

Charles Cleio Rodrigues Nascimento

O ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE INHUMAS

*Oferta e desafios da meta 3
do Plano Municipal de Educação*

• SÉRIE EDUCAÇÃO EM INHUMAS •

Volume 3





**EDITORA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS**

Presidente

Antonio Cruvinel Borges Neto (Reitor)

Vice-Presidente

Claudio Roberto Stacheira (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

Coordenadora Geral

Elisabete Tomomi Kowata

Assessor

Patrick Di Almeida Vieira Zechin

Analista de Gestão Governamental – Biblioteconomia

Andressa de Oliveira Sussai

Preparação de Originais

Patrick Di Almeida Vieira Zechin

Revisão Técnica

Patrick Di Almeida Vieira Zechin

Revisão Ortográfica e Gramatical

Varlene Rocha Brandão Bandeira

Capa, Projeto Gráfico e Editoração

Adriana da Costa Almeida

Conselho Editorial

Adolfo José de Souza Andre (UEG-IAEL)

Daniel Blamires (UEG-IACSB)

Juliano Rodrigues da Silva (UEG-IACT)

Maisa Borges Costa (UEG-IACT)

Raphaela Christina Costa Gomes (UEG-IACAS)

Renata Carvalho dos Santos (UEG-IACSB)

Roseli Vieira Pires (UEG-IACSA)

Sebastião Avelino Neto (UEG-IACAS)

Sônia Bessa da Costa Nicácio Silva (UEG-IAEL)

Thiago Henrique Costa Silva (UEG-IACSA)

Charles Cleio Rodrigues Nascimento

O ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE INHUMAS

*Oferta e desafios da meta 3
do Plano Municipal de Educação*

• SÉRIE EDUCAÇÃO EM INHUMAS •

Volume 3



ANÁPOLIS-GO | 2024

IMPORTANTE



Cuidamos para que a produção deste ebook tivesse o mesmo padrão de qualidade das nossas obras impressas. Mas poderá ter variação na apresentação do conteúdo de acordo com cada dispositivo de leitura.

© 2024 – Editora UEG

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Catálogo na Fonte

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, Brasil)

N244e O ensino médio no município de Inhumas-GO: oferta e desafios da meta 3 do Plano Municipal de Educação [recurso eletrônico] / Charles Cleio Rodrigues Nascimento. – 1. ed. – Anápolis, GO : Editora UEG, 2024.
158 p. ; il.; 16 x 23 cm. (Série: Educação em Inhumas)

ISBN: 978-65-88502-93-8 (e-book)

ISBN: 978-65-88502-94-5 (Impresso)

1. Ensino Médio. 2. Rede Municipal de Ensino. 3. Inhumas (Goiás). 4. Pesquisa. 5. Análise. I. Nascimento, Charles Cleio Rodrigues. II. Título.

CDU: 373

Elaborado por Andressa de Oliveira Sussai – CRB 1 / 3032

Esta obra é em formato de e-Book e Impresso e foi produzida com recurso financeiro proveniente PROAP/CAPES nº 0216/2022, nº do Processo: 88881.693928/2022-01, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEG/Inhumas. A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores e das autoras.

EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

BR-153 – Quadra Área – CEP: 75.132-903 Fone: (62) 3328-4866 – Anápolis – GO
www.editora.ueg.br / e-mail: editora@ueg.br

*“A educação é a arma mais poderosa que
você pode usar para mudar o mundo”.*

NELSON MANDELA

SUMÁRIO

Prefácio – <i>Renata Ramos da Silva Carvalho</i>	9
Apresentação.....	13
Introdução.....	17

Capítulo 1

O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

*Breve histórico e apontamentos da Legislação
sobre o direito a esta etapa educacional*

1.1 Breve histórico das políticas para o ensino médio no Brasil até a CF de 1988	23
1.2 Considerações sobre as políticas para o ensino médio no Brasil a partir da CF de 1988	42

Capítulo 2

O ENSINO MÉDIO NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E OS DESAFIOS PARA UNIVERSALIZAÇÃO DA OFERTA

2.1 As metas para ampliação do acesso ao ensino médio nos planos nacionais de educação pós-CF de 1988.....	57
2.2 Caracterização da oferta do ensino médio no Brasil e os desafios para sua universalização.....	70

2.3	A meta para ampliação do acesso ao ensino médio no Plano Estadual de Educação de Goiás – PEE (2015-2025) e a caracterização de sua oferta no estado	80
-----	---	----

Capítulo 3

O ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE INHUMAS

Breve histórico e caracterização da oferta, desafios para a universalização e a meta 3 do Plano Municipal de Educação

3.1	Breve histórico do ensino médio no município de Inhumas.....	95
3.2	A oferta educacional do ensino médio no município de Inhumas: as atuais instituições educacionais que ofertam o ensino médio .	104
3.3	A caracterização da oferta do ensino médio no município de Inhumas	108
3.4	O ensino médio e a meta 3 no Plano Municipal de Educação de Inhumas e os desafios para a universalização dessa etapa educacional.....	118
	Considerações finais	135
	Referências.....	143
	Sobre o autor.....	157

PREFÁCIO

Renata Ramos da Silva Carvalho¹

O ensino médio é uma etapa da educação básica permeada por várias contradições, especialmente, no que diz respeito ao seu acesso e permanência. As políticas que regulamentam a sua oferta são marcadas por disputas no que diz respeito a concepção de educação, de juventude e de trabalho. É preciso considerar também que essa etapa da educação básica ainda não foi universalizada no Brasil e que há uma considerável parcela da população do país que não conseguiu concluir esse nível educacional.

Considerando os desafios para a universalização dessa oferta no país, a meta 3 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) estabeleceu uma meta que possui como propósito a elevação da taxa líquida no ensino médio com vistas à universalização de sua oferta. Todavia, mesmo com o estabelecimento dessa meta, o PNE está encerrando sua vigência com um alto quantitativo de jovens fora da escola. Tendo em vista esse cenário, o professor Charles Cleio Rodrigues Nascimento realizou um estudo sobre a caracterização da oferta e os desafios para a universalização do ensino médio no município de Inhumas. A pesquisa contemplou ainda a avaliação da meta 3 do Plano Municipal de Educação dessa localidade.

Para realizar o estudo foram analisados documentos, especialmente, quanto às políticas para o ensino médio no país, bem como, o levantamento e sistematização de dados e informações estatísticas provenientes de distintas fontes, dentre elas o Laboratório de dados educacionais da Universidade Federal do

1 Doutora em Educação (UFG-GO). Professora do quadro permanente do PPGE/UEG – Inhumas.

Paraná e dados da população do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A obra apresenta aos seus leitores e estudiosos da área da educação a análise crítica da evolução de dados do ensino médio no Brasil, no estado de Goiás e no município de Inhumas no período de 2010 a 2020 que contemplam os seguintes aspectos: evolução das matrículas por dependência administrativa, evolução do percentual de atendimento para a população de 15 a 17 anos, evolução e distribuição das matrículas por localidade, faixa etária, sexo e turno de funcionamento. A criteriosa análise desses dados possibilitou ao autor apresentar importantes elementos da caracterização da oferta dessa etapa da educação básica no país, no estado de Goiás e no município estudado.

O autor integra um grupo de pesquisadores que ousaram realizar pioneiras pesquisas contemplando a educação no município de Inhumas e inauguram esta importante série de obras autorais denominadas “Educação em Inhumas” que está sendo coordenada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, sediado na Unidade Universitária de Inhumas.

A obra é composta por três capítulos, a introdução e as considerações finais. No primeiro capítulo o autor apresenta um breve histórico e apontamentos da legislação sobre o direito ao acesso desta etapa educacional, tecendo reflexões sobre as políticas para o ensino médio no país, principalmente, após a promulgação da Constituição Federal de 1988. O capítulo dois contempla a análise e discussão do ensino médio no contexto dos planos de educação no Brasil pós CF de 1988 e os desafios para a sua universalização. Por sua vez, o último capítulo, traz os resultados da pesquisa sobre o ensino médio no município de Inhumas e abrange um breve história sobre a sua oferta nessa localidade desde às instituições já extintas e as que estão em funcionamento. Apresenta também a caracterização da oferta dessa etapa educacional neste município, bem como, a discussão dos desafios para a sua universalização na cidade de Inhumas.

As considerações finais desta importante obra abrem a possibilidade aos seus leitores de uma reflexão crítica sobre os vários desafios que permeiam a juventude e o ensino médio no país, em Goiás e em Inhumas. O professor Charles nos leva a refletir sobre um cenário de muitos percalços vivenciados pelos jovens brasileiros para conseguirem concluir com êxito seus estudos na educação básica. O estudo também permite adentrar de modo mais particular na micro realidade vivenciada em Inhumas, que é um município que integra a região metropolitana de Goiânia e possui um importante papel na oferta dessa etapa educacional não somente para sua população local, mas também para municípios vizinhos que buscam oportunidade dessa oferta em Inhumas.

O autor conclui que “o PNE, o PEE-GO e o PME-Inhumas expressam uma tessitura sociopolítica altamente complexa, que se articula às agendas transnacionais, à relação entre os entes federados, às diversas complexidades do sistema educacional brasileiro.” Nesse emaranhando de circunstâncias, a obra ratifica a compreensão do direito à educação básica a todas as pessoas, especialmente, os jovens, como direito fundamental.

Por fim, esta é uma obra que nos remete e exorta sobre o direito à educação para a juventude considerando suas particularidades e necessidades que são peculiares. É indiscutível que há uma considerável parcela da população brasileira que não consegue se manter e concluir o ensino médio por fatores diversos que precisam ser considerados na promoção de políticas públicas para este setor. É urgente o clamor da juventude brasileira por um ensino médio com qualidade socialmente referenciada que resguarde o acesso e permanência como direito social e dever do Estado.

Desejo a todos(as) uma ótima leitura!

CAPA

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Marcilene Pelegrine Gomes¹

No atual contexto de debate em torno do novo Plano Nacional de Educação – PNE (2025-2035) torna-se de suma importância conhecer a realidade da oferta e os desafios para universalização do ensino médio nas diferentes regiões, estados e municípios do Brasil. Na luta pela garantia do direito à educação básica, o ensino médio, assegurado pela legislação educacional brasileira como um direito subjetivo, precisa ser objeto de políticas públicas de Estado que, de fato, permitam que os jovens de 15 a 17 anos acessem, permaneçam, aprendam e concluam essa última etapa da educação básica. Contudo, dados do Censo Escolar de 2023, divulgados pelo Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2024), indicam o tamanho deste desafio, considerando que o “Ensino médio tem a maior taxa de evasão da educação básica”, milhões de jovens brasileiros, por inúmeros motivos, estão fora da escola.

Nesse contexto, é pertinente alertar que a Meta 3 do atual PNE (2014-2024), cujo foco foi “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (Brasil, 2024), não foi alcançada. Essa realidade sinaliza para a necessidade de se pensar e implementar, para a próxima década, no âmbito da União, dos estados e dos municípios, políticas públicas educacionais que estruturem e assegurem a oferta e o acesso dos jovens ao ensino médio, sobretudo em escolas públicas, laicas, democráticas e de qualidade social. É

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e pesquisa de políticas educacionais para educação básica. Professora de Políticas Educacionais na UFG.

evidente a importância de se conhecer e avaliar o que foi implementado, na última década, nos estados e nos municípios brasileiros para o enfrentamento desta realidade que é nacional, mas também local.

Nesse movimento, o presente livro, *O Ensino Médio no Município de Inhumas: oferta e desafios da Meta 3 do Plano Municipal de Educação*, de Charles Cleio Rodrigues Nascimento, ao caracterizar e analisar a oferta e os desafios para a universalização desta etapa da educação em Inhumas, município da região metropolitana de Goiânia-Goiás, se torna uma referência importante para pesquisadores, professores e gestores educacionais. O livro integra a *Série Educação em Inhumas* da Editora da UEG e sintetiza os estudos realizados pelo autor no Mestrado em Educação desta Universidade pública de Goiás.

Nascimento, por meio de um rigoroso estudo documental e bibliográfico, apresenta dados quantitativos e análises qualitativas que permitem, no movimento dialético entre a realidade nacional, estadual e local, apreender sínteses relevantes sobre o ensino médio no Brasil, em Goiás e no município de Inhumas, no período de 2010 a 2020. O estudo mapeia e analisa o processo de distribuição percentual de matrículas para o atendimento à população de 15 aos 17 anos, evidenciando a distribuição por localidade, faixa etária, sexo e turno de funcionamento. Ao fazer esse movimento, explicita as características da oferta e os desafios postos para universalização do ensino médio na cidade de Inhumas. Os dados e as análises apresentados no livro são emblemáticos para se problematizar e avaliar as políticas públicas para o ensino médio tanto no município *locus* da pesquisa como no Brasil, uma vez que, em grande medida, as particularidades e os desafios do município expressam aspectos da realidade do país.

