente, por meio de pressão para que suas propostas fossem aprovadas pelo plenário (KINZO, 2001, p. 5).

Feições democráticas como essa, presentes nesse momento, nunca haviam existido no procedimento de elaboração de uma Lei, como foi o caso da Constituição de 1988. Entre as conquistas contempladas no texto legal estavam severas punições relacionadas às mulheres e negros, no que se refere às criminalidades como o preconceito e a discriminação. Dessa forma, cidadania, lei e democracia convertem-se em eixos unificadores da atuação da sociedade civil, conforme analisa Lima (2004).

No caso específico da educação, em Brasília, no dia 17 de março de 1987, foi constituído o Fórum Nacional de Educação, órgão que defenderia uma escola pública e gratuita. Após a aprovação da Constituição de 1988, mais que nunca se impunha a necessidade de um novo ordenamento para a educação nacional que concretizasse o direito à educação, em meio aos conflitos existentes entre os grupos que exigiam mudanças.

Assim, eclodiu um movimento liderado por vários segmentos ligados ao campo da educação, que propugnavam a elaboração do Projeto Em Defesa da Escola Pública.

Em junho de 1989, o Fórum rearticula-se, por ocasião do Primeiro Seminário Nacional de Educação, convocado pelas entidades: Associação Nacional de Educação, convocado pelas entidades: Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior- Sindicato Nacional (ANDES-SN), Confederação Nacional dos

Trabalhadores em Educação (CNTE), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) e pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Com a participação das demais entidades integrantes do Fórum Nacional de Educação na Constituinte, por unanimidade, são encaminhadas as seguintes propostas:

I- Pela organização do Fórum como Fórum Nacional. Em Defesa da Escola Pública na LDB, constituído por entidades nacionais comprometidas com a escola pública.

II- Quanto à constituinte do Fórum, além das quinze entidades anteriormente citadas, serão convidados a integrá-lo, as seguintes entidades: AEC, ANPAE, CGT, CONAMFENAJ, SBPC, SOBRART, e federações representativas de trabalhadores em estabelecimentos de ensino, CNBB, CONSED, INEP E A UNDIME.

III- Foram definidos como objetivos do Fórum estabelecer para a LDB as propostas consensuais entre as entidades nacionais comprometidas com a Escola Pública, durante a elaboração da LDB (Fórum, Ata nº01/89) (LIMA, 2004, p. 38).

O processo pelo qual se estruturava a organização da sociedade civil não poderia deixar de pensar na educação como um direito, e que, nesse processo, formaria um cidadão que estivesse preparado para construir uma sociedade democrática, tendo a escola pública como espaço privilegiado para a formação desse cidadão.

A aprovação da Constituição Federal de 1988 foi um dos aspectos fundamentais para as mudanças que se processaram na sociedade e na educação brasileira. Promulgada dentro do Estado Democrático de Direito, afirma a correlação entre a educação e a democracia. O texto originalmente aprovado da lei define que:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

4º Na organização de seus sistemas de ensino os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 1988).

A nova Legislação apresenta o regime de colaboração entre os Estados e Municípios, ficando os Estados responsáveis pela oferta e manutenção do fundamental e médio e os municípios, prioritariamente, com Ensino Fundamental (anos iniciais) e a pré-escola. Apesar de todo o movimento para fomentar a colaboração, o Ensino Médio ainda não tinha sua obrigatoriedade. Mais tarde, seria aprovada a Emenda Constitucional nº 59/2009, na qual assegurava-se a universalização do ensino obrigatório, dos 4 aos 17 anos, incluindo o Ensino Médio.

O cenário educacional na década de 1990 apresenta uma nova visão de educação. Em busca de atender às demandas do capitalismo era fundamental a garantia de empregabilidade e, nesse particular, a educação seria ferramenta principal de contenção de conflitos sociais para essas transformações emergentes.

A educação é, pois, uma prática social que ampla e inerente ao processo de constituição da vida social, alterando-se no tempo e no espaço em razão das transformações sociais. A educação escolar, por sua vez, acontece de modo intencional e formal em instituições educativas, a exemplo das escolas públicas. Os sistemas de ensino foram ao longo dos séculos sendo constituídos nas sociedades modernas por meio da ação dos estados nacionais, tendo por base as lutas e as transformações sociais (OLIVEIRA, 2013, p. 237-238).

As transformações econômicas ocorridas nesse período são cruciais em relação às questões de ordem social, política e cultural. A reestruturação capitalista impacta a herança passada, que carrega do Ensino Médio um dualismo, elitismo, da seletividade que herda as três funções a ele atribuídas: a formativa, a propedêutica e a profissionalizante (CURY, 1998, p. 74). O trabalho intelectual, nesse período, materializa-se significativamente, em relação à tecnologia, que passa a ser primordial no mercado atual. Esse aspecto exige ainda mais da educação em questão de qualificação profissional no processo de expansão da produção capitalista.

Via de regra, as mudanças operadas na educação do Brasil foram efetivadas, em sua maioria, para atender às necessidades, especialmente, econômica e financeira. Para tanto, o contexto dos anos 90, no qual se começa a se efetivar um novo ciclo de reformas educacionais, será marcado e/ou definido a partir do processo de globalização mundial. O trabalhador da década de 90 teria que ser preparado para a concorrência do mercado, e frente a toda essa centralidade estaria a educação como transformação produtiva e o conhecimento como fator determinante para o desenvolvimento econômico (OLIVEIRA, 2013).

As políticas públicas foram fatores primordiais para tentar responder às necessidades de produção capitalista com poder de regulação do Estado na educação. Como também suas continuidades e descontinuidades, com a função de atender especificamente aos interesses econômicos internacionais, para, assim, acolher as necessidades das reformas educacionais dos anos 90, segundo analisa Krawczyk (2003).

Entre avanços e recuos, a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996) foi aprovada e contemplava, em sua organização, alguns aspectos importantes, entre eles a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, e ampliava a formação em 8 anos, com a nova instrução, apresenta-se no período de 9 anos.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)  
 I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;  
 II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

A Educação Básica passa a se organizar nesse novo código como: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O objetivo da extensão do Ensino Fundamental é preparar o aluno em um período maior de estudo e convívio social, especialmente no que contemple a qualidade oferecida nessa etapa de escolarização básica.

O Ensino Médio apresenta-se como etapa final da Educação Básica e, embora esteja inspirada nos ideais de universalização do acesso, não se configura como etapa obrigatória

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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

Com a aprovação da Lei n. 9.394/96, o ensino secundário passou a ser Ensino Médio, configurado como etapa final da Educação Básica. As mudanças operadas no Ensino Médio, sobretudo em relação ao seu currículo, a partir da aprovação das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, o têm tornado ainda mais complexo, passando por um momento de transição e oscilação na entrada, na permanência dos estudantes e, mais ainda, em termos de qualidade da formação do Ensino Médio brasileiro.

De acordo com Cury (1998), as alternativas encontradas nesse período foram de um Ensino Médio que preparasse esse jovem estudante para o mercado do trabalho, visando, também, conter a evasão dessa etapa da Educação Básica. A geração que adentra o Ensino Médio necessita de atraentes que garantam competitividade no mundo do trabalho, ainda assim, esses resultados podem se aprimorar com a exigência em termos de escolarização.

As desigualdades existentes no espaço social, regional e extraescolares tornam mais complicada a ascensão dos jovens através de uma educação de qualidade. Estes encontrarão formas de aligeiramento (Anísio Teixeira) com formação em cursos profissionalizantes que seriam “prêmios de consolação” para aqueles que não possuem preconceito em relação a esse processo de formação (CURY, 1998).

A partir das reformas que aconteceram no Ensino Médio, a educação profissional, que é o ensino técnico, passou a ser ofertada de forma complementar, paralela e sequencial, separada do Ensino Médio. O ensino profissionalizante ganhou materialização no governo Lula, especificamente no segundo mandato, com a aprovação dos Institutos Federais de Educação.

A exigência de definição de políticas de financiamento para a educação básica que atendessem da Educação Infantil ao Ensino Médio; as resistências enfrentadas pela reforma da educação profissional, imposta por decreto. [...] nesses dois anos assistimos, ainda, a um esvaziamento do sentido das políticas educacionais que recuperam a noção de integralidade na formação humana, para o que a cobertura ampla e universal é indispensável, ao mesmo tempo em que passa a ser confundida com política social de alívio à pobreza (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 295)

Segundo Krawczyk (2011), o Ensino Médio no Brasil não difere de outras etapas no que concerne à educação e às reformas, e também tem sido objeto de conflito no espaço educacional. Todo esse movimento na Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental, mais tarde se refletirá no Ensino Médio. Da mesma forma que a escola não estava preparada para esse crescimento acelerado, em massa, na educação, os conflitos desse momento tendem a continuar, ou seja, o sujeito que ingressa no Ensino Médio é o mesmo que surge numa escola que não tinha preparo suficiente para atender às necessidades dessa década. É importante fazer uma análise de que os indivíduos que compõem esse Ensino Médio são aqueles com problemas sociais, frutos da democratização que surgiu antes desse momento, a escola como um todo, agora, é composta de sujeitos heterogêneos, com problemas sociais, econômicos e especialmente culturais.

O Ensino Médio está relacionado com o conceito emancipador de Educação Básica e de suas finalidades. Essa perspectiva está explicitamente publicada como uma das finalidades do Ensino Médio LDB 9394/96, Art.35, a terminologia Ensino Médio, anteriormente apresentada na Lei 4.024/61, retorna na LDB 9394/96. A nova nomenclatura define a posição em que essa etapa de ensino se encontra: etapa final da Educação Básica, posicionada entre a conclusão do Ensino Fundamental e o ingresso Ensino Superior. Ao reestabelecer a expressão, através da Constituição Federal, é médio porque está no meio, ou seja, já o classifica como etapa final da Educação Básica. Pretendia-se, em tese, resgatar-lhe a identidade perdida.

Segundo Carneiro (2012, p. 204),

[...] a ausência desta moldura finalística para o Ensino Médio tinha-lhe retirado a

substância educativa específica, enquanto processo de aprendizagem, prevalecendo, e esta herança certamente vai continuar por um bom tempo, a ideia de ciclo preparatório de estudos para ingresso na universidade.

De acordo com Silva (2013), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 consagrou o Ensino Médio como a última etapa Educação Básica. Esse foi um dos aspectos bastante relevantes da Lei, no sentido de definir uma identidade para essa etapa da escolarização, em que pese o fato de não terem sido asseguradas as condições necessárias de obrigatoriedade.

A Lei 9394/96 apresenta uma roupagem mais definida, no sentido de que a educação escolar deve estar conectada com o mundo do trabalho e com a prática social do aluno. Dessa forma, deve possibilitar ao aluno condições na formação como cidadão, para o trabalho e que esteja preparado para progredir em estudos posteriores.

O Ensino Médio, com duração mínima de três anos, possui, conforme a LDB 9394/96, Art. 35, as finalidades de: consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; de preparação básica para o trabalho; de formação ética, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando; de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 1996).

A atual LDB propõe, ainda, que o currículo e a organização do Ensino Médio tenham como ponto principal: a educação tecnológica básica; a compreensão e o significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Segundo analisa Silva (2013), a concepção de Ensino Médio trazida no texto legal era de uma educação tecnológica que proporcionasse o diálogo entre teoria e prática, ou seja, mais especificamente entre mundo da ciência e mundo do trabalho. Para além disso, preparar esse estudante para abranger tanto as artes como a ciência. Estas questões já vinham sendo debatidas entre educadores antes da aprovação da nova LDB 9394/96, com o fim de formar uma identidade para essa etapa da Educação Básica, de modo que o aluno possa se sentir parte desse processo, pois sempre foi uma preocupação decorrente no que se refere à escola básica.

A partir das definições apresentadas pela Lei, entre os anos de 1996 e 2000, foram produzidos vários documentos de política que divergem em sua natureza – ora assumem o caráter de proposta, ora têm uma função normativa – manifestam uma mesma intencionalidade, qual seja, a de produzir mudança significativa na estrutura curricular do Ensino Médio.

Os principais documentos oficiais que explicitam essa intenção são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), produzidos sob orientação do MEC pela sua Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), explicitadas no Parecer 15/98 e na Resolução 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; e, ainda, as duas formas de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (SILVA, 2013).

A política curricular sempre esteve atrelada às demandas da economia e estas precisões apareciam ora timidamente, ora explicitamente dentro das normas que regem a educação nacional, aspecto que, no caso do Ensino Médio, certamente justificam a emergência de uma reforma curricular que atendesse às esferas produtivas e fossem definidas nesse contexto como competências e habilidades.

Para Scheibe e Silva (2013), o novo código apresenta diversas competências que permitem identificar algumas fragmentações no interior do discurso, porém, é bem articulado com a nova economia que começa a surgir nesse período, especialmente no campo educacional, a nova normativa era justificada como segurança de igualdade no que se refere à formação. Tudo isso sem levar em consideração que emprego e competência não são consensuais, amplamente partilhado e de conhecimento, inclusive por parte dos que teriam que lidar com essa referência sem terem, no entanto, se envolvido com o processo de definições dessas políticas, os professores.

As condições de institucionalização e implementação do Ensino Médio integrado à educação profissional foram desencadeadas a partir do Decreto nº 5154/04 da Presidência da República. As oportunidades de profissionalização de nível médio integradas à Educação Básica no Brasil foram arrefecidas desde a aprovação da LDB 9394/96, que apresentou a separação do ensino em diferentes modalidades: Ensino Médio e educação profissional.

Estes aspectos deram margens para que o Decreto nº 2208 de 1997, no Art. 5º, ordenasse que a organização curricular referente à educação profissional técnica de nível médio seria feita independente em relação à estrutura curricular do Ensino Médio regular, podendo ser oferecida de maneira concomitante ou sequencial a esse (SILVA, 2013).

Segundo Scheibe e Silva (2013), a dissociação, no tempo e no espaço, entre a formação científica, básica e profissionalização, analisando desse modo, reforça a histórica dualidade, além de retomar as formas tradicionais caracterizadas pela separação e pela aproximação. Embora a LDB sugerisse a necessidade de conexão entre Ensino Médio e educação profissional. Estas prescrições estão contempladas no Decreto nº 2208/97,

transformações nesses moldes foram acontecendo através de Leis para que fossem preenchendo algumas lacunas. Isso seria necessário para dar configuração ao ensino previamente pensado.

Nesse sentido, a partir Decreto nº 5154/04, foi possível alterar as condições de educação no Ensino Médio, referente à articulação com o a educação profissional, sendo autorizadas as formas de integração em busca de uma formação qualificada para os jovens que fazem parte dessa etapa de escolaridade. Dessa forma, autoriza superar a aproximação e a separação entre ciência e trabalho.

Para Scheibe e Silva (2013), no atual contexto educacional, progredir com projetos que visam identificar a ampliação de igualdades e oportunidades de estudo, é extremamente necessário para uma sociedade que anseia ser democrática. Os estudos também são pensados para as classes trabalhadoras, para além disso, para aqueles sujeitos que não tiveram acesso na idade certa, pois é um princípio democrático.

Nesse espaço também são assegurados a essas classes o direito do acesso e permanência na escola para equilibrar as desigualdades existentes fora dos muros das escolas. O Ensino Médio integrado à educação profissional surgiu em busca de um percurso de formação justa que venha suprir a dualidade do sistema educacional brasileiro, oportunizar uma formação profissional as pessoas que precisam realmente, e que dialogue com a realidade existente.

Segundo afirmam Scheibe e Silva (2013, p. 14):

Diante dessa perspectiva, da superação da dualidade do sistema educacional que caracteriza sociedades desiguais como a nossa, coloca-se como um grande desafio, entre outros, para as políticas públicas de educação e seus autores, engendrar uma postura na qual conhecer implica associar pensamento a realidade.

Para as autoras, a proposta dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional se diferencia do Ensino Médio propedêutico (aquele que prepara para receber um ensino mais completo), como também da proposta do Ensino Médio técnico. O Ensino Médio integrado visa oferecer oportunidades tanto para a formação profissional, como a cidadã, de forma única e fundamental. Estas definições de integração foram refletidas para que aqueles indivíduos que foram excluídos desse processo. Isso porque a escola, na maioria das vezes, vive uma democracia nula, ela mesma se encarrega dessa eliminação. A integração do trabalho com a educação está para além da compreensão da totalidade e das relações sociais,

são fatores fundamentais que habilitem esses sujeitos para uma formação mínima para enfrentar o mercado de trabalho competitivo (SCHEIBE; SILVA, 2013).

Tomando por referência os estudos de Oliveira (2000), podemos dizer, então, que as políticas públicas em educação, especialmente as que se voltam para o Ensino Médio, foram sempre pensadas e implementadas para atender às necessidades do campo econômico. Assim, a educação é modificada conforme o mercado de trabalho exige, para atender às demandas de cada estágio de desenvolvimento do capitalismo.

Nesse particular, Oliveira (2000, p. 15) assevera que:

A crença de que a educação é fator indispensável ao desenvolvimento econômico tem mobilizado os mais diversos setores da sociedade em torno de propostas e políticas que visam otimizar essa relação, a partir de interesses sociais específicos. Na virada dos anos 90, este debate renova e intensifica-se, a partir das discussões sobre as exigências de um padrão de qualificação, emergente no contexto de reestruturação produtiva e de globalização da economia. As discussões explicitam a necessidade de se repensarem e de se proporem alternativas para problemas estruturais da educação brasileira, passando, necessariamente, pela reforma dos sistemas públicos de ensino

Essa intensificação destacada pela autora demonstra que não se tem a garantia de empregabilidade, o novo mercado a ser oferecido está cada vez mais competitivo e individualista. O momento em que se vive, é especialmente o espaço em que esse jovem médio atua como: redes sociais, mídia, entre outros. O discurso de convencimento é intenso, e abrange a inserção no mercado de trabalho, para tanto, a escola tem que colaborar com a formação desse aluno, de modo que este faça parte do ambiente de construção.

Com base em Krawczyk (2011), nessa perspectiva, as exigências de escolarização e mão-de-obra qualificada não são condição para que o aluno esteja preparado para as cobranças que o mercado determina, e não garantem ao jovem com Ensino Médio e cursos aperfeiçoados lugar garantido no mercado de trabalho.

A partir das reformas educacionais, nas quais insere a universalização do Ensino Médio, as mudanças não acontecem somente no sistema educacional, mas irão se refletir dentro da escola. Nessa ocasião, a educação é vista como equilíbrio social de equidade, e preparação de mão-de-obra qualificada para atender às exigências impostas pela globalização da economia. Episódio que sustenta que as reformas educacionais existentes estão a serviço do desenvolvimento econômico.

Outro aspecto contínuo nessa etapa de ensino tem relação com a identidade, um dos pontos de dificuldades encontrado nesse nível de ensino é que os alunos não estão preparados para percorrer os estudos posteriores, visto que os sujeitos que chegam a essa etapa final são

desprovidos de conhecimento e competências que os capacitem a seguir em seus estudos. O que, segundo a autora mencionada, finda atingindo as propostas político-educacionais, em relação à discussão da dualidade tradicional entre a formação geral e profissional.

As discussões a serem pensadas para o Ensino Médio, no sentido de profissionalização, cidadania, formação geral, como bem é a organização do currículo nesse nível de ensino, deveriam ser pensadas na preparação para vida, para saber lidar com as atividades do cotidiano que dão conta da realidade do aluno dessa escolarização média. Nessa situação, Krawzick (2011) destaca que as competências do cotidiano os levam a descobrir uma profissão que se identifiquem e, nessa perspectiva, busquem o trabalho como princípio educativo geral.

Segundo Scheibe e Silva (2013):

Compreender o homem como ser histórico-social implica concebê-lo como ser que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio. A história da humanidade passa a ser a história da produção da existência humana, e a história do conhecimento passa a ser a história do processo de apropriação social da natureza pelo próprio homem, mediada pelo trabalho (SCHEIBE; SILVA, 2013, p. 19).

Nessa definição, a educação no que concerne ao seu currículo e reformas, sempre esteve a favor do capitalismo, em outras palavras, da força do trabalho. As transformações existentes, especialmente na escolaridade média, nunca foram pensadas a partir da formação humana, de modo que contemple uma educação de qualidade capaz de preparar o sujeito para as necessidades da vida.

Cotejando essas questões com as análises de Krawczyk (2011), pontuamos, então, que é desmerecedor para a formação do jovem como cidadão ter sua formação sempre a serviço do mercado capitalismo. Contudo, o que é levado em consideração não é uma continuidade e aperfeiçoamento do currículo, pensando na formação humana desse indivíduo que faz parte desse espaço de ensino, mas, sucessivamente, priorizando atender às demandas econômicas existentes, característica marcada e historicamente fadada no espaço atuante do Ensino Médio.

A partir da aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, nas várias mudanças produzidas na CF 1988, alterou o Art. 208, “Inciso I: Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Conforme destacado por Pinto e Alves (2010), a evolução da obrigatoriedade escolar no Brasil não se construiu de forma linear, pelo contrário, foi marcada por avanços, retrocessos e estagnações. Nessa perspectiva, a EC nº 59/2009 estabeleceu a obrigatoriedade escolar a partir da lógica da faixa etária e não da etapa a ser oferecida. Assim sendo, ficou determinado que a educação obrigatória passa a ser dos quatro a dezessete anos de idade, deixando de contemplar tão somente a creche (0 a 3 anos).

Contudo, isso não desobriga o poder público, seja em relação às crianças que devem ser atendidas na creche ou em relação aos adultos que se encontram posicionados fora da faixa etária escolar, os quais devem ser atendidos especialmente pela Educação de Jovens e Adultos (EJA). No que diz respeito ao Ensino Médio, ficam resguardadas, pela emenda constitucional em tela, sua obrigatoriedade e perspectiva de universalização.

A Lei nº 12.796/2013 alterou o Art. 4º da LDB 9.394/1996, estabelecendo que a educação obrigatória na faixa etária de quatro a dezessete anos deva ser organizada em pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim sendo, fica evidente que, em termos legais, a última etapa da Educação Básica encontra-se assegurada, porém a efetivação desse direito encontra-se no desafio de garantir o acesso e a permanência dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos na escola.

No contexto posterior à LDB 9.394/1996, foi construído o Plano Nacional de Educação (PNE), 2001 – 2011 e o atual, Lei nº 13.005/2014, para o período 2014 – 2024. Tratando especificamente do PNE (2001 – 2011), se estabeleceu como meta para o Ensino Médio regular atender 50% da demanda (população de 15 a 17 anos) em cinco anos e 100% da demanda (população de 15 a 17 anos) em dez anos. Como nos revela Aguiar (2010), em 2007, menos de 50% dos alunos na idade-série ideal para o Ensino Médio estavam matriculados.

Nessa mesma direção, Kuenzer (2010) indica que, para a efetivação da democratização dessa etapa, é necessário um grande diagnóstico sobre a realidade, incluindo vários condicionantes para determinar as possíveis políticas, inclusive, repensando o pacto federativo. A autora destaca que, para se pensar em universalização do Ensino Médio é necessário considerar um planejamento de longo prazo, pois os dados de atendimento são baixos. Além disso, reitera que a democratização do “Ensino Médio, no entanto, não se encerra na ampliação de vagas. Ela exige espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e, principalmente, professores concursados e capacitados” (KUENZER, 2000, p. 25). Sem essas precondições, discutir um novo modelo, pura e simplesmente, não resolve a questão.

Para Brandão (2011), é necessário, de fato, efetivar o PNE como política de Estado compreendendo, no caso do Ensino Médio, que além da universalização é essencial pensar nas condições necessárias para se cumprir as metas, concretizando as ações e políticas anunciadas e desejadas.

Por seu turno, Martins (2000), ao tratar do movimento de reforma do Estado, da educação e, principalmente, da formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, destaca que os documentos orientadores internacionais trabalham com a perspectiva da formação de um aluno com “capacidade de abstração; desenvolvimento de pensamento sistêmico complexo e inter-relacionado; habilidade de experimentação e capacidade de colaboração; trabalho em equipe; interação com os pares”. Essa mesma pesquisadora enfatiza que tais documentos não possuem nenhum tipo de referência aos problemas enfrentados pela sociedade, por exemplo, “os altos índices de ausência de emprego, injustiças sociais, desigualdades na distribuição da riqueza e dos bens econômicos, mercado de trabalho restrito, etc.”.

Nesse sentido, a reforma do Ensino Médio brasileiro também não se construiu sem considerar alguns desses elementos. Talvez, não tenha sido realizada da maneira mais correta, pois essa etapa é marcada pelo fato de que somente nos últimos anos é que se chegou a ter em torno de 53% da população na faixa etária de 15 a 17 anos na escola de Ensino Médio (PINTO; ALVES, 2010).

Dessa maneira, na maior parte da história da educação brasileira, não se chegou a atender nem metade da população na idade-série de 15 – 17 anos, o que pode revelar a falta de centralidade do Ensino Médio na agenda pública e das políticas educacionais, bem como da necessidade de se repensar a sua organização. Com isso, a reforma da educação, especialmente do Ensino Médio, como nos revela Martins (2000), justifica-se pela necessidade de adequação dessa etapa às mudanças no cenário internacional, fundamentalmente no que se refere ao trabalho, ao sistema de produção e à tecnologia.

Nesse sentido, as ações do governo brasileiro se concentraram no Programa de Reforma do Ensino Profissionalizante (Decreto nº 2.208/97), em instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (Resolução CEB, nº 3/98) e elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Para Ferreira (2011), a reforma do Ensino Médio, especialmente o movimento das DCNEM, encontra-se articulado com os textos internacionais sobre a matéria, com destaque para o Relatório Delors (2001) e documentos da Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL (1992).

A partir das questões apresentadas, podemos reconhecer, então, que no contexto nacional, as reformas implementadas pelo governo brasileiro encontravam-se inseridas no ideário da globalização, das mudanças na economia e na acumulação flexível. Outro elemento importante na legislação nacional foi a Reforma do Ensino Profissionalizante, que acabou impedindo a oferta do Ensino Médio na formação básica com a formação profissionalizante, exigindo formação em instituições distintas. Esse aspecto, via de regra, justifica, também, toda a movimentação na legislação e nas políticas voltadas para o Ensino Médio, trazendo impactos que irão aprofundar ainda mais a crise de identidade dessa etapa da escolaridade.

Kuenzer (2000) reitera que as mudanças na reestruturação do trabalho e na globalização da economia restringem o número de vagas no mercado de trabalho, gerando significativo contingente de ocupações precárias. A pesquisadora ressalta que o Ensino Médio no país deve considerar a “diversidade dos jovens brasileiros e as perspectivas de futuro desiguais”.

Sobre a realidade do Ensino Médio, Kuenzer destaca que:

Se, por um lado, a crítica à dualidade estrutural mostra seu caráter perverso, por outro, simplesmente estabelecer um “modelo dito único”, tal como o proposto na Resolução 03/98 CNE, não resolve a questão, posto que submeter os desiguais a igual tratamento só faz aumentar a desigualdade. É exatamente com essa compreensão que a LDB, ao apontar o caráter básico do Ensino Médio, e a necessidade de assegurá-lo para todos, permite distintas modalidades de organização, inclusive a habilitação profissional, com o intuito de tratar diferentemente os desiguais, conforme seus interesses e suas necessidades, para que possam ser iguais. Pensar, pois, em oferecer um Ensino Médio de uma única modalidade, em substituição aos distintos ramos de ensino técnico que vinham sendo oferecidos para atender às demandas do taylorismo/fordismo, é tão inadequado quanto manter a estrutura que existia até agora, com um ramo de educação geral e outro de educação profissional (KUENZER, 2000, p. 27-28).