Esse movimento teórico e metodológico pode ser apreendido ao longo das seções que compõem o livro: introdução, capítulos e considerações finais. No Capítulo 1, *O Ensino Médio no Brasil – Breve histórico e apontamentos da legislação*, o autor desenvolve uma análise sobre o ensino médio no Brasil a partir das reformas educacionais e da legislação brasileira, com ênfase na Constituição Federal de 1988. Problematisa como, historicamente, as reformas para esta etapa da educação básica revelam/revelaram um projeto conservador e dualista de educação-formação-escolarização para a juventude da classe trabalhadora, nitidamente, articulado aos interesses econômicos estruturantes da sociedade capitalista. Nesse aspecto, desvela a relação entre as políticas educacionais para o ensino médio e o projeto educativo para a escolarização da juventude brasileira, na intersecção entre escola e mundo do trabalho e no tensionamento entre a exclusão escolar e o direito à educação.

No Capítulo 2, *O Ensino Médio nos Planos de Educação após a Constituição Federal de 1988 e os desafios para universalização da oferta*, Nascimento analisa a caracterização da oferta do ensino médio no Brasil e os desafios para a universalização desta etapa da educação básica. Nesse percurso, são apresentados apontamentos sobre a constituição dos Planos Nacionais de Educação de 2001-2010 e 2014-2024 e, principalmente, as propostas e os desafios para o ensino médio com foco na Meta 3. São feitas considerações sobre o Plano Estadual de Educação de Goiás e as políticas educacionais implementadas, na última década, para o cumprimento da Meta 3 no que se refere à ampliação do acesso ao ensino médio no estado.

No Capítulo 3, *O Ensino Médio no Município de Inhumas – Breve histórico e caracterização da oferta, desafios para a universalização e a meta 3 do plano municipal de educação*, é exposto a caracterização da oferta e os desafios do ensino médio em Inhumas. Para tanto, o ator apresenta o histórico da constituição das escolas que ofertam essa etapa da educação básica no município, a trajetória da elaboração do PME/Inhumas (2015-2025), os aspectos que constituem o ensino médio, sua configuração, trajetória e desafios, vislumbrando o alcance da Meta 3 do Plano no tocante à universalização e elevação da taxa líquida de matrículas.

Enfim, o livro apresenta três importantes capítulos que se articulam e se complementam em torno da caracterização da oferta e dos desafios da universalização do ensino médio em Inhumas, abrindo perspectivas analíticas para se pensar Goiás e Brasil. Pelo que anuncia, apresenta e desenvolve, aponta novas possibilidades de estudos e de avaliação das políticas públicas para o ensino médio. Por isso, ousou a dizer que o livro de Nascimento tem todos os elementos para se tornar uma referência bibliográfica obrigatória para pesquisadores, estudiosos, professores e gestores educacionais que defendem o direito ao ensino médio como uma política pública de Estado para a(s) juventude(s) brasileira. Nesse sentido, concluo e parabenizo o autor, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEG/Unidade Inhumas e a Editora da UEG pela publicação desta obra singular no contexto estratégico de monitoramento e avaliação dos planos municipais de educação.

Goiânia, 20 de dezembro de 2024.

CAPA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Esta obra integra a série de livros autorais “Educação em Inhumas”, publicados pela editora da Universidade Estadual de Goiás (UEG), cujo tema de investigação é o ensino médio na cidade de Inhumas. Trata-se, originalmente, de uma dissertação de mestrado defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação sediado na Unidade Universitária de Inhumas (PPGE-UEG/Inhumas), junto à linha de pesquisa de Trabalho, Estado e Políticas Educacionais. A pesquisa apresenta a caracterização da oferta do ensino médio nesse município e evidencia quais foram os desafios para a ampliação do atendimento escolar desta etapa educacional, com vistas a sua universalização nesse município. Possui como referência de análise a meta 3 do Plano Municipal de Educação de Inhumas – PME-Inhumas (2015-2025), que está vinculada à meta 5 do Plano Estadual de Educação de Goiás/ PEE-GO (2015-2025) e do Plano Nacional de Educação/PNE (2014-2024).

Sobre a meta 3 do PNE, essa prevê a universalização do acesso escolar aos jovens de 15 a 17 anos, ampliando a taxa líquida de matrícula para 85%.

A meta nº 3 do novo PNE é de extrema importância porque reflete um dos problemas mais graves da educação brasileira, quer seja, o fato de que mais da metade (53%) do total de jovens brasileiros de 15 a 17 anos não está frequentando o ensino médio, sendo que uma parte deles ainda se encontra no ensino fundamental e uma outra parte está fora da escola (Brandão, 2014, p. 25).

Como a pesquisa que deu origem a esta obra objetivou apreender os desafios que perpassam o alcance dessa meta em Inhumas–GO, buscou-se responder à seguinte questão: quais são os desafios para universalização da oferta do

ensino médio no município de Inhumas e o cumprimento da meta 3 do PME/Inhumas (2015-2025)?

Trata-se, pois, de pesquisa de abordagem qualitativa, de tipo documental, desenvolvida por meio de análise de fontes documentais de entes federativos federal, estadual e municipal, bem como por apreciação de dados e informações estatísticas relacionados ao tema que foram coletados, especialmente, no Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e sistematizados e analisados por este estudo. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou: a) desenvolver uma discussão teórica e conceitual sobre a legislação educacional, bem como sobre os desafios da juventude brasileira para a universalização do ensino médio; b) promover o levantamento e a sistematização dos indicadores relacionados à meta 3 do PNE (2014-2024), meta 5 do PEE-GO (2015-2025) e meta 3 do PME-Inhumas (2015-2025); c) levantar qual é a configuração de oferta do ensino médio na cidade de Inhumas; d) analisar/pôr em questão a evolução das matrículas do ensino médio no Brasil, em Goiás e no município de Inhumas.

A pesquisa teve sua constituição vinculada às concepções e pressupostos fundamentados na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que consolida a legitimidade do PNE 2014–2024, na Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015, que institui o PEE-GO 2015–2025, e na Lei nº 2.997, de 22 de junho de 2015, que institui o PME–Inhumas (2015-2025).

Os Planos de Educação têm vigência decenal e apresentam as demandas da educação em nível nacional, regional e municipal, atribuindo o papel das instâncias governamentais no planejamento educacional. O atual PNE é composto por 20 metas, respectivas estratégias, com prazos estabelecidos, objetivando, em suma, definir diretrizes a serem realizadas no território nacional.

A meta 3 do PNE (2014-2024) prevê “universalizar, até 2016, o atendimento para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final da vigência, a taxa líquida da matrícula no ensino médio para 85%” (Brasil, 2014). A meta 5 do PEE-GO (2015-2025), vinculada à meta 3 do Plano Nacional, além de reforçar e defender o mesmo objetivo central, pontua 26 estratégias para sua efetivação, das quais se destacam: realizar, em parceria com os municípios, levantamento situacional dos jovens que se encontram fora da escola, ou em situação de vulnerabilidade social; assegurar padrões de qualidade do ensino médio, garantindo pluralismo pedagógico e flexibilidade curricular, para atingir níveis satisfatórios de desempenho, visando diminuir a evasão e a repetência; e participar ativamente das discussões em âmbito nacional sobre os direitos e objetivos de aprendizagem (Goiás, 2015a).

A meta 3 do PME – Inhumas (2015-2025), apesar de reforçar o mesmo objetivo central, prevê ampliar a taxa líquida de matrículas de 50,7% para 75%. Para tanto, define estratégias semelhantes às do PEE-GO (2015-2025) para sua efetivação. Nota-se que o percentual da taxa líquida de matrícula de Inhumas é de 75% previsto para o final da vigência do Plano, inferior ao proposto pelo Plano Nacional e Estadual de Educação em vigência.

Do ponto de vista metodológico, “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (Lüdke; André, 1986, p. 38). Sendo assim, “Uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar [...] as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”, acrescenta Cellard (2008, p. 298).

Para que se pudesse refletir sobre a problematização apresentada, bem como para contemplar os objetivos, e dessa forma poder desenvolver a metodologia proposta, a fundamentação desta pesquisa teve como postulado teórico autores como Kuenzer (2000, 2010), Oliveira (2017), Carvalho (2018), Cury (1998, 2011), Azevedo (2010), Nascimento (2007), Dayrell (2003, 2007), Dayrell, Leão e Reis (2011), Dayrell e Carrano (2014), Dayrell e Jesus (2016), Silva (1998), Horta (1997), Queiroz *et al.* (2007), Gomes (2017), Dourado (2002, 2017a, 2017b), Saviani (2014, 2016), Brandão (2011), Shiroma *et al.* (2002), Corrêa e Coelho (2018), Duarte (2021), Moreira (2004), entre outros.

Quanto à meta 3, no que refere ao acesso e à expansão do ensino médio, foram investigados e analisados, a partir de contribuições dos documentos e avaliações dos PNE, PEE-GO, PME-Inhumas, pós-CF de 1988, os seguintes documentos: Lei nº 10.172/2001, que instituiu o PNE 2001-2010; Lei nº 13.005/2014, que instituiu o PNE 2014-2024; Lei nº 062/2008, que aprovou o PEE-GO para o decênio de 2008/2017; Lei nº 18.969/2015, que aprovou o PEE-GO para o decênio de 2015/2025; EC nº 59/2009 (Emenda Constitucional), que determinou a ampliação da obrigatoriedade do ensino a todas as etapas da educação básica. Também integra a investigação proposta a trajetória da elaboração do PME-Inhumas, aprovado pela Lei municipal nº 2.997, de 22 de junho de 2015, por meio dos seguintes documentos: Atas 1 a 9 da Comissão Coordenadora do PME-Inhumas (2015-2025), de 2014; PME (2015-2025); Relatório de Avaliação e Monitoramento do PME (Ata nº 1, 2 e 3), de 2015-2019; Propostas e diagnóstico do PME – Inhumas (2015); Relatório de Avaliação do PME–Inhumas (2018); Relatório de Monitoramento do PME (2018); e Conferência Municipal do PME (Ata nº 1), de 2019.

Ademais, a pesquisa se ocupou em coletar e sistematizar alguns dados referentes à caracterização da oferta do ensino médio no Brasil, Goiás e Inhumas. Dessa forma, analisou os indicadores do ensino médio que destacam as matrículas, estabelecimentos, turmas, docentes e projeções de atendimento, pois os dados coletados e posteriormente tratados percorrem o período de 2010 a 2020. Estes dados contribuíram para a compreensão da caracterização da oferta do ensino médio no Brasil, em Goiás e em Inhumas. Os dados levantados foram então sistematizados em tabelas que apresentam a série histórica de indicadores, que são importantes para se pensar as características dessa oferta, e compreendem a exposição e análise da evolução dos anos de 2010 a 2020 das seguintes características do perfil da oferta do ensino médio no Brasil, em Goiás e em Inhumas: matrículas no ensino médio, por dependência administrativa; matrículas no ensino médio, população de 15 a 17 anos e percentual de atendimento; matrículas no ensino médio, por localidade (urbana, rural); matrículas no ensino médio, por faixa etária do aluno em 31/03; matrículas no ensino médio, por localidade (urbana, rural); matrículas no ensino médio, por sexo (masculino e feminino); matrículas no ensino médio, por localidade (urbana, rural); matrículas no ensino médio, por tempo integral; matrículas no ensino médio, por localidade (urbana, rural); matrículas no ensino médio, por turno da turma.

Sobre a organização textual, esta obra apresenta três capítulos. Assim, o Capítulo 1, “O ensino médio no Brasil: breve histórico e apontamentos da legislação sobre o direito a essa etapa da educacional”, busca sintetizar o histórico das políticas educacionais no país, perpassando o antigo ensino secundário e o contexto histórico do ensino médio até a Constituição Federal de 1988, que trouxe, sobretudo, um caráter conservador e dualista que visava atender aos interesses do mercado capitalista; abordar as políticas educacionais para o ensino médio no país a partir da CF de 1988, documento fundamental no que diz respeito à educação como direito; e promover uma breve discussão sobre o conceito de juventude e sua relação com o ensino médio, bem como os desafios para a universalização da sua oferta.

O Capítulo 2, “O ensino médio nos planos de educação após a CF de 1988 e os desafios para universalização da oferta”, apresenta a caracterização da oferta do ensino médio no Brasil e os desafios para sua universalização. Subdivide-se em três tópicos: as metas para ampliação do acesso ao ensino médio nos planos nacionais de educação pós-CF de 1988; caracterização da oferta do ensino médio no Brasil e os desafios para sua universalização; e a meta para ampliação do acesso ao ensino médio no Plano Estadual de Educação de Goiás – PEE (2015-2025) e a caracterização da sua oferta no estado. Nele, foi tratado o processo de implantação do PNE (2001-2010), bem como o atual (2014-2024), suas

proposituras para o ensino médio e os desafios da meta 3 para democratização e expansão da oferta. Foi apresentada também uma análise de dados que ilustram o cenário e a realidade do ensino médio no país, adentrando o PEE-GO (2015-2025), seus apontamentos e políticas educacionais adotadas no período para o cumprimento do plano proposto.

O Capítulo 3, “O ensino médio no município de Inhumas: breve histórico, caracterização da oferta, desafios para a universalização e a meta 3 do Plano Municipal de Educação”, discute as especificidades do objeto desta pesquisa, o PME de Inhumas, com vigência de 2015-2025. Para tanto, foram apresentados a caracterização do município, como dados educacionais e unidades de ensino médio que atendem a população, e sua trajetória de elaboração do PME – Inhumas (2015-2025); os aspectos que constituem o ensino médio, sua configuração, além de resultados e desafios que perpassam o alcance da meta 3 do Plano Municipal (ensino médio), com foco na universalização, na elevação da taxa líquida de matrícula. Além disso, trata da meta 3 do PNE, da meta 3 do PME-Inhumas, a consonância entre as duas, seus desafios e contradições ilustrados pelo cenário atual do ensino médio em Inhumas, seguido, por fim, das considerações finais.

A pesquisa realizada sobre o PNE (2014-2024), PEE-GO (2015-2025) e PME-Inhumas (2015-2025), no que se refere ao ensino médio, evidenciou fragilidades de materialização e efetivação, e negligências do Estado. No cenário nacional, os dados disponíveis no laboratório de dados educacionais mostraram uma queda no número de matrículas do ensino médio, sendo de 9.747.864 em 2010 e de 8.758.423 em 2020 (-10,2%). No cenário estadual, há um percentual de 45,4% de jovens – 15 a 17 anos – fora do atendimento, o que ilustra quase metade dessa população. No cenário municipal, a evolução de matrículas no ensino médio registrou, em 2010, 63,5% de atendimento, número abaixo da taxa líquida de matrícula estipulada (85%).

Diante disso, o PNE, o PEE-GO e o PME-Inhumas, principais documentos analisados nesta obra, expressam uma configuração social e política complexa, a relação entre entes federados e ainda, com base nos objetivos não alcançados, as diversas necessidades do sistema educacional brasileiro, com vistas à universalização do direito à educação voltado para a população jovem.

CAPA

SUMÁRIO

O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Breve histórico e apontamentos da legislação sobre o direito a esta etapa educacional

Neste capítulo, apresenta-se uma discussão sobre a conjuntura em que se constituiu a educação do país, as reformas educacionais, o contexto histórico no qual está inserido o ensino médio, a gênese do caráter conservador e dualista dessa etapa educacional na sociedade brasileira. Isso porque o ensino médio está vinculado aos interesses do capitalismo, bem como à necessidade de preparo de mão de obra para o mercado. Esta seção traz, ainda, apontamentos sobre o surgimento do antigo ensino secundário.

Em seguida, são tratadas questões constitutivas do campo do ensino médio, as políticas educacionais e uma breve discussão sobre o conceito de juventude e suas relações com a oferta de ensino médio no Brasil. Para tanto, problematiza-se a questão do jovem na sua relação com a escola, com a educação e com o mundo do trabalho, e a indissociabilidade dessas questões com o fenômeno da exclusão escolar que o afeta diretamente. São apresentadas, ainda, as políticas de atendimento educacional para o ensino médio, com ênfase na legislação que lhe é concernente, considerando, sobretudo, aspectos anteriores e posteriores à promulgação da CF de 1988, documento fundamental no que diz respeito à educação como direito.

BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL ATÉ A CF DE 1988

Pensar o contexto histórico do ensino médio supõe pensar a educação brasileira, as reformas educacionais instituídas no século XIX, e reconhecer que, em sua gênese, encontra-se o caráter conservador e dualista constitutivo da

sociedade na qual estamos inseridos. O ensino médio surge vinculado aos interesses do capital, articulado à necessidade de preparar mão de obra para o mercado e de preparar as elites para permanecerem na condição de dirigentes.

A esse respeito, Gramsci (2002, p. 62) define a forma como se constitui a supremacia de um grupo social dominante e sua influência sobre a sociedade constituída:

[...] a supremacia de um grupo social se manifesta em dois modos, como “domínio” e como “direção moral e intelectual”. Um grupo social é dominante dos grupos adversários os quais tende a “liquidar” ou a submeter mesmo com a força armada e é dirigente dos grupos afins e aliados.

A influência que exerce o grupo social dominante sobre as demais classes impõe um modelo de sociedade que todos devem seguir, respeitando as regras estabelecidas, impondo à subordinação as massas populares sob seu domínio, o que configura uma sociedade oligárquica (Gramsci, 2002).

Com relação ao ensino secundário, Kuenzer (2000) ressalta que a história desta etapa da educação básica é marcada por indefinições e permanente busca de identidade. Assim, tem sido recorrente o dualismo neste nível de ensino, ou seja, o caráter propedêutico coexiste com o caráter profissional, este último visando, sobremaneira, ao atendimento das demandas econômicas da sociedade. Nesse sentido, conforme Araújo (2019, p.17), “a dualidade é a marca histórica persistente de toda a educação escolar brasileira, visível na existência de duas redes escolares principais, uma destinada aos trabalhadores e outra às elites dirigentes”. Evidenciam-se, dessa forma, marcas da herança escravocrata que culminaram numa série de consequências para o país até os dias atuais.

Refletir sobre o ensino médio requer considerar que, em sua gênese, está inscrito o dualismo¹, o que nos provoca a reconhecer sua permanência ao longo da história dessa etapa da educação básica. “A educação dualista pode ser caracterizada como uma educação que privilegia aqueles que detêm o poder econômico, encaminhando-os a uma educação intelectual e que inferioriza aqueles

1 A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. Neste nível de ensino, revela-se com mais evidência a contradição entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 31).

² No Brasil, a diferenciação dualista correspondeu à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que atendiam populações com diferentes origens de classe, expressando-se a dualidade de forma mais significativa no nível médio, restrito, na versão propedêutica, por longo período, aos que detinham condições materiais para cursar estudos em nível superior (Kuenzer, 2007, p. 1156).

que não possuem tal poder, encaminhando-os a uma educação passiva” (Neves *et al.*, 2017, p.19). Há, como lembra o camponês Ciço em entrevista com Brandão (1982), uma educação em vista de uma formação mais ampla, do trabalho do pensamento e outra de caráter mais elementar, em vista do fazer, do executar tarefas predefinidas.

Logo, é fundamental compreender melhor os tensionamentos existentes em torno da educação dualista². Em suas pesquisas, Kuenzer (1991) apresenta considerações que dão maior clareza e são importantes para a compreensão das relações entre educação e trabalho, escola e sociedade. A autora mostra que,

[...] nas sociedades de classes, no modo de produção capitalista, a escola, como as demais instituições, é perpassada pelos interesses da classe dominante, a escola brasileira cumpre a função de reproduzir as relações sociais dominantes, sob a aparência de uma instituição universal que transmite um saber universal. Sob esta aparência, reproduzir a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, localizada que está no polo teórico, separado do polo prático, como consequência da separação existente nas sociedades capitalistas, entre o trabalhador e os meios de produção (Kuenzer, 1991, p. 42).

A partir dos argumentos apresentados, é possível observar com mais clareza a existência de uma formação dualista, modelo predominante no país, sobretudo no campo do ensino médio. Kuenzer (1991) põe em evidência duas perspectivas distintas de ensino que caracterizam o caráter excludente e elitista. A lógica dual, historicamente, tem reproduzido e ampliado as desigualdades de modo a manter obstáculos de acesso à educação de qualidade à classe trabalhadora, cuja exclusão atinge mais especificamente os jovens. Dessa forma, o dualismo, conforme Araújo (2019, p. 10), conserva e reproduz

[...] a ideia de que na sociedade capitalista, como a brasileira, exista basicamente duas redes de ensino, uma destinada para os pobres e filhos da classe trabalhadora e outra destinada às classes médias e burguesas, tendo a primeira a função de preparar para o exercício de atividades laborais simples e a segunda de base mais científica e cultural destinada a preparar seus egressos para o exercício de funções de mando na sociedade, persiste de forma patente ou latente nas produções da área de trabalho e educação.

Tal formato persiste porque encontra apoio e bases de sustentação, principalmente, na história e na materialidade em que se concebeu a escola brasileira, pois, desde o período da colonização do país, ela é constituída pelo modelo de educação formal destinado a dois segmentos: um para os filhos das elites dominantes, marcado por uma formação propedêutica, e outro destinado aos filhos dos trabalhadores, para os quais é ofertada a educação elementar, instrumental e diretiva. Sendo assim, Araújo (2019, p. 20) ratifica que, “na história da educação, destaca-se a marca que caracteriza a educação que tem a função de

formar os trabalhadores brasileiros, a educação profissional de caráter instrumental, que é destinada aos pobres”.

Reconhece-se que, no Brasil, desde a sua origem, a institucionalização do ensino destinado aos jovens tem se configurado como um modelo excludente e elitista. No Reinado de D. João VI, a instituição dos Colégios de Fábricas já sinalizava o interesse e a defesa por uma formação destinada à classe trabalhadora, sendo essa formação muito diferente da ofertada às elites, porém, as coisas não mudaram muito nos séculos subsequentes.

Araújo (2019) destaca a origem das maiores redes de educação profissional do país e mostra sua vinculação a uma formação destinada aos trabalhadores. O autor lembra que, em 1909, foram instituídas, pelo então presidente da República Nilo Peçanha, por decreto, dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada capital de estado, que viriam a ser a atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Segundo o autor, a finalidade oficial era de atender “os filhos dos desfavorecidos de fortuna” e formá-los “operários e contra-mestres”, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendiam aprender um ofício (Brasil, 1909 *apud* Araújo, 2019, p. 20).

Para o autor, as marcas da educação profissional, destinada aos pobres, ajudam a justificar as análises que assumem a tese da dualidade educacional brasileira. Desse modo, a forma como este pensamento foi apresentado serve como premissa para que diversos teóricos da educação, principalmente de perspectiva marxista, reconheçam a educação no contexto da luta de classes em que o caráter dual dos sistemas educacionais se conserva e se renova historicamente, sobretudo por meio das políticas educacionais.

Por essa via de compreensão, Frigotto (*apud* Araújo, 2019, p. 3) esclarece:

[...] a dualidade da educação escolar é iminente ao caráter de classe do sistema capitalista da produção da existência dentro do qual a desigualdade lhe é estrutural e iminente. O grau desta dualidade, nas diferentes sociedades, depende da correlação de forças na luta de classe. O que a análise do autor explicita é de que a diferença dentro de uma sociedade desigual não é diferença, mas desigualdade. Ou, como contraponto, se terá uma rica diferença quando a mesma se constituir dentro de condições econômicas, sociais, culturais e políticas igualitárias.

Nessa perspectiva, Araújo (2019, p. 13) ratifica sua análise ao reafirmar que reconhece

[...] a dualidade educacional como um fenômeno social decorrente da dualidade estrutural, própria de uma sociedade dividida em classes e tendo, no capitalismo, duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. É essa divisão social do trabalho que produz essencialmente dois tipos de educação, uma de caráter instrumental e rudimentar, destinada aos indivíduos que tendem a desenvolver atividades laborais simples, e outra de bases científicas mais sólidas e culturais amplas, destinada aos indivíduos que tendem a exercer papéis de liderança na sociedade.

Nesse contexto marcado pelo trabalho produtivo, a dualidade estruturante do ensino médio, em boa medida, cumpre a função da educação no sentido de manutenção de uma realidade elitista organizada, preponderantemente, por privilégios e não por direitos. Essa estrutura social funciona como mecanismo de reprodução e preservação das estruturas de poder da classe burguesa sobre a classe trabalhadora.

A elite política, social e econômica visa manter o domínio do mercado de trabalho, utilizando a educação e os avanços da tecnologia, da ciência e a lógica da globalização para manter seu domínio financeiro, controle do mercado e a divisão de classes. No bojo desse jogo de interesses da burguesia, a educação – convertida em mercadoria, em bem de serviço, portanto, algo que pode ser vendido e comprado – constitui-se elemento fundamental para a reprodução e manutenção da desigualdade social, visto que os conhecimentos científico-tecnológicos passaram a ser cada vez mais necessários para o desenvolvimento e a expansão do sistema produtivo, que, por sua vez, são intrinsecamente ligados ao acesso à educação e ao preparo para o mercado.