Depreende-se das reflexões apresentadas por Kuenzer (2000) que a reforma do Ensino Médio, do modo como se constituiu, não resolveria as necessidades da sociedade brasileira. Para atender ao básico, pensando na democratização, universalização e no combate às desigualdades, seria necessário “construir diretrizes priorizando a formação científico-tecnológica e sócio histórica para todos, construindo uma igualdade na chegada, com mediações diferenciadas para atender seu público diverso”.

É nesse contexto de ações tardias para o Ensino Médio que se estabeleceram as políticas educacionais dos últimos trinta anos, tentando ressignificar o propósito dessa etapa, precisando atender às demandas de camadas da sociedade historicamente marginalizadas pelos processos de exclusão social, política, econômica e cultural. Esse cenário se encaixa,

portanto, na descrição feita por Krawczyk (2003), quando define que a reforma do Ensino Médio no país precisou adequar a rede física e melhorar os equipamentos, bem como reorganizar o currículo e repensar a produção de material didático e a avaliação.

### 3 POLÍTICA EDUCACIONAL E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO ACRE

#### 3.1. Reforma Educacional e Reforma do Ensino Médio no estado do Acre

Neste capítulo, serão apresentados alguns aspectos que estruturam as reformas educacionais no estado do Acre, especialmente aquelas relativas ao Ensino Médio após a aprovação Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96). Entre os fatores a serem pesquisados buscamos identificar quais os meios, estratégias e ações adotadas pela administração do sistema público de educação estadual para atender às demandas e exigências de ampliação do acesso à educação escolar no contexto destas reformas. Nessa perspectiva, é que buscaremos identificar e analisar os caminhos trilhados pelo Governo do Estado para expandir o acesso à etapa final da Educação Básica.

No Acre, como em outras unidades da Federação, não existia, até bem recentemente, padrões de atendimento próprios para oferta do Ensino Médio, pois havia, desde o Ensino Médio regular, seriado anual até o ensino de segundo grau modular. O sistema modular, recorrentemente usado nas décadas de 1970, 1980 e parte dos anos de 1990 do século passado, era uma estratégia de atendimento montada para se fazer com que essa etapa de escolaridade pudesse chegar às áreas de difícil acesso do interior do estado, locais onde não havia professores com formação específica em determinadas áreas do conhecimento (cursos de licenciaturas), que ministrassem as disciplinas do currículo.

Assim, as disciplinas eram oferecidas com a mesma carga horária do ensino regular, só que organizadas sob a forma de “módulos”, concentradas, ou seja, os professores eram encaminhados até os municípios e se revezavam na medida em que concluíam a carga horária das disciplinas sob sua responsabilidade. Geralmente, estes professores eram professores recém-formados, que não tinham vínculo de contrato efetivo com a Secretaria de Estado de Educação, sendo contratados temporariamente, podendo atender até mais de um município.

Segundo informações que foram levantadas neste estudo, no ensino regular, das 30 escolas da rede pública estadual que até o ano de 1998 ofereciam Ensino Médio, 23 escolas funcionavam juntamente com o Ensino Fundamental, utilizando-se da mesma estrutura física e administrativa. As outras sete escolas que atendiam o Ensino Médio, há tempos não recebiam investimento algum, sendo que a alternativa encontrada foi a de recuperar a parte física dos estabelecimentos da rede estadual (ACRE, 2000).

Mesmo considerando a expansão da oferta de vagas e a construção de novas escolas, estas nem sempre seguiram um padrão técnico e uma estrutura padrão de organização escolar,

haja vista que foram construídas em diferentes momentos históricos. Isso posto, podemos dizer, então, que os prédios escolares não se adequavam ao público que atendiam (alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

A partir da aprovação, respectivamente, da Resolução nº 6/98 e da Resolução nº 8/98 do Conselho Estadual de Educação definiu-se, dentre outras questões, o máximo de alunos por sala de aula, que passa a ser de 40 alunos. Em que pese o fato de que, em determinadas escolas da rede pública estadual, era comum se encontrar turmas compostas por 50 a 55 alunos, entre outras que tinham apenas 25 alunos, aspecto que sinaliza uma variação de critério para atendimento da demanda escolar.

No que se refere ao atendimento aos jovens que cursavam esta etapa da escolarização, o Ensino Médio no estado do Acre não era diferente de outros estados. O índice de competência desses alunos estava entre os piores do Brasil: a taxa de abandono no ano de 1998 foi de 23,01% e a de reprovação de 3,9%, somadas ao índice de distorção idade-série que atingia um patamar de 66,7%, acima da média nacional (ACRE, 2000).

Esses dados podem ser comparados aos dados divulgados pelo Inep (1998), que destacam que 30,8% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam no Ensino Médio, o restante encontrava-se retido no Ensino Fundamental ou fora da escola. Tais fatores podem ser apresentados como decorrentes e/ou atribuídos à falta de uma política efetiva para atendimento dessa etapa da educação.

Conforme afirma Krawczyk (2003, p. 171):

Historicamente os índices brasileiros de matrícula no ensino médio sempre foram constrangedores, até mesmo em comparações com outros países latino-americanos. Nos últimos anos, no entanto, tem-se assistido a uma evolução significativa no número de matrículas, devido principalmente, a tendência de correção de fluxo no interior do sistema.

Nesse arranjo, como nos apresenta a autora, para pensar em atender às demandas necessárias de implantação das reformas no Ensino Médio no Brasil, conseqüentemente no Acre, era necessário pensar em uma política que atendesse à todas as etapas de ensino, pois, no período de implantação dessas reformas, era impossível avançar no atendimento dessa etapa, sem a correção de fluxo do Ensino Fundamental. No âmbito estadual, seria necessária, ainda, uma política de correção de fluxo para o Ensino Fundamental, na perspectiva de se ter uma educação de qualidade, com garantia de resultados na aprendizagem.

Outro aspecto que computamos como recorrente está relacionado à falta de professores com formação superior e específica em áreas/disciplinas que configuram o

currículo do Ensino Médio. Quando trata da formação do magistério em estados como o Ceará, Pernambuco e Paraná, Krawczyk (2002) destaca “que a composição do quadro do magistério é um tema crítico, pois persiste em todos eles a dificuldade de contratar professores para determinadas disciplinas, principalmente Ciências Naturais e Matemática”. Estas circunstâncias não diferem muito da realidade que se apresenta, também, na realidade educacional acreana.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional contempla em seu texto legal:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (BRASIL, 1996).

Partindo das ênfases formativas e do objetivo do Ensino Médio, como etapa de conclusão da Educação Básica, era fundamental uma estrutura que rompesse com o tradicionalismo comum no Ensino Médio e que, no caso específico da realidade social e educacional acreana, levasse em consideração o aspecto cultural vinculado à identidade do povo acreano. Logo, a organização do currículo deveria ser pensada de uma forma sólida, capaz de contemplar as competências, habilidades compatíveis com as exigências e as transformações do mundo moderno.

Em 1998, conforme os dados do (Inep/MEC), o Acre contava com cerca de 20.000 matrículas do Ensino Médio, um número significativamente superior às 7.000 matrículas do início de 1990. Em relação ao total de matrículas da Educação Básica, especialmente em relação ao Ensino Médio, houve um crescimento quantitativo de 8% para 12%, entre 1991 e 1998.

A rede estadual corresponde a 90% do total de matrículas no Ensino Médio, seguida da rede particular, cujo atendimento oscilava entre 6% e 8% (ACRE, 2000). No que se refere ao planejamento, essa visão é devida ao crescimento da demanda por matrículas. Segundo os dados da Secretaria de Estado de Educação (2000), entre os anos de 1991 e 1998, as matrículas no Ensino Médio, nesse período, tiveram um crescimento considerável. Em 1999, a região em que se encontra localizada a capital – Região do Baixo Acre – concentrou um grande percentual de matrículas, com as demais regiões também se destacando nesse aspecto.

Porém, diante dos fatos, da tentativa de universalização desse ensino, os principais responsáveis pelo atendimento dessa política educacional eram os estados, que se encontravam numa situação precária em relação à expansão dessa etapa de ensino. Visto que o Estado não cobria totalmente a parte do espaço urbano, o que nos leva a entender que nas áreas de difícil acesso à essa escolaridade média a oferta não chegava.

Como sustenta Krawczyk (2011, p. 756):

Para além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem os desafios referentes às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados”. Nesta concepção, o Estado não tinha estrutura adequada para atender essa demanda do Ensino Médio, embora ainda fosse tímida, pois grande parte desses jovens se encontravam retido no ensino fundamental ou fora da escola.

Ainda com base na autora, a expansão do Ensino Médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada, ainda, como um processo de universalização nem da democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

No Acre, a situação não era diferente em relação à universalização mencionada pela autora, como podemos inferir através das informações apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1 - Número de matrículas no Ensino Médio, segundo as regiões geo-educacionais (1999)

<b>Região Geo-educacional</b>	<b>Número de Municípios</b>	<b>Número de matrículas</b>	<b>Participação (%)</b>
Baixo Acre	7	13.253	65,6
Alto Acre	4	1.076	5,3
Purus	3	1.026	5,1
Tarauacá/ Envira	3	1.191	5,9
Juruá	5	3.640	18,1
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>20.186</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Adaptado de Acre (2000)

Com base no que ilustra o Quadro 1, esses dados fazem referência somente à zona urbana, o que nos permite conjecturar que o oferecimento do Ensino Médio na zona rural era baixo ou até mesmo nulo. Partindo dessas considerações, é preciso justificar, a partir dos dados apresentados, quais desses municípios ofereciam essa etapa de ensino, e os que eram atendidos por uma forma especial, bem como os que não ofereciam essa etapa da escolarização básica.

O estado do Acre permanece com sua divisão em regionais, para demarcação de oferecimento, em partes ou nulo, faz referência às geo-educacionais. Com base em Acre (2003, p. 18), apresenta sua divisão em:

- a) Regional do Baixo Acre (Acrelândia, Porto Acre, Plácido de Castro, Senador Guiomard, Capixaba, Rio Branco e Bujari);
- b) Regional do Purus (Sena Madureira, Manoel Urbano e Santa Rosa do Purus);
- c) Regional do Tarauacá/Envira (Feijó, Tarauacá e Jordão);
- d) Regional do Juruá (Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves, Porto Walter e Marechal Thaumaturgo).

A apresentação dessa divisão serve como base para esclarecer quais são os municípios que compõem as regionais, para, assim, identificar os municípios que possuíam o Ensino Médio. Dessa forma, no que se refere ao Baixo Acre, Capixaba não ofertava esse ensino, somente as demais localidades; Já na região do Purus, especificamente, Manoel Urbano e Santa Rosa, a alternativa de ensino para essa modalidade era nula, sendo oferecida somente no município de Sena Madureira; na regional de Tarauacá, o município de Jordão não oferecia essa etapa da escolarização, somente os demais municípios dessa regional; Quanto ao Juruá, em Porto Walter, Rodrigues Alves e Thaumaturgo, não era ofertado o Ensino Médio.

Dentro dessas divisões, como já destacado, alguns municípios não tinham oferta nenhuma de Ensino Médio. Em relação a outros municípios também explicitados, tinham o oferecimento desse ensino na função modular. Esse modelo escolar, foi uma alternativa encontrada para levar o Ensino Médio às áreas de difícil acesso, consideradas sem condições necessárias para a implementação dessa etapa final de ensino.

Essa configuração de escola se constituiu no processo modular, e a Secretaria de Estado de Educação não estabelecia um vínculo estável com esses professores que atendiam esse modelo escolar. Essa situação se justifica pelo fato dos educadores serem formadores itinerantes, cujas disciplinas tinham a mesma carga horária do ensino regular, porém concentradas, e distribuídas por um período que contemplasse as horas letivas. Portanto, esse professor teria que ter tempo disponível, pois, ao terminar a disciplina, o ele se deslocava para outra região. Ainda em relação à formação desses professores, eram recém-formados e tinham disponibilidade para esse modelo escolar.

Outro fator preocupante enfrentado para esse atendimento era o fato de que a maioria dos alunos se encontravam fora da idade-série para cursar esse ensino. Antes de apresentar como estava a situação do Ensino Médio nesse período, destaca Oliveira (2010, p. 280):

Observa-se que no período noturno há em muitos casos, menor carga horária escolar, os professores dão sinais de esgotamento por estarem, em geral, no seu segundo ou terceiro turno de trabalho e os alunos também chegam mais cansados à escola, vindo de outros turnos de trabalho. Além disso, esses alunos com suas próprias características (trabalhadores) têm menos tempo para se dedicarem a tarefas de pesquisa e estudo fora do horário escolar.

Nesse contexto, os alunos desse Ensino Médio se encontravam na situação ressaltada pela autora. Em sua maioria, eram alunos trabalhadores, e esse estudo seria frequentado em terceiro turno. Além desse fator, é importante destacar o contexto no qual se inseria o Ensino Médio regular, as vagas oferecidas em período diurno eram limitadas, o que nos leva a considerar que o aluno que não era contemplado dentro das vagas ofertadas faria parte do público que estaria no ensino noturno. No caso da rede estadual de ensino público do Acre, a organização se dava dessa forma por falta de espaço, visto que os prédios que contemplavam essa etapa de ensino ofertavam, no período diurno, o Ensino Fundamental. Conforme consta em Acre (2000), a região do Baixo Acre, que engloba a capital, concentrava 49% das turmas do noturno.

Com o processo de municipalização do ensino no estado do Acre, a rede estadual de ensino passou a ser responsável por, praticamente, toda matrícula a no Ensino Médio (noturno), visto que as outras redes, como Federal e particular, não oferecem vagas no turno citado. Além disso, as matrículas relacionadas a esse nível de ensino nos permitem inferir que a concentração de matrículas no ensino noturno se deu em relação a idade desses alunos, visto que essa distorção estava compreendida entre os alunos que tinham a idade entre 15 e 19 anos. Esse fator nos leva a presumir que esses alunos estavam em idade produtiva no campo do trabalho, portanto dividiam a escola com o trabalho (ACRE, 2000).

Entre os aspectos revelados, é possível compreender a ausência de uma Política Pública para a Educação Básica, no que se refere ao Ensino Médio. Pois, além de todos os descasos que se refletem na conjuntura desses resultados, não se tinha número suficiente de escolas para atendimento dessa demanda, e nem clientela considerável para esse nível de estudo.

O resultado é que, embora o índice de abandono seja alto no diurno – 21% ou 1929 estudantes dos períodos matutino e vespertino somados abandonaram os estudos durante o ano letivo de 1998 – este índice é ainda mais elevado no noturno: 28% ou 2.478 alunos deixaram a escola durante o ano letivo de 1998 – este índice é ainda mais elevado no noturno: 28% ou 2.478 alunos deixaram a escola durante o mesmo período letivo (BRASIL, 2000, s.p.).

Levando em consideração o crescimento das matrículas do Ensino Médio no estado no ano de 1998, há que se observar que o Ensino Fundamental ainda representava 88% do total de matrículas na Educação Básica, ou seja, 140.176 alunos. Isto não significa dizer que a população teria crescido no período desse aumento de matrículas, mas que muitos desses alunos encontravam-se retidos no Ensino Fundamental. Um número considerável desses alunos ficava reprovado e, sucessivamente, desistia de dar continuidades aos estudos.

A taxa de escolarização líquida mostra que, em 1998, do total de alunos matriculados no Ensino Médio, os que tinham entre 15 e 17 anos correspondiam apenas 18,3% da população nessa faixa etária. Como naquele ano, a taxa de atendimento à população de 15 a 17 anos na Educação Básica foi de 73,2% e apenas 18,3% destes cursavam o Ensino Médio, 54,9% desses jovens encontrava-se retidos no fundamental. Por esta razão a taxa de distorção idade/série no Ensino Médio superior a 65% no Acre, indicando elevados índices de reprovação e abandono entre os alunos do ensino fundamental (BRASIL, 2000, s.p.).

Algumas estratégias foram pensadas pela SEE/AC, no contexto das reformas, e visando adequar e estruturar a demanda de universalidade do Ensino Médio, haja vista que os indicadores em termos de desempenho eram muito baixos. Assim, apresentamos os dados oriundos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB):

Entre 1991 e 1992, a taxa de aprovação variou entre 69% e 70%: isto é, a cada grupo de 40 alunos matriculados no Ensino Médio, cerca de 28 foram aprovados. O percentual de aprovação subiu para 73% em 1993, e voltou a cair para 71% no ano seguinte e, em 1995, atingiu seu pior patamar: apenas 24 de cada 40 alunos matriculados foram aprovados. Em 1996 e 1997, a aprovação voltou aos 70% do começo da década. Como também o percentual de reprovação oscilou no período, entre 7% e 11%. No período de 1991 a 1997, os índices de abandono variaram em torno de 20 a 23%, indicando que 8 em cada grupo de 40 alunos matriculados, abandonaram a escola ao longo do ano letivo; mas houve dois anos (1994 e 1995) em que, para cada grupo de 40 matriculados, 10 abandonaram a escola (ACRE, 2000, s.p.).

No que concerne ao índice de reprovação, a taxa anual representava queda anual de -4,4%, mas não há indícios de uma tendência decrescente, devido à elevada oscilação em seu índice de estabilidade. O abandono vinha aumentando em uma taxa média anual de 1,7%, mas o resultado era instável, impunha, por um lado, a adoção de medidas urgentes para ampliar e reverter os baixos indicadores do Ensino Médio. Mesmo considerando que o Estado não dispunha de condições financeiras para intervir de forma mais efetiva nos níveis de aprovação, contendo os índices de reprovação e abandono.

No que compete à estrutura curricular, esta é composta de uma distribuição de disciplinas, além de conteúdos carregados que vinham contemporizando desde a década de

1970, sendo revisada somente em 1989. Segundo Acre (2000), a Lei 5.692/71 se distancia dos paradigmas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das novas Diretrizes e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Nesse sentido, os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 1997 (SAEB – 97), implementado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), têm demonstrado índices insatisfatórios em relação ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente, nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa, Química, Física e Biologia.

Em 1997 os relatórios do SAEB em Matemática indicavam que os alunos de 3ª série do Ensino Médio que fizeram avaliação tiveram resultados referentes a alunos que saiam do 1º ciclo do Ensino Fundamental, as demais disciplinas eram de proficiência esperada do 2º ciclo desta mesma etapa de ensino. A partir destes resultados, é possível inferir a deficiência de aprendizagem destes alunos, não somente nas áreas mais carentes da formação específica, como já apresentado, mas referente a todo um contexto que representa a preparação destes sujeitos, de forma a contemplar, também, as demais disciplinas.

Segundo o Censo Escolar de 1998, de um total de 20.186 alunos matriculados no Ensino Médio, apenas 32% (6.449) encontra-se na idade ideal (15 a 17 anos) e 65,7% (13.243) tinham 18 anos ou mais – porcentagem superior à média nacional, que indica o elevado percentual de distorção idade/série verificado no ensino fundamental: 59% (52.256) dos alunos estavam fora da faixa etária. O SAEB, vem revelando que quanto maior a idade do aluno em relação à série, mais baixo seu desempenho. O baixo rendimento dos alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, e da 3ª série do Ensino Médio no SAEB-97, pode estar associado a esta defasagem (ACRE, 2000, s.p.).

Os dados demonstram a necessidade de se traçar uma Política Educacional emergencial, que envolva todo o Sistema de Ensino na perspectiva dos resultados, partindo dos responsáveis pela Secretaria Estadual de Educação do Acre, que é a encarregada de dar todo suporte para que se materializem as estratégias pensadas, na intenção de preparar o professor, o que se refletiria no aluno.

Pretende-se instituir um sistema de avaliação que além de aferir o nível de proficiência dos alunos, forneça evidências sobre os fatores que influenciaram no rendimento escolar – a relação entre características dos alunos, gestão escolar e desempenho escolar – para que se possa traçar políticas que revertam o atual quadro educacional. A ideia é universalizar a aplicação dos instrumentos de avaliação do INEP, utilizando os professores como aplicadores e canalizando os recursos da SEE para o tratamento dos resultados e para a realização de estudos sobre fatores associados ao desempenho escolar (ACRE, 2000, s.p.).

O nível de aprendizagem no qual os alunos se encontravam nos indicam a necessidade de mudanças em todo o Sistema Educacional do Estado, transformações essas que envolvessem a atuação do professor do Ensino Médio nas escolas. Sobre a organização curricular, ainda esboça uma visão tecnicista, partindo da organização da Lei 5.692/71, em que são contrários os princípios estabelecidos pelo LDB 9.394/96.

O currículo, a partir do que era praticado até então, baseia-se em paradigmas que observam a Lei 9.394/96, tendo como principal objetivo as formações continuadas e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), em uma nova organização que contemple os conteúdos atrelados ao contexto. Nesse sentido, visando melhorar o nível de organização e aproveitamento do novo currículo, optou-se por uma nova forma de organização – Períodos Semestrais ou Semestralidade.

#### DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 22. 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.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Essa proposta tinha como principal objetivo diminuir os índices de repetência e abandono e elevar as taxas de promoção e proficiência. Esses objetivos seriam alcançados a partir do momento em que os professores pudessem manter um relacionamento mais próximo com os alunos, podendo, assim, verificar melhor o nível de aproveitamento dos discentes no trabalho realizado.

Seria possível, ainda, melhorar o sistema de dependência dos alunos, de modo que os alunos não tivessem que atrasar um ano em decorrência do pagamento de disciplinas. A organização da proposta de semestralidade seria implementada, primeiramente, na Escola José Rodrigues Leite, pelo período de um ano. A partir desse momento, essa proposta foi expandida para as demais Escolas Estaduais de Ensino Médio. Um dos aspectos negativos dessa organização curricular era a falta de professores que preenchessem todas as turmas de oferecimento das disciplinas que estavam em curso.

O Acre contava com 857 funções docentes atuando no Ensino Médio: 126 com formação em nível médio, 605 com licenciatura plena, 21 com outro curso superior. Destes, 105 eram de contratos temporários (ACRE, 2000).

Para suprir as necessidades de professores, em 1997 houve concurso para o quadro efetivo, cuja contratação dos aprovados só se deu em 1998. Verificou-se que, mesmo havendo o referido concurso, este não supriu as demandas de vagas existentes, pois, no momento de sua divulgação, ocorreu um equívoco no que diz respeito à quantidade da necessidade apontada. Além desse fator, no Edital lançado, não especificaram as áreas de formação, muito menos a exigência da licenciatura plena, o que causou descontrole de gastos com a educação, além do contingente de professores com nível médio ter aumentado, enquanto que o número de professores com nível superior decresceu. Uma evidência de que a formação inicial de docentes seria uma questão a ser enfrentada pelo Estado, posteriormente.

De acordo com Damasceno (2010), o número de professores com formação em nível superior não era suficiente nas diferentes regiões do estado, sobretudo pela falta de formação em áreas específicas de licenciatura. Os centros maiores, como a região do Baixo Acre (Acrelândia, Porto Acre, Plácido de Castro, Senador Guimard, Capixaba, Rio Branco e Bujari), apresentavam um número positivo, mas a problemática geral ocorria em Matemática, Física, Química, Biologia e Artes.

No entanto, a parceria que se estabeleceu, por meio de um programa especial de formação inicial entre a UFAC e o Governo Estadual, tinha como objetivo capacitar os professores para as áreas mais necessitadas. Visto que os professores que formavam os jovens do Ensino Médio não tinham a formação exigida e preparação suficiente para exercer o magistério, o que comprometia o oferecimento de uma educação de qualidade.

Além dos aspectos mencionados, que são relevantes em meio a uma reestruturação política e educacional do estado, seria o momento de estabelecer as reformas necessárias para que o estado desse um salto de qualidade nas políticas educacionais. As definições feitas nesta seção visaram apresentar como estava configurado o cenário do estado do Acre, sobretudo, o Ensino Médio, após a aprovação da LDB 9.394/96 e o contexto das reformas educacionais em curso nos finais da década de 1990.

### 3.2 O Sistema de educação e a Reforma do Ensino Médio

O foco central desta seção é demonstrar e procurar analisar como foram implantadas as reformas educacionais para o Ensino Médio no estado do Acre no período que decorre imediatamente à aprovação do novo marco legal da educação nacional que é a LDB atual.

No plano da política e da gestão pública do Estado, quem assumiu o Governo do Estado do Acre foi o candidato eleito Jorge Viana (PT), que administrou o Estado por dois

mandatos consecutivos: de 1999-2002 e de 2003-2006, tendo como *slogan* “Governo da Floresta”. Logo após o término desses mandatos, foi eleito, pela mesma coligação de partido, o Professor Arnóbio Marques de Almeida Júnior (2007-2010), que havia sido Secretário de Educação de Jorge Viana no primeiro mandato e Vice Governador no segundo mandato. Posteriormente, assumiu o Governo o então Senador Sebastião Viana, cumprindo um primeiro mandato de (2011-2014) e o segundo mandato entre (2015-2018).

Do ponto de vista político, isto representa o fato de que a mesma frente de partido dirige o Estado há vinte anos, o que poderia representar um tempo suficiente para a implantação de políticas de médio e longo prazo. Porém, a falta de planejamento, de continuidade e mesmo de competência política e administrativa pode se mostrar em qualquer governo em função de sua má gestão, podendo fazer ruir os eventuais avanços alcançados.

As tentativas de implantação das políticas educacionais emergiram a partir da gestão iniciada em 1999 e que buscou empreender uma ampla reforma no Estado, com repercussões na política, na gestão, na economia e na educação. Conforme identificaram Damasceno e Santos (2011), “dentre as ações de maior destaque, no conjunto das mudanças ocorridas no período, encontra-se o amplo processo de reformas educacionais”.

O cenário educacional daquele período, no caso da educação pública, era de salários atrasados, legado deixado pelo governo anterior, Orleir Cameli (1995-1998). Na ocasião, medidas emergenciais precisaram ser adotadas para que o Acre pudesse voltar a se desenvolver, especialmente no âmbito da educação. Considerando que, nesse período, o contexto nacional das reformas para o Ensino Médio estava no auge de sua implantação, conforme anunciam Abramovay e Castro (2003, p. 218), pois, “por força de Lei as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio já tinham sido aprovadas (Resolução CEB/CNE nº 03/98). Nessas Diretrizes são baseados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”.

Pode-se dizer que, após a aprovação da LDB 9.394/96, os debates existentes no campo educacional não cessaram, especialmente pela necessidade de organização de muitas demandas ainda não atendidas. Nesse cenário, a intensificação dos debates se faz, principalmente, em função do redimensionamento da Educação Básica, que findou por incluir o Ensino Médio como etapa final de conclusão da Educação Básica.