Ademais, é preciso considerar que a formação dos jovens no Brasil é perpassada pela política da dualidade da educação, política que se organiza de diferentes modos e com o uso de múltiplas estratégias que objetivam assegurar o poder e o controle da burguesia sobre a classe trabalhadora. Como exemplo dessa histórica característica dual da educação brasileira, durante o período do Império – de 1822 a 1889, o ensino secundário tinha como objetivo o preparo dos jovens da elite oligárquica. Com a fundação do Colégio Pedro II em 1837 (Zotti, 2005), no Rio de Janeiro, primeira instituição destinada ao ensino secundário no Brasil, o ensino ali ofertado era destinado aos filhos das famílias abastadas, que detinham riqueza e abundância de bens materiais, constituídas pela classe dirigente, que englobava as pessoas com posses e de elevado status social. As demais camadas da população, sobretudo as mais pobres, não tinham acesso à educação, principalmente ao ensino secundário, que era um curso destinado de forma específica aos jovens da classe oligárquica dominante. Essa instituição, que tinha como objetivo formar os filhos da classe dominante, era uma escola elitista que ofertava uma educação propedêutica. Esse modelo de educação

elitista e propedêutica se mantém desde esse período e vai construindo suas marcas também durante o período da República no Brasil.

No decorrer desse contexto, a preparação para ingresso em cursos superiores manteve-se até por volta de 1889, ano da Proclamação da República. A partir de então, ocorreram reformas, fazendo surgir alterações no currículo, na estrutura do curso secundário em termos de duração. Assim, surgem no Brasil instituições privadas de ensino secundário. O período conhecido como República Velha ou Primeira República foi marcado por revoltas populares e militares motivadas pela pobreza existente, desigualdade social, racismo, medo, violência, fanatismo religioso, entre outros. Foi um período marcado por tensões na economia, na política e na sociedade como um todo.

Após a Proclamação da República, as reformas voltadas à educação foram promovidas por “iniciativas que nem sempre correspondem a um conjunto orgânico de medidas, mas antes a decretos elaborados com o intuito de reformar aspectos específicos relativos à organização do ensino.” (Vieira, 2008, p. 56). Portanto, o intuito não era amenizar/reduzir as desigualdades existentes geradas pela exclusão da classe trabalhadora, principalmente no que refere ao direito de acesso à educação.

A República corresponde a um extenso período no tempo, iniciando em 1889 e ainda em curso [...]. Vale observar, todavia, que seu advento dá continuidade e aprofunda anseios de mudança presentes no seio da sociedade desde muito antes. Nas diferentes fases de sua história as expectativas sobre educação são expressas nas Constituições Brasileiras, assim como nas Leis de Reforma que visam dar materialidade aos projetos de educação perseguidos pelas elites dirigentes (Vieira, 2008, p. 55).

A história da educação brasileira é marcada por lutas em defesa da materialização dos projetos no campo da educação. Este campo é, sem sombra de dúvidas, um campo de lutas e conflitos de interesses de classes que refletem a forma como é constituída a sociedade brasileira, a sua gênese colonizadora.

O período denominado Primeira República foi uma fase marcada por reformas, desenvolvimento da indústria, reestruturação da força de trabalho, greves operárias. Nele, ocorreram duas reformas: a primeira, denominada Reforma Benjamin Constant, em 1890, estabeleceu a duração de sete anos para a realização do ensino secundário; e a segunda, denominada Reforma João Luiz Alves, em 1925, que estabeleceu a redução do tempo de duração do curso para cinco anos. Ambas mantiveram a preparação para o ingresso em curso superior como objetivo central do ensino secundário.

A exemplo da insatisfação sobre as propostas apresentadas nas Reformas, a Reforma de Benjamin Constant, voltada para a educação, propôs duração de sete anos para o ensino secundário, tornando a proposta curricular inexecutável. O objetivo era um curso com duração menor, que priorizasse uma formação mais objetiva e que contribuísse para o ingresso no curso superior.

O plano de estudos proposto por B. Constant, além das razões expostas, não foi levado a sério, pela falta de interesse que despertou nos alunos, por contrariar a concepção preparatória do ensino secundário, além do que era totalmente inexecutável. Assim é que já no primeiro ano da sua implantação, vozes de protesto se levantavam pedindo a sua imediata revogação (Silva, 1969, p. 222).

Já na década de 1930, no Governo de Getúlio Vargas (1882-1954), ocorreu a reforma do ensino de 2º grau com vistas à profissionalização. Germano (2011, p. 172) então questiona: “é interessante pensar o que realmente levou o Estado a adotar a profissionalização, que era o foco central da reforma, de forma generalizada e compulsória neste nível de ensino?”. É evidente que a relação entre trabalho e educação é constitutiva da sociedade capitalista, daí se compreende que é sempre uma questão atual e de extrema relevância para a existência e o êxito de uma sociedade.

No Governo Vargas, a partir de 1930, o ensino secundário foi objeto de atenção e sofreu mudança significativa (Brasil, 1931), quando a Reforma Francisco Campos, por meio do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, estabeleceu o ensino em ciclos, a seriação do currículo, além da frequência obrigatória, dentre outros fatores. Tal reforma foi uma resposta ao desdobramento da crise do capitalismo mundial na década de 1920.

Nesse período, em que os impactos da Primeira Guerra Mundial afetaram as economias globais, o Brasil vivia uma fase de expansão do processo de urbanização, da migração, bem como do processo de industrialização. Esses fatos contribuíram para impor importantes reformas. Sendo assim, a primeira reforma foi a oficialização dos currículos no âmbito do ensino secundário por meio da Reforma Francisco Campos, que, além das características acima apresentadas, exigia frequência mínima de três quartos das aulas.

Além de determinar a divisão do ensino secundário em dois cursos (fundamental e complementar), o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, estabeleceu a presença obrigatória dos alunos em no mínimo três quartos das aulas, exigência não registrada nos cursos preparatórios e exames parcelados característicos do período imperial (1822-1899) (Oliveira Neto; Marques, 2019, p. 2).

Aspectos dessa reforma conservam-se até os dias atuais, pois, a partir dela, o ensino secundário passou a ser organizado segundo regulação e padronização em âmbito nacional. Foi nesse período que o ensino secundário passou a ser considerado requisito para acesso ao ensino superior. Vale ressaltar que, ainda no Governo Vargas, o Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942, sanciona a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Capanema (Brasil, 1942). Essa lei deu origem aos cursos colegiais, pensados em duas modalidades, clássico e científico, com vistas a preparar os jovens da elite para o ingresso no ensino superior. A esse respeito, Cury (1998, p. 77) destaca:

Via de regra, o ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação de candidatos ao ensino superior que acabou por transformar-se em uma finalidade puramente externa e convencional (transformando-se) em um simples curso de passagem e um mero sistema de exames destituído de virtudes educativas [...].

Observa-se que a concepção que se teve do ensino secundário, nesse período, é de que permanece configurado como curso de passagem, constituindo-se em instrumento de mera preparação dos candidatos ao ensino superior, e mantendo-se distante do seu objetivo principal, que seria uma formação completa e de qualidade.

A década de 1940 experimentou tensões no âmbito da educação, sendo marcada por inúmeros desafios em um período que ficou conhecido como Estado Novo, que, segundo Ribeiro (2000 *apud* Vieira, 2008, p. 94),

[...] configura-se como um momento de supressão das liberdades democráticas e de avanço de bandeiras conservadoras, contrárias às ideias expressas no Manifesto dos Pioneiros, como se viu, o regime ditatorial é referendado por uma carta magna de inspiração fascista que configura poderes irrestritos ao presidente. Para a educação, a Constituição de 1937 representa um retrocesso em relação ao texto de 1934, fortalecendo a dualidade entre a escola de ricos e de pobres.

O período Vargas foi intenso, constituído por repressão vinculada a um

[...] projeto autoritário do governo, que se consolida em nome de avanços econômicos e da racionalização administrativa, que supostamente elevariam o Brasil à esfera de grande potência, a um Estado moderno. Getúlio conseguiu, ancorado na tradição escravista, discriminatória e autoritária do Brasil – e de seu estado, o Rio Grande do Sul – consolidar seu poder promulgando leis que favoreciam a classe operária e manipulando o anticomunismo. Ao mesmo tempo em que reprimia brutalmente os setores mais avançados dos trabalhadores, que pleiteavam um desenvolvimento com democracia e independente do Estado, Getúlio, com suas leis trabalhistas, cooptou

um movimento operário lutador, mas carente de praticamente qualquer direito trabalhista (Vianna, 2012, p.7).

Sobre o Estado Novo, a síntese possível é a de que muitos perderam a vida lutando por seus direitos democráticos. Conforme a autora supracitada, em nenhum outro lugar no mundo a distância entre pobres e ricos é tão grande quanto a que o Brasil experimenta. Nosso país foi constituído por uma sociedade discriminadora, elitista e, conseqüentemente, repressora, condições favoráveis tanto para a reprodução quanto para a manutenção das desigualdades em suas diferentes manifestações. Na década de 1940, por força do fechamento político e suspensão das liberdades civis, o debate educacional foi caracterizado por reduzida circulação de ideias.

Segundo Shiroma *et al.* (2002, p. 26),

Da parte do Governo nenhuma movimentação significativa na definição de políticas para a educação se anunciou até 1942, quando o então ministro da educação e saúde pública, Gustavo Capanema implementou uma série de reformas que tomaram o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que flexibilizaram e ampliaram as Reformas Campos. As Leis Orgânicas foram complementadas por Raul Leitão da Cunha, que o sucedeu no Ministério após o término do Estado Novo, em 1945. Entre 1942 e 1946, foram postos em execução os seguintes decretos – leis: 1 – Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial. 2 – Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) – outros decretos se seguiriam a este, completando a regulamentação da matéria. 3 – Decreto-lei 6.244, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário. 4 – Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943, Lei orgânica do Ensino Comercial. 5 – Decretos-leis 8.529 e 8.530, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal, respectivamente. 6 – Decretos – leis 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). 7 – Decreto-lei 9.613, de 20, de agosto de 1946, Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Nota-se que os decretos priorizaram a educação profissional, adequando-a aos meios de produção de modo a contemplar os três departamentos da economia, regulamentando o ensino técnico-profissionalizante industrial, comercial e agrícola.

Contemplaram também os ensinos primário e normal, até então assunto da alçada dos Estados da Federação. Nem por isso, o conjunto das Leis Orgânicas e sua legislação complementar propiciaram ao sistema educacional a desejável unidade a ser assegurada por diretrizes gerais comuns a todos os ramos e níveis de ensino. Persistia o velho dualismo: as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para sua formação, e aos trabalhadores restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho (Shiroma *et al.*, 2002, p. 25-26).

Nesse contexto, havia um movimento que refletia sobre a necessidade de estabelecimento de um processo educativo comum sem privilegiar a minoria que detinha o poder econômico. Trata-se do Manifesto dos Pioneiros, datado de 1932. Acerca desse movimento, Azevedo (2010, p. 35-36) argumenta:

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, foi que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nesses últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. Não foram ataques injustos que abalaram o prestígio das instituições antigas; foram essas instituições, criações artificiais ou deformadas pelo egoísmo e pela rotina, a que serviram de abrigo, que tornaram inevitáveis os ataques contra elas. De fato, por que os nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile, para só falar na América espanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Por que os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a República, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Por que a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição incrustada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender seu raio de influência e de ação?

Sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação, Lemme (2005, p. 167), um dos seus membros signatários, ratifica as seguintes considerações:

Essa ânsia de transformações que agitava o país não podia deixar de repercutir intensamente nos setores da educação e do ensino, ou seja, da transmissão da cultura. Os educadores brasileiros, por seus elementos mais progressistas, em breve, estavam também engajados na crítica à nossa precária “organização” escolar e aos nossos atrasados métodos e processos de ensino. E como resultado dessas preocupações, abriu-se o ciclo das reformas de educação e ensino. As ideias e diretrizes que procuravam concretizar-se nas realizações dessas formas, evidentemente, não surgiram por geração espontânea na cabeça dos educadores. Elas eram impulsionadas, de um lado, pelas condições objetivas caracterizadas pelas transformações econômicas, políticas e sociais que delineamos anteriormente. De outro lado, começaram a chegar até nós, da Europa do pós-guerra, um conjunto de ideias que pregavam a renovação de métodos e processos de ensino, ainda denominados pelo regime de coerção da velha pedagogia jesuítica.

Mediante o exposto, evidencia-se que ocorreu uma série de fatores que levaram à mobilização do movimento pró-educação, sendo um deles, liderado pelos educadores e intelectuais, o desejo de renovação dos métodos de ensino, considerados já precários porque retratavam os modos do regime de coerção da velha

perspectiva pedagógica jesuítica. Percebeu-se a necessidade, no período, de rompimento do modelo precário e defasado de ensino, ajustando a educação ao novo século e às novas tendências do mercado. O Manifesto dos Pioneiros sinaliza que:

Diante das reformas necessárias, o ensino secundário apresentava-se aos olhos dos renovadores como “o ponto nevralgico da questão”. Mas, montada, na sua estrutura tradicional, para a classe média (burguesia), enquanto a escola primária servia à classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma, a escola secundária ou do 3º grau não forma apenas o reduto dos interesses de classe, que criaram e mantêm o dualismo dos sistemas escolares. É ainda nesse campo educativo que se levanta a controvérsia sobre o sentido de cultura geral e se põe o problema relativo à escolha do momento em que a matéria do ensino deve diversificar-se em ramos iniciais de especialização. Não admira, por isto, que a escola secundária seja, nas reformas escolares, o ponto nevralgico da questão. Ora, a solução dada, neste plano, ao problema do ensino secundário, os obstáculos opostos pela escola tradicional à interpenetração das classes sociais, se inspira na necessidade de adaptar essa educação à diversidade nascente de gostos e à variedade crescente de aptidões que a observação psicológica registra nos adolescentes e que “representam as únicas forças capazes de arrastar o espírito dos jovens à cultura superior”. A escola do passado, com seu esforço inútil de abarcar a soma geral de conhecimentos, descuroou a própria formação do espírito e a função que lhe cabia de conduzir o adolescente ao limiar das profissões e da vida. Sobre a base de uma cultura geral comum, em que importará menos a quantidade ou qualidade das matérias do que o “método de sua aquisição”, a escola moderna estabelece para isto, depois dos 15 anos, o ponto em que o ensino se diversifica, para se adaptar já à diversidade crescente de aptidões e de gostos, já à variedade de formas de atividade social (Manifesto, 1932 *apud* Gomes, 2016, p. 12).

As mudanças ocorridas nesse período que envolvem a educação, sobretudo a escola secundária, estabeleceram um conjunto de articulações que direcionou a educação a adaptar-se à diversidade crescente de aptidões e de gostos. Tal adaptação vincula-se às variadas formas de atividade social na economia capitalista implantada no país, atendendo aos anseios do mercado e, ao mesmo tempo, mantendo o dualismo com vistas a atender a classe média (burguesia), as camadas mais favorecidas da população, com o ensino secundário e superior para a formação. Aos trabalhadores, restavam as escolas primárias e profissionalizantes para a rápida preparação para o mercado de trabalho, conforme apresentado pelo Manifesto dos Pioneiros (1932) e por Shiroma *et al.* (2002), que explicitam o dualismo existente e a desigualdade da educação ofertada no país.

Quanto ao contexto do ensino nacional, é preciso considerar quatro legislações posteriores a esse movimento que tiveram importantes definições para a educação, em particular para o ensino secundário, e que serão apresentadas no quadro abaixo, que compreende o período em questão (1967-1982), legislação anterior à CF de 1988.

Quadro 1 – Principais leis sobre o Ensino Secundário no Brasil, de 1961 a 1982

Ano	Ato Legal	Ementa	Conteúdo sobre o ensino secundário
1961	Lei nº 4.024	Aprovou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que assegurou o direito à educação com recursos do Estado e determinou autonomia didática às instituições.	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. 34).
1968	Lei nº 5.540	Aprovou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências.	A Reforma Universitária fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com o segundo grau.
1971	Lei nº 5.692	Fixou Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, "no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação profissional" (§ 1º, b). A chamada "nova LDB" visava proporcionar aos estudantes a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades vocativas, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.	"O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente" (Art. 21). "O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente" (Art. 22).
1982	Lei nº 7.044	Alterou dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.	Extinguir a obrigatoriedade da profissionalização em todas as escolas de nível médio, deixando-a como opcional, e "reconhecendo o equívoco" da Lei 5.692/71, que "esvaziou" o ensino técnico.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A Lei nº 4.024, aprovada em 20 de dezembro de 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estrutura e regulariza as características do sistema de educação ofertada para o ensino secundário, base nos princípios presentes na Constituição de 1934. A nova estrutura o definia como “ginasial”, de 4 anos, e “colegial”, de 3 anos (Brasil, 1961). Esta lei foi

responsável por introduzir a temática da descentralização do ensino. Nesse sentido, o artigo 34 preconiza que “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”. O artigo 35 sinaliza que “em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas” (Brasil, 1961). A descentralização deixa nítida a defesa pelo ensino dualista, principalmente, porque uma parte dos conteúdos é optativa e de caráter profissionalizante, não propedêutica, abrindo-se à fragmentação da educação para a classe trabalhadora. Assim, em seu artigo 1º, preconizava sete princípios nos quais o direito à educação se baseava:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- A compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- O respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- O fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- O desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- O preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- A preservação e expansão do patrimônio cultural;
- A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (Brasil, 1961).

Além dos princípios supracitados, essa legislação deixa brecha para o exercício da autonomia aos órgãos estaduais, endossando os interesses da classe dominante, com o formato oferecido às camadas populares menos favorecidas, com ensino voltado ao campo profissionalizante. “Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completarem o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino” (Brasil, Art.34, Inciso I, 1961). O inciso II do mesmo artigo estabelece que tanto o Conselho Federal quanto os Conselhos Estaduais definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo (Brasil, 1961). Então, com as diretrizes propostas, ocorre o regime de compartilhamento de responsabilidades, e diminuição da centralização do poder no MEC, atribuindo autonomia para os órgãos regionais de legislar. Dessa maneira, regulamenta as ações dos Conselhos Estaduais de Educação e do

Conselho Federal de Educação, e determina 12% do orçamento da União para a educação e 20% dos municípios, além de ensino religioso facultativo. Determina ainda obrigatoriedade de matrícula nos quatro anos do ensino primário, entre outros pontos.

Ficaram perceptíveis as pretensões por trás desta proposta de ensino ao ensino secundário, dividindo em ciclos e com até cinco disciplinas obrigatórias, além das disciplinas optativas. Este leque de opções e a falta de padronização acarretam perda de qualidade e aligeiramento dos conteúdos ofertados, que são estudados de forma mais superficial, causando perda de qualidade no ensino à classe trabalhadora, diferentemente do ensino propedêutico ofertado na rede particular, mantendo a estrutura dualista e excludente.

Sendo assim, Saviani (1999, p. 77) enfatiza que a concepção que prevaleceu no âmbito da aprovação da LDB/1961 (Lei nº 4.024/61) foi “a que defendia a liberdade de ensino e o direito de a família escolher o tipo de educação que deseja”. Então, os ensinos primário e ginásial passaram a ser chamados de “ensino de primeiro grau”, integrando oito anos letivos com, no mínimo, 720 horas de atividades. O ensino de primeiro grau deveria ser cursado, obrigatoriamente, dos 7 aos 14 anos. Mas, para cursar a etapa seguinte, o ensino de segundo grau, o aluno precisava ter cursado o ensino de primeiro grau, que contava com 3 ou 4 séries anuais, podendo ser concluído em, no mínimo, dois anos e no máximo em cinco, visando às habilitações profissionalizantes.

O art. 33 da LDB/1961 propõe:

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.

Art. 44. Inciso 1º O ciclo ginásial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo.

Art. 47. Do Ensino Técnico – O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) Industrial; b) Agrícola; c) Comercial. (Brasil, 1961).

A LDB nº 4.024/61 define e regulamenta o sistema de educação em consonância com a CF de 1934. Essa lei levou 13 anos para ser aprovada e foi publicada em 1961 pelo presidente João Goulart. Introduziu a descentralização do ensino, cabendo aos governos estaduais legislar e organizar o próprio sistema de ensino. A partir daí, o segundo grau passou a ser estruturado em dois ciclos,

o ginásial e o colegial, e abrange, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores. Porém, foi substituída pela reforma educacional no início da década de 1970 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71.

No âmbito nacional, o ex-presidente João Goulart governou de 1961 a 1964, período marcado pela polarização política. A conspiração de civis e militares deu início a um golpe em 1964. Esse período foi marcado por movimentos sociais que exigiam o atendimento aos direitos e demandas da população. Nesse contexto, muitos sindicatos de trabalhadores foram organizados pelo país, com foco na conquista de melhores condições de vida e trabalho, e o movimento estudantil ganhou força na defesa pela democracia, igualdade social e melhoria do sistema escolar no país. Também ocorreu um importante movimento em defesa da educação que merece ser elucidado.

No campo educacional, há um grande debate gerado a partir das expectativas propiciadas pelo advento de uma legislação nova. Conforme já visto, a Constituição Federal de 1946 atribuía à União a competência de definir as diretrizes e bases da educação nacional. Para atender a tal deliberação, o Ministério da Educação constituiu uma comissão de educadores incumbidos da elaboração do projeto da LDB. O projeto chega ao Congresso Nacional em 1948, onde tramita durante treze anos, sendo a lei promulgada em 1961, no governo do presidente João Goulart (08/09/1961-31/03/1964). Como síntese basta apenas registrar que duas polêmicas polarizaram a atenção dos educadores em torno do projeto: num primeiro momento, o conflito centralização/ descentralização; num segundo, o conflito público/privado, expresso no histórico dissenso entre católicos e liberais (Vieira, 2008, p.113).

Esse foi um período de intensos debates e mobilizações em defesa da escola pública, gratuita e laica a todos, como pretendia o Movimento dos Pioneiros da Educação. Além dos intensos debates em torno de disputas, interesses sobre o tema relacionados com a centralização e descentralização da educação, o público e o privado, havia disputas entre os movimentos sindicais, representantes dos segmentos sociais, instituições de ensino, participação de intelectuais defensores da educação e representações políticas, conforme mostra Viana (2008). A promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, para os que defendiam a educação pública, gratuita e laica, não foi motivo para comemorar. Antes, afirma Vieira (2008, p. 115), “a derrota dos interesses ligados à escola pública é explícita no título relativo aos recursos para a educação, onde está previsto a cooperação financeira da União ao ensino sob a forma de ‘subvenção’, ‘assistência técnica’ e financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares”. Outra forma de subvenção ao ensino particular foi a concessão de bolsas de estudo a alunos que demonstrassem necessidade e aptidão para os estudos.

Percebe-se que inúmeros anseios da classe dominante, universidades, colégios e escolas da rede particular se consolidaram no corpo da lei, garantindo seus interesses, principalmente o financiamento, e consolidando o fomento com recursos públicos da educação no campo privado, o que de fato fere os ideais dos defensores da escola pública que defendem a aplicação dos recursos no campo da escola e universidade pública, não da rede particular.

Em 31 de março de 1964, iniciou-se no país um período marcado pelo autoritarismo, no qual o Regime Militar (1964-1985) assume o poder, propondo mudanças que, em sua maioria, consistiram em retrocessos para o campo da educação, sobretudo, a manutenção do dualismo na educação destinada aos jovens. Em decorrência desta alternância de poder, Germano (2011, p. 104) define assim este período:

Regime político excludente define um dos seus projetos de equalização social, produz um discurso de valorização da educação e transforma a política educacional numa estratégia de hegemonia, num veículo para a obtenção de consenso. Mas isso não ocorre sem contradições, sem problemas, sem os limites impostos pela realidade e pela correlação de forças sociais que se defrontam em defesa de seus interesses, numa palavra, sem luta.

Conforme Germano (2011), era evidente que haveria resistência por parte da população em defesa da garantia dos seus direitos. Os discursos do regime militar apontavam que a educação passava por uma fase de valorização. As inconsistências deste discurso foram percebidas, principalmente, na prática daqueles que defendem a educação e que atuam em campo. Assim, os discursos tinham como foco estratégias de hegemonia e controle de massas. Foi um período marcado por censura e perseguição, principalmente, aos intelectuais que defendiam a melhoria da educação. Nesse contexto, uma parcela significativa da população passou a questionar os atos do governo, e muitos foram perseguidos, outros punidos pelo sistema. Esse foi um período intenso marcado por conflitos e pela luta em defesa dos direitos civis.

A política Educacional se desenvolveu em torno dos seguintes eixos: 1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis. Tal controle, no entanto, não ocorre de forma linear, porém, é estabelecido conforme a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época. Em decorrência, o Estado Militar e ditatorial não consegue exercer o controle total e completo da educação. A perda de controle acontece, sobretudo, em conjunturas em que as forças oposicionistas conseguem ampliar o seu espaço de atuação política. Daí os elementos de “restauração” e de “renovação” contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos “participacionistas” das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata,

segundo a “teorias do capital humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino do 2º Grau, através da pretensão profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus sobretudo. (Germano, 2011, p.105-106).

Germano (2011) apresenta as ações desenvolvidas voltadas à educação no período do Regime Militar, distribuídas em quatro eixos que tinham como objetivos alcançar maior controle político e ideológico, a redução de investimentos públicos na educação, a privatização do ensino, transformando o campo da educação em um campo de possibilidades de lucro, envolvido diretamente com a corrupção e os desvios de recursos públicos.

Ainda sobre esse período, Vieira (2008, p. 116) argumenta:

Trariam novos dispositivos legais. Primeiro, viriam as medidas relativas ao ensino superior, concretizadas pela chamada Reforma Universitária, de 1968. Anos mais tarde, seriam propostas as medidas de reforma do ensino primário e médio, com a implantação do ensino de 1º e 2º Graus, em 1971.