A análise e caracterização do processo de reforma da educação no âmbito do Sistema Público de Ensino do Acre, particularmente falando do Ensino Médio, concorre para revelar situações, no mínimo, interessantes, que nos auxiliam a compreender como os dirigentes da SEE/AC lidaram com o diagnóstico da situação a época.

[...] em 1999, foi ano de reorganização, no caso do ensino médio. Nós já estávamos no quinto ano do governo de Fernando Henrique, que tinha sido em 94, então em 99 já estava em posse do segundo mandato. Então já tinha toda uma série de resoluções, já tinha tratado das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, era um documento importante se não me engano de 98, foi um debate que não tinha ocorrido aqui, foi o debate que foi discutido nacionalmente, no estado do Acre nas escolas, ninguém sabia o que tinha. E aí já tinha um debate de organização curricular de estudos, eram três áreas: ciências humanas e suas tecnologias; matemática e ciências da natureza suas tecnologias; ciências e suas tecnologias. Depois que a matemática foi desmembrada para uma área específica (DIRETOR DO ENSINO MÉDIO, ENTREVISTA, Jul. 2017).

O que se pode extrair do conteúdo dessa fala é que o Ensino Médio acreano ainda não acompanhava as mudanças promovidas pela LDB 9.394/96. Além disso, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, Resolução nº 03/1998, foram sancionadas no ano anterior ao início do governo da Frente Popular, liderados pelo PT, que em 1999 começava seu ciclo administrativo. As mudanças no Ensino Médio deveriam ser implantadas a partir desse período.

Nessa ocasião, para apoiar os estados na reforma do Ensino Médio e na construção de políticas para atender aos dispositivos da nova LDB, o MEC fez um acordo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Como fruto desse acordo, o MEC disponibilizou assessoria técnica contratada pelo Banco para apoiar os estados na construção de políticas que atendessem às necessidades exigidas para o momento.

No que se refere ao contexto local, as mudanças exigiram, por parte da administração do sistema público estadual de ensino, um estudo mais aprofundado da realidade e da problemática educacional do local, que habilitasse o Estado para conseguir a aprovação do Projeto de Investimento para Educação no bojo das reformas em curso no País e financiadas com recursos dos organismos internacionais. Nesse sentido, Damasceno e Santos (2011) esclarecem que, para “entender esse processo de reformas educacionais, é importante identificar as particularidades, as características e as formas sob as quais elas se configuram em determinados locais e períodos”.

O Acre, para atender às exigências da LDB 9.394/96 e aos termos preconizados pelas reformas educacionais, precisava observar os aspectos relacionados às suas peculiaridades locais, como a geografia e a falta de atendimento educacional do Ensino Médio em toda a extensão do território acreano, o que impunha a necessidade premente de diagnosticar a problemática e planejar as ações. As reformas propostas tinham, nas diretrizes e normas do Banco Interamericano em Desenvolvimento (BID) repassadas ao MEC, as bases para

definição e construção das políticas no âmbito dos estados, principalmente as que se voltavam para o Ensino Médio.

Sobre essa conjuntura é bastante pertinente a análise apresentada por Krawczyk, quando esclarece que:

A partir de 1997, aproximadamente, as Secretarias Estaduais de Educação passam a elaborar a pedido do Ministério da Educação, um documento-base com o planejamento de ações e metas nas áreas técnicas-administrativa e pedagógica previstas no âmbito da reforma da sua rede de ensino médio, objetivando ser beneficiadas com o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID (KRAWCZYK, 2003, p. 172).

Com base no movimento de reforma descrito pela autora, depreendemos, então, que o Governo do Estado do Acre também produziu e desenvolveu o documento denominado de “Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio”, o qual, em linhas gerais, destacava as necessidades locais e os investimentos que seriam necessários para atender às demandas e exigências da reforma em curso. Localmente, esse movimento de reforma do Estado e da educação proporcionou mudanças no cenário educacional, pois, segundo analisa Damasceno (2010): “a reforma administrativa mudou a estrutura da Secretaria e estabeleceu objetivos estratégicos e planos de ações que foram comandados por líderes e gerentes de Metas”.

No que tange à singularidade do local, a administração do sistema público de ensino, representada pela Secretaria de Estado de Educação, optou pela criação do que chamou de “Equipe do Ensino Médio”, para responder pelo projeto que envolvia a última etapa da Educação Básica. No projeto, existia a proposta de conhecer as necessidades locais para implementação das reformas, ações e intervenções necessárias às particularidades, demandas e exigências da população acreana, o que parece confirmar a análise feita por Krawczyk (2003), quando esta diz que “nos diferentes estados da federação, tais estratégias ganham características próprias, com ênfases diferenciadas”.

No presente estudo, tomaremos por base o “Projeto de Investimento para o Ensino Médio”, documento no qual consta todo um diagnóstico do Ensino Médio no Acre, como também as metas que estavam previstas para sua execução. Dentre as ações definidas, se destacam: a adequação da rede física e melhoramento dos equipamentos; a reorganização do currículo; a produção de material didático e a avaliação (ACRE, 2000), isto é, o que se desenvolveria no Acre estava alinhado às orientações de plano nacional e internacional.

Isso posto, concordamos com Krawczyk (2003, p. 173), no sentido de reconhecer que esse,

[...] programa envolve um conjunto de investimentos destinados à adaptação da rede física e melhoria da infra-estrutura das escolas. Por isso, as primeiras inovações nas unidades escolares serão: a reforma de seus prédios e instalação de bibliotecas e laboratórios de informática, biologia e física.

No caso da realidade ora investigada, podemos dizer que as políticas destinadas ao Ensino Médio foram definidas com o propósito de garantir, minimamente, o que se estabelecia nos documentos. Um dos aspectos que deveria ser privilegiado se relacionava à infraestrutura, construção de espaços físicos e instalações essenciais para o funcionamento das escolas. Ainda sobre essa questão, o próprio Plano Nacional de Educação (2001) dava ancoragem quando definia “a expansão gradual do número de escolas públicas de Ensino Médio de acordo com as necessidades de infraestrutura identificada ao longo do processo de reordenamento da rede física atual”. Não raro, a maioria das escolas que atendiam ao Ensino Médio no Acre não atendiam a essas disposições em termos de espaços físicos e laboratórios, principalmente.

O documento da SEE/AC (2002) revela que o quadro de profissionais do magistério não possuía a qualificação e a formação necessária para atender às diferentes demandas que emergiram do Ensino Médio, aspecto que corrobora também com as análises de Damasceno (2010, p. 45). As autoras destacam que havia, além da “insuficiência de salas de aula; deficiência dos recursos humanos, materiais e técnicos; inadequação dos currículos escolares as peculiaridades regionais e locais; ineficiência do planejamento da ação educativa; ineficiência do material didático”.

Assim sendo e considerando o quadro em que se encontrava a educação acreana, a implantação da reforma urgia e o processo começou pela modernização dos prédios e adequação dos espaços, tendo por objetivo atender às demandas por laboratórios, bibliotecas, etc. Esse movimento envolvia, especialmente, as escolas de Ensino Fundamental que possuíam a oferta de Ensino Médio noturno. Nesses termos e considerando as definições proclamadas no PNE (BRASIL, 2001), as escolas de Ensino Médio teriam que ter espaços e prédios exclusivos para atender os alunos dessa etapa, o que significava separar das demais.

O reordenamento, a partir do primeiro ano deste Plano, da rede de escolas públicas que contemple a ocupação racional dos estabelecimentos de ensino estaduais e municipais, com o objetivo, entre outros, de facilitar a delimitação de instalações físicas próprias para o ensino médio separadas, pelo menos, das quatro primeiras séries do ensino fundamental e da educação infantil (BRASIL, 2001).

No Acre, as únicas escolas que ofertavam o Ensino Médio eram as da capital Rio Branco que tinham prédios exclusivos: Lourenço Filho, Colégio Estadual de Rio Branco (CERB) e a Escola Agrícola Roberval Cardoso. A última atendia um menor número de alunos, por ser uma escola de ensino técnico de zona rural, cuja clientela escolar era basicamente constituída por filhos dos agricultores de todos os municípios e funcionava em regime de internato (ACRE, 2009). No interior do estado, as escolas que ofereciam o Ensino Médio e funcionavam em prédios exclusivos eram: a Escola Dom Henrique Ruth, em Cruzeiro do Sul; Escola Antônio de Oliveira Dantas, em Mâncio Lima; Escola Djalma da Cunha Batista, em Tarauacá; José Kairala, em Brasiléia.

Assim, com o objetivo de ampliar o atendimento e construir novas escolas, o Governo do Estado, ao formular o Projeto de Investimento para o Ensino Médio (ACRE, 2000), diagnosticou que havia falta de organização nos espaços escolares. Contudo, na perspectiva governamental, não havia necessidade de construção de novos prédios, somente mudanças estruturais e adequações de mobiliário que atendessem às exigências das reformas. Nesse processo, também foram reaproveitados alguns espaços que pertenciam ao próprio Governo, como foi o caso da modernização da Escola Armando Nogueira (CEAN), antiga Sociedade Industrial de Laticínios do Acre (SILA), cujo prédio foi reformado dentro dos padrões estruturais e apresentado como escola modelo de Ensino Médio da capital.

Essas mudanças assumiram,

[...] o discurso da modernização educativa, da gerência, da descentralização, da autonomia escolar, da produtividade, da eficiência e da qualidade do ensino, na busca da superação dos resultados insatisfatórios até então obtidos pela rede estadual nas avaliações nacionais (DAMASCENO; SANTOS, 2011, p. 176).

Dentro dessa perspectiva de modernização, a questão da formação de professores foi posicionada como uma questão urgente, pois o contingente de professores formados por área não atendia às demandas de Ensino Médio (ACRE, 2000), visto que havia uma heterogeneidade quanto à disponibilidade de professores nas diferentes regiões do estado, em relação a algumas áreas como Matemática, Física, Química, Biologia e Artes. A esse respeito, Damasceno (2010) e Verçosa (2016) nos auxiliam a perceber a mudança da formação dos professores no Acre se admitirmos que o número de professores leigos, entre 1998 e 2014, representava, respectivamente, 21% e 3%; os professores com formação em Ensino Médio, 51% e 32%; e Ensino Superior, 28% a 66%. É possível observar que a formação dos professores evoluiu no período destacado, considerando, principalmente, a formação em nível

superior, resultante dos programas de formação de professores desenvolvidos em parceria com a Universidade Federal do Acre/UFAC.

As DCNEM do Ensino Médio tinham, dentre seus propósitos, tratar das mudanças na organização do Ensino Médio, que passou a ser estruturado por áreas e suas tecnologias. Frente ao que previam as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM/98), que ofereciam uma nova organização para a base nacional comum, a questão de uma política de formação de professores se apresenta como questão fundamental:

Art. 10 A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades.

II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, objetivando a constituição de habilidades e competências.

III - Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades (BRASIL, 1998).

Parece ser lugar comum dizer que, no estado do Acre, a exemplo de outros tantos estados da federação, não se dispunha de professores formados em quantidade suficiente e em todas as áreas do currículo escolar para fazer frente ao crescimento da demanda e assim garantir o atendimento. Nesse particular, Krawczyk (2009) destaca:

O número insuficiente de professores e a sua falta de capacitação para ensinar, com base da nova concepção curricular. Efetivamente, a composição do quadro do magistério é um tema crítico em quase todo país, pois persiste a carência de docentes habilitados para atuar em áreas como matemática, física química e biologia (KRAWCZYK, 2009, p. 188-189).

No caso do Acre, além da carência específica nas áreas das ciências exatas para atender às exigências da legislação, àquela altura, a UFAC ainda não ofertava cursos de licenciatura nas áreas de Física, Química e Artes. Além disso, o número de formandos em Biologia e Matemática era bastante inferior, se comparado aos formandos de Pedagogia e Letras, por exemplo. É dessa ambiência que irá resultar a formatação do Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica (PEFPEB) que, em uma ação conveniada entre o Governo do Estado e a Universidade Federal do Acre/UFAC, permitiu que um percentual considerável do quadro de professores obtivesse formação em curso superior. Segundo o governo, essa falta de preparo era um dos entraves que prejudicavam a universalização dos anos finais do Ensino Fundamental e médio, por não terem em seu quadro efetivo a demanda de professores formados para atender a essas etapas de ensino.

### 3.3 A questão da semestralidade na organização e oferta do Ensino Médio

Com relação ao modo de organização do currículo escolar, é importante destacar que, a partir do que estava previsto na Resolução CEB/CNE nº 03/98 (CF. Art. 2º), reafirma-se a questão da organização do currículo da escola, ressaltando que deveria se orientar pelos valores expressos na Lei 9.394/96. No caso da realidade educacional acreana, particularmente no que se refere ao Ensino Médio, o currículo semestral ficou em vigor durante o período de 2000-2013. Cabe ressaltar que essa possibilidade de organização está estabelecida na LDB 9.394/96, Art.23:

Art. 23- A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL,1996).

Com base na LDB 9.394/96, a Secretaria de Estado de Educação optou pela implantação do currículo do Ensino Médio no “modelo semestral”, ou da semestralidade, segundo uso corrente. Os procedimentos a serem adotados para oferta dessa modalidade de organização semestral, conforme o documento (Cf. Parecer CEE/AC, 2004), deveriam atender ao processo de aprendizagem dos alunos, garantindo competência e habilidades descritas nas propostas curriculares. O acompanhamento do professor deveria ser realizado pela equipe pedagógica da escola com o apoio técnico da Secretaria de Estado de Educação/SEE-AC.

As propostas curriculares citadas no documento se referem a uma proposta que a SEE/AC tentou construir com base na organização semestral e seu currículo concentrado. Consta que a SEE/AC não logrou êxito na elaboração desse material curricular e, posteriormente, veio a contratar uma consultoria externa para elaboração e produção desses guias curriculares.

Relativamente à matrícula da semestralidade, o aluno deveria comprovar a conclusão do Ensino Fundamental, sendo que a matrícula no Ensino Médio continuaria sendo no regime seriado anual. Assim, o regime semestral funcionaria apenas como recurso de administração do tempo de estudo dos alunos do Ensino Médio e movimentação da carga horária dos docentes. Nesse novo desenho curricular, a escola deveria adequar os registros de alunos reprovados ou dependentes semestralmente. A avaliação no regime semestral, de natureza contínua e cumulativa, verificando o desempenho dos alunos e a frequência mínima de 75%

dos dias letivos previstos no calendário escolar, deveria atender aos princípios e orientações constantes do Parecer nº 15/2001 do CEE.

De acordo com informações constantes nos documentos fornecidos pelo Conselho Estadual/CEE-AC, a proposta da semestralidade é do ano 2000 e nasceu como modelo experimental. Teve vigência e uso nas escolas da rede estadual entre os anos de 2003 e 2012. Na pesquisa realizada no Conselho Estadual de Educação e na Secretaria de Estado de Educação, foi possível fazer um mapeamento de todo o arcabouço legal que consubstanciou a proposta, cujos dados e informações estão dispostos no Quadro 2.

Quadro 2 - Atos e Normas que Fundamentam a Semestralidade no Sistema Estadual de Ensino

<b>Documento</b>	<b>Parecer</b>	<b>Data</b>	<b>Assunto</b>
LDB	Nº 9394/96	20/12/1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Ata da reunião	Resolução Nº 02/2000	07/01/2005	Deliberação sobre a organização semestral para as escolas da rede pública
Ata da reunião	Resolução Nº 02/2000	20/04/2005	Deliberação sobre a organização semestral para as escolas da rede pública
Nº 19/2004	Nº 06/2004	03/02/2004	Proposta de organização semestral do trabalho pedagógico para as Escolas de Ensino Médio
Nº 19/2004	Nº 06/2004	05/03/2004	Analisa a proposta de organização semestral
OF/SEE/Nº75	Nº 06/2004	17/03/2004	Incorporação das críticas feitas pelo Conselho na organização Semestral
OF/SEE/Nº 314	Nº 06/2004	03/02/2004	Análise da proposta de experiência na Escola José Rodrigues Leite
Nº 30/2005	Nº 06/2004	16/06/2005	Documento relativo ao novo sistema de organização escolar denominado de semestralidade
OF/SEE/Nº 273	Nº 24/2005	20/07/2005	Incorporação das sugestões propostas pelo CEE na proposta de semestralidade do Ensino Médio
CEE/AC	Nº 033/2005	20/07/2005	Favorável à aprovação de organização Semestral nas Escolas de Ensino Médio
OF/Nº03 GAB/SEE/2011	Resolução CEE 77/2010	24/03/2011	Reformulação da organização semestral para inserir a matriz curricular no sistema seriado
Nº 89/2011	Resolução Nº 58/2011	30/03/2011	Secretaria de Estado e Educação solicita análise e aprovação da matriz curricular EM sistema seriado anual a partir de 2011

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O modelo aprovado na semestralidade funcionava em cem dias letivos, com o mínimo de 416,67 horas ou 500 tempos de aula de 50 minutos semestrais para o curso diurno (Cf. Parecer CEE/AC, 2004). Essa proposta de organização do Ensino Médio desenvolvida pela SEE/AC necessitava que professores, equipe gestora e alunos assumissem compromissos com o novo modelo do currículo escolar, considerando, essencialmente, a disposição dos componentes curriculares durante o ano letivo.

Nessa perspectiva, o Quadro 3 apresenta o primeiro bloco de disciplinas a serem oferecidas pelas escolas, considerando como elementos articuladores o fato de alguma relação

interdisciplinar entre os componentes, a carga horária e a distribuição durante os duzentos dias letivos, sendo que cada semestre corresponderia a cem dias letivos, tanto no primeiro como no segundo bloco.

Quadro 3 - Proposta curricular da semestralidade em termos de carga horária: Bloco 1

<b>Proposta de Organização Curricular do diurno</b>											
Disciplina	1ª série			2ª série			3ª série			Total Horas/aula 60min	
	Horas/aula		Horas/aula 60min	Horas/aula		Horas/aula 60min	Horas/aula		Horas/aula 60min		
	Sem.	Ano 50min		Sem.	Ano 50min		Sem.	Ano 50min			
Bloco 1											
Língua Port. e Literatura	8	160	133,33	8	160	133,33	8	160	133,33	480	400,00
Química	5	100	83,33	5	100	83,33	5	100	83,33	300	250,00
Biologia e Prog.de Saúde	4	80	66,67	4	80	66,67	6	120	100,00	280	233,33
Geografia	4	80	66,67	4	80	66,67	6	120	100,00	280	233,33
Artes	4	80	66,67	4	80	66,67			0,00	160	133,33
Educação Física	4	80	66,67	4	80	66,67				160	133,33
Total Geral	29	580	483,33	29	580	483,33	25	500	416,67	1660	1383,33

Fonte: (Parecer CEE/AC, 2004)

No Quadro 3, estão inseridas as disciplinas objeto da oferta do primeiro semestre, com a ressalva de que Língua Portuguesa e Literatura, por possuírem juntas a maior carga horária, também dispunham de um volume maior de horas semanais, ou seja, 08 horas/aula. Já Química, com cinco horas semanais; Biologia e Programas de Saúde, Geografia, Artes, e Educação Física, com quatro horas, completam o quadro de horários do primeiro bloco.

De acordo com as informações constantes no referido quadro, percebemos, ainda, que o componente curricular de Educação Física era oferecido, na prática, no contraturno, o que possibilitava às escolas executarem a carga horária dentro do período letivo, pois o total de 29 horas semanais implica numa média de quase 6 horas-aula por dia. Como o componente de Educação Física é oferecido no contraturno, restam 25 horas a serem executadas no turno regular. A estratégia da SEE/AC, em articulação com as escolas, foi a de criar o quinto horário diário, o que redundou em 5 horas-aula ao dia. É importante ressaltar que a hora-aula utilizada é de 50 minutos.

O Quadro 4 faz referência ao que seria o segundo Bloco 2 de disciplinas que seriam ofertadas no 2º semestre do ano. Como já mencionado, as disciplinas eram condensadas e trabalhadas em 50 minutos diários. A disposição dos componentes, no segundo bloco de disciplinas, envolvia Matemática, com 6 horas semanais; Língua Estrangeira e História, com 5 horas; Física, com 4 horas. O componente de Filosofia, com 5 horas semanais, é oferecido aos

alunos do 1º e 2º anos do Ensino Médio, sendo que, para os alunos do 3º ano, a oferta era de Sociologia, com 6 horas semanais.

Quadro 4 - Proposta curricular da semestralidade em termos de carga horária: Bloco 2

<b>Proposta de Organização Curricular do diurno</b>											
Disciplina	1ª série			2ª série			3ª série				
Bloco 2	Aulas/aula		Horas/aula 60min	Aulas/aula		Horas/aula 60min	Aulas/aula		Horas/aula 60 min	Horas/aula 50min	Total Horas/aula 60min
	Sem.	Ano 50min		Sem.	Ano 50min		Sem.	Ano 50min			
Língua Estr.	5	100	83,33	4	80	66,67	4	80	66,67	260	216,67
Matemática	6	120	100,00	6	120	100,00	6	120	100,00	360	300,00
Física	4	80	66,67	4	80	66,67	4	80	66,67	240	200,00
História	5	100	83,33	6	120	100,00	5	100	83,33	320	266,67
Filosofia	5	100	83,33	5	100	83,33				200	166,67
Sociologia							6	120	100,00	120	100,00
Total							25	500	416,67	1500	1250,00

Fonte: (Parecer CEE/AC, 2004)

No segundo bloco de componentes curriculares, é possível identificar que a carga horária total é menor, especialmente pela ausência da disciplina de Educação Física, o que não excluiu a organização em cinco horários diários. A única diferença encontra-se no fato de que os alunos não possuem atividade em outro turno. No geral, a forma como os horários estão disponibilizados aglutinava componentes curriculares com proximidades entre campos de estudo, o que poderia sugerir que o objetivo dessa proximidade era promover atividades mais articuladas, interdisciplinares etc.

O modelo da semestralidade também contemplou o Ensino Médio noturno, com a ressalva de que, na rede de ensino estadual, o Ensino Médio regular foi progressivamente substituído pela oferta de programas de aceleração e, principalmente, por ações de educação de jovens e adultos. Dessa maneira, o Ensino Médio noturno regular praticamente desapareceu da lista de oferta das escolas estaduais.

A carga horária total de 2.400 horas ficou dividida em três anos, com 800 horas-aula. No Quadro 5, ficaram posicionados os componentes de Língua Portuguesa e Literatura com 8 horas; química; Biologia e Programas de Saúde; e Geografia com 4 horas semanais. No total, a carga horária semanal de 20 horas, distribuídas em 4 horas diárias, exigia das escolas a necessidade de organização dos horários de modo a cumprir com o regulamento da SEE/AC.

Quadro 5 - Proposta Curricular da Semestralidade/ disciplinas e Carga Horária para o noturno: Bloco 1

<b>Proposta de organização curricular do noturno</b>							
Disciplina	1ª série		2ª série		3ª série		
Bloco 1	aula/ semana	Ano	aula/ semana	Ano	aula/ semana	Ano	Total
Língua Port. e Literatura	8	160	8	160	8	160	480
Química	4	80	4	80	4	80	240
Biologia/Prog. de Saúde	4	80	4	80	4	80	240
Geografia	4	80	4	80	4	80	240
Total	20	400	20	400	20	400	1200

Fonte: (Parecer CEE/AC, 2004)

Além da carga horária menor para os componentes curriculares, o Ensino Médio noturno, em comparação com o diurno, não contava com a oferta da disciplina de Educação Física. Talvez, isso se justifique por serem alunos trabalhadores, o que impossibilitaria a presença no contraturno, considerando, inclusive, o que dispõem os dispositivos legais sobre a questão. No quadro em que consta o Bloco 2 da Proposta de Organização Curricular do ensino noturno, são oferecidos os componentes de Matemática, com 6 horas semanais; Língua Estrangeira, Física e História, com quatro horas; e Artes, com duas horas. O componente de Filosofia é oferecido para alunos do 2º ano do Ensino Médio, com duas horas semanais; o que se repete no caso de Sociologia, porém, para os alunos do 3º ano.

Quadro 6 - Proposta Curricular da Semestralidade/disciplinas e carga horária para o noturno: Bloco 2

<b>Proposta de organização curricular do noturno</b>							
Disciplina	1ª série		2ª série		3ª série		
Bloco 2	aula/ semana	Ano	aula/ semana	Ano	aula/ semana	Ano	Total
Artes	2	40	0	0	0	0	40
Língua Estrangeira	4	80	4	80	4	80	240
Matemática	6	120	6	120	6	120	360
Física	4	80	4	80	4	80	240
História	4	80	4	80	4	80	240
Filosofia	0		2	40	0	0	40
Sociologia	0				2	40	40
Total	20	400	20	400	20	400	1200

Fonte: (Parecer CEE/AC, 2004)

Em referência aos Blocos 1 e 2, conforme estabelecido no documento de referência, as disciplinas deveriam acontecer de forma concomitante, pois, dessa forma, oportunizaria ao aluno do Ensino Médio cursar alternadamente, garantindo a programação dos estudos e suas cargas horárias. No que se refere à dependência ou disciplinas em que os alunos reprovavam dentro dessa organização, eles poderiam prosseguir para o próximo semestre e pagar a matéria no bloco seguinte.

No entanto, ao analisarmos o documento do CEE/AC (2004), observamos que ele apresenta uma certa contradição quando faz referência à dependência de estudo:

Uma vez iniciado o Ensino Médio, o aluno terá a possibilidade de cursar no semestre seguinte tantas quantas disciplinas tenha ficado dependente no semestre anterior;

O aluno que reprovar em mais de dois componentes curriculares e quiser cursá-los no semestre seguinte concomitantemente com as demais disciplinas ordinárias, deverá encaminhar solicitação ao Conselho Escolar de sua unidade de ensino, que julgará o mérito e concederá o direito podendo negá-lo no caso de ficar comprovado que houve negligência com os estudos por parte dos alunos;

Em ambos os casos para que o direito do aluno seja efetivado, deverá ser observada a existência de vagas;

No caso de não existir vagas para cursar disciplinas em atraso, essas poderão ser oferecidas em períodos especiais, ou quando houver disponibilidade de matrícula (PARECER CEE/AC, 2004).

Com base nas definições do documento, se anuncia primeiramente que o aluno da semestralidade poderia cursar quantas disciplinas estivessem pendentes e frequentar o bloco de disciplinas do semestre posterior. Por conseguinte, o mesmo documento anula a primeira forma de quitação das disciplinas e destaca que o aluno somente poderá pagar até dois componentes curriculares e com a condição de aprovação do conselho escolar, o que, na prática, condiciona as formas de liquidação das matérias que contemplavam a organização semestral.

A organização apresentada no documento não oferece igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, conforme preconiza a LDB 9.394/96, em seu Art.3º. Esse diálogo corrobora com as análises de Silva e Oliveira (2016), quando assinalam que essa forma de organização curricular dá ao aluno o direito à continuidade nos estudos e ao aproveitamento dos estudos parciais. Nesse particular, as definições apresentadas pelo documento CEE (2004) sobre o projeto de implantação da semestralidade não garantiam previamente essa continuidade.

A dependência de disciplinas nessa organização transparece que não garantia ao aluno a quitação desses estudos no semestre posterior, pois, nas disposições apresentadas na

organização semestral, havia entraves para o caso de alunos que devessem mais de duas disciplinas.

Essa forma de organização semestral foi implantada no período das reformas educacionais, a partir das definições apresentadas pela LDB 9.394/96, as quais preconizam que os sistemas poderiam organizar o currículo em períodos semestrais. Nessas definições, a grade curricular do Ensino Médio no Acre era específica do local e, por esse motivo, os alunos que vinham transferidos de outros estados da federação encontravam alguns problemas em relação à classificação para efeito de prosseguimento dos seus estudos.

O inverso também acontecia, quando o aluno vinha de um estado de regime anual, no meio do ano, por exemplo, e não tinha cursado as disciplinas que a escola receptora esperava que ele tivesse concluído. O prejuízo de tempo era do aluno, o qual ia esperar o ano seguinte para fazer os ajustes daquela série (PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO, ENTREVISTA, Ago. 2017).

A fala acima sugere que, se um aluno viesse do sistema anual, ficaria impossibilitado de seguir no semestre posterior, pois esse estudante ficava confuso em relação ao semestre a que semestre acompanhar, visto que, no local em que estava cursando o Ensino Médio, as disciplinas estavam acontecendo anualmente. Em relação ao Ensino Médio do Acre, para esse aluno acompanhar, teria que ter uma avaliação do estabelecimento de ensino. Nesse assunto, o documento de implantação semestral apresenta: “A escola por meio da sua equipe pedagógica, identificará os conteúdos ainda não vistos pelo aluno, e posteriormente, solicitará do professor da disciplina, alternativas para reposição do mesmo, bem como para sua avaliação” (CEE/AC, 2004).

Na relação entre a transferência do aluno e os problemas enfrentados pela adaptação ao regime semestral, era possível que o aluno ficasse perdido nessa burocracia, pois as escolas, da mesma forma que não sabiam lidar com as novas reformas implantadas para esse ensino, no campo do currículo semestral, a situação não era diferente. O entendimento desse processo era de que esse aluno poderia perder o ano pela ausência de adaptação para continuidade dos estudos.

Outro fator de destaque, dentro do período semestral, foi o aumento da carga horária, que teria como justificativa o preenchimento das perdas dos conteúdos que se refletiram nas avaliações, revelando o baixo rendimento dos alunos desse ensino.

O aumento da carga horária das disciplinas se constitui no resultado dos debates realizados nos últimos três anos entre professores da rede e esta Secretaria, que estabeleceu a necessidade de ampliar o tempo de trabalho de algumas

disciplinas para que se pudesse responder o déficit de conteúdos herdados de anos anteriores de escolarização, bem como possibilitar o debate entre professor e aluno (CEEAC, 2004, p. 6).

Dessa forma, a oferta das disciplinas era condensada e tinha uma concentração maior em Português e Matemática, pois possuía a maior carga horária, porém, eram distribuídas em dois blocos, além das disciplinas que acompanhavam cada uma dessas divisões. Nessa definição, a LDB 9.394/96, Art. 35, destaca:

Art. 35: A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I-linguagem e suas tecnologias;
- II- matemática e suas tecnologias;
- III-ciências da natureza e suas tecnologias
- IV- ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL,1996).

Considerando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na semestralidade, as disciplinas eram distribuídas com o objetivo de possibilitar um diálogo permanente com outras disciplinas que contemplariam a interdisciplinaridade e pudessem produzir práticas coletivas. Todavia, na fala dos sujeitos da pesquisa, essas práticas não se tornaram realidade, muito pela falta de formação para lidar com novas metodologias e práticas escolares que favorecessem a semestralidade. Ferreira (2013) aponta que os professores não tiveram formação suficiente para a compreensão da lógica e da política curricular. Esse fator finda refletindo na reorganização do trabalho do professor, que termina aceitando as exigências impostas pelo sistema.

Outro aspecto característico da semestralidade era o distanciamento relacionado à organização das disciplinas condensadas por períodos. Assim, a política curricular acompanhada do aumento de carga horária, que deixava as aulas cansativas, o ensino mais resumido, trabalhado de forma mais rápida, pode ser um indicativo de maiores dificuldades, se considerarmos os alunos com déficit de aprendizagem, como também os alunos trabalhadores (FERREIRA, 2016, p. 131).

No caso do ensino noturno, a semestralidade não vigorou efetivamente como em outros turnos de estudo, ao passo que as turmas noturnas foram assumidas por programas como a EJA (Educação de Jovens e Adultos) e o PEEM (Programa Especial do Ensino Médio). Este último apresenta uma organização idêntica à da semestralidade, em que as disciplinas também são concentradas por áreas e semestres. O programa foi implantado,

aproximadamente, em 2005, e permanece até os dias atuais, experiências como essa foram adotadas em Pernambuco, no movimento de implantação dessas reformas.

Sobre essa questão as análises de Krawczyke e Zibas destacam que:

Um Programa que está sendo implementado em todos os estados brasileiros em convênio com a Fundação Roberto Marinho e atende aos jovens em sistema de tele - salas. Os monitores desse Programa recebem uma capacitação focalizada principalmente na sua metodologia e são responsáveis pelo ensino em todas as áreas (KRAWCZYK; ZIBAS, 2002, p. 7).

Ações análogas às descritas anteriormente foram implantadas como política pública de ensino pelo Governo do Acre (ACRE, 2011). Nesse modelo, o ensino regular noturno foi, aos poucos, assumido por esses programas, nos quais os professores eram formados em metodologias do telecurso, sem ter formação suficiente para ministrar aulas em um campo de estudo alheio ao da sua formação. Este aspecto nos permite afirmar que se trata de: “uma forma aligeirada na formação do jovem, eximindo o Estado de expandir sua rede escolar, o direito do aluno de concluir o Ensino Médio nos moldes para os quais ele se escreveu” (KRAWCZYK; ZIBAS, 2002, p. 7).

De acordo com a percepção de um dos entrevistados, a concentração das disciplinas colocava em risco a qualidade do ensino, pois os conteúdos ficavam densos para serem aplicados em períodos curtos, os alunos não acompanhavam a demanda de estudo para cem dias letivos.

[...] a semestralidade consistia em condensar a carga horária de uma parte das disciplinas do ano escolar em um só semestre, e a outra parte no semestre seguinte, e dessa forma, facilitava o cumprimento do que dizia a Instrução Normativa, e conseqüentemente o que a secretaria queria (PROFESSOR, ENTREVISTA, Ago. 2017).

A fala do sujeito evidencia que o processo de intensificação da carga horária das disciplinas, sem a devida organização, planejamento e mudanças metodológicas colocava em risco a qualidade do ensino. Em estudo relacionado a esse processo de organização semestral, Tomazi (2014) identifica, nas falas de alunos e professores, o esquecimento dos conteúdos trabalhados, especialmente com relação ao primeiro bloco de disciplinas. Isso acontecia, especialmente, quando estes alunos faziam as avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Ainda sobre a questão do tempo e aprendizagem, que são fragilidades da organização curricular semestral, apoiada por Ferreira (2013, p. 162), podemos dizer que, em busca de

implantar e ampliar a oferta do Ensino Médio, esta experiência pode estar na “contramão da qualidade do ensino” anunciada pela política no momento da sua produção e implantação, o que pode ser geradora de uma visão equivocada de melhorias”. O contexto situado pelo autor concorre para se refletir sobre as tentativas do governo do Acre em atender às demandas impostas pelas reformas educacionais do Ensino Médio, sobretudo, em relação à organização do currículo pelo desenho da semestralidade.

Além dos fatores já mencionados, faz parte da cultura do professor da rede estadual trabalhar em turnos diferentes, assumindo outro contrato. Porém, o deslocamento dos docentes nesse contexto, para preenchimento da carga horária semestral, ocasionava problemas de várias ordens, conforme explicitamos a seguir:

Com exceção de algumas escolas, as demais não tinham salas de aula suficientes para preencher a carga horária de todos, principalmente daqueles profissionais que trabalhavam com disciplinas de carga horária pequena, como inglês, filosofia, história, arte etc.” (PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO, ENTREVISTA, Ago. 2017).

Segundo Krawczyk e Zibas (2002), essa organização por áreas é vista pelos professores como uma forma de suprir as necessidades do momento, especificamente nas áreas que possuam alguma relação, porém, não se resume a essa possibilidade. Nesse sentido, seria uma abertura para diminuir tanto o número de aulas disponíveis como professores de outras disciplinas, ou seja, tratava-se de “uma medida administrativa visando à contenção de gastos e não uma medida com finalidades pedagógicas”.

No caso da realidade investigada, as ações efetuadas pelo Governo do Acre podem ser perfeitamente bem situadas entre as tentativas de racionalização dos recursos financeiros e humanos. Tal questão fica patente diante do seguinte depoimento:

[...] era você diminuir a quantidade de horas do professor em sala de aula, e isso aliviava porque acarretaria uma sobrecarga na folha de pagamento, então, se ficariam 16 horas, ficariam 12 horas, mas sobrecarregaria a folha de pagamento e não existia a menor condição (DIRETOR DO ENSINO MÉDIO. ENTREVISTA, Jul. 2017).

Ainda sobre o tema em evidência, colaboram as seguintes compreensões:

[...] O assunto foi muito comentado no interior da escola, e o que se cogitava e se entendia era que o fator que mais pesou na iniciativa da mudança objetivava o aproveitamento da mão de obra dos professores, pois constava na Instrução Normativa da SEE que os mesmos teriam que trabalhar 20 horas por semana. Com

exceção de algumas escolas, as demais não tinham salas de aula (PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO. ENTREVISTA, Ago. 2017).

Nessa mesma perspectiva, a Presidente da Câmara CEE/AC, em entrevista, aponta essa questão como um dos problemas principais na efetivação dessa proposta:

Um dos fatores da semestralidade era economizar recursos e mão-de-obra de X horas em uma escola. Nas ciências exatas não tinha para dar conta” (ENTREVISTA, Jul. 2017).

Conforme pode ser depreendido dos elementos expressos nas falas, é possível deduzir que, na tentativa de concretizar esse desenho de currículo, estava camuflado o aproveitamento da mão de obra do professor em busca de suprir a falta de formação específica nas áreas mais precárias do currículo da escola de Educação Básica. Assim, podemos dizer que as reformas, embora tenham potencial transformador, tendem a ser regressivas porque a lógica que as sustenta não é pedagógica, mas sim econômica (KRAWCZYK; ZIBAS, 2002).

O suposto “novo currículo” para o Ensino Médio preconizava a competência básica do aluno com o objetivo de proporcionar sua entrada no mercado de trabalho. No que se refere à Resolução CNE/CEB nº 03/98, Art. 7º, deve ser observada a identidade, a diversidade e a autonomia, possibilitando aos sistemas de ensino e às escolas fazerem adequações com vistas às necessidades dos alunos no ambiente social. No caso em análise, as escolas não tiveram autonomia para elaborar suas propostas com base em suas particularidades educacionais, haja vista que o movimento foi feito com subsídio da SEE/AC, que consolidou a organização semestral para praticamente todas as escolas de Ensino Médio da rede pública estadual.

No que diz respeito ao perfil formativo dos estudantes do Ensino Médio, a Resolução CEB nº 03/98, em seu Art.12, diz que: “Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional”. Em âmbito local, a educação profissional ficou sob a responsabilidade do Instituto Dom Moacyr, que funcionava de maneira independente da SEE/AC.

Conforme menciona em sua fala a Secretária de Estado de Educação, à época:

[...] a formação do professor do Ensino Médio se dava dentro das licenciaturas, então, não tinha uma orientação dentro da Secretaria que dissesse o currículo do Ensino Médio tem que ser trabalhado com essa orientação para que o professor tivesse um norte. O professor tinha lá um material didático, um livro didático que era que o orientava para o Ensino Médio (SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. ENTREVISTA, Jul. 2017).

A elaboração dos cadernos curriculares, em tese, se deu conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais. O Governo do Acre contratou a Empresa Abaporu - Consultoria e Planejamento em Educação- que ficou responsável pela elaboração desses materiais e que, até a data corrente, é a principal empresa de prestação de “serviços pedagógicos especializados” às Secretarias de Educação/SEE-AC e à Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco/SEME.

No percurso palmilhado pela pesquisa, identificamos que, conforme o ofício N° 03 GAB/SEE/2011, a Secretaria de Estado de Educação/SEE-AC pediu revogação da forma de organização do Ensino Médio do regime semestral, alegando que as escolas de Ensino Médio não aderiram plenamente à organização de ensino semestral.

As falas de alguns dos entrevistados são emblemáticas das circunstâncias e dos “possíveis porquês” do retorno:

Quando a gente decidiu voltar para o ensino anual, você tinha uma resistência muito forte do Conselho Estadual de Educação, a discussão que a gente fazia, todo o problema era da semestralidade (DIRETOR DO ENSINO MÉDIO, ENTREVISTA, Jul. 2017).

Por conta das políticas públicas, da pressão da sociedade, eles voltaram (CONSELHEIRA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, ENTREVISTA, Jul. 2017).

Outro fator de peso foram as críticas oriundas da sociedade. O retorno ao regime seriado anual veio em função disso, as críticas se intensificavam e isso não era bom para quem estava no poder (PROFESSOR, ENTREVISTA, Ago. 2017).

Pelo exposto, transparece que as resistências ao modelo curricular proposto eram procedentes de fatores diretos e indiretos no campo educacional. As propostas atribuídas pela SEE/AC visando atender o contexto das reformas educacionais para essa etapa da Educação Básica não lograram sucesso, em que pese o fato de a administração do sistema ter reiteradamente insistido na implantação dessa forma de organização do currículo e do ano letivo das escolas públicas de Ensino Médio (2000-2012). Não nos parece exagero supor que a resistência da sociedade e dos que a representam prevaleceu!

O Parecer CEE/AC n° 79/2012 respondia a uma diligência que vinha sendo analisada desde 2011, relacionada às Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que apreciava a organização por áreas de conhecimento. Na avaliação do documento, entre os conselheiros do CEE/AC, houve o consenso de que deveriam consultar os professores da rede pública de ensino com o objetivo principal de entender qual foi o movimento utilizado para atender às Orientações Curriculares, criando a ambiência para a volta ao regime seriado anual.

Cotejando o documento com elementos expressos nas falas dos sujeitos da pesquisa, ressalta-se que os entraves apontados pelos professores se referiam à organização do currículo para além da realidade dos alunos, o processo de avaliação do estudante, questões referentes à organização do ensino e da aprendizagem, além das particularidades de cada região.

Sobre esse último elemento, o CEE/AC (2012) assim se expressa:

O documento analisado assemelha-se aos PCNS na generalização, e refere-se a um aluno vago, sem considerar nenhuma especificidade que um aluno da rede pública do estado do Acre possa ter. Ao produzir um documento para estas escolas públicas é preciso considerar, minimamente o aluno, que é a motivação para produção, e também o professor que irá desenvolver esse trabalho, as condições físicas disponíveis, incluindo a escola, acesso a material didático, laboratórios acesso à internet, entre outros fatores (CEE/AC, 2012).

Na perspectiva da contextualização apresentada pelo CEE/AC (2012), a organização semestral do currículo finda, na prática, tornando-se inviável, a considerar que, no desenho curricular, as disciplinas deveriam atender à contextualização e estabelecer relações sociais e culturais com a realidade do aluno. Nesse contexto, o aluno do Ensino Médio é composto por suas vivências, relações familiares e conhecimentos adquiridos no processo de estudo, elementos que serão pontos de partida do trabalho do professor e do relacionamento entre ambos no campo do ensino e aprendizagem.

Os conteúdos na área de matemática, por exemplo, de acordo com o documento, também foram identificados nessa avaliação, considerando que a sequência de conteúdos não tinha relação com o que iria ser estudado no decorrer dos três anos de estudo do Ensino Médio. Situações idênticas surgiram, também, em relação a outras disciplinas presentes no currículo do Ensino Médio.

No entanto, as exigências dos conteúdos presentes nos cadernos curriculares para o Ensino Médio não dialogavam com a realidade dessa etapa de escolarização acreana, principalmente, no que se refere às condições de trabalho do professor, do ambiente escolar e às peculiaridades do contexto e da realidade do estudante acreano. Segundo informações obtidas no CEE/AC, até o momento da coleta de dados e realização da pesquisa empírica por meio das entrevistas, o Estado não tem uma proposta curricular para o Ensino Médio e a definição de formação do aluno é distante para uma formação e um Ensino Médio de qualidade que se deseja alcançar, posto tratar-se da etapa final da Educação Básica, com vistas à continuidade de estudos na educação superior.

## **4 ENSINO MÉDIO E MUDANÇAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DO ACRE: DIRETRIZES GERAIS**

### 4.1 Considerações, análises e reflexões sobre o estágio de desenvolvimento do Ensino Médio acreano

Este capítulo tem como objetivo analisar os dados e os indicadores educacionais atuais relacionados ao Ensino Médio no estado do Acre, considerando, essencialmente o período em que se teve a vigência da semestralidade como forma de organização e oferta. Nessa perspectiva, essa parte do estudo pretende evidenciar as diretrizes gerais que embasaram o desenvolvimento do Ensino Médio local.

A análise de alguns dos dados e indicadores educacionais do Ensino Médio no estado do Acre exige a identificação e articulação de condicionantes locais que, de modo muito específico, configuram a oferta, a democratização do acesso e a universalização dessa etapa da Educação Básica. Nesse sentido, nos apoiaremos, preliminarmente, nos dados da matrícula disponibilizados pela SEE/AC<sup>2</sup>, a partir das informações constantes do Censo Escolar/Inep, período de 1996-2016.

Nessa perspectiva, o Quadro 7 apresenta o movimento das matrículas no período de 1996 a 2016, cujas informações servem para esclarecer que se trata dos dados coletados posteriormente à aprovação da LDB 9.394/1996, da reforma do Ensino Médio no Acre, da institucionalização da política de fundos de financiamento da Educação Básica, da ampliação da obrigatoriedade escolar e da experiência acreana com a semestralidade (2000-2013). Dessa maneira, o referido quadro se compõe de matrículas do Ensino Médio em todas as redes de ensino, considerando duas variações, a saber: 1996-2016 e 2000-2013.

---

<sup>2</sup> Os dados concernentes às matrículas de 2017 não foram disponibilizados pela SEE/AC, pois o número de matrículas referente ao ano corrente dessa pesquisa estaria disponível, para efeito de estudo, somente após a autorização do Censo Escolar/INEP.

Quadro 7 - Matrículas no Ensino Médio no estado do Acre (1996-2016)

ANO	ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	GERAL
1996	13276	132	406	1433	15247
1997	15450	102	411	1588	17551
1998	18034	128	394	1630	20186
1999	20727	108	343	1654	22832
2000	22862	105	366	1777	25110
2001	22585	110	180	1978	24853
2002	22541	109	89	2285	25024
2003	26129	144	50	2174	28497
2004	27335	132	0	2269	29736
2005	28636	107	224	2321	31288
2006	29171	113	517	2243	32044
2007	28258	118	0	2249	30625
2008	30844	155	0	2114	33113
2009	32556	132	0	2077	34765
2010	34162	130	0	2003	36295
2011	36286	114	0	2102	38502
2012	36866	362	0	2045	39273
2013	39196	458	0	2039	41693
2014	39587	620	0	2038	42245
2015	40719	835	0	1956	43510
2016	39619	1037	0	1917	42573
Varição 1996-2016	2,98	7,85	0	1,33	2,79
Varição 2000-2012	1,71	4,36	0	1,14	1,66

Fonte: Censo Escolar/Inep e SEE/AC

Com relação à ampliação da oferta do Ensino Médio no estado do Acre, entre 1996-2016, as matrículas evoluíram 179%, saindo de um número de 15.247 para 42.573 alunos atendidos em todas as redes de ensino. Durante o período de execução do modelo da semestralidade, entre 2000-2012, esses números apresentam um progresso de 66%.

Outro aspecto interessante diz respeito ao fato de que todas as redes de ensino, inclusive a rede municipal de Rio Branco, possuíam matrículas até o ano de 2006. Naquele ano, a rede municipal estadualizou suas 517 matrículas de Ensino Médio, fruto de uma tentativa do estabelecimento do regime de colaboração entre o município de Rio Branco e o Governo do Estado.

Em relação ao número total de matrículas no Ensino Médio, a rede de ensino privada representava, em 1996, 9%. No decurso de uma década, em 2016, esse percentual decresceu para 5% do total de matrículas. Sobre esse aspecto, uma primeira consideração a ser feita é aquela que indica que a ampliação da oferta na rede pública de ensino, com o consequente

crescimento do Ensino Médio, foi fundamental para perda de espaço do setor privado. Embora possa ser considerada, também, a perda do poder de compra da população como uma outra variável que, certamente, terá impactado o decréscimo de uma rede e o acréscimo de outra. Contudo, sem o crescimento do setor público essa movimentação fatalmente não teria ocorrido.

No que se refere à oferta de Ensino Médio através da rede de ensino federal, até 2009, momento em que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFAC passa a atuar no Estado, a única instituição de ensino federal que oferecia Ensino Médio era o Colégio de Aplicação – CAP vinculado a Universidade Federal do Acre. O crescimento da oferta foi significativo entre 1996 e 2016, saindo de 132 para 1037 vagas. Isso representou uma evolução de 685%, o que, em termos proporcionais, é a maior alteração entre as redes.

No âmbito da rede estadual, que historicamente concentra no país a oferta do Ensino Médio (PINTO; ALVES, 2010), não foi diferente no Acre. Dessa maneira, a rede estadual, entre os períodos de 1996-2016 e 2000-2012, representou, respectivamente, 87% e 93% no primeiro período, e 91% e 94%, no segundo período, em termos de volume de crescimento. Ou seja, majoritariamente, as matrículas de Ensino Médio se encontram concentradas na rede estadual, o que se justifica tanto pela legislação educacional, quanto pela atuação do governo local.

A variação do número de matrículas na rede de ensino pública estadual foi maior do que o movimento das matrículas totais. Na rede estadual, em 1996, o número de matrículas era de 1326, sendo que, em 2016, chegou a 39619, o que representou, no período, uma variação de 198%. O crescimento das matrículas na rede encontra-se vinculado às políticas desenvolvidas no período, com destaque para o Programa de Melhoria do Ensino Médio, que foi desenvolvido em âmbito local; o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação Básica – FUNDEB; da EC nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade escolar na faixa etária de 4-17 anos.

Com a concentração das matrículas do Ensino Médio na rede estadual e a considerar os aspectos da geografia local, é necessário pensar sobre o modo de oferta do ensino, seja na zona urbana ou na zona rural. Especialmente, nesta última condição. Isso obriga o poder público a considerar as dificuldades impostas pela floresta amazônica, por exemplo, a dificuldade em garantir a presença de professores formados em todas as áreas, a inexistência de escolas, o transporte escolar, entre outras condições consideradas fundamentais e que contribuem positivamente para o bom funcionamento da escola de Ensino Médio para atender as comunidades rurais.

A seguir, será apresentado o Quadro 8, com a movimentação das matrículas na rede estadual, considerando a oferta na zona urbana e rural.

Quadro 8 - Matrícula na rede estadual zona urbana e zona rural (1996-2016)

<b>Ano</b>	<b>Zona Rural</b>	<b>Zona Urbana</b>	<b>Total RE</b>
1996	283	12993	13276
1997	283	15167	15450
1998	499	17535	18034
1999	241	20486	20727
2000	545	22317	22862
2001	706	21879	22585
2002	844	21697	22541
2003	987	25142	26129
2004	1212	26123	27335
2005	1531	27105	28636
2006	1342	27829	29171
2007	1274	26984	28258
2008	2280	28564	30844
2009	3455	29101	32556
2010	4131	30031	34162
2011	4836	31450	36286
2012	5184	31682	36866
2013	5728	33468	39196
2014	5911	33676	39587
2015	6165	34554	40719
2016	6194	33425	39619
Variação	21,88	2,57	2,98

Fonte: Censo Escolar/Inep e SEE/AC

O número de matrículas da rede estadual avançou, como já foi citado anteriormente, sendo que a maior variação esteve na zona rural, que saiu de um número de 283 matrículas em 1996 para 6.194 matrículas em 2016. Esses dados representam um crescimento de quase 210%. Destarte, na zona urbana, o crescimento foi de 157%, saindo de um total de 12.993 matrículas para 33.425 matrículas.

No geral, os dados contribuem para revelar que a oferta do Ensino Médio na zona rural aumentou de forma a ampliar o atendimento, garantindo, dessa maneira, que a população das zonas ribeirinhas, dos ramais, projetos de assentamento, reservas extrativistas e que residiam na floresta tivessem a oportunidade de estudar, proporcionando o mínimo de dignidade para essas comunidades. O crescimento das matrículas do Ensino Médio também

foi acompanhado pelo aumento no número de estabelecimentos de ensino. O Quadro 9 apresenta esse panorama:

Quadro 9 - Número de estabelecimentos de Ensino Médio (1996-2016)

Dependência	1996	2000	2004	2008	2012	2016
Zona Urbana	26	38	35	43	48	52
Zona Rural	0	5	8	54	81	137

Fonte: Censo Escolar/Inep e SEE/AC

É importante esclarecer que as instituições de ensino localizadas nas zonas rurais do estado do Acre possuem, na sua maioria, uma única sala de aula, cenário análogo ao presente no Ensino Fundamental. Nesse caso, trata-se de turmas que são abertas e não necessariamente de escolas que são construídas especificamente para atender a esse fim, qual seja, o acesso ao Ensino Médio regularmente. Dados da SEE/AC (ACRE, 2007) informam que somente no segundo mandato do governador Jorge Viana (2003-2006) foi que se conseguiu oferecer escolas regulares de Ensino Médio em todos os municípios do estado. Esse fato é um elemento fundamental para compreendermos o quanto as políticas de Ensino Médio ainda são tardias no Acre.

Com relação ao desempenho dos alunos do Ensino Médio nas avaliações em larga escala, reconhecemos as análises e críticas realizadas por muitos pesquisadores, especialmente, Freitas (2005, 2007 e 2014) e compactuamos com elas. O autor destaca as limitações e o caráter autoritário desse tipo de avaliação, porém, tem se tornado uma forma de regulação das escolas, bem como de estreitamento do currículo à medida que as instituições de ensino se voltam quase que exclusivamente para os testes. Assim sendo, neste estudo, o uso desse indicador serve como elemento de comparação entre a organização semestral e os resultados obtidos pela rede de ensino estadual nos testes oficiais. Portanto, não significa dizer que se aceitam essas formas de avaliação como as únicas possíveis, bem como sejam as mais adequadas.

Assim sendo, serão apresentados resultados do Ideb lançados em 2007 e que vêm sendo utilizados como uma espécie de balizador das políticas educacionais de estados e municípios. Os dados utilizados são relativos ao terceiro ano do Ensino Médio no Acre, ponderando os valores observados e projetados. No cotejamento dos dados, a rede estadual conseguiu, nos anos de 2007, 2009 e 2011, atingir e superar as metas projetadas, porém, no

ano de 2013, manteve a nota de 2011, ficando estável, não conseguindo, dessa maneira, obter o resultado projetado.