A LDB/1961 fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, mas predominando a formação profissional no ensino de 2º grau. Visava proporcionar aos estudantes a “formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades vocativas, objetivando a qualificação necessária para atuar no trabalho e preparo para o exercício consciente da sua cidadania” (Brasil, 1961). Assim, em seu artigo 1º, parágrafo 1º, “entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau” (Brasil, 1971).

A política educacional do governo militar para o Ensino médio tem uma visão utilitarista, sob inspiração da “teoria do capital humano”, ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção. Desta forma, a educação passava a ter a função principal de habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho (Nascimento, 2007, p. 83).

Sendo assim, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, toma corpo com a proposta de reforma da educação básica, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, pretendendo atingir um duplo objetivo: de um lado, conter a crescente demanda sobre o ensino superior; de outro lado, promover a profissionalização de nível médio, voltada à teoria do capital humano, que é a

habilitação ou qualificação para atuar no mercado de trabalho (Nascimento, 2007). Nesse sentido, o Estado, por meio dessa lei, promoveu os investimentos em educação, por compreender que os indivíduos podem aprimorar as aptidões e habilidades, tornando-os mais produtivos, atendendo aos anseios da sociedade capitalista. Dessa forma, estabelecia a compulsoriedade da profissionalização técnica em todas as escolas de nível médio. O artigo 1º definia que o ensino de 1º e 2º graus teria por objetivo principal “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para exercício da cidadania, com foco no ensino profissionalizante” (Brasil, 1971). E um dos principais motivos para sua aprovação foi controlar a demanda crescente para o ensino superior.

Nesse contexto, conforme Vieira (2008), o país mergulharia no aprofundamento da ditadura e num período de euforia econômica – o chamado “milagre econômico”.

Nesta época, após a aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o foco inicial da política educacional do regime militar é o ensino superior, com o intuito de racionalizar e flexibilizar a oferta, de modo a atender um maior contingente de alunos. A reforma do ensino de 1º e 2º graus, por sua vez, orienta-se para a contenção dessa demanda através da formação de quadros técnicos de nível médio por meio da profissionalização (Vieira, 2008, p.124).

Conforme já exposto, a Lei nº 5.692/71 tinha como objetivo atender, prioritariamente, alunos no quadro de formação em nível médio, por meio da profissionalização, sendo esta uma estratégia de contenção ao acesso ao ensino superior.

A Lei de Diretrizes e Bases de Ensino do 1º e 2º graus, apresentada em 1971 (Lei 5692/71), ao pretender dar uma habilitação profissional aos concluintes do Ensino médio teve uma nova função social: a de conter o aumento da demanda de vagas aos cursos superiores. A lei pretendia que o Ensino Médio tivesse a terminalidade como característica básica, através do ensino profissionalizante, contrapondo-se à frustração da falta de uma habilitação profissional. Pretendia-se, também, adotar o ensino técnico industrial como modelo implícito do Ensino Médio. No entanto, mantinha-se como objetivo do Ensino Médio a função propedêutica de preparar os candidatos para o ensino superior (Nascimento, 2007, p. 83).

Na década de 1980, houve um aumento da demanda de ensino médio, e os governos da época atenderam-na de maneira “populista”, simplesmente aumentando o número de escolas sem se preocupar com a qualidade de ensino. Mas, em 1982, a Lei nº 7.044 extingue a obrigatoriedade da profissionalização em todas as escolas de nível médio, deixando-a opcional para cada escola. Essa lei altera parte da Lei nº 5.692/71.

A proposta de implementação compulsória da profissionalização do Ensino Médio (2º grau) foi alterada pela Lei nº 7044/82, que extingue a escola única de profissionalização obrigatória, a qual nunca chegou a existir concretamente. Esta lei reedita a concepção vigente antes de 71, de uma escola dualista (propedêutica e profissionalizante) (Nascimento, 2007, p. 84).

Nesse ponto, é importante mencionar a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que alterou dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de 2º grau.

Na prática, essa medida legal veio liberar as escolas que não desejavam oferecer qualificação profissional aos seus alunos, ficando o ensino técnico propriamente dito nas mesmas condições em que encontrava antes do advento da Lei nº 7044/82. Novas demandas sociais, entretanto, virão exigir dos educadores e administradores dos sistemas de ensino respostas mais adequadas à realidade social, cultural, econômica e política do país. Essas respostas serão sistematizadas na lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixará as diretrizes e bases da educação nacional, dedicando um capítulo específico para a educação profissional (Silva, 1998, p. 233).

Diante disso, é possível compreender que, durante o regime militar (1964-1985), a educação brasileira foi organizada com o objetivo de atender às demandas das transformações na estrutura econômica do país e adequar o sistema educacional às necessidades da expansão capitalista, por meio de uma concepção economicista de educação, amplamente difundida pelo regime militar.

A esse respeito, Horta (1997, p. 169-170) esclarece:

Essas posições, questionadas durante a década de 60 e 70 por setores cada vez mais amplos da sociedade, começaram a ser questionadas dentro do próprio governo a partir do início da década de 80, como consequência do processo de abertura política e de redemocratização. Esses questionamentos tornaram cada vez mais patente o autoritarismo presente no modelo de planejamento tecnocrático implantado no Brasil pelo regime militar e a inviabilidade de sua manutenção em um regime democrático.

Tal processo de redemocratização política teve como resultado um processo constituinte que culminou na promulgação da CF de 1988, também conhecida como “Constituição cidadã”, por ter avançado significativamente na garantia de direitos sociais, entre eles, a educação. Porém, sua promulgação foi insuficiente para que os princípios constitucionais voltados à educação fossem concretizados, o que torna ainda presentes os desafios educacionais para a expansão do acesso.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL A PARTIR DA CF DE 1988

A CF de 1988 ou “Constituição cidadã” foi promulgada e se tornou um importante marco para a história da educação do país, pois ampliou direitos sociais, como a educação, e deu condições institucionais para as mudanças na educação que vinham sendo discutidas desde meados da década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação.

No entanto, para que seja possível compreender o contexto legislativo acerca da educação a partir dela, é preciso, primeiramente, entender a sua proposta. Ela reconhece e valida que, para se garantir o direito à educação, são necessárias políticas públicas que promovam a universalização do acesso, permanência e aprendizagem na escola, de modo a considerar o respeito às diferenças e a redução de desigualdades.

O artigo 205 menciona que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Na CF de 1988, a educação é contemplada como direito social fundamental, público e subjetivo, sendo a educação básica obrigatória. Nesse sentido, é preciso considerar que, “no processo de redemocratização do país e de democratização do ensino no Brasil, marcadamente após a CF de 1988, houve alguns avanços na perspectiva da educação como direito de todos, como direito público e subjetivo” (Oliveira, 2017, p. 27).

O artigo 6º estabelece os direitos sociais que devem ser garantidos pelo Estado aos seus cidadãos, sendo eles: “educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados” (Brasil, 1988).

Além de preconizar a educação como direito social, a CF de 1988 também garante outras importantes regulamentações quanto a esse direito. Nessa direção, o artigo 206 se ocupou em estabelecer quais os princípios basilares da oferta educacional em nosso país, conforme pode ser observado no extrato do texto constitucional:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988).

Esses artigos da CF de 1988 tiveram a intenção de atender aos anseios da sociedade brasileira e objetivaram consolidar a garantia dos direitos fundamentais, entre eles, a progressiva universalização do ensino médio gratuito. Dessa forma, o artigo 212 aborda a distribuição dos recursos entre União, Estados e Municípios, visando ao pleno desenvolvimento do ensino. Determina, ainda, que a União deve aplicar, no mínimo, 18% da receita líquida de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino, e os estados, o Distrito Federal e os municípios, no mínimo, 25%.

Entre as inúmeras conquistas asseguradas no corpo da CF de 1988, destaca-se a obrigatoriedade de instituir o PNE. Tal obrigatoriedade foi determinada por meio da Emenda Constitucional nº 59, que alterou o artigo 214 da CF de 1988, aprovada em 11 de novembro de 2009, que determina:

Art. 214 – A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 2009).

O artigo 214 da CF de 1988 estabelece obrigatoriedade, necessidade de aprovação de um PNE, de duração decenal, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração, com aplicação mínima de recursos públicos. O artigo define, além disso, diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para garantir a manutenção e o desenvolvimento do

ensino em seus diferentes níveis, etapas e modalidades, por meio das políticas públicas das diferentes esferas federativas.

Dessa forma, determinou que a lei aprovaria o plano no formato plurianual, que definiu as diretrizes e os objetivos, e estabeleceu metas e estratégias, objetivando sua materialização. Propôs a articulação do desenvolvimento do ensino ministrado em todos os níveis, bem como a integração do poder público.

A CF de 1988 visa, sobretudo, à universalização da educação e determina políticas públicas com o objetivo de promover a erradicação do analfabetismo no país. Assim, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, o Estado tem o dever de garantir:

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.

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; [...];

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 2009).

Portanto, a ampliação do acesso à educação, que só é possível com a consolidação de políticas públicas educacionais condizentes com a realidade e que assegurem a materialização de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade, sempre se constituiu como uma necessidade no território brasileiro. No entanto, parte deste direito foi assegurado através da Emenda Constitucional nº 59, principalmente o direito à progressiva universalização do ensino médio gratuito, embora, mesmo garantido no corpo da lei, ainda seja um grande desafio para o país sua universalização e ampliação do acesso.

Na década de 1990, ocorreu uma série de medidas implementadas que visava subordinar a educação, e em particular o ensino médio, às demandas imediatas dos setores produtivos, conferindo-lhe um caráter mais instrumental (Araújo, 2019). Nesse contexto, ocorre a inserção do país na economia mundial, de acordo com o modelo implementado em alguns países europeus. O processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação da produção provocou a abertura e a subordinação do mercado brasileiro à economia internacional.

Na década de 1990, o Brasil passou por um processo de transformação no âmbito social, político e econômico, culminando na acentuação da desigualdade

social, adequando a economia e sistema social brasileiro ao sistema capitalista neoliberal. Nesse período, o Brasil, assim como os demais países emergentes, teve de ajustar o modelo de sistema econômico para atender às exigências das agências multilaterais, dentre elas, o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Esses ajustes deveriam atender a expansão do sistema capitalista com a implantação da fase do neoliberalismo, a qual submeteu as economias mundiais a se ajustarem ao novo modelo econômico global, adotado pelo sistema capitalista neoliberal, buscando a homogeneização das reformas nos diversos países em desenvolvimento.

Sendo assim, Coelho (2014) destaca as intenções do Banco Mundial, exercendo sua influência sobre as economias dos países em desenvolvimento, com base nas políticas implementadas pela Economia Global.

A interferência das agências multilaterais, dentre elas o Banco Mundial (BM), no tocante às políticas educacionais internas, intensificou-se de forma a transformar o panorama educacional dos países em desenvolvimento. De forma geral, o BM ao conceder assistência e empréstimos aos países apresentava cobranças para além das relacionadas aos projetos, sempre direcionadas ao ajuste da economia, provocando transformações em questões internas dos países, inclusive em suas legislações nacionais (Coelho, 2014, p.14).

Nesse período, a partir de 1990, o Banco Mundial atribuiu à educação brasileira inúmeras exigências vinculadas ao sistema econômico, adequando a educação ao mercado.

O BM atribuiu à educação brasileira características econômicas, fundamentadas, sobretudo, em indicadores financeiros, considerando fortemente seu custo-benefício. A retração do papel do Estado e a redução dos gastos com o ensino tornaram-se decisivos para o alcance de seus objetivos, impondo à educação a lógica da eficiência, funcionalidade e racionalização na aplicação dos recursos, com gestão desempenhada por métodos empresariais. Passaram a imperar a urgência e a funcionalidade em relação à formação de um novo trabalhador, polivalente e adaptável ao mercado num mundo do trabalho assinalado pelo desemprego e trabalho precarizado (Coelho, 2014, p.15).

É possível observar os interesses por trás das políticas educacionais adotadas após a década de 1990, conforme pontua o autor. Os países desenvolvidos exercem forte influência ao impor um sistema alienado às nações periféricas que dependem de recursos financeiros para implementar as políticas necessárias na área da educação. Estes países, nações em desenvolvimento, ficam reféns das determinações impostas, nações desenvolvidas e detentoras de grande capital

financeiro como o Banco Mundial, que influenciam diretamente a formação e a vida das pessoas em todo o mundo.

Esse período foi marcado também por uma grande mobilização, uma ampla resistência no Brasil a essas políticas neoliberais. Ocorreram muitas greves com o objetivo de conter a implantação do neoliberalismo, assim como ocorreu no Chile e em diversos países da América do Sul. No Brasil, os anos 1990 foram um período marcado pela ofensiva do governo Fernando Henrique Cardoso e Paulo Renato, este Ministro da Educação durante o governo Fernando Henrique Cardoso (de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002). No Brasil, havia uma grande mobilização contrária à implantação do neoliberalismo, gerando forte resistência. Assim, foi um período intenso marcado por muitas disputas e conflitos, intensas greves e mobilizações em defesa da educação pública do país e nele foi constituída a elaboração da primeira LDB.

Entre as inúmeras mudanças promovidas no âmbito das reformas no país, na área da educação, evidencia-se a intencionalidade com ênfase na realização das mudanças, dentre essas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996). As autoras Abreu e Silva (2008) apontam as principais mudanças que alteraram completamente o sistema de ensino no país, sobretudo a educação básica.

As ações do Ministério da Educação, que tomam por objeto as mudanças curriculares e a organização geral da escola, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Sistema de Avaliação da Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo Conselho Nacional de Educação; as políticas de financiamento, tais como a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e, mais recentemente, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, dentre outros (Abreu; Silva, 2008, p.524).

Dessa forma, a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, de 1996, veio com o foco de integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação do jovem à vida produtiva. Sendo assim, Nascimento (2007, p. 78) acrescenta:

[...] as reformas para o Ensino Médio [...] realizadas através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/96) e do Decreto nº 2.208/97 do Governo Federal, novamente afirma-se a superação da dualidade estrutural, no nível do discurso, ao remodelá-lo como um novo curso para preparar o aluno com formação geral e dar-lhe uma habilitação profissional através da formação complementar e optativa. No entanto, a formação geral e a habilitação profissional não se realizam de forma unitária, uma vez que podem ser feitas concomitante ou sequencial ao curso regular de ensino médio.

Nesse contexto de reformas do ensino médio, assim como Nascimento (2017) menciona, Silva (2018) também destaca, nesse período, as principais

mudanças ocorridas, sobretudo na legislação, que envolveram tanto as ações do Executivo federal como os principais marcos normativos para esta etapa de ensino, que tem enfrentado, há décadas, acirradas disputas quanto à finalidade do ensino. Silva (2018, p. 7) então menciona:

O ensino médio desde a aprovação da LDB em 1996 vem passando por um processo de acirrada disputa quanto às suas finalidades. Uma das razões para isso é a expansão do acesso que incluiu na última etapa da educação básica um número imenso de jovens que dela passavam ao largo. De pouco mais de 3.500.000 matrículas, em 1991, a 9 milhões de pessoas em 2004, as perguntas em torno de “qual ensino médio” e “para quem” ocupou a cena dos marcos normativos e das ações do executivo federal.

Nessa direção, é possível observar que os atos normativos que envolvem o ensino médio após a LDB estão marcados por essa característica dualista e refletem as disputas de poder inerentes a essa etapa da educação básica. Silva (2018) aborda o percurso da legislação e apresenta sua cronologia, sintetizada e organizada, por sua vez, pelas autoras Alves e Costa (2023):

1996 – 20 de dezembro: Sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96 – Art. 26 – determina que se tenha uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica. Art. 35 – finalidades do Ensino Médio Art. 36 – Organização curricular do EM Art. 39 e 40 – Tratam da Educação Profissional.

1997 – Decreto 2.208/97: Regulamenta os artigos 39 e 40 que tratam da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio formas de oferta: Concomitante Subsequente.

1998 – Homologada a Resolução 03/1998 do Conselho Nacional de Educação, com base no Parecer 15/98 – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Síntese: Vincula o currículo do EM a demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo. Propõe o currículo com base em competências e habilidades. Primeira edição do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

1999 – MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Organizado por áreas, define “competências e habilidades” para cada área/disciplina. Parecer 16/99 DCNEP – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional.

2003/2004 – Seminário Em Brasília Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. São enunciadas as ideias centrais que darão sustentação conceitual e metodológica a um processo de reformulação do EM: Trabalho, ciência e cultura. Decreto 5.154/2004 Revoga o Decreto 2.208/97 – Possibilita o Ensino Médio Integrado EP integrada ao EM.

2009 – EC 59/2009: Obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos (faixa etária indicada para a etapa). Criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com vistas a induzir à reformulação do EM.

2011 – Aprovado o Parecer 05/11 – Altera as DCNEM e incorpora as bases conceituais debatidas no Seminário de 2003.

2012 – Homologadas com base no Parecer 05/11 a Resolução 02/12: novas DCNEM. Criada na Câmara dos Deputados a CEENSI (Comissão destinada a promover estudos com vistas à reformulação do EM).

2014 – Em discussão o PL em várias audiências públicas. É aprovado em 17 de dezembro com vistas a ir a plenário em 2015 (o que não ocorre)

2014 Aprovado o Plano Nacional de Educação Meta 3 – universalizar em 85% o acesso da faixa etária de 15 a 17 anos.

2016/2017 – Reforma do Ensino Médio, Michel Temer assume em agosto de 2016 MP 746/16 Publicada em 23 de setembro 11 audiências públicas. Fevereiro de 2017 foi aprovada no Congresso Nacional a Lei 13.415/17 originada na MP 746/16.

2018 – Abril de 2018: MEC torna pública a primeira versão da BNCC do EM Retrocede ao currículo organizado por competências. Apenas Língua Portuguesa e Matemática têm detalhamento. As demais disciplinas estão subsumidas em áreas descritas em termos de competências que o EM deve desenvolver nos estudantes (Alves; Costa, 2023, p. 198-199).

Esta sequência histórica apresentou os principais marcos normativos, ações e legislações que envolvem o ensino médio no Brasil, que, ao longo dos anos, tem enfrentado intensas disputas, principalmente, por envolver um quantitativo de jovens, e a integração deles na sociedade e no mercado de trabalho.

As proposições da LDB de 1996 foram consolidadas, sobretudo, no Parecer CNE/CEB nº 15/98 e na Resolução CNE/CEB nº 3/98. Esses propunham uma nova estrutura curricular, que incluía competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos em consonância com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia e ainda com os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, que foram adotados como estruturadores do currículo do ensino médio.

Fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 15/1998, a Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, definiu as primeiras diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 3/1998, estabelecendo:

[...] um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (Brasil, 1998).

Por meio da LDB de 1996, o ensino médio passou a ter como eixo estruturante a necessidade de ofertar uma formação geral e polivalente que

propiciasse a aquisição de saberes e competências básicas para preparar o jovem para a vida, de maneira contínua, gratuita e universal. Desse modo,

[...] com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, houve uma alteração na redação oficial da Constituição de 1988, assim, de acordo com a LDB, o Estado deveria garantir a “progressiva universalização do Ensino médio gratuito”. Tal alteração nesse texto foi responsável pela restrição dos direitos assegurados pela CF, reduzindo a oferta do Ensino médio por parte do Estado. Desse modo, o que rege a educação no Brasil, embora comprometa a extensão da gratuidade da última etapa da educação básica é a ementa constitucional de 1996, que sustenta a LDB (Queiroz *et al.*, 2009, p. 4).

No que se refere a objetivos e finalidades do ensino médio, a LDB/96 menciona: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, viabilizando o prosseguimento dos estudos; a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, tornando o educando capaz de adaptar-se a novos contextos; o aprimoramento do educando como pessoa humana, “incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996), bem como a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática (art. 35).

O artigo 35 da LDB/96 estabelece que “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; e IV – ciências humanas e sociais aplicadas” (Brasil, 1996).

Ainda no artigo 35, o parágrafo 6º destaca que “a União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular”. Já o parágrafo 7º pontua: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 1996).

A LDB 9.394/96 também definiu o ensino médio como uma etapa da educação básica com duração mínima de três anos. Contudo, o ensino médio somente passou a integrar a educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, em 2009, mesmo para aqueles que não tiveram acesso a ela na idade própria. Para isso, foi necessária a alteração na Constituição brasileira por meio da EC nº 59/09.

Com o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2014 – 2016) e a entrada de Michel Temer no governo federal, há uma acentuação acirrada das políticas de alinhamento da educação nacional às demandas do capital financeiro. E é nesse contexto que vem a Medida Provisória nº 746, de 2016, que altera a LDB 9.394/96 e a Lei nº 11.494/07, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, bem como a valorização dos profissionais da educação.

Desse modo, a Medida Provisória nº 746/2016, entre outros fatores, efetua mudanças na organização curricular e outras alterações para o ensino médio. Porém, o teor dessa medida gerou polêmicas no meio profissional e acadêmico devido à ampliação da carga horária, à criação de itinerários formativos distribuídos nas quatro áreas de conhecimento e ao fim da obrigatoriedade do ensino de algumas disciplinas, como, por exemplo, Artes e Educação Física. Dessa forma, a MP gerou discussões acaloradas, estando, de um lado, os defensores de que a reforma solucionaria diversos problemas do ensino médio, e do outro, os movimentos contrários à MP, que se opuseram a diversos pontos da medida e acusaram o governo de tentar aprovar a reestruturação do ensino médio sem a participação de professores, estudantes e sociedade civil na discussão que resultou em manifestações contrárias que pediam a revogação do novo ensino médio. Os itens mais discutidos sobre essa proposta de reforma do ensino médio são o aumento da carga horária, a parte comum *versus* itinerários formativos, sua relação contraditória com a BNCC e prazos irreais de implementação e financiamento.

Conforme exposto, as reformas educacionais para o ensino médio, realizadas após a CF de 1988, não conseguiram avançar no sentido de eliminar a dualidade, a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados segundo a classe social, separando os indivíduos em pontos divergentes na divisão social do trabalho.

Podemos verificar que, historicamente, a linha central das políticas para o ensino médio tem sido organizada em torno da relação capital e trabalho, atendendo em geral os interesses do capital. Por este motivo, a legislação recente mantém a lógica da escola estruturalmente dualista (Nascimento, 2007, p. 87).

Em relação à reforma educacional proposta com a denominação de novo ensino médio, como parte de um movimento mundial ligado às ideologias neoliberais, existe, especialmente no Brasil, uma pressão para que a educação básica continue sendo dual: essa dualidade reflete a própria estrutura social desigual do país, reflexo do sistema capitalista e divisão de classes. No Brasil, essa dualidade é influenciada principalmente pela elite dominante, composta em boa parte pela burguesa constituída no país, a qual tem sua gênese desde o período colonial. Essa diferenciação escolar, conforme Araújo (2019, p. 40), “são marcas da

estrutura escolar brasileira que espelham as grandes desigualdades e a forte hierarquização da sociedade brasileira”. Ou seja, ela é marcada por uma oferta de qualidade para os jovens provenientes de classes sociais altas, e outra aligeirada e minimizada para os que provêm das classes populares.

E esta formação comum pressupõe uma educação inteira e um currículo do Ensino médio rico, variado [...]. Em relação do Ensino Técnico, é necessária a defesa ainda, do Ensino médio Integrado, que torne em unidade a formação técnica específica e a formação científica, bem como um combate a toda forma de aligeiramento tornada possível pela nova legislação (Araújo, 2019, p. 5).

Em 2016, foram encaminhadas ao Congresso Nacional, em caráter de emergência, alterações na Lei nº 9.394/96, mais especificamente nos artigos referentes ao ensino médio. Elas foram enviadas por meio de Medida Provisória nº 746/2016 ao Congresso Nacional e após um curto período de tramitação. Conforme Araújo (2019, p.54), “quase nenhum debate ocorreu, foi aprovada no dia 16 de fevereiro de 2017, esta MP, com algumas pequenas alterações, feitas pelo Congresso Nacional, ganhando forma final na Lei nº 13.415, que deu materialidade a uma substantiva mudança no ensino médio, com forte impacto (negativo) na vida dos jovens pobres deste país”.

As principais alterações propostas para o novo ensino médio são:

Ampliação da jornada escolar mínima anual para 1.400 horas; Prazo máximo de cinco anos, a partir de 2 de marco de 2017, para que os sistemas de ensino ofereçam, pelo menos, 1.000 horas anuais; Oferta de quatro diferentes itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas, e formação técnica e profissional); Autonomia dada aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimentos e as expectativas de aprendizagem; Definição de direitos e objetivos de aprendizagens no Ensino médio; [e] Inclusão das disciplinas Língua portuguesa e Matemática como elementos obrigatórios nos três anos do Ensino médio (Brasil, 2017).

Aqui se faz necessário um olhar crítico em relação à implementação das alterações propostas, sobretudo, quando esta proposta se constitui na atualidade, agravando problemas já existentes no sistema educacional. De forma excludente e desigual, conhece-se a origem da educação dual, desde o período colonial. O que evidencia na nova proposta é, sobretudo, a constituição de dois modelos de escolas no país, de forma mais explícita, a consumação da constituição de uma escola ainda mais dual, uma para filhos da classe trabalhadora e outra para os filhos da elite dominante.

As políticas educacionais no Brasil para o Ensino Médio têm expressado o dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho, que distribui os homens

pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes. O ensino médio tem sido, historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social (Nascimento, 2007, p. 78).