Se os resultados obtidos forem relacionados ao período da semestralidade 2000-2012, somente em uma das avaliações a rede estadual não obteve a meta. Apesar da elevação das notas na referida avaliação em larga escala, os resultados apresentam certa variação e podem ser considerados ora dentro do padrão, ora fora do padrão desejado. Após o fim da semestralidade em 2012, o Ideb verificado em 2015 aumentou, porém, ainda fora da meta projetada.

Quadro 10 - Resultado do Ideb do Ensino Médio da rede de ensino público estadual

Acre	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Ideb Observado	3.0	3.3	3.5	3.3	3.3	3.5
Metas Projetadas	....	3.0	3.1	3.3	3.5	3.9

Fonte: Ideb/Inep

Os resultados obtidos pela rede estadual com relação ao Ideb demonstram que, em alguns momentos, a educação oferecida a jovens e adolescentes se articulava com os padrões de qualidade definidos por essa avaliação. Os estudos de Freitas (2014) esclarecem que a avaliação tem assumido papel central nas políticas educacionais. Assim sendo, processos avaliativos de todas as espécies foram produzidos no país nos últimos anos, e alguns segmentos da sociedade têm legitimado essas ações.

Para Freitas (2014):

Hoje é fato visível nas escolas que a avaliação externa orienta e determina os objetivos e a extensão das disciplinas (em especial português e matemática, mas não menos as demais disciplinas pois que interfere nos tempos que a escola permite dedicar a estas). A repercussão nas outras categorias pedagógicas vai se estabelecendo por meio da pressão crescente das avaliações externas que influencia o quê o professor e a escola assumem como conteúdo e como método.

A disputa pelo processo pedagógico se dá em confronto com movimentos organizados de empresários para quem o momento exige a indução de objetivos de ensino claramente definidos e quantificáveis através de processos de avaliação nacionais (e não mais como temos hoje, “parâmetros curriculares nacionais” que, para eles, não respondem às novas necessidades que a escola deve assumir face ao desenvolvimento econômico) (FREITAS, 2014, p. 1094).

Conforme destacado pelo autor, a avaliação externa tem se tornado elemento preponderante na definição de políticas, na regulação e organização do trabalho pedagógico, tanto no âmbito dos sistemas de ensino, quanto dentro do ambiente escolar.

Como explicitado por Moraes (2016), no âmbito do estado do Acre, foi criado, em 2009, o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE, tendo por objetivo construir uma base de dados com os diagnósticos produzidos a respeito da avaliação escolar, considerando a 8ª série ou 9º ano do Ensino Fundamental, e o 3º ano do Ensino Médio, sendo que os componentes curriculares avaliados são: Língua Portuguesa e Matemática.

De acordo com o estudo de Moraes (2016), as avaliações realizadas pelo SEAPE são produzidas em três momentos distintos. A primeira funciona como uma fase preparatória; a segunda é de aplicação dos instrumentos; e a terceira diz respeito à tabulação, análise e divulgação dos resultados. O desempenho dos alunos é verificado através dos padrões: avançado, adequado, básico e abaixo do básico.

Nos relatórios disponibilizados pelo SEAPE, no sítio eletrônico [www.seape.caeduffj.net](http://www.seape.caeduffj.net), a maioria dos alunos das escolas de Ensino Médio do estado encontram-se classificados nas categorias, básico e abaixo do básico. Isso significa que, mesmo com as experiências vivenciadas com a semestralidade, quando se promove a avaliação do sistema local, os estudantes não atingem os padrões de qualidade assumidos como os ideais.

Outra questão fundamental para o cenário do Ensino Médio no Acre, a formação inicial dos professores das disciplinas específicas do currículo, concentrou-se, historicamente, na Universidade Federal do Acre – UFAC. No entanto, a partir dos anos 2000 as instituições privadas de ensino superior, ofertando cursos presenciais e na modalidade a distância, passaram a funcionar no estado. Já no ano de 2009 começou a funcionar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC. Mesmo assim, a formação desses profissionais ainda se concentra na UFAC, inclusive com a oferta de programas de formação em parceria com o governo estadual e municipal.

Atualmente se destacam dois programas de formação de professores em execução pela UFAC. O primeiro é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, que atende dezenove dos vinte e dois municípios do estado, formando profissionais nas áreas de Pedagogia, Letras Português, História, Geografia e Biologia. O segundo trata-se do Programa de Formação de Professores de Matemática – PROEMAT, que, inicialmente, ofereceu 400 vagas para oito turmas, distribuídas entre: Rio Branco (quatro turmas), Cruzeiro do Sul (duas turmas), Tarauacá (uma turma), e Brasiléia (uma turma). Dessas turmas, atualmente se alterou em Rio Branco (três turmas) e Cruzeiro do Sul (uma turma), restando, dessa forma, seis turmas.

A formação dos professores do Ensino Médio nas áreas específicas é um problema a ser enfrentado na educação brasileira, pois, conforme analisam Gatti e Barreto (2009) e Gatti (2014), alguns componentes curriculares não possuem profissionais formados para atender a demanda, especialmente matemática, física, química e biologia. Além disso, os estudos em tela destacam o fato de que a formação de professores tem migrado do presencial para a educação a distância. Outro aspecto interessante diz respeito ao fato de que a maioria dos cursos de formação em Matemática e Língua portuguesa encontra-se em educação a distância.

O censo escolar (INEP, 2013), que traça o perfil da docência no Ensino Médio brasileiro, apresenta algumas questões interessantes, por exemplo, o fato de que a maioria dos professores de matemática, 66,5%, tem formação específica. Com relação aos professores de língua portuguesa, 75,6% possuem formação específica, e, no caso de artes, somente 21,3% possui formação específica. Nos componentes de educação física, biologia, história e geografia, a maioria dos professores possui formação específica. Esse quadro não se repete em física, química filosofia, sociologia e língua estrangeira.

No estado do Acre, o Censo Escolar de 2016 identificou, no total de todas as redes de ensino, o número de 2.255 docentes, sendo que 10 possuem formação em Ensino Fundamental, 263 em ensino médio. Os demais 1982 possuem formação em nível superior, sendo 1894 com licenciatura, outros 88 sem licenciatura, 709 com especialização, 78 com mestrado e 10 com doutorado. Ainda nesse cenário, na rede estadual se tem 571 professores efetivos, 1483 temporários, 3 terceirizados e 18 em regime da CLT. Como explicitado, a maioria dos professores da rede estadual possuem nível superior, porém o quadro de professores temporários preocupa, pois são majoritariamente os profissionais que atuam no estado, atuando em regimes de contratação precários.

#### 4.2 A Reforma do Ensino Médio na perspectiva dos gestores educacionais

Nesta seção do trabalho serão apresentadas as análises acerca da percepção dos sujeitos que participaram da gestão educacional do sistema estadual de ensino durante o período de implantação do modelo semestral. Essa movimentação se justifica pela tentativa de identificar quais os elementos que marcaram a dinâmica da semestralidade, especialmente no que se refere à participação e intervenção dos agentes públicos na formulação e implementação dessa política, visando, ainda, elucidar alguns dos entraves, dificuldades e implicações dessa ação sobre o panorama do Ensino Médio na rede pública estadual.

Na busca pela captura das informações, foram realizadas entrevistas a partir de um roteiro prévio de questões e, na sequência, foram tabulados e analisados os dados resultantes dessa coleta. Dentre os sujeitos participantes da pesquisa, estão professores do Ensino Médio, gestores de escola, dirigentes da SEE/AC e membros do CEE/AC.

Para conjugar as análises e sistematizar os resultados, optamos por definir cinco categorias ou eixos de análise, as quais perpassarão a síntese que tentamos organizar. Ressaltamos, ainda, que os eixos de análise foram definidos na perspectiva de aglutinar os elementos principais que balizaram a estruturação das questões definidas para a entrevista. Nesse sentido, é que se chegou à seguinte definição: como estava organizado o Ensino Médio anteriormente à sanção da LDB 9.394/1996; as reformas e as ações desenvolvidas pelo Estado para atender às demandas da legislação com relação ao Ensino Médio; o processo de construção e implantação do modelo de organização semestral do Ensino Médio na rede estadual; os desafios, problemas e perspectivas com relação à democratização e à universalização da oferta do Ensino Médio e a percepção dos sujeitos em relação à atual reforma desse ensino no Brasil.

A considerar como estava organizado o Ensino Médio antes da sanção da LDB 9.394/1996, os sujeitos entrevistados foram recorrentes em algumas questões, especialmente em destacar que o Ensino Médio anterior à atual LDB era marcado pelo caráter profissionalizante, conforme se explicita:

[...] O 2º grau, como era então chamado, tinha caráter profissionalizante, com formações diferentes, e o aluno podia fazer opção no ato da matrícula. Cursos como contabilidade, eletrotécnica, magistério e ensino agrícola eram propostos no Acre, mas somente nos municípios em que o 2º grau era oferecido no sistema regular, como em Cruzeiro do Sul e Rio Branco. Por volta dessa época, foi implantado o curso de formação integral, com caráter propedêutico, o qual existe até hoje, e os cursos profissionalizantes foram sendo extintos ao longo dos anos, permanecendo o magistério até o final dos anos 90. Quanto à execução, todos os cursos tinham baixa qualidade de ensino.

Primeiro problema era a limitação de acesso, pois não havia escolas e equipamentos suficientes para absorver todos os alunos oriundos do então 1º grau. Em Alguns municípios, como Santa Rosa, Jordão, Marechal Thaumaturgo e Porto Walter, o 2º grau ainda não existia. Nos municípios onde eram oferecidos, os estudantes eram acomodados em salas de escolas de 1º grau, muitas vezes juntos no mesmo turno, outras em turno oposto, ou também em prédio anexo (PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO, ENTREVISTA, Ago. 2017)

De acordo com a percepção apresentada acima, o Ensino Médio no estado do Acre ainda resguardava traços bem fortes da organização decorrente da Lei nº 5.692/1971, conhecida como Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. Esta tinha como uma de suas

características a oferta compulsória do Ensino Médio profissionalizante, embora, pela lei, a Lei 7044/82, tenha sido abolida a qualificação do trabalho por preparação para o trabalho. Outro elemento de constatação diz respeito ao fato de que o Ensino Médio não era oferecido em todos os municípios acreanos, fundamentalmente, pela falta de condições técnicas e financeiras.

Sobre essa mesma questão, outro sujeito indica que:

[...] É... tinha três formatos de atendimento: era formado de formação integral, que é o Ensino Médio que nós temos hoje de três anos, propedêutico. Que era dado, basicamente, para os alunos do diurno...e você tinha um Ensino Médio profissionalizante, que tinha uma força de administração, curso técnico em contabilidade, magistério e curso de técnico agrícola... mas acho que tinha um curso de técnico de enfermagem no CERB...tenho alguma lembrança disso. Então, basicamente, você tinha o Ensino Médio de formação integral, propedêutico preparatório de vestibular, para vestibular mesmo eram pouquíssimas escolas e basicamente diurnos e os profissionalizantes (DIRETOR DO ENSINO MÉDIO SEE/AC, ENTREVISTA, Jul. 2017).

O Diretor do Ensino Médio da SEE/AC esclarece que a maioria das escolas de Ensino Médio existentes ofereciam o ensino profissionalizante, sendo que o de formação integral era propedêutico e preparava para o vestibular, era oferecido para poucos.

Essa perspectiva é endossada na seguinte manifestação:

[...] Então, quando nós assumimos a Secretaria de Educação em 99, nós estávamos em plena implantação da nova LDB, né? E o Ensino Médio era organizado antes com a educação profissionalizante e ficava um tanto confuso, porque as escolas não tinham condições de oferecer a educação profissionalizante, ficava em meio um faz de conta. Então, a formação básica para o aluno ficava meio que limitada e a educação profissional não era oferecida nos termos que deveriam oferecer ou, pelo menos o que se pretendia na teoria (SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO SEE/AC, ENTREVISTA, Jul. 2017).

Nessa fala, a antiga Secretária de Educação aponta para o aspecto da qualidade do ensino oferecido, que era majoritariamente profissionalizante e que não significava que os alunos tinham acesso a uma formação mais adequada, pois não eram oferecidas as condições necessárias às escolas para oferecerem as estruturas e equipamentos necessários para o ensino profissionalizante.

Esse cenário é analisado em âmbito nacional por Cunha (2017), que destaca o caráter profissionalizante da Lei nº 5.692/1971, sendo que essa perspectiva fora definida de forma compulsória, tendo, na sua essência, a missão de conter a demanda por ensino superior. Nesse sentido, os sujeitos entrevistados, ao revelarem a forte presença do Ensino Médio

profissionalizante no estado, confirmam que a tendência formativa era de possibilitar a formação dos trabalhadores, mesmo que isso fosse feito de forma precária, pois as condições estruturais de que dispunha o estado, não permitiam primar por qualidade. Se é que é possível pressupor qualidade em uma formação técnica aligeirada, pensada para formar mão de obra barata e como mecanismo de contenção das pressões por acesso ao ensino superior.

Diante desse contexto, as determinações oriundas da legislação educacional, especialmente da LDB 9.394/1996, da Reforma do Estado e da educação, além das ações do governo federal e estadual, podem nos auxiliar a compreender o movimento inicial das mudanças necessárias preconizadas para o Ensino Médio no Acre. Assim, o governo estadual, especificamente a partir das administrações lideradas pelo PT, iniciadas em 1999, efetuou um conjunto de reformas no estado e na educação, conforme destacam Damasceno (2010) e Verçosa (2016).

No escopo destas, está um conjunto de ações a serem desenvolvidas, nas quais se posicionam os investimentos na formação de professores, a ampliação da oferta da Educação Básica e, conseqüentemente, do Ensino Médio, a reforma de prédios escolares e a construção de novos espaços, a reorganização da rede pública de ensino, dentre outras.

A fala a seguir sinaliza uma compreensão geral do que fora proposto pelo Governo do Estado e pela Secretaria de Estado de Educação:

[...] Instituímos um Plano de Cargos Carreira e Remuneração para o magistério; Implantamos o Ensino Médio com funcionamento regular em todos os municípios; Desenvolvemos um programa de formação em nível superior para todos os professores que não tinham licenciatura, em parceria com a UFAC. Dotamos as escolas de Ensino Médio de um padrão básico de infraestrutura, que consta de laboratórios de ciências da natureza, informática, auditório, quadra poliesportiva, sala de professores, Direção, Coordenação pedagógica, Grêmios Estudantil, cantina e banheiros; realizamos a reformulação do Currículo do Ensino Médio de forma coletiva, envolvendo todos os professores da rede. O processo se deu num duplo movimento, ao mesmo tempo em que realizávamos formação continuada, para atualização teórica e científica dos docentes, também revisávamos a proposta curricular em vigor, comparando-a com os avanços das ciências e das tecnologias em cada área. Diante disso, elegíamos os conhecimentos que deveriam permanecer na prescrição curricular e quais os que já se encontravam obsoletos, e, portanto, deveriam ser substituídos por aqueles consentâneos ao nosso tempo. Esse trabalho contou com consultores da UFAC, USP, UFRJ, entre outras Instituições Federais de Ensino Superior (DIRETOR DE ENSINO SEE/AC, ENTREVISTA, Out. 2017).

Corroboram com essa fala as compreensões manifestadas pelo Diretor do Ensino Médio e Secretária de Educação, respectivamente, quando pontuam e destacam, além das ações citadas anteriormente, a construção do sistema de avaliação, destacando os indicadores produzidos pela avaliação externa. Assim é que dentro dessa perspectiva, como destaca

Morais (2016), se estabeleceu, no Acre, o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE - “fruto da convicção da equipe da SEE/AC sobre a necessidade de criação de um sistema de avaliação próprio”, que proporcionasse material para análise técnica da aprendizagem.

Outro aspecto importante diz respeito à formação inicial de professores, principalmente dos municípios do interior, em particular, naqueles onde não se oferecia, ainda, a última etapa da Educação Básica. Além disso, destaca-se, ainda, o fato de que o foco formativo para o magistério público do Ensino Médio se voltava especialmente para áreas específicas do currículo escolar, pois não se tinha profissionais em quantidade suficiente para atender a determinados componentes obrigatórios do currículo. Todavia, convém destacar que tal realidade não é um problema exclusivo do Acre, a considerar que a falta de formação adequada aos professores ainda se configura com um problema de grandes proporções a ser enfrentado no território nacional como um dos obstáculos para democratização e universalização do Ensino Médio (INEP, 2013).

Na fala do Membro da equipe de Ensino Médio SEE/AC, fica evidenciada a necessidade de formação inicial em áreas como matemática, física, química e biologia. Para fazer frente e atender a essa necessidade crescente na rede pública estadual, procurou-se a Universidade Federal do Acre – UFAC, para uma ação em parceria e via convênio, para oferecer essa formação.

Além disso, para os professores que já estavam na rede de ensino, que possuíam formação em nível superior sem licenciatura, foi assegurada a possibilidade de estes virem a fazer uma complementação pedagógica nos moldes da Resolução nº 02/97 do Conselho Nacional de Educação, que lhes asseguraria as prerrogativas de professor legalmente habilitado para o exercício da docência. Porém, isso, na prática, não resolvia de todo o problema da falta de pessoal legalmente habilitado, fato que, ainda nos tempos presentes, uma vez que verifica-se a necessidade de formação em nível superior nas áreas específicas.

O reordenamento da rede de ensino e a criação dos zoneamentos foram duas ações importantes para a organização da Educação Básica na rede pública estadual, sobretudo no que tange à oferta do Ensino Médio. Permitiram que, a partir de uma melhor distribuição das escolas de educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, se garantisse o direito à educação, especialmente da matrícula próxima às residências das pessoas, como determina o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e, posteriormente, a LDB 9.394/1996.

Além disso, a fala do Diretor de escola de Ensino Médio revela que, nessa movimentação: “[...] buscou-se normatizar o sistema educacional e garantir o acesso à educação de forma igual para todos” (ENTREVISTA, Set. 2017).

Na visão do Diretor, parte das ações proporcionaram maior acesso a segmentos da comunidade local que estavam à margem do Ensino Médio, o que de fato foi uma realidade com relação, pelo menos, às matrículas que cresceram no período, como já demonstrado em outra seção deste estudo.

O Membro da equipe de Ensino Médio SEE/AC revela que:

[...] a Diretoria do Ensino Médio, nós formamos uma equipe exclusiva para fazer um levantamento do Ensino Médio e como a Secretaria de Educação, ainda em 1998, tinha recebido um recurso do BID, que estava sem usar e se não fosse usado até 2000 ele teria que voltar, esse recurso era para dar suporte a essa reforma. No nosso plano e a lei permitia isso, o ensino profissionalizante poderia ser feito, a partir do terceiro ano, o aluno que estivesse no terceiro ano do Ensino Médio poderia entrar no curso profissionalizante e se formar numa profissão de nível médio. Fizemos um levantamento da quantidade de professores e alunos, e vimos que tinha a necessidade de reorganizar e construir algumas escolas (ENTREVISTA, Jul. 2017).

Aqui se identifica que parte dos recursos que financiaram as reformas educacionais no estado, especialmente o Programa de Melhoria do Ensino Médio, tiveram como origem o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Em conformidade com Krawczyk (2002 e 2011), os organismos internacionais participaram de muitas das reformas educacionais no país, em especial nos estados, que são os responsáveis pela oferta do Ensino Médio. Essa estudiosa, em pesquisa realizada, salienta que:

Nos primeiros documentos dos organismos internacionais, encontramos que as recomendações aos governos para que implementem políticas que lhes permitam negociar as mudanças e resolver, de comum acordo, as diretrizes e as ações da reforma educacional com os diferentes setores da sociedade tinham como principal alvo o compromisso do setor privado (KRAWZCYK, 2002, p. 45).

No caso do estado do Acre, o Programa de Melhoria do Ensino Médio estava vinculado ao movimento de reforma nacional, assim como tinha na sua base as orientações dos organismos internacionais. Em estudo realizado por Moraes (2016), a respeito do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE, é possível identificar não só a presença do financiamento, mas, também, a ação contundente dos consultores do Banco Mundial – BM na formulação e avaliação das políticas educacionais.

O Diretor do Ensino Médio da SEE/AC esclarece que:

[...] no caso do Acre, o MEC tinha feito um acordo com o Banco Interamericano em Desenvolvimento (BID), e o Banco Mundial. Para apoiar os estados na construção de Políticas para o Ensino Médio, fazer a reforma do Ensino Médio. O programa era PRAMED (Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio) e [...] o MEC disponibilizou para os estados a Assessoria Técnica contratada pelo Banco via UNESCO, que veio apoiar os Estados, e foi feito o documento chamado Projeto de Investimento [...]. O Projeto Alvorada ajudou no financiamento de políticas para o Ensino Médio. Serviu como base para os próximos convênios. Era um volume de recursos grandioso, 13 edições do Projeto Alvorada que, somados, davam em torno de cinquenta milhões de reais. Para o Estado, naquela época, era um investimento significativo. Então, a partir disso tudo, se subsidiou uma série de investimentos, como na construção de mais escolas, na formação de professores, no fomento à políticas de aceleração de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental (ENTREVISTA, Jul. 2017).

Conforme citado anteriormente, a maior parte dos sujeitos desta pesquisa são protagonistas ativos na formulação e implementação das políticas de Ensino Médio e, em suas falas, fica patente a forte presença dos organismos internacionais na definição delas, desde o financiamento, ao estabelecimento de metas, na construção dos programas e na regulação dos resultados. Com relação às reformas e iniciativas desenvolvidas no estado para o Ensino Médio, estes foram unânimes ao destacarem a ampliação da oferta dessa etapa para todos os municípios acreanos, especialmente os chamados de difícil acesso.

Mesmo na capital Rio Branco e em Cruzeiro do Sul, que é a segunda maior cidade do estado, o cenário “era da formação de grandes filas em busca de vagas nas escolas de Ensino Médio.” Em municípios como Santa Rosa, Jordão e Marechal Thaumaturgo não existiam escolas regulares de Ensino Médio, o que, por si, já representa uma conquista importante desse período no que tange à garantia de ampliação do acesso e para a democratização da escola pública.

Além dessas questões, as falas do Diretor do Ensino Médio, da Secretária de Educação e do Membro do Ensino Médio possibilitam-nos compor o diagnóstico de que, para garantir o acesso e ampliar a oferta do Ensino Médio, outras demandas igualmente importantes precisavam ser enfrentadas, dentre as quais destacamos: a redução da distorção idade-série no Ensino Fundamental e Ensino Médio, a reorganização das escolas específicas para atender, exclusivamente, ao Ensino Médio e a criação do modelo de escola jovem<sup>3</sup>, dentre outras, conforme compreensão dos próprios gestores do sistema.

Ilustra essa situação o fato de que, nesse período, conforme dados do Censo Escolar/Inep (2002), cidades como Jordão e Santa Rosa passaram a ter matrículas de Ensino Médio, o que comprova a oferta tardia dessa etapa da Educação Básica no estado. Sem contar

---

<sup>3</sup> A construção das escolas jovens tinha como finalidade atender a população de 11 a 17 anos. Nesse espaço seriam oferecidos os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, modelo desenvolvido pelo Ministério da Educação, a partir do ano 2000 (MORAIS, 2016, p.60).

que essa oferta não era em escolas regulares, o que foi ser resolvido após 2004. Outro aspecto significativo era a alta taxa de distorção série idade, superior a 50%, e uma taxa de atendimento da população da idade-série 15 a 17 anos, em 2001, que girava em torno de 72,3%, e a matrícula líquida 33,9%, conforme dados do Inep e do Observatório do Plano Nacional de Educação.

A realidade da educação acreana, no tocante ao Ensino Médio, era complexa e precária e exigia, de fato, intervenções planejadas e eficientes, envolvendo políticas de estado de médio para longo prazo. Nesse particular, o fato de o mesmo grupo político completar, em 2018, vinte anos no poder é um indicador para acompanhar as ações do período.

Considerando a realidade educacional, a SEE/AC, através da sua equipe de Ensino Médio, produziu o modelo de organização semestral para a última etapa da Educação Básica. Os motivos que levaram a equipe da SEE/AC a desenvolver o modelo da semestralidade são os mais variados, e consideram, de modo geral, a situação enfrentada à época, especialmente no que se refere às dificuldades de se ampliar a oferta.

Nessa perspectiva, as falas dos sujeitos são esclarecedoras para compreendermos a motivação dessa experiência, que foi iniciada considerando o seguinte:

[...] descobrimos que poderíamos alterar a carga-horária das disciplinas, que é um dos fatores que incidem sobre o número de turmas. Diante disso, ampliamos a carga-horária de todas as disciplinas e propusemos concentrar o oferecimento da mesma. Ao invés de se ministrar 80h de uma disciplina distribuída ao longo do ano, essas 80h deveriam ser oferecidas em 100 dias letivos. O resultado prático imediato e visível dessa alteração é a diminuição pela metade do número de turmas e de alunos com que o professor terá que trabalhar semanalmente (DIRETOR DE ENSINO SEE/AC, ENTREVISTA, Out. 2017).

Outra fala se encarrega, também, de pontuar a motivação da semestralidade, quando diz que:

[...] primeiro: a motivação não foi pedagógica, no sentido de ter que organizar melhor o ensino. A distribuição da carga horária dos professores do Ensino Médio, com exceção de português e matemática, eram 4 horas semanais, e todas as outras eram de 2 horas semanais para cada professor em cada turma. A maioria dos professores cobriam, no mínimo, 8 turmas, um professor com dois contratos tinha 16 turmas, então, tinha excesso de turmas para os professores. Então, o volume de trabalho externo extrassala (planejamento, correção de provas) de aula era algo assustador. Qual a medida? Como resolvia esse problema? Era você diminuir a quantidade de horas do professor em sala de aula (DIRETOR DO ENSINO MÉDIO SEE/AC, ENTREVISTA, Jul. 2017).

Como bem revelam os elementos expressos nas ideias do Diretor de Ensino SEE/AC e do Diretor do Ensino Médio SEE/AC, a motivação principal para adoção da semestralidade foi produzida na tentativa de racionalização de recursos, especialmente no que se refere ao quadro do magistério, que não era suficiente para atender a demanda, o que dirá, então para proporcionar a ampliação da oferta de Ensino Médio. Na prática, a semestralidade acabou por reduzir o número de turmas nas escolas e aumentou a quantidade de alunos atendidos por turmas.

Ainda dentro do espírito dessa compreensão, a fala do Diretor do Ensino Médio SEE/AC, acerca da motivação do currículo semestral, destaca que essa “não foi pedagógica, mas de racionalização do volume de trabalho, especialmente da quantidade de turmas e horas-aula”. A Secretária de Estado de Educação afirma: “[...] então, a organização do currículo em semestre era uma tentativa para dar outra dinâmica para o ensino e que os alunos pudessem pagar as disciplinas e seguir para próxima série”. (ENTREVISTA, Jul. 2017).

Da fala da ex-secretária se extrai um elemento importante, que é o alto índice de reprovação, que ocasionava a distorção idade-série que era alta, aspecto que contribuía para que, proporcionalmente, a taxa de atendimento fosse baixar, resultando na não oferta de Ensino Médio para todos.

A Presidente da Câmara de Educação Básica do CEE/AC e o Diretor de escola do Ensino Médio destacam que o modelo da semestralidade foi motivado, essencialmente, pela ausência de profissionais formados em áreas críticas, por exemplo, língua estrangeira, matemática, física, química e biologia. Conforme o Diretor mencionado, essa realidade de precariedade formativa em algumas áreas permanece atualmente, especialmente no que diz respeito às ciências exatas.

O Censo Escolar/Inep/Perfil da Docência do Ensino Médio (INEP, 2013) apresenta dados que confirmam a necessidade de aperfeiçoar a formação dos professores do Ensino Médio, tanto no sentido de garantir a formação inicial na área adequada, quanto em proporcionar aos professores já inseridos na rede de ensino cursos superiores que possibilitem a segunda formação na área em que efetivamente atuam.

A duração da experiência da semestralidade no Ensino Médio acreano foi de treze anos, correspondendo ao período de 2000 a 2012. O processo de implementação dessa política foi complexo, a considerar que, na rede de ensino, existiam muitos problemas, por exemplo, a falta de formação dos profissionais do magistério. Assim, tem-se a nítida compreensão de que a mera alteração da forma de organização do currículo para operar com a oferta das

disciplinas e racionalizar os recursos humanos, fundamentalmente, não se efetivaria como uma medida exitosa.

Nesse sentido, é bastante pertinente a fala a seguir:

[...] a principal dificuldade diz respeito ao processo de adaptação do aluno, isto é, quando ele vinha transferido ou quando ia transferido para outro estado de regime diferente. Por exemplo, o aluno do 1º ano que se transferia no meio do ano para outro estado levava X disciplinas completas e outras que nem se quer tinham começado. Além disso, ele tinha prejuízo no conteúdo, o qual se condensava em um curto espaço de tempo, e muitos não conseguiam assimilar o que era preciso aprender. Os professores também não conseguiam desenvolver toda a proposta, pois os alunos não acompanhavam. Dessa forma, o que era ensinado ficava a critério do professor da disciplina ou de cada escola (PROFESSOR DO ENSINO MEDIO, ENTREVISTA, Ago. 2017).

Como nos revela o Professor, existiam problemas das mais variadas naturezas para os alunos, em especial, para os que vinham transferidos de outro modelo de organização, que não conseguiam acompanhar a execução dos conteúdos, visto que a dinâmica era distinta. No que se refere aos professores, a principal questão se concentra na proposta de organização curricular, que não era compreendida pelos profissionais do magistério. Consequentemente, estes tinham dificuldade para executar, de maneira a potencializar a nova forma de disposição do currículo escolar, o que, quase sempre, acabava sendo traduzido da maneira mais conveniente para os professores e para escola.

A percepção do dirigente escolar entrevistado a respeito dessa questão diz que:

[...] O tempo curto para exploração do conteúdo programático da série. Quando o aluno estava despertando para o entendimento do assunto, já estava no final do semestre. Mas, o grande entrave que eu aponto na Educação, seja qual for o programa, está na formação do professor, de um lado temos uma escola que não dialoga com o estudante e, de outro, o professor com uma formação precária e uma escola física sem estrutura, sem espaços dignos para o desenvolvimento das diversas atividades (DIRETOR DE ESCOLA DO ENSINO MÉDIO, ENTREVISTA, Set. 2017).

O primeiro elemento que precisa ser identificado na fala do dirigente escolar é a concentração do tempo para se trabalhar os conteúdos, o que acabava prejudicando a aprendizagem dos adolescentes. Atrelada a esse aspecto está a falta de estrutura física e de recursos de toda natureza, além da ausência de diálogo na condução da experiência, o que a nosso ver é, no fundo, um indicador que desnuda que a gestão do processo não foi democrática. No afã de ser racional, acabou se constituindo numa ação verticalizada, centralizadora e mandatária.

Dessa feita, a fala de um dirigente da SEE/AC, à época, corrobora com nossa compreensão, quando reconhece que:

[...] A semestralidade desconstruiu uma cultura escolar de organização do tempo e espaço pedagógico profundamente enraizada na tradição docente, esse fato provocou estranhamento e desconforto em muitos professores. A não observância, por muitas escolas, da necessidade da adesão como resultado de uma consulta à comunidade escolar, revelou-se um problema político grave, pois aparentou, para muitos, uma imposição da Secretaria. Nesse processo, a adesão de cada escola deveria ser fruto de uma decisão coletiva de cada unidade escolar, acompanhada uma a uma pela equipe do Ensino Médio. O fato de só o estado do Acre ter adotado esse sistema trouxe problemas no caso de transferências de alunos, principalmente, nos casos em que o aluno precisava sair do estado. Poderíamos ter amadurecido mais a discussão com o conjunto da sociedade e, com isso, ir melhorando a proposta (DIRETOR DE ENSINO SEE/AC, ENTREVISTA, Out. 2017).

Além de indicar a cultura e a tradição escolar de organização bimestral, o Sujeito 2 ressalta que as escolas deveriam ter consultado a comunidade escolar a respeito das mudanças que advieram com a semestralidade. Todavia, as falas do professor, do Presidente da Câmara CEE/AC e do Diretor da Escola de Ensino Médio se encarregam de destacar que a SEE/AC induziu essa política de forma muito impositiva. Inclusive, a Presidente da Câmara do CEE/AC diz que: “o modelo de semestralidade passou mais de dez anos em processo de avaliação pelo CEE/AC.” Além disso, essa alteração na forma de organização do currículo, talvez, carecesse de uma consulta pública liderada pela SEE/AC, garantindo o amplo debate com a presença da comunidade escolar e da sociedade propriamente.

[...] foi a falta de um projeto pedagógico na escola, não é uma questão só de formação de professor... mas nós não tínhamos amadurecimento, seja da Secretaria, ou das escolas, para uma mudança tão radical. A semestralidade tinha condições de fazer acontecer dentro das escolas e tinha uma resistência e, com o passar do tempo, essa resistência foi diminuindo bastante, mas sempre ficava sendo apontada como a grande vilã do EM, porque o português só era estudado em um semestre (DIRETOR DO ENSINO MÉDIO, ENTREVISTA, Jul. 2017).

Nessa fala, ao fazer referência ao projeto político pedagógico, o Diretor de Ensino Médio SEE/AC deixa transparecer uma fragilidade da rede de ensino estadual, pois, ao não construírem o principal elemento organizador da escola, especialmente nas instituições de Ensino Médio que experimentaram a semestralidade, perdeu-se a oportunidade do estabelecimento de práticas de gestão democrática, colegiadas e participativas. Certamente, esse elemento pode, de fato, ter sido um obstáculo para o sucesso da organização do currículo semestral. Outro fato significativo da fala do Diretor de Ensino Médio SEE/AC menciona a “falta de amadurecimento da SEE/AC e das escolas”, o que permite depreender que, nas duas

pontas do processo, havia problemas de compreensão e formação técnica para implementação, execução e avaliação da semestralidade.

Outro agente público importante nesse processo evidencia o seguinte:

[...] A principal dificuldade começa na própria lógica de funcionamento dentro da escola, os professores sempre trabalharam no sistema anual, então, toda mudança gera uma certa resistência...e aí havia professores, direção e coordenação, achavam que criavam mais trabalhos para eles...era preciso, de fato, a direção, coordenação, todo mundo estar mais envolvido com a dinâmica do ensino. Mas...a resistência maior era essa, um dos principais problemas era esse, as resistências naturais da escola, porque estavam acostumados com o sistema anual e a semestralidade rompia com a lógica do ensino anual (SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, ENTREVISTA, Jul. 2017).

A resistência dos profissionais que atuam diretamente na escola, o que era plenamente previsível, foi enfrentada pela gestão da SEE/AC e diagnosticada como um dos elementos de entrave presente na implantação da política.

A Presidente da Câmara do CEE/AC e o Membro da equipe de ensino SEE/AC destacam os problemas relativos aos alunos transferidos e à evasão escolar que permaneceu como um obstáculo para democratização, além do fato de muitos alunos procurarem os programas de educação de jovens e adultos – EJA, como alternativa para conclusão da Educação Básica.

Além desses aspectos, o Ensino Médio no estado do Acre tinha que enfrentar problemas para além da semestralidade ao ter optado por diminuir a oferta do ensino noturno regular, apresentando o EJA como alternativa para finalização de percursos de formação escolar. Assim sendo, a SEE/AC acabou priorizando os programas de EJA como modelo a ser oferecido para os alunos do ensino noturno, aspecto que, inclusive, responde pela falta de qualidade do ensino.

Sobre esse aspecto, é importante por em relevo a seguinte compreensão:

[...] A oferta de Ensino Médio diurno é sempre mais proveitosa. O aluno tem quatro horas de aula, enquanto que, no noturno, ele tem três horas relativamente. Outro fator que não se pode deixar de mencionar diz respeito ao cansaço do professor do noturno, o qual, geralmente, trabalha em outras escolas ou até na mesma durante o dia, e à noite não apresenta o mesmo rendimento (PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO, ENTREVISTA, Ago. 2017).

O Diretor de escola de Ensino Médio corrobora com a leitura de que a maior diferença encontra-se na oferta do ensino noturno em comparação com o diurno, especialmente no que se refere à qualidade do ensino, às condições de professores e alunos. O

Diretor de Ensino da SEE/AC reconhece que a dinâmica de funcionamento das escolas no turno noturno é outra, que precisa atender a demandas específicas, como também ressalta que o perfil dos alunos que, no geral, são trabalhadores e precisam de uma segunda jornada para poder estudar, é um dos elementos que deveria ser considerado na organização do ensino noturno.

A próxima fala é uma síntese interessante do cenário do ensino noturno:

[...] Nós sempre tivemos dificuldades com o ensino noturno, primeiro porque quem ia pro Ensino Médio noturno era aquele aluno que estava no mercado de trabalho... ou aquele aluno que tinha repetido muitas vezes a série... Então, era um aluno que tinha características particulares e o Ensino Médio noturno tinha, normalmente, o tempo mais curto para a oferta das disciplinas no turno da noite. Agora, o fato de o aluno trabalhar durante o dia e estudar a noite, tinha aqueles alunos que já chegavam atrasados. O próprio professor que já vem de uma jornada diária que tinha os trabalhos durante o dia, especialmente das áreas exatas, às vezes eram profissionais que trabalhavam em outro setor e isso criava...era como se fosse um ensino com outras características...não eram como professores do dia, tinham outras características, quer dizer, chegavam professores...não é como os professores do dia, os meninos tinham dificuldades de colocar esses professores no planejamento...porque trabalhavam durante o dia em outros setores e tinha toda uma dificuldade em planejar (SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, ENTREVISTA, Jul. 2017).

O Diretor de Ensino Médio, o Presidente da Câmara CEE/AC e o Membro da Equipe do Ensino Médio revelam que “acabamos com o Ensino Médio noturno, substituindo pela EJA e seus programas, como Programa Especial do Ensino Médio – PEEM, entre outros”.

Em estudo produzido por Sousa e Oliveira, a respeito do Ensino Médio noturno, em 80 cidades brasileiras, indica que:

[...] em alguns relatos de profissionais da escola, é que eventuais menções a trabalhadores-estudantes são feitas no sentido de apontar a necessidade de compreensão dos vínculos frágeis que estes usualmente estabelecem com o processo de escolarização. Essa interpretação tende a gerar, por parte da equipe escolar, propostas e práticas de ensino “menos exigentes”, embora estas se apresentem em nome do compromisso com a permanência desses alunos na escola (SOUSA; OLIVEIRA, 2008, p. 55).

Esse diagnóstico é um indicador que pode ser utilizado para contextualizar as falas dos entrevistados sobre o Ensino Médio noturno no Acre, pois, praticamente todos os envolvidos ressaltam o fato de que os alunos são, na sua maioria, trabalhadores e isso exige uma abordagem distinta. Até mesmo quando um dos entrevistados chama a atenção para necessidade de planejamento com vistas a atender a demanda do público escolar, é um aspecto essencial e que precisa ser garantido.

Sousa e Oliveira (2008), em um de seus estudos, nos dizem que “o tratamento do aluno noturno não leva em consideração suas especificidades”. Cotejando o contexto e as circunstâncias da análise sobre a reforma do Ensino Médio no Acre com essas considerações, e observando o conteúdo das entrevistas realizadas, não se evidencia que no Ensino Médio noturno acreano seja diferente, que as características e especificidades dos alunos foram levadas em consideração, bem como do planejamento escolar.

Portanto, novamente prevaleceu a lógica da racionalização e da administração do sistema de ensino, que impôs à rede o regime semestral, igualmente, impôs ao Ensino Médio noturno sua conversão em modalidade via ação realizada pela EJA, através do Programa PEEM/PORONGA<sup>4</sup>.

Tanto no ensino noturno, quanto no diurno enfrentam-se problemas sérios. Nessa perspectiva, Krawczyk (2011) nos auxilia, quando analisa que:

Para alguns segmentos sociais, cursar o ensino médio é algo “quase natural”, tanto quanto se alimentar etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa, seja por parte dos pais, seja pelo ingresso na universidade. A questão está nos grupos sociais para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando. É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

Assim sendo, é mais do que necessário refletir a respeito do modo como os sujeitos do Ensino Médio, inclusive os do ensino noturno, estão sendo incorporados, especialmente, no regime de semestralidade, no caso da realidade educacional ora investigada. As avaliações que os entrevistados fazem do regime de organização semestral, estabelecendo diferença com anual/bimestral são as seguintes:

Professor do Ensino Médio: [...] é claro que no regime anual é melhor para o aluno. Ele tem mais tempo para as aprendizagens e construção dos conhecimentos e não sofre transtornos no momento de uma possível transferência (ENTREVISTA, Ago. 2017).

Presidente da Câmara do CEE/AC: [...] não veio ajudar em nada, ele teve uma fragmentação do conhecimento, não respeitou a história da interdisciplinaridade, contextualização, transversalidade. A pressa foi um fator terrível porque o aluno teve um conhecimento aligeirado, apressado e o aluno teve um déficit de aprendizagem enorme, e nenhum aspecto sobre a flexibilidade que a lei apoia (art.24: avaliação, processo e avanço) dava pra ser cumprido no aspecto da semestralidade. Outra principal, também, era o aluno transferir de uma escola para outra, ou repetia a

---

<sup>4</sup> Programa Especial de Ensino Médio/Porongá, oferecido em parceria com a Fundação Roberto Marinho, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, com a oferta de módulos com o objetivo de proporcionar iniciação profissional, por exemplo, o componente de Formação para Mercado de Trabalho - FMT.

disciplina, a dificuldade maior no processo. Alguns professores achavam que tinham uma carga maior que outros professores. Tiveram resistência, especialmente CERB (ENTREVISTA, Jul. 2017).

Membro da Equipe de Ensino SEE/AC: [...] O básico é que, no regime anual, o aluno teria base, teria mais tempo, mais assistência do professor. O ensino semestral tornou mais tensa a relação professor, aluno e disciplina. Ele não tinha tempo para assimilar tudo o que tinha que aprender, acho que essa era a diferença básica. Se dependesse de mim, não teria ensino semestral no Ensino Médio, mas, assim, seriam dois turnos e sempre anual (ENTREVISTA, Jul. 2017).

Na fala desses sujeitos, a adoção do regime de semestralidade no Ensino Médio foi negativa e não proporcionou, na prática, os avanços prometidos, pois o principal problema pode ser sintetizado na concentração do tempo das disciplinas que sobrecarregaram os docentes e discentes e não possibilitou o propalado trabalho interdisciplinar. Além disso, os alunos que ficavam reprovados, apesar de poderem pagar no mesmo ano a disciplina que deviam, não tinham o atendimento adequado para compensar os conteúdos não assimilados.

Diretor do Ensino Médio SEE/AC: [...] o ponto de vista de atendimento foi muito mais pedagógico, o que impactaria era no índice da repetência e no abandono. O aluno tinha possibilidade de fazer o segundo semestre no primeiro ano, só que as escolas não se organizaram e a Secretaria de Educação também não deu as condições para que as escolas pudessem promover uma iniciativa desse modo (ENTREVISTA, Jul. 2017).

Secretária de Estado de Educação: [...] eu acho que, do ponto de vista da qualidade, não tem tanta diferença, nem do ponto de vista da oferta da disciplina. O anual e o semestral são maneiras de organizar o ensino, uma maneira de organizar a oferta. Agora, isso facilitaria, pois a gente percebeu que tinha um bloco menor de disciplina, então, você tinha uma maneira mais fácil de estar mais de perto, acompanhando o desenvolvimento do aluno dentro do semestre e da disciplina (ENTREVISTA, Jul. 2017).

Para esses entrevistados, o efeito positivo encontra-se no acompanhamento das disciplinas e, principalmente, na possibilidade dos alunos pagarem, no ano corrente, as disciplinas em que constavam como reprovados. Nesse sentido, esses dois aspectos são duvidosos, pois a melhoria da qualidade do ensino que deveria marcar a experiência não foi vivenciada no âmbito da rede de ensino.

No período da semestralidade (2000 - 2012), a expansão do Ensino Médio foi de 71%, ao passo que, no período de 1996 - 2016, foi de 198%. Esses dados revelam que, com ou sem semestralidade, a expansão do Ensino Médio no estado do Acre seria uma realidade, pois a falta de políticas para essa etapa era tão grande que as conquistas dos últimos vinte anos já seriam representativas.

Sobre a questão em evidência, as compreensões dos sujeitos se encarregam de demonstrar que:

Professor do Ensino Médio: [...] Avalio como um caos. O discurso de expansão passado à sociedade não traduz muito bem a realidade. Veja um exemplo: constantemente escuta-se falar da abertura de vagas no Ensino Médio. Porém, na década em que estamos vivendo, alunos de 15 anos acima, que só têm disponibilidade para estudar à noite, resta-lhes a modalidade de EJA. A escola de ensino regular, a qual certamente tem melhor qualidade, a ele é negada pelo Estado (ENTREVISTA, Ago. 2017).

Diretor de Ensino SEE/AC): [...] Essa questão é controversa, hoje, passados mais de 10 anos desse processo, talvez, para a maioria fiquem apenas os ecos da polêmica, naquilo que ela teve de negativo, contudo, ainda hoje não creio que um professor se sinta melhor trabalhando com mais turmas se tiver a oportunidade de dividir sua carga de trabalho semanal pela metade. Além de que os dados mostraram que o maior tempo de permanência dos professores com os alunos resultou em maior aprendizado. Redução da taxa de abandono e reprovação, com números significativos. Ainda que os dados quantitativos não possam ser absolutizados, não podem ser desprezados no julgamento dessa experiência (ENTREVISTA, Jul. 2017).

A leitura do Professor é muito interessante, pois consegue perceber que a população de 15 anos, que deveria estar em escolas de Ensino Médio, ainda permanece fora. Para piorar esse quadro, os alunos trabalhadores só possuem a modalidade de EJA sendo oferecida no ensino noturno.

Para o Diretor de Ensino da SEE/AC, a questão da quantidade de turmas por professor é o elemento mais significativo, inclusive, mesmo reconhecendo as polêmicas e os problemas, essa questão se sobrepõe. A fala do próximo entrevistado é contundente em afirmar que a ampliação da oferta do Ensino Médio ocorreria de qualquer forma:

Diretor do Ensino Médio SEE/AC: [...] Não teve impacto a semestralidade, a expansão do Ensino Médio iria acontecer com ou sem semestralidade, não teve nenhum impacto, não teve repercussão, do ponto de vista de atendimento, os alunos que estavam fora não entraram por causa da semestralidade, entraram na escola, a matrícula do Ensino Médio cresceu porque houve uma política para correção de fluxo no Ensino Fundamental, os alunos que estavam retidos no Ensino Fundamental, houve a redução do abandono, começaram a chegar ao Ensino Médio (ENTREVISTA, Jul. 2017).

Nessa fala identificamos uma tendência que se confirmou na pesquisa que foi realizada, quando se destacou que, em relação às matrículas, no geral, foram ampliadas muito mais pelas mudanças na legislação, que ampliaram a obrigatoriedade, e pela política de fundos e ações do governo local, que financiaram a construção de novas escolas, a criação de programas de EJA e de aberturas de turmas na zona rural.

A Secretária de Estado de Educação destaca: “[...] por exemplo, programas como o “Asas da Florestania<sup>5</sup>”, levado para municípios isolados, como os do Alto Juruá, Purus e outros proporcionou Ensino Médio para população do campo” (ENTREVISTA, Jul. 2017).

A Presidente da Câmara CEE/AC, por sua vez, afirma: “[...] além de não se ampliar o Ensino Médio pela conta da semestralidade, a falta de estrutura, bibliotecas, laboratórios, laboratórios de informática, dentre outros, não foi enfrentada de maneira a garantir a qualidade (ENTREVISTA, Jul. 2017).

Fato é que, mesmo envolto em muitas polêmicas, o modelo de organização semestral ficou sendo utilizado durante o período de 2000 a 2013, o que pode ser considerado suficiente para se avaliar as políticas desenvolvidas, pois algumas crianças tiveram a oportunidade de passar por toda a Educação Básica, inclusive no Ensino Médio semestral, dentro da administração do mesmo grupo político, o que deveria garantir certa continuidade nas políticas desenvolvidas.

Os principais entraves para o desenvolvimento da semestralidade, de acordo com os entrevistados, foram à ausência de avaliação da experiência juntamente com a comunidade, a rejeição e críticas da sociedade, os problemas de normatização, especialmente para alunos de outros sistemas. Talvez, o elemento mais contundente tenha sido, de fato, a falta de avaliação, para inclusive, poder fazer uma correção no curso das ações desenvolvidas.

A fala a seguir é bastante emblemática destas determinações:

Diretor do Ensino Médio SEE/AC: [...] Não fizemos a avaliação, quando a gente decidiu voltar para o ensino anual você tinha uma resistência muito forte do Conselho Estadual de Educação, a discussão que a gente fazia, todo o problema era da semestralidade...o problema da semestralidade. A Secretaria de Educação faltou fazer uma avaliação mais precisa dessa política, todos os ganhos, dos possíveis prejuízos e impactos prós e contras desse sistema, mas era necessário ter uma avaliação mais científica, ideológica, mais precisa dos efeitos da semestralidade no Ensino Médio (ENTREVISTA, Jul. 2017).

A avaliação dessa política deveria ter sido realizada, considerando sua vigência por 14 anos, além de ter sido concebida dentro do Programa de Melhoria do Ensino Médio, financiado por organismos internacionais. De modo geral, causa estranhamento a não realização dessa avaliação, pois qualquer projeto dessa magnitude e natureza deveria conter, no seu planejamento, dispositivos e perspectivas avaliativas.

Os desafios do Ensino Médio no estado do Acre são muitos, assim como os vivenciados nacionalmente. De acordo com Krawczyk (2011) e Inep (2013), há, no Brasil, o

---

<sup>5</sup> O programa acreano Asas da Florestania leva educação para as comunidades ribeirinhas, indígenas e extrativistas, localizadas em áreas de difícil acesso do estado Acre (ACRE, 2016).

desafio de garantir educação para mais de 50% de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos que se encontram fora das escolas de Ensino Médio.

Nessa perspectiva, o representante do magistério entrevistado diz que:

Professor do Ensino Médio: O problema maior está na falta de políticas públicas para elevar a qualidade do ensino desenvolvido nessa etapa de escolaridade. Investimentos na formação continuada de professores regentes, coordenadores e diretores de escolas é fundamental, tal como já se presencia no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Nesta ação o Estado está deixando a desejar no Ensino Médio. Investimento em tecnologia merece destaque. Estamos vivendo a era das comunicações, mas as escolas ainda continuam sem equipamentos adequados para uso dos alunos e dos docentes. É comum encontrar professores ainda leigos em tecnologia, escrevendo resumo de textos no quadro para os alunos copiarem, ou fazendo questionários com respostas explícitas em textos curtos e simples. Muitos ainda não sabem se quer abrir um computador, muito menos inserir os alunos em propostas de pesquisas. Sem a escola aparelhada e o professor sem formação continuada para manter-se atualizado diante das demandas exigidas pelo mundo contemporâneo, o que se pode esperar da escola? É preciso refletir (ENTREVISTA, Ago. 2017).

Essa perspectiva sintetiza alguns aspectos relevantes, dentre eles a falta de políticas educacionais para essa etapa. Talvez, ações como Ensino Médio Inovador e Pacto Nacional do Ensino Médio pudessem ter oferecido, mais recentemente, alguma perspectiva de melhora, porém, não foram nem lembrados pelos entrevistados. Na visão de um dos entrevistados, existem problemas relacionados à concepção, metodologia e forma que estão na base de organização da educação nacional.

Assim sendo, é destacado que:

Diretor de Ensino da SEE/AC: [...] É o currículo organizado formalmente por competências definidas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais que, no cotidiano da prática escolar, prevalece uma abordagem positivista, racionalista e/ou empirista dos conhecimentos. Sendo isso o maior e o pior problema, ou seja, é o método que preside o processo de ensino que, em minha opinião, se constitui no pai e na mãe de todos os males da etapa final da Educação Básica (ENTREVISTA, Out. 2017).

O currículo formal e o modo como se encontra organizado, essencialmente conteudista, poderiam ter sido enfrentados na experiência da semestralidade acreada, possibilitando às escolas, aos professores e aos alunos as condições necessárias para reverter essa lógica.

Nessa mesma perspectiva:

Diretor do Ensino Médio SEE/AC: [...] Proposta Pedagógica das Escolas não estão voltadas para formar nossa juventude, o modelo mental nas escolas pelo que é

possível ver, estão voltadas de fato pra formar pessoas [...] do passado, há um fechamento, uma resistência pra se fazer construção de novos projetos...e mais, essa escola fechada, quando você pensa que ela está defendendo alguma coisa, mas ela não está defendendo nada, está apenas fazendo um mal feito do que a escola tradicional faria [...] né? [...] não é uma questão de ser tradicional e progressista...é uma questão de ter uma escola voltada para juventude. Não estou falando só de formatos, mas de espírito dentro da escola, que anime os jovens, é uma escola, de fato, muito triste, é uma coisa que a gente não consegue resistir...você formou professores, você equipou escolas, você colocou equipamentos, você deu formação continuada de professores, você botou materiais, mas não conseguimos mexer nesse ânimo, nesse espírito das escolas (ENTREVISTA, Jul. 2017).

A mudança necessária no Ensino Médio envolve a construção de um novo modelo de escola que, de fato e efetivamente, inclua os jovens e proporcione a eles educação de qualidade. Nessa perspectiva, um dos entrevistados entende que:

Secretária de Estado de Educação: [...] o Ensino Médio carece há muito tempo de uma identidade, a gente fala isso faz anos. Em termos de reforma de ensino no país, essa discussão é levada há muito tempo, o Ensino Médio foi ficando descaracterizado...tem hora que ele é um profissionalizante, hora ele é um propedêutico, hora ele é mais só um aprofundamento, mas acho que precisávamos, ainda, de uma discussão mais aprofundada sobre: para que serve o Ensino Médio, qual é a função dele? É preparar para entrar na Universidade, é reforçar o Ensino Fundamental, essa identidade do Ensino Médio é algo fundamental para se discutir. Então, esse debate para construção da identidade do Ensino Médio ainda está devendo, eu acho que o país ainda não tem! (ENTREVISTA, Jul. 2017).

A questão da identidade do Ensino Médio é destacada por vários pesquisadores, por exemplo, Krawczyk (2003 e 2011), Kuenzer (2000), Sousa e Oliveira (2008), que destacam que um dos graves problemas do Ensino Médio no Brasil é o fato dele não ter uma identidade que lhe seja própria, com um perfil formativo claramente definido para os jovens, tanto no que se refere à vida, à formação para o trabalho, quanto à continuação dos estudos rumo à Universidade, com vistas à sua qualificação.

A questão da formação do magistério configura-se, no caso da realidade do Acre, como uma questão recorrente, pois, mesmo com a política de formação de professores desenvolvida no estado do Acre nos últimos anos, ainda há demandas prementes no campo da formação, conforme ilustram as compreensões a seguir apresentadas:

Diretor de escola de Ensino Médio: [...] Escolas sucateadas. Eu aponto como maior problema hoje a falta de preparo, formação dos profissionais da educação, e a educação ainda não é prioridade para os governantes. Como também não é para grande parte das famílias (ENTREVISTA, Set. 2017).

Membro da Equipe de Ensino da SEE/AC: [...] O meu ponto de vista é a falta de formação dos professores, eles têm que ser formado de modo que atendam a esse nível de ensino para adolescente e jovens. Outra coisa é a Gestão, que sempre foi um

entreve, mas acho que continua sendo, e professores dispostos (ENTREVISTA, Jul. 2017).

Diante de tantas questões, procuramos, também, perceber qual é a compreensão dos sujeitos entrevistados a respeito do atual cenário do Ensino Médio, especialmente da reforma imposta através de Medida Provisória. Nessa perspectiva, a opção foi de cotejar cada uma das respostas obtidas a respeito da temática.

O primeiro a ser destacado é o Professor do Ensino Médio:

[...] Na minha maneira de ver, o Ensino Médio deveria, sim, passar por uma reforma, porém, a que está aí, vejo como um retrocesso. Primeiro, pela forma como aconteceu, praticamente sem passar pela análise e debate da sociedade. Segundo, porque autorizar professores sem formação específica para ministrar aulas é voltar aos tempos em que o ensino era regido pela 5692/71. Outro ponto que merece reflexão diz respeito às disciplinas optativas, em que o aluno fará escolha de uma área para cursar. Isso, além de estreitar o universo de formação do estudante, as escolas não terão como oferecer todas as áreas para que o aluno tenha liberdade de escolha. E mais, por que tirar arte e educação física do currículo obrigatório? É preciso refletir. Enquanto os alunos das classes populares irão cursar disciplinas inerentes ao seu suposto “interesse futuro”, os de classe dominante continuarão com a “preparação completa”, porque têm condições financeiras para isso. Esses, certamente, irão ingressar nas melhores universidades. Portanto, a atual reforma do Ensino Médio, a meu ver, tem caráter de exclusão social e só vai fortalecer a diferença de classe (ENTREVISTA, Ago. 2017).

O profissional do magistério faz uma crítica contundente ao novo modelo do Ensino Médio brasileiro. Alguns dos aspectos mencionados são também destacados por Ferreira (2017) que, logo de início, ressalta que o produzido no país foi um retrocesso na organização do Ensino Médio, funcionando como contrarreforma, trazendo pontos polêmicos como o notório saber, o percurso formativo a ser escolhido pelos alunos, a ausência de debate e, principalmente, o processo de exclusão das classes desfavorecidas.

Para outro entrevistado, as mudanças no Ensino Médio significam que:

Diretor de Ensino da SEE/AC: [...] A reforma do Ensino Médio, assim como da Educação Profissional, atende aos interesses do mercado, cuja empregabilidade é cada vez mais incerta. Trata-se de formar o cidadão produtivo flexível, capaz de adaptar-se ao desemprego, voltado para o empreendedorismo e outras formas de sobrevivência, num mundo em que o desemprego estrutural tornou o trabalho mutante. Esses princípios estão expressos na lógica do aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer, base das Diretrizes Curriculares Nacionais (ENTREVISTA, Jul. 2017).

Essa fala nos causa certo receio, pois faz referência a uma discussão tensa na relação educação e trabalho, na formação do cidadão para atender ao sistema de produção flexível. Nesse particular, a Lei nº 3.006/2015 incluiu, no currículo do Ensino Fundamental e médio,

como tema transversal, a discussão sobre empreendedorismo, sendo facultada para as escolas privadas. Isso nos causou certa incompreensão acerca do modelo de educação que o Estado do Acre deseja desenvolver.

Para Motta e Frigotto:

A tese de “alcançar o pleno desenvolvimento” investindo em “capacidade tecnológica” e na formação da força de trabalho com maior qualificação contradiz a longa história de baixo investimento na educação brasileira. Como também a predominância de políticas econômicas que reforçam o desenvolvimento dependente, subordinado aos mercados internacionais, que caracteriza a constituição do nosso tipo de capitalismo. Justificar que os setores econômicos não se expandem por se “ressentirem da falta” de profissionais qualificados não corresponde com a realidade, pois nos curtos momentos de expansão do capital brasileiro a força de trabalho demandada foi para o trabalho simples (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 359).

Pelo que é possível compreender, a ação desenvolvida através das alterações no Ensino Médio não irão contribuir muito para a formação qualificada dos trabalhadores, pois o capitalismo brasileiro e o sistema de produção nacional não são muito exigentes. Portanto, o que pode ser percebido é a tentativa de controle das classes trabalhadoras que, nos últimos anos, conseguiu acessar espaços na sociedade que não eram imaginados, por exemplo, as universidades.

Na ótica de outro sujeito, a reforma do Ensino Médio é vista da seguinte forma:

Diretor do Ensino Médio SEE/AC: [...] Ela carece dos problemas que a gente enfrentou no nosso estado do Acre, o problema da legitimação do ponto de vista dela ser assumida pelos professores, não adianta essa mudança ser de fora pra dentro, a mudança tem que ser de dentro pra fora. Essa reforma vem de fora pra dentro e dentro de um contexto extremamente autoritário, contexto de deslegitimação do governo que está aí, e ela não apresenta nenhuma novidade. As novidades que apresenta deveriam ser feitas sem essas reformas, esses circuitos diferentes para os alunos. Qual a possibilidade prevista na LDB? [...] A possibilidade dos alunos construírem um outro percurso, já era possibilidade da LDB, mas, pra que isso pudesse dar certo, ela deveria nascer dentro das escolas, deveria ter uma aceitação de dentro das escolas. Então, aconteceu com todas as políticas curriculares que fizemos, de não ter sido construída dentro das escolas, de fato quais são os problemas do Ensino Médio e da educação, a partir daí ter resolvido os problemas junto com os professores. Era uma forma de conscientizar as escolas, quando chegam as soluções prontas, são soluções para o sistema e não para escola e, aí, o sistema pode até ter soluções, mas não foram legitimadas pela escola, elas não são implementadas e, se forem implementadas, vai ser do jeito da escola (ENTREVISTA, Jul. 2017).

No que se refere à legitimidade das reformas, que é destacada pelo entrevistado, nos parece mais adequado destacar que se trata de uma luta ideológica pelo controle da formação das pessoas no Ensino Médio. Nesse sentido, Ferreti e Silva (2017) destacam que cabe à

escola, em especial, a possibilidade de formação social, política, cultural, econômica e ideológica da população, portanto, é fundamental ter o controle desse processo.

Sobre os percursos formativos, Ferreti e Silva (2017) também nos auxiliam a compreender que não existem garantias para os estados, conseqüentemente, para os alunos poderem fazer suas escolhas, nem, tão pouco, isso representa um avanço, pois a Base Nacional Comum Curricular – BNCC encontra-se articulada à MP do Ensino Médio e à legislação que o instituiu.

A fala do Diretor do Ensino Médio SEE/AC destaca, ainda, que parte das mudanças produzidas no currículo escolar do Acre foram feitas tão somente pela ótica dos gestores do sistema, mais especificamente da SEE/AC, sem consultar os professores, as escolas e os estudantes. Nessa fala, o entrevistado justifica seu argumento contra o modo como a reforma do Ensino Médio atual foi pensada e vem sendo implementada.

A Secretária de Estado de Educação responde à questão destacando que não está acompanhando o tema, porém, ressalta que não pode ser realizada de forma autoritária, funcionando de forma vertical. Na mesma direção, a Presidente da câmara CEE/AC ressalta o caráter autoritário da reforma do Ensino Médio, que tem funcionado de forma impositiva para as escolas, além de representar uma formação aligeirada, voltada para o mercado de trabalho. Os demais sujeitos da pesquisa não responderam à questão sobre a reforma do Ensino Médio.

Mesmo considerando tratar-se de uma questão candente, atual e polissêmica dentro do debate educacional recente e com poucas análises sobre os desdobramentos e implicações da aludida reforma, a temática será objeto de uma discussão na seção seguinte desta dissertação. Mesmo assim, a partir do cotejamento das entrevistas, que apresentam a percepção dos sujeitos, e da articulação com a literatura da área, é possível perceber que muitos equívocos foram cometidos, alguns sem intenção, outros, planejados. Nesse sentido, ancorados no estudo de Domingues; Toschi e Oliveira (2000), podemos dizer que falta a alguns dirigentes da educação a sensibilidade de procurar perceber e considerar a realidade da escola, para, com isso, evitar ações equivocadas, que causam mais transtornos do que resolvem os problemas.

#### 4.3 Que Ensino Médio é esse?

Essa seção tem como objetivo fazer uma breve incursão sobre o contexto no qual se encontra o Ensino Médio no Brasil na atualidade. O vice-presidente Michel Temer assumiu o governo, em maio de 2016, após o afastamento da presidente Dilma Rousseff, por meio de um

golpe parlamentar que ameaça a democracia no Brasil até os dias atuais. O slogan de seu governo logo foi anunciado: “ordem e progresso”. Segundo informantes do presidente provisório, o objetivo desse tema era colocar em ordem toda a bagunça que fizeram no Brasil nas áreas econômica, política e social. Nessa organização, o país voltaria a crescer, especialmente no campo econômico.

No contexto da aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que limita um teto de gastos públicos em educação, saúde e assistência social por 20 anos, através da Lei nº 746, surge uma nova reforma que objetiva alterar toda estrutura de organização, inclusive curricular, do Ensino Médio no país (FERREIRA; SILVA, 2017).

Na trajetória desta pesquisa, ora em apreço, foi possível observar, situar e analisar algumas das reformas que, em perspectiva historiográfica, marcaram a organização do Ensino Médio no país. Nas definições apresentadas até aqui, é possível compreender que essa etapa de escolaridade tem constantemente sofrido mudanças, dentro do sistema educacional brasileiro, haja vista que os debates voltados para enfrentamento e solução dos problemas que cravam o Ensino Médio são intermitentes, pois as modificações voltadas para essa formação “insiste(m) em aplicar a teoria do capital humano”. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

De outra feita, os debates realizados na esfera acadêmica, em linhas gerais, propugnam a defesa e uma preparação ampla para que essa etapa da escolarização média possa ensejar uma formação escolar com capacidade autônoma e emancipadora cultural, política e socialmente falando. Destarte, as sucessivas reformas implantadas no Ensino Médio atendem, prioritariamente, às necessidades impostas pelo mercado e, conseqüentemente, ao desenvolvimento econômico do momento, o que finda por beneficiar as tradicionais classes elitizadas, fator que perpetua as mazelas que marcam a história do Ensino Médio no país.

Via de regra, o que se percebe, na realidade educacional brasileira, é a indução de reformas que se realizam a partir de determinações emanadas dos organismos internacionais, que se refletem dentro da sociedade ditando o caminho das políticas. Contudo, acabam por gerar mudanças aligeiradas no Ensino Médio, as quais se apresentam como estando longe de priorizar a formação e bem perto de atender declarada ou veladamente aos interesses do mercado vide, por exemplo, a profissionalização compulsória do antigo ensino de 2º Grau.

Nesse arranjo, comparecem Ferreira e Silva (2017) para destacar que:

Esse binômio economia de mercado e democracia mostra agora sua face mais perversa e sua incompatibilidade, em um país que permanece submisso ao jogo do capital financeiro, pratica a mais tradicional das políticas de exclusão da população majoritária na conquista dos direitos sociais (FERREIRA; SILVA, 2017, p. 288).

No diálogo com as autoras, é possível revelar, então, que as reformas voltadas para o Ensino Médio não visam atender as melhorias e formação para o aluno da escolaridade média, mas buscam atender ao modelo de desenvolvimento do capital. Nessa mesma direção, incluem as políticas que estão voltadas para a classe vulnerável, pois as últimas reformas aprovadas em educação e saúde afetam diretamente as classes mais pobres, que precisam de assistência direta, e não da negação de seus direitos.

Conforme o Diário Oficial da União (2016), foi encaminhada, pelo Ministério da Educação, a Portaria nº 1.145, que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Após quatro meses de resistência dos estudantes do Ensino Médio, através de ocupações de prédios, e outras entidades acadêmicas e político organizativas. Entre estes movimentos merecem relevo O Movimento Nacional de Defesa do Ensino Médio, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Políticas Educacionais (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE), entre outras organizações sociais e científicas contrárias à Medida Provisória da reforma do Ensino Médio.

A Lei nº 13.415/2017 passou a compor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), alterando os artigos apresentados:

O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

§1º A carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

Após a alteração pela Lei 13.415/2017:

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017).

Podemos dizer que as maiores resistências à aprovação das reformas se relacionam a aspectos de natureza pedagógica e curricular e às regras dos recursos públicos para a educação. No que concentra a organização curricular, conforme preconiza a lei citada, a carga horária passaria de 800 horas para 1400 horas, no período de cinco anos, permanecendo em 200 dias letivos, a carga horária diária será de 5 horas até atingir, aos poucos, as 7 horas diárias que se configuram no período integral (KUENZER, 2017, p. 334).

Com os cortes anunciados pela referida Lei, para a educação, seria praticamente impossível manter o aluno na escola, considerando o aumento quase em dobro da carga

horária, o que geraria, conseqüentemente, o dobro de despesas de manutenção. Sobre essas questões, as análises de Kuenzer (2017) são elucidativas: “Esse repasse calculado pelo número de matrículas cadastradas, embora obrigatório, dependerá da disponibilidade orçamentária do MEC”. De acordo com o que apresenta a autora, em relação à garantia de recursos para o desenho do Ensino Médio Integral proposto, é possível pensar que seria uma condição de modelo artificial que pretende garantir ensino, qualidade e permanência do aluno na última etapa da Educação Básica.

Nesse novo desenho de reforma, os alunos mais prejudicados são exatamente os da rede pública, principalmente se for levado em consideração o fato de que alguns desses jovens estudam em um turno e, no outro, cumprem algum expediente ou jornada de trabalho, seja para ajudar na renda familiar ou até mesmo custear a aquisição dos objetos eletrônicos que estão em evidência, propagados pela mídia, para atender a um modelo de sociedade cada vez mais impulsionada pelo consumo.

Nessa perspectiva, as análises de Krawczyk são esclarecedoras da questão:

Numa pesquisa realizada em 2006, entre as causas mais indicadas pelos jovens de 15 a 17 anos para não frequentar a escola é a falta de motivação. Ao mesmo tempo, esse estudo também mostra que, nas cidades com maior oferta de trabalho, os índices de evasão e abandono são mais altos, porém nem sempre são consequência da necessidade do jovem de trabalhar para sustentar ou colaborar com a família: os jovens têm sido bastante incentivados a ingressar ao mundo do trabalho, pela importância que tem adquirido o consumo nas relações sociais (KRAWCZYK, 2013, p. 6).

É importante destacar, com base nas reflexões da autora, a referência aos atrativos externos no campo do Ensino Médio, como também a falta de motivação dos alunos dessa etapa de escolaridade. Assim, podemos dizer, então, que o modelo preconizado pelo Ensino Médio Integral se configurará como um relevante indutor do crescimento da evasão e do abandono, principalmente, pelos alunos trabalhadores. Além desses fatores, a carga horária excessiva adotada contribui para tornar as aulas mais cansativas e sem rendimento para o aluno. Em relação ao ensino integral, é uma forma de agregar conhecimentos em articulação, ou seja, os turnos devem acontecer de uma forma diferenciada e não no modelo conteudista, como o sistema educacional brasileiro oferece.

Além disso, nas definições dessa forma de organização do currículo escolar tende-se a exigir uma infraestrutura mais adequada para atender o Ensino Médio Integral, inclusive, com ampliação do número de salas de aulas, laboratórios, biblioteca e outros espaços físicos para o atendimento da clientela escolar. Não é de todo de se estranhar ou mesmo reconhecer

que, pela capilaridade financeira, alguns estados e municípios da federação brasileira terão dificuldades progressivas para atender às exigências proferidas pela nova reforma do Ensino Médio, sobretudo, se forem levadas em consideração as determinações do atual contexto e as medidas de cortes sucessivos dos recursos financeiros destinados à área de educação.

Outro fator de mudança dentro da lei é o referente ao tempo de duração do estudo que, anteriormente, era de três anos para conclusão da última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. Nessa nova configuração do novo Ensino Médio, o aluno cursará a metade desse período e, posteriormente, escolherá, dentre uma área de formação, a que quer seguir: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e sociais aplicadas; Formação técnico e profissional. Em diferentes tons, o discurso utilizado pelos reformistas é o da flexibilidade do currículo.

Nesse sentido, nunca é demais nos apropriarmos das reflexões de Ferreira e Silva (2017, p. 289) que, de forma absolutamente pertinente, pontuam: “do ponto de vista de organização curricular, a MP nº 746/2016 retoma um modelo já experimentado nos tempos da ditadura militar, trazendo de volta a divisão por opções formativas”. Na prática, a reforma em curso tendencialmente representa um retrocesso de mais de quarenta anos, épocas em que leis voltadas para o ensino secundário visavam meramente a formação técnica e profissional, em face das demandas do mercado.

Como já foi afirmado, as reformas destinadas ao Ensino Médio apresentam um discurso de flexibilidade relativamente à questão da organização curricular. Nesse particular, basta conferir o que já preceituavam o Artigo 26 da Lei 9.394/96 e o Artigo 35 da Lei 13.415/2017 citados *in verbis*:

Art.26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura da economia e dos educandos (BRASIL,1996).

Lei 13.415/2017

Art.35. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com as definições do sistema de ensino (BRASIL, 2017).

No movimento atual, operado pela nova reforma do Ensino Médio, 1.800 horas da carga horária serão para atender às exigências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contemplando a parte diversificada, conforme apresentada na Lei especificada no art.26 (LDB 9394/96). Da análise que foi possível empreender, até o momento, é possível revelar que a exigência será efetivada nos conhecimentos gerais que contemplam a carga horária exigida, ou seja, o correspondente à metade do percurso de estudo de três anos.

Em meio a estas definições, somos levados a conjecturar que, a partir do cumprimento da carga horária exigida, os sistemas de ensino terão autonomia para oferecer o restante da carga horária contemplando os processos formativos na área específica que o aluno almeja seguir, aspecto esse da flexibilidade. Porém, a lei em curso não define o mínimo e nem o máximo do que deverá ser atendido a partir do cumprimento da carga horária máxima exigida. Em relação à autonomia dos estabelecimentos de ensino, os principais responsáveis por cumprirem a exigência preconizada pela Lei 13.415/2017 serão os gestores que estão à frente, assumindo a oferta do Ensino Médio.

Nesse aspecto é que Ferreira e Silva pontuam:

Essas mudanças trazem em seu bojo a ampliação da autonomia dos gestores públicos responsáveis pela oferta do Ensino Médio, sobretudo nas redes estaduais de ensino. No contexto de crise fiscal dos estados, o poder decisório desses gestores tem grande chance de ser guiado muito mais pela lógica do que “podem” do que pelo “devem” fazer para a garantia do direito à educação para a população das classes populares (FERREIRA; SILVA, 2017, p. 289).

Considerando, portanto, as ponderações feitas pelas autoras em evidência, percebemos que a responsabilidade maior da garantia desse ensino ficará sobre os ombros e ônus das unidades federadas através da arrecadação de tributos. Conforme a lógica citada pelas autoras, vão oferecer dentro do que esses gestores “podem e não do que “devem”, em que pese o fato ainda de não chegar a concluir - como preconiza a lei - no período de três anos. Dessa forma seria um percurso camuflado dentro do próprio sistema de ensino.

Os caminhos que devem atender “aos itinerários formativos” terão sua organização a depender das peculiaridades locais, como também do estabelecimento de ensino. Para além disso, tem a consequência de que, nas escolas, na ausência de mão de obra e sem condições de oferecer as formações escolhidas pelo aluno, o sujeito findará cursando o que o sistema puder

oferecer, essa é a forma pela qual o presente discurso “flexível” da reforma do Ensino Médio se materializará. Isso porque a Lei 13.415/2017 também garante que seja “conforme as possibilidades do sistema de ensino” Ensino Médio (KUENZER, 2017).

Conforme a Lei 13.415/2017, durante esse percurso serão obrigatórias somente duas disciplinas: Português e Matemática:

Art.35.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Componentes curriculares como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia serão incluídas como disciplinas obrigatoriamente, como estudos e práticas, porém, com períodos curtos de ensino, com atendimento até mesmo em um módulo cursado. Com relação à manutenção/exclusão destas disciplinas do currículo escolar, houve muitas manifestações e críticas. Contudo, permeia uma obrigatoriedade que pode não ser atendida, mas ser apresentada de forma contextualizada em outras disciplinas, em um percurso rápido. Essa forma de estudo finda banalizando a importância dessas disciplinas na formação do jovem estudante. A lei preconiza, ainda, que será obrigatória a Língua Inglesa, e outra optativa, preferencialmente o Espanhol.

Nesse balaio, com licença da expressão, entra em cena, novamente, a questão da desvalorização profissional, com o ressurgimento da ideia do notório saber, apoiada em uma medida de caráter excepcional para reconhecimento público de conhecimento e erudição. Tal abertura atinge, principalmente, as áreas dos itinerários formativos por um lado e, por outro, os próprios cursos de licenciatura.

Logo, há “a possibilidade de que seja atribuída habilitação para docência a quem não possui a formação específica, por meio do reconhecimento do “notório saber” para atuação no itinerário formativo do Ensino Técnico e Profissional”, conforme destacam Ferreira e Silva (2017, p. 289). Contudo, a forma de oferecer o desenho da reforma presente colabora diretamente para o aumento da desigualdade escolar e pode piorar o desempenho dos alunos da etapa final de Educação Básica.

A escolarização média não precisa de reformas e nem de aumento de carga horária, necessita de políticas públicas que atendam os problemas do Ensino Médio. A qualidade na oferta e permanência do aluno são fatores primordiais desse processo, contribuindo para construção da cidadania do aluno, um processo que deve estar conectada com a realidade do aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida, ora finalizada, teve como objetivo geral analisar o movimento construído no âmbito do estado do Acre para realizar as Reformas Educacionais desencadeadas a partir da década de 1990 e procurou identificar e analisar as ações construídas e implementadas pela administração do sistema público de ensino com vistas à atender as determinações legais oriundas do marco definido a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), no que se refere, especificamente, a o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, conforme nomenclatura instituída pela LDB vigente.

Nessa perspectiva, o objeto de estudo dessa pesquisa foi o Ensino Médio no estado do Acre, considerando, basicamente, a produção legal e as mudanças implementadas na política de educação, nas formas de atendimento e de organização da última etapa da Educação Básica. Além dos condicionantes estruturais e organizacionais que envolveram as iniciativas e, principalmente, suas implicações em termos de ampliação do acesso e democratização do atendimento em todo o território acreano.

Assim sendo, a principal questão que norteou esse estudo esteve focalizada na investigação acerca da dinâmica de implantação das políticas públicas destinadas ao Ensino Médio no estado do Acre, procurando compreender as ações desenvolvidas pela administração do sistema público estadual de ensino e quais foram as principais políticas locais adotadas no período coberto pelo estudo.

Nessa direção, uma das primeiras questões que precisam ser consideradas diz respeito aos documentos oficiais, mais detidamente, aos planos de governo e aos projetos da Secretaria de Estado de Educação do Acre – SEE/AC, que poderiam revelar as escolhas, tensões e alternativas construídas para o Ensino Médio. Nesse último caso, a falta de documentos físicos foi um obstáculo para o estudo.

Mesmo assim, a partir do acesso a alguns dados do Setor de Estatística da SEE/AC, dos relatórios elaborados pelo governo estadual, principalmente o “Acre em Números” e “Educação em Números”, o Programa de Melhoria do Ensino Médio, procuramos construir um banco de informações que contribuíssem para identificar quais as políticas de Ensino Médio adotadas no estado e que serviram de parâmetro para indicar as bases da investigação. No plano nacional, recorreremos ao banco de dados do Inep, especialmente das informações disponibilizadas através do Censo Escolar e de outros documentos do próprio Inep, além de informações do Ministério da Educação.

Nesse contexto, a opção por realizar entrevistas junto aos sujeitos que participaram do processo de construção e implantação das políticas voltadas ao Ensino Médio na rede de ensino público estadual, apresentou-se como uma ferramenta essencial para identificar as políticas e acessar documentos utilizados, por exemplo, o Programa de Melhoria do Ensino Médio e alguns dos Pareceres do CEE/AC relativos ao processo de instauração do modelo de organização semestral do currículo do Ensino Médio.

Durante a realização das entrevistas e a partir de algumas evidências que foram emergindo do discurso dos sujeitos selecionados, apropriamo-nos de informações e dados que concorreram para que aperfeiçoássemos o olhar, não mais como de professora que atua com essa etapa e, sim, como pesquisadora iniciante. Certamente, esse período de coleta e cotejamento de informações pode ser indicado como momento decisivo que nos oportunizou começar a juntar as peças de um mosaico, meio que desconfigurado, sobre o que representou a recente reforma do Ensino Médio acreano. Sobretudo, em relação às suas bases e marcos legais, as ações advindas do governo local e as próprias compreensões que diferentes sujeitos têm/tiveram dessa experiência.

Também analisamos a reorganização estrutural da política estatal, o espaço do Ensino Médio na agenda pública e, conseqüentemente, no planejamento estratégico do governo federal e, mais especificamente, nos governos estaduais que possuem a obrigação legal pela oferta dessa etapa. Nesse aspecto cabe ressaltar que a legislação educacional, ao determinar, inicialmente, a “expansão e depois a própria universalização do Ensino Médio”, articulada à política de fundos, especialmente do FUNDEB e, mais recentemente, a EC nº 59/2009, que estabeleceu a matrícula obrigatória na faixa etária de 4 a 17 anos, são aspectos que contribuem para tornar possível considerar que, no período analisado, algumas ações foram essenciais na tentativa de diminuir os prejuízos do Ensino Médio. Isso porque, como é destacado por Krawczyk (2011), a população que precisa da oferta dessa etapa da educação vem sofrendo historicamente com a ausência de ações.

Dessa maneira, as políticas de Ensino Médio no país podem ser consideradas tardias e isso exigiria um volume maior e ações mais contundente de políticas para, dessa forma, amenizar esse cenário de atraso, expandindo a oferta e criando condições para que o jovem oriundo das classes sociais menos favorecidas social, cultural e economicamente possa frequentar e concluir o Ensino Médio.

No caso da rede de ensino público estadual do Acre, destaca-se a produção dos cadernos de orientações curriculares, que foram elaborados no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Portanto, as alterações estaduais estiveram em

campanha paralela às tendências nacionais, a experiência da organização semestral do currículo do Ensino Médio desenvolvido (no período de 2000 a 2012) nas escolas de Ensino Médio do estado encontrou respaldo em diferentes formas, inclusive naquelas facultadas pela legislação, além das próprias circunstâncias e determinações que marcavam o contexto e a realidade local.

De acordo com Krawczyk (2003), para atender o modelo da reforma educacional, parte das ações foram condicionadas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, visto que esse organismo foi um dos financiadores da reforma do Ensino Médio nos estados brasileiros, participando na definição e na concepção do modelo a ser desenvolvido. Além disso, colaborou de forma decisiva na destinação dos recursos que deveriam ser alocados para a adaptação física e para a melhoria da infraestrutura das escolas.

No entanto, no caso do estado do Acre, outros empréstimos foram captados para sustentar a reforma do Ensino Médio, pois a deficiência no atendimento era gigantesca. Além da defasagem histórica, que caracteriza o ensino no âmbito local, pois alguns municípios sequer possuíam oferta ou escolas de Ensino Médio. Com relação às cidades que tinham oferta de Ensino Médio, as filas marcavam os períodos de matrículas e muitos adolescentes ficam sem escolas, pois as vagas oferecidas eram inversamente proporcionais à demanda.

De acordo com o curso dos levantamentos e análises empreendidas, destaca-se que o contexto da reforma do estado do Acre se intensificou com o advento do primeiro governo da Frente Popular do Acre, liderada pelo PT e por uma ampla frente de centro/esquerda que, até hoje, em que pesem algumas pequenas rupturas e defecções, se mantém à frente do poder governamental. Ou seja, são quase vinte anos dessa frente gestando o Estado. Cronologicamente, estes governos podem assim ser representados: Jorge Viana (1999-2002 e 2003-2006); Binho Marques (2007-2010) e Tião Viana (2011-2014 e 2015 até os dias atuais).

As reformas implantadas no estado e na educação tiveram o aporte financeiro e técnico gerencial de várias agências de fomento, como é o caso do financiamento contraído junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que sustentou o desenvolvimento do Programa de Desenvolvimento Sustentável do Acre, que também contemplou o setor educacional (ACRE EM NÚMEROS, 2012). Com relação ao Ensino Médio, destaca-se o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (ACRE, 2000), que promoveu um diagnóstico da realidade da última etapa da Educação Básica no estado e serviu para consubstanciar a implantação de políticas com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e ampliar o atendimento. Além disso, foi desse projeto que saiu a experiência da organização semestral do currículo do Ensino Médio.

Sobre a configuração das forças políticas locais, podemos dizer que, mesmo sendo um único grupo político a governar o Estado e a definir os destinos da educação há quase 20 anos, em que pesem as variações ou inversões de prioridades, não é possível afirmar que as políticas desenvolvidas tiveram continuidade e tampouco afirmar que foram planejadas para curto, médio e longo prazo. Com a devida licença, esse descompasso é mais patente exatamente na condução feita nos dois mandatos do atual governador e de seu secretário de estado de educação.

No que se refere à ampliação e democratização do acesso ao Ensino Médio no período investigado, é possível chegar a algumas considerações importantes: a primeira delas se relaciona ao fato de garantir a oferta de matrículas de Ensino Médio em todos os municípios do estado, a considerar que foi somente entre anos de 2002 e 2003 que essa conquista tardia veio; outra questão, não menos importante, foi o crescimento das matrículas de Ensino Médio na zona rural, com o aumento do número de estabelecimentos de ensino que, no caso, eram turmas e, não necessariamente, escolas de grande porte. Estes dois elementos computamos como peças fundamentais para o processo de democratização da educação e do Ensino Médio, especialmente, para a população de zona rural.

A ampliação do atendimento do Ensino Médio no estado foi crescente no período analisado, representando algo em torno de 198% entre os anos de 1996 e 2016, ou seja, em duas décadas. Conforme já anunciamos em outro momento deste estudo, parte desse movimento pode ser contabilizado como fruto das ações do governo local, que desenvolveu programa de melhoria específico para o Ensino Médio, contemplando a organização, a construção de novas escolas, o aparelhamento e a reestruturação da rede de ensino.

Além desse aspecto local, o Ensino Médio passou, em âmbito nacional, por mudanças, sobretudo, na dimensão do acesso, sendo que essa tendência de crescimento nas matrículas nacionalmente repetiu-se, também, no plano local. De modo específico, a ampliação do atendimento não pode ser vinculada exclusivamente à experiência da semestralidade desenvolvida no estado, pois, como bem revelou um dos sujeitos desta pesquisa, “independentemente da semestralidade, a ampliação do Ensino Médio seria uma tendência”.

O movimento de crescimento da oferta do Ensino Médio no estado se fez, principalmente, no ensino diurno. O ponto negativo refere-se à quase extinção da oferta noturna do Ensino Médio regular que, gradativamente, foi sendo substituído pelo EJA e por programas como o PEEM/Poronga, já mencionados em outra seção do estudo. Nesse sentido, os alunos que, por algum motivo, precisavam estudar no turno noturno fatal e

obrigatoriamente acabaram sendo preteridos ou prejudicados, pois não possuíam outra alternativa que não fosse a modalidade de EJA.

Com relação ao currículo do Ensino Médio no estado do Acre, a equipe da SEE/AC criou, dentro do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, o modelo de organização semestral, que foi estendido a, praticamente, todas as escolas da rede estadual. Sobre a adoção desse modelo e da experiência dele decorrente, os sujeitos entrevistados revelaram que se tratou de uma estratégia criada e implementada sem o estabelecimento de um debate mais amplo com a sociedade, sendo que o trato e encaminhamento da questão ficaram restritos à gestão da SEE/AC e aos diretores de escolas.

Nesse sentido, os princípios da gestão democrática, experiência que vinha sendo construída no sistema estadual de ensino desde os idos da década de 1980, sequer foram considerados, fazendo com que não houvesse diálogo sobre a execução de uma ação que representaria uma mudança radical na forma de organização do currículo. Conseqüentemente, traria alterações, também, nas dinâmicas organizativas da vida da escola, na organização do trabalho pedagógico e do trabalho docente e, principalmente, no cotidiano escolar dos alunos.

Talvez, exatamente em função dessa condução unilateral levada a efeito pela SEE/AC é que se justifique que o movimento de implantação da organização do currículo semestral tenha sofrido resistências de diferentes segmentos, principalmente, dos professores e do próprio Conselho Estadual de Educação/CEE-AC. Este, mesmo sendo contrário, acabou por aprovar grande parte das iniciativas que estavam no conjunto das disposições da semestralidade como forma de organização do currículo do Ensino Médio.

Os dados coletados e as impressões dos sujeitos participantes da pesquisa contribuem, também, para revelar que a semestralidade não proporcionou melhorias na organização do trabalho do professor, passando a ser vista muito mais como medida de contenção de gastos e forma de suprir a necessidade de profissionais, especialmente nas áreas de Matemática, Física, Química, Biologia e Língua Estrangeira. Além disso, evidenciam uma forte concentração da carga horária semanal, o que repercutiu negativamente sobre o trabalho do professor e na aprendizagem dos alunos.

No que se refere à melhoria na organização do trabalho pedagógico e da interdisciplinaridade, a pesquisa revelou que esses elementos funcionaram mais como dispositivos de retórica e não como prática efetiva, pois os professores não foram formados e tampouco tinham experiência para lidar com práticas de organização interdisciplinar, haja vista que todos vinham de uma tradição de trabalho individualizado, com ênfase no conteúdo específico de sua matéria/disciplina específica. Ademais, a concentração de carga horária das

disciplinas e a condensação da jornada de trabalho do professor demonstraram-se, na prática das escolas, como ações que provocaram prejuízos à aprendizagem dos alunos e como realidade negativa.

Nessa mesma direção é que se destaca que a formação dos professores, em que pesem os avanços que foram alcançados nos últimos anos, foi outro problema recorrente identificado na pesquisa. Tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, pela dimensão da mudança promovida na organização do currículo do Ensino Médio, se fazia igualmente necessário considerar que os professores iriam carecer de formação e de acompanhamento pedagógico para implementar e avaliar o desenho curricular proposto. Afinal, não se mudam práticas pedagógicas por decreto ou imposição legal.

Durante a pesquisa, vários foram os entrevistados que revelaram que os alunos sofriam com a intensificação dos conteúdos, com as aulas bloqueadas e cansativas e, principalmente, com a qualidade da aprendizagem, pois não se estabeleceu relação interdisciplinar e alunos, no final do ano, não lembravam dos conteúdos do primeiro bloco de disciplinas. Portanto, a experiência da semestralidade não proporcionou benefícios à organização do trabalho pedagógico e à aprendizagem dos alunos, como anunciado no escopo do projeto e, até mesmo, anunciado pelos defensores da proposta à época de sua implantação.

Em pesquisa desenvolvida no estado do Paraná, a respeito da semestralidade, em momento histórico posterior à experiência iniciada no Acre, que foi anterior à paranaense, mostrou que aquele estado passou pelos mesmos problemas. Inclusive, poderia ter sido um modelo a ser analisado, especialmente no que se refere à evasão, abandono e reprovação escolar, pois os alunos tinham a possibilidade de pagar, no mesmo ano letivo, as disciplinas reprovadas no primeiro bloco. Esse aspecto resolveria, então, a questão da evasão, abandono e reprovação escolar. O que se percebe, através da pesquisa, é uma contradição com relação a avaliação da aprendizagem, no que se refere às questões do tempo e da aprendizagem, que são fragilizados nesse modelo de organização.

Além dos aspectos já citados, que colaboraram para que a experiência da semestralidade não fosse exitosa na rede estadual de ensino, consideramos, também, que a falta de avaliação da política foi um outro problema grave, tendo em vista que, de forma unânime, todos os entrevistados destacaram que a falta de avaliação periódica da experiência se constituiu em um problema da política de reforma levada a efeito.

Para piorar o cenário do Ensino Médio estadual, as mudanças produzidas em âmbito nacional, em 2016, apontam para uma globalização cada vez mais neoliberal. A contrarreforma que se anuncia tende a piorar a qualidade do ensino na última etapa da

Educação Básica, bem como corroborar para o aumento da desigualdade escolar e para o baixo desempenho dos alunos que participam desse ambiente escolar.

O risco que a juventude brasileira corre é muito sério, especialmente para os sujeitos que dependem da educação pública, pois é exatamente esse projeto que se encontra em demolição. A precarização da formação, da emancipação política e cultural dos jovens que acessam ao Ensino Médio tende a se aprofundar. Além desses, o país ainda precisa garantir a inclusão de algo em torno de 47% dos jovens na idade de 15 a 17 anos, na escola de Educação Básica. Todavia, com a política de congelamento de investimentos durante vinte anos, o Brasil, muito provavelmente, não atenderá a demanda dessa população que se encontra à margem do processo formal de escolarização. No caso do Acre, os dados disponibilizados pelo Observatório do PNE revelam que mais de nove mil pessoas na idade-série de 15 a 17 anos não frequentam a escola e não concluíram o Ensino Médio.

Na esteira das alterações do chamado Novo Ensino Médio brasileiro, a Portaria nº 1.145/2016, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, em todo território nacional, estabeleceu o número máximo de nove escolas e de 4.050 matrículas para o estado do Acre. Assim sendo, as escolas estaduais que foram reorganizadas para atender a demanda são as seguintes: Armando Nogueira, Boa União, Glória Perez, Humberto Soares, José Ribamar Batista, Sebastião Pedrosa e Instituto Lourenço Filho. É fundamental ressaltar que algumas adequações foram produzidas, porém, estão longe de padronizar dentro do modelo mais amplo de escolas integrais. Inclusive, estudos a respeito, especificamente, das escolas de Ensino Médio Integral ainda serão produzidos, pois se trata de ação muito recente.

Portanto, apesar dos importantes avanços percebidos no estado do Acre com a extensão da oferta do Ensino Médio a todos os municípios acreanos e a ampliação considerável do volume de matrículas, ainda são prementes a definição de estratégias que, de fato, possam contribuir para correção das distorções e disparidades que ainda margeiam a oferta da Educação Básica como direito subjetivo indistinto.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M; CASTRO, G. M. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO/ Abril, 2003.

ACRE. Secretaria de Estado e Educação (SEEAC). **Projeto de Investimento para o Ensino Médio**. ACRE, 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Planejamento (SEPLAN). **Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento do Econômico Sustentável do Estado do Acre (PROACRE)**: Carta Consulta à comissão de Financiamento Externos (COFIEEX). Rio Branco, SEPLAN, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 3.006/2015**, institui como tema transversal, a temática empreendedorismo, no currículo do ensino fundamental e médio das escolas do Acre.

AGUIAR, M. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

AZEVEDO, F. de. et al. **MANIFESTOS DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) E DOS EDUCADORES (1959)**. MEC, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRANDÃO, C. F. O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio/ago. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a03v31n84.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BUENO, M. S. S. Orientações Nacionais para a Reforma do Ensino Médio: dogma e liturgia. **Cadernos de Pesquisa**. n. 109, p. 7-23, março/2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a01.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 03/98**. Presidente da Câmara de Educação Básica: Ulysses de Oliveira Panisset. 3 jun. 1998. Publicada no D.O.U. de 5/8/98 - Seção I – p. 21.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 04/10**. Presidente da Câmara de Educação Básica: Francisco Aparecido Cordão. 13 jul. 2010. Resolução CNE/CEB 4/2010. Publicada D.O.U, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 1 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 14**. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 1 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.244**, de 9 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: 5 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 1 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 1 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 1 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 53/2006.** Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 1 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494, de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 1 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio.** Ministério da Educação MEC. 2000.

\_\_\_\_\_. **Programa Ensino Médio Inovador/Documento Orientador.** Ministério da Educação. 2009

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 01, de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002) Acesso em: 28 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 03, de junho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992](http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992) Acesso em: 28 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category\\_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 28 nov. 2016.

CARNEIRO, M. A. **O Nó do Ensino Médio.** 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

COSTA, G. L. M. Configuração, limites e perspectivas do Ensino Médio no Brasil: qualidade e valorização dos professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 85-109, jan./jun., 2013. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5372/3469>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **RBEP**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/10.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2016.

CUNHA, L. A. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

CURY, C. R. J. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, julho, 1998.

\_\_\_\_\_. **Legislação Educacional Brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DAMASCENO, E. A. **O Trabalho Docente no Movimento de Reformas Educacionais no Estado do Acre**. (2010). Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG - Belo Horizonte: UFMG, 2010.

DAMASCENO, E. A.; SANTOS, L. L. C. P. A reforma educacional do Acre: um modelo híbrido. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.1, n.1, p. 167-196, dez. 2011. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/43/49>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOMINGUES, J. L.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2013: perfil da docência no ensino médio regular**. Brasília: DF, 2015.

FERREIRA, B. E.; SILVA, R. M. Centralidade no Ensino Médio no Contexto da Nova “Ordem e Progresso”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.38, nº139. p.287-292, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87351644002>>. Acesso em: 30 set. 2017.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio no Brasil: os desafios das políticas de garantia do direito a universalização. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 17, n. 34, p. 507-525, set./dez., 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6243/5116>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

FERREIRA, A. C., **Tradução da política pela escola: um estudo exploratório sobre o ensino médio por blocos de disciplinas semestrais. (EMPB) (2013)** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Curitiba: UFPR, 2013.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, D. N. T. Expansão do ensino médio no Estado do Mato Grosso do Sul no período de 1999 a 2009. **RBEP**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 291-314, maio/ago. 2010.

FREITAS, L. C. Eliminação Adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. **Pro-Posições**, v. 8, n. 3 (48), set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Eliminação Adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 265-987, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, julho/2003.

\_\_\_\_\_. Professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, Fevereiro, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMES, C. A.; MORGADO, P. C. C. R. Financiamento do Ensino Médio: transparência ou opacidade? **Ensaio: avaliação políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 223-240, abr./jun., 2007.

GOMES, C. A. Ensino Médio obrigatório: que impactos? **Estudos e Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 21, n. 46, p. 319-340, maio/ago., 2010.

\_\_\_\_\_. Sucesso e Fracasso no Ensino Médio. **Ensaio: avaliação políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 24, p. 259-280, jul./set., 1999.

IVASHITA, S. B.; VIEIRA, R. de A. **Os antecedentes do manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Artigo apresentado ao programa de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, 2009.

KRAWCZYK, N. R.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org.). **O Cenário Educacional Latino-Americano no Limiar do Século XXI – Reformas em Debate**. Campinas – SP: Autores Associados, 2000.

KRAWCZYK, N. R.; ZIBAS, D. Reforma de ensino médio no Brasil: seguindo tendências ou construindo novos caminhos? **Educação Brasileira**, Brasília, v. 23, n.47, p. 83-102, 2002.

KRAWCZYK, N. R. (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. Cortez Editora: São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302014000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 27 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, set./dez., 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300006&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 27 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 169-202, nov. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 20 abr.20017.

\_\_\_\_\_. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, jan./abr., n. 19, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a04.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Políticas para Ensino Médio e seu Potencial Inclusivo. **ANPED**, Goiânia, 29 set./02 out., 2013.

KINZO, M. D. G. A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 15, n. 4. Out./Dez. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392001000400002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000400002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 25 set. 2017.

KUENZER, A. O Ensino Médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano 21, n. 70, abril/2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de

acumulação flexível. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr./jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

LIMA, E. M. **Consenso, Dissenso e Trama: a LDB e o Novo Ordenamento da Educação Nacional**. Rio Branco, EDUFAC, 2004.

LOPES, E. M. T.; FARIAS FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 Anos de Educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**. Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/971/828>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

MANFREDI, S. M. **A Educação Profissional no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2002.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

MARTINS, A. M. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 9, p. 67-87, mar. 2000. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/655>>. Acesso em: 23 out. 2016.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

MORAIS, J. M. de A. **A regulação do trabalho escolar no contexto das reformas educacionais no estado do Acre**. (2016). Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2016, 121p.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

NEUBAUER, R. et al. Ensino Médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. **RBEP**. Brasília, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011.

NISKIER, A. **Educação Brasileira 500 Anos de História: 1500-2000**. 2. ed. Rio de Janeiro: Funart, 1996.

OLIVEIRA, D. A. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? **RBEP**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago.2010. Disponível: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/574/555>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza Florianópolis. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301,

jul./dez. 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/DOCUMENTOS/Downloads/9755-29088-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

OLIVEIRA, J. B. A. Quem ganha e quem perde com a política do Ensino Médio no Brasil? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais. In: **Fundação Cesgranrio**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 29, p. 459-496, out./dez. 2000. Disponível em: <[http://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2015/12/quem\\_ganha\\_e\\_quem\\_perde.pdf](http://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2015/12/quem_ganha_e_quem_perde.pdf)>. Acesso em: 2 mar. 2017.

OLIVEIRA, R. P. de. Política Educacional no Brasil: alguns desafios dos anos 90. **Revista da Faculdade de Educação - USP**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 5-19, jan./jun., 1992. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/viewFile/33478/36216>>. Acesso em: 29 set. 2016.

PINTO, J. M. R.; ALVES, T. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: Como garantir o direito sem comprometer a qualidade? **Retratos da Escola**. Brasília, v. 4, n. 7, p. 211-229, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/82/310>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 1930/1973. Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 1978.

\_\_\_\_\_. **História da Educação no Brasil**. 1930/1973.3. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SAQUES, V. O.; SANTOS, E. **Reforma de Ensino: Suas principais Características e Consequências**. Não paginado. 2014. Disponível em: <<http://reformasdeensino.blogspot.com.br/search/label/Lei%207044%2F82>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. Campinas - SP: Editora de Autores associados, 1996.

SCARAVELLI, H.; ZONIN, S. A. Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 412-417, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723815282014412/3090>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

SILVA, M. R. (Org.). **Ensino Médio Integrado: travessias**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SILVA, R. M.; OLIVEIRA, G.R. **Juventude e Ensino Médio: Sentidos e Significados da Experiência Escolar**. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2016.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

\_\_\_\_\_. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional no governo FHC: o caso do ensino médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 201-233, set. 2002.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000011)>. Acesso em: 12 out. 2016.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. de. Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. **Educar**. Curitiba, n. 30, p. 53-72, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a05>>. Acesso em 24 ago. 2017.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

XAVIER, L. N. Manifesto, Cartas, Educação e Democracia. p. 9-28. *In*: MAGALDI, A. M.; GONDRA, J. G. **A reorganização do campo educacional no Brasil**: Manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2003.

ZAN, D. Novo plano nacional de educação (2011-2020) e velhos desafios para o ensino médio. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, v. 16, n.1, p. 49-56, jan./jun., 2011. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/43/33>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Roteiro de Entrevista Semiestruturada:

Nome:

Função:

Período desempenhado na função:

Data da entrevista:

- 1) Como se encontrava o Ensino Médio no Estado do Acre antes da aprovação da LDB 9394/96?
- 2) Quais as principais medidas adotadas pela administração do sistema de ensino para atendimento do que prescrevia a LDB 9394/96 no tocante ao Ensino Médio?
- 3) Quais as prioridades do Governo do Estado do Acre a partir Reformas Educacionais implantadas na década 1990?
- 4) Quais as mudanças educacionais implementadas no Acre, as principais ações, estratégias e metas assumidas pelo Governo decorrentes das reformas?
- 5) No mesmo movimento em que foram inseridas as reformas, o currículo também fazia parte desse conjunto de mudanças voltadas para o Ensino Médio?
- 6) Quais fatores e/ou circunstâncias levaram a administração do sistema a implantar no Ensino Médio o regime da semestralidade? Em que consistia?
- 7) Em linhas gerais, como era organizado esse modelo da semestralidade e quais as dificuldades encontradas para sua efetivação?
- 8) Quais diferenças podem ser estabelecidas entre a oferta do Ensino Médio diurno e o Ensino Médio noturno?
- 9) Quais aspectos positivos e quais aspectos lacunares podem ser identificados na proposta de operacionalização da semestralidade?
- 10) Como você descreveria e/ou avaliaria a expansão da oferta do Ensino Médio no Estado do Acre após 1996?
- 11) Qual a configuração do Ensino Médio no contexto atual?

## **APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Através deste termo, você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “**ENSINO MÉDIO NO ACRE: POLÍTICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL PÓS LDB 9394/96**”, orientada pelo Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre/UFAC e realizada pela mestrandia Luciana Ferreira de Lira.

Se você concorda em participar, favor assinar a declaração que compõe a última página desse documento. Esclarecemos que sua participação não é obrigatória e que, a qualquer momento, você poderá declinar de participar e solicitar a anulação do seu consentimento. Por fim, lembramos que, tanto sua aceitação quanto a recusa, não trazem nenhum tipo de benefício ou prejuízo em sua relação com os pesquisadores e nem com a instituição com a qual os responsáveis pela pesquisa estão academicamente vinculados.

Destacamos que uma cópia deste termo ficará com você e que nele você encontrará os dados para contato com os professores/pesquisadores Mark Clark Assen de Carvalho e Luciana Ferreira de Lira para que, se necessário, a qualquer tempo, você possa tirar dúvidas sobre a pesquisa e/ou sobre sua participação.

### **OBJETIVO**

O objetivo desta investigação é analisar as ações adotadas pela administração do sistema público de ensino do Acre pós aprovação da atual LDB, com vistas à ampliação e democratização do acesso ao Ensino Médio; identificar e analisar a produção legal e das políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio, considerando aspectos da política nacional e local; analisar as políticas públicas educacionais e todo processo de reordenamento da educação estadual para atender ao incremento dado ao desenvolvimento e atendimento de demandas específicas do Ensino Médio.

### **PROCEDIMENTOS DO ESTUDO**

Em havendo sua concordância de participar da pesquisa, você precisará, em determinado momento, participar das seguintes atividades: uma entrevista, se necessário, sendo que o horário e o local serão previamente agendados, de forma a garantir que sejam

respeitados os interesses dos sujeitos pesquisados. Vale a pena ressaltar que a entrevista pode ser realizada com gravador de voz.

### **RISCOS E DESCONFORTOS**

Diante dos objetivos e procedimentos metodológicos que foram definidos para a realização do estudo, cabe destacar que a pesquisa pretendida não apresenta nenhum risco e/ou prejuízo para sua saúde física ou mental.

### **CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE**

No que se refere aos custos, importa destacar que os sujeitos de pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente de sua participação. Por outro lado, deixa-se claro, também, que igualmente não receberão qualquer tipo de reembolso, gratificação ou bonificação em função de sua participação na pesquisa.

### **CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA**

O pesquisador, responsável por este estudo, garante o sigilo das informações obtidas de forma a assegurar a privacidade dos sujeitos quando do tratamento dos dados coletados, assegurando, também, que somente serão divulgados os dados que estiverem diretamente relacionados com os objetivos do estudo.

### **Assinatura dos Pesquisadores Responsáveis**

---

Coordenador Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

---

Mestranda Luciana Ferreira de Lira

**Pesquisador:** Mark Clark Assen de Carvalho  
Telefone: (68) 9976 2677  
e-mail: markassen@yahoo.com.br

**Pesquisador:** Luciana Ferreira de Lira  
Telefone: (068) 99998-8666  
e-mail: luciana6169@hotmail.com

**Mestrado em Educação – UFAC**  
Endereço: Bloco da PROPEG  
e-mail: med@ufac.br

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, .....,  
concordo livremente em participar das atividades de pesquisa que serão desenvolvidas, no ambiente acadêmico, sob coordenação do Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho e da mestrandia Luciana Ferreira de Lira, do Curso de Mestrado em Educação da UFAC.

Declaro estar ciente de que se fará necessária minha participação em entrevistas. Sou sabedor (a), também, de que o material produzido deverá ser liberado por mim, estando ciente de que o mesmo será utilizado para publicações científicas na área de Educação e em eventos de natureza acadêmica, sendo a mim garantindo o sigilo e a preservação de identidade.

Reconheço que estou sendo adequado (a) e suficientemente informado (a) e esclarecido (a) sobre os procedimentos que serão utilizados no decorrer do estudo, bem como sobre os riscos e desconfortos, confidencialidade da pesquisa, razão pela qual concordo em participar, estando ciente de que não poderei requerer qualquer ônus pela participação e/ou liberação de materiais produzidos.

Declaro, ainda, que me foi garantido o direito de retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso resulte em nenhum tipo de penalidade.

Por fim, declaro ter recebido uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (páginas 1 e 2 desse documento).

Rio Branco, Acre, .....de.....de 2017.

---

ASSINATURA