Dessa forma, é possível compreender que, no ensino médio, através de uma nova concepção de organização escolar, revela-se uma reorganização apenas superficial, que não oferece condições para uma verdadeira “universalidade” do ensino e superação das desigualdades socioeconômicas e educacionais. Logo, é necessário adotar políticas públicas capazes de garantir um eficaz aprendizado, que resulte em autonomia individual, visando ao desenvolvimento pleno do indivíduo. Nesse sentido, Gomes (2016, p. 86-87) menciona:

A reforma legislativa sobre o ensino médio abriu as possibilidades de sua flexibilização e diversificação. Mas há questões não resolvidas. Por um lado, o texto legal prevê diversificação tão ampla que a combinação entre a BNCC e os itinerários formativos poderá vir a ser totalmente distinta de um ente federado para outro. Por outro lado, paradoxalmente, o texto também permite que as mudanças não ocorram de fato, admitindo que dada rede escolar opte por itinerário formativo único, isto é, praticamente mais do que em relação ao que já acontecia. O fomento do ensino médio em tempo integral é oportuno, mas de pequeno alcance. Como se combina sua existência ao lado da necessidade de integrar às redes de ensino mais de 2 milhões de jovens que não estão estudando?

Como se observa, Gomes (2016) aborda os percalços identificados, a princípio, pela reforma do ensino médio, em que a realidade das escolas e dos alunos se distancia da proposta, uma vez que a lei não atende a realidade existente, o que leva as unidades escolares a se adequar, esquivando-se da proposta apresentada, seja ela pela realidade social que o estudante se encontra, seja pelo contexto social que a escola e estudantes estão inseridos.

A respeito da reforma do ensino médio, atendendo às políticas neoliberais, Gomes (2019, p. 28) afirma:

De forma geral, consta-se que a Reforma do Ensino médio, a partir da lógica neoliberal anunciada e assumida, não tem, em seu arcabouço ideológico e prático, o compromisso com a ampliação da participação popular e com a responsabilização do Estado na distribuição dos bens materiais e simbólicos produzidos pela sociedade. Contudo, uma análise mais rigorosa no campo das políticas educacionais confirma o caminho inverso, qual seja, o da exclusão da maioria da população do acesso a tais bens.

O Governo Federal encaminhou ao Congresso Nacional a medida de reestruturação do ensino médio no país (MP 746/2016), que passou por poucas alterações até ser transformada na Lei nº 13.415/2017, sem que fosse considerada a opinião de críticos, alunos e professores. Por este motivo, surgiu, então, uma

onda de protestos em unidades escolares em nível nacional, que ficaram conhecidos como “ocupações”, o maior movimento voltado à educação da história do país². Seu propósito principal era instituir uma ação direta de participação estudantil, social e política em torno da defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade, conforme previsto na Constituição nacional. Era contra, principalmente, à reforma do ensino médio, proposta pela MP 746/2016, à falta de infraestrutura das escolas e à formação deficiente de professores.

Segundo a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), havia 1.154 escolas, institutos e universidades estaduais, federais e municipais ocupadas no período de 2015-2016. O Estado reagiu com repressão, e reivindicava a reintegração de posse das unidades escolares. Para isso, utilizou a força policial nas proximidades das escolas ocupadas e as mídias locais para desmoralizar o movimento. O ano de 2016 foi marcado também por greves de professores e de trabalhadores da educação em protesto, principalmente, contra cortes de gastos. Desde tais ações, têm sido implementadas medidas de ensino de caráter não presencial e de tempo integral, o que tem impactado o direito à educação e o princípio das condições de igualdade de acesso e permanência de ensino³.

Posterior a esta abordagem sobre o ensino médio pós-CF de 1988, é relevante observar que a reforma proposta pelo novo ensino médio reforça os ideais neoliberais inseridos na educação brasileira, visto que as mudanças atendem diretamente os anseios do capital e do mercado. Assim, os jovens ficam à margem e recebem um ensino superficial, enquanto a elite dominante recebe uma educação de qualidade. O autor pontua os retrocessos notados no campo das políticas educacionais e que têm conduzido o caminho inverso, levando à exclusão da maioria da população do acesso a tais bens.

Sobre os parâmetros da LBD e da BNCC e seus currículos programados para o ensino médio, é relevante tratar do conceito de juventude no Brasil, ou seja, estabelecer uma definição de uma identidade própria para esta etapa da educação básica, bem como seu direito ao acesso por meio de políticas específicas, num período da vida em que o aluno anseia individualidade, independência e autonomia. Observa-se que o modelo proposto com a reforma é excludente, o qual configura uma escola de formação aligeirada para os filhos da classe trabalhadora, enquanto os filhos da elite burguesa recebem educação de qualidade.

2 Fonte: UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2016/ubesretrospectiva-2016-foi-ocupar-e-resistir/>

3 Fonte: Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>

Nesse ponto, é importante abordar também o cenário político e as políticas educacionais após golpe de 2016, que resultou no impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff. O conjunto de políticas e práticas adotadas neste contexto dialoga com o neoliberalismo, que visa ao esfacelamento dos direitos sociais, afetando drasticamente a educação, por meio de medidas que inviabilizam o acesso, sobretudo, da classe trabalhadora ao conhecimento.

Em síntese, a atual ofensiva golpista direcionada ao campo da educação é assinalada: a) pelo enalço àqueles que contestam as reformas; b) por severos e contínuos cortes no orçamento da educação; c) pela solidificação da racionalidade mercadológica na gestão escolar, tendo influência direta nos currículos escolares. Desse modo, o capital realiza dois movimentos sincronizados: de um lado, busca elevar seus lucros, por meio da espoliação dos recursos públicos destinados à educação; paralelamente, desempenha o controle ideológico, por meio da desqualificação dos conhecimentos mais desenvolvidos (científico, artístico, filosófico e humanístico) produzidos pela humanidade e que deveriam ser o aspecto nodal na formação qualificada da classe trabalhadora (Lombardi; Lima, 2018 *apud* Ramalhete, 2023, p. 3).

Por meio de ações e reformas, a educação no Brasil foi duramente atacada e se viu em um retrocesso de décadas após o golpe de 2016. A exemplo disso, cita-se a MP nº 746, de 11 de abril de 2016, que estabelece a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em síntese, tal MP prevê significativas alterações na estrutura do ensino médio: altera a carga horária mínima anual para 1.400 horas; defende a criação de escolas em tempo integral; torna opcional o ensino de Arte e da Educação Física; define que os conteúdos do ensino médio sejam aproveitados no Ensino Superior; torna facultativa a oferta de uma segunda língua estrangeira; possibilita que pessoas com “notório saber” lecionem disciplinas técnicas; altera consideravelmente o currículo integrando os itinerários formativos; dá autonomia aos sistemas de ensino na definição da organização das áreas do conhecimento; e promove um novo plano de habilidades e competências a serem alcançadas (Brasil, 2016).

Em 2018, ainda no governo de Michel Temer (2016-2018), que assumiu a Presidência após o golpe sofrido por Dilma Rousseff, foi tomada mais uma série de medidas. Entre elas se destaca o programa “Uma Ponte para o Futuro”, que estabelece a diminuição de verbas para a educação. Tal programa impulsionou, em 15 de dezembro de 2016, a promulgação da EC nº 95, que limita por 20 anos os gastos públicos com políticas sociais, incluindo a educação. Essa Emenda

dificulta ainda mais o cumprimento do PNE e a possibilidade de alcançar sua meta principal que é a “universalização”, ou seja, de garantir o direito à educação pública de qualidade a todos.

Também em 2018, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) foi definida, por meio da Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, como a etapa final da educação básica. Outra alteração importante foi promulgada por meio da Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos, que, integrados a mais de uma área, podem incluir a formação profissional.

O avanço de políticas neoliberais que culminaram a partir do golpe de 2016 criou condições favoráveis para que fosse aprovado um conjunto de reformas educacionais que prejudica, sobretudo, os interesses da classe trabalhadora. Essas ações são um retrocesso para a educação, pois, orientadas por ideais neoliberalistas, negam fundamentos e bases científicas que permitem aos jovens aprender, de modo consciente, os fenômenos sociais, e atrelam a educação escolar tão somente à preparação para o trabalho, atendendo aos interesses do mundo empresarial que necessita de uma força de trabalho qualificada e apta para competir no mercado.

As mudanças que foram propostas para a educação brasileira por meio da Reforma do Ensino Médio, promulgada pela Lei nº 13.415/2017, ilustram uma concepção pouco crítica da realidade educacional, e seguem a lógica do capital. Aqui, vê-se uma proposta que suprime direitos sociais em que o Estado, claramente, centraliza e controla os recursos financeiros e as práticas educativas de docentes na produção do conhecimento, além de reduzir a educação à finalidade majoritariamente mercadológica.

O governo Bolsonaro (2019-2022), em meio à pandemia de Covid-19, foi marcado por movimentos como Escola sem Partido, por ataques à União Nacional dos Estudantes (UNE), ao professor Paulo Freire (Patrono da Educação Brasileira), e pelo anúncio de promessa de limpeza “ideológica” em livros didáticos de história para alcançar uma educação apartidária, “sem doutrinação” e sem “contaminação” político-ideológica.

Outros eventos também marcaram esse governo, como a recorrente troca de ministros da Educação, ataque ao intitulado “marxismo cultural” e “ideologia de gênero”, defesa do *homeschooling* (educação domiciliar), intromissão de instâncias religiosas na educação, o revisionismo histórico acerca da Ditadura Militar brasileira, tentativa de extinção dos cursos de Sociologia e Filosofia, perseguição e ofensa aos/as professores/as e às instituições federais de educação,

período pandêmico, aumento vultoso das taxas de evasão. Dessa forma, não se garantiu, efetivamente, o avanço da educação pública de qualidade no país.

Em 2023, sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi proposto, por meio do MEC, um projeto de lei que está em tramitação, com diretrizes para um novo ensino médio (Política Nacional do Ensino Médio), que propõe alterações no novo ensino médio, aprovado em 2017. Entre as principais mudanças propostas para o ensino médio, está prevista no projeto de lei a retomada de 2,4 mil horas de Formação Básica para estudantes do ensino médio.

O ENSINO MÉDIO NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E OS DESAFIOS PARA UNIVERSALIZAÇÃO DA OFERTA

Este capítulo aborda a caracterização da oferta do ensino médio no Brasil e os desafios para sua universalização. São apresentados breves apontamentos sobre a constituição dos Planos Nacionais de Educação de 2001-2010 e 2014-2024, e suas propostas para o ensino médio e os desafios da meta 3 com foco na democratização e na expansão.

São abordados ainda os Dados do Laboratório da UFPR, as análises desses dados, a descrição do cenário e da realidade do ensino médio no país. Apresentam-se considerações sobre o Plano Estadual de Educação de Goiás e breve apontamento de sua constituição e as políticas educacionais adotadas no período para o cumprimento do plano proposto, bem como a meta para ampliação do acesso ao ensino médio e a caracterização de sua oferta no estado.

AS METAS PARA AMPLIAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO MÉDIO NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO PÓS-CF DE 1988

A CF de 1988 trouxe importantes definições para a educação do nosso país. Dentre elas, a obrigatoriedade de instituição de planos de educação que está prevista no artigo 214. Por força dessa determinação constitucional, o Brasil contou com a aprovação de dois planos de educação após o início da vigência da Carta Magna. O PNE (2001 – 2010), aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, foi o primeiro deles. Na sequência, o PNE (2014-2024) foi aprovado mediante a Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014, e terá vigência até o ano de 2024.

O processo de tramitação do PNE (2001-2010) foi permeado por tensões e disputas, uma vez que duas propostas distintas foram apresentadas, culminando assim na aprovação final de um Plano que apresentava

[...] as marcas dos embates ocorridos ao longo da tramitação da proposta, que se manifestam, especialmente, quando se trata da aplicação de recursos para garantir o alcance das metas, item que sofreu restrições mediante os nove vetos presidenciais. Contudo, não restam dúvidas de que os objetivos e metas do PNE aprovado, a despeito das restrições que sofreu, incorporaram algumas demandas históricas da população brasileira [...]. (Aguar; Scheibe, 2010, p. 712).

Considerando que o texto final aprovado acabou por “consagrar a maior parte do texto do Executivo, ainda que assimilando algumas metas do plano proposto pela sociedade civil” (Cury, 2011, p. 804-805), ele sofreu vários vetos pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, que governou o país de 1995 a 2000. Esses vetos influenciaram a não materialização do Plano como uma política pública de Estado, pois “O PNE não passou de uma carta de intenções e a lei que o instituiu permaneceu letra morta, sem nenhum influxo nas medidas de política educacional e na vida das instituições escolares” (Saviani, 2014, p. 97). Esse autor acrescenta:

- a) Os vetos às metas orçamentárias, o que privou o PNE do instrumento de ação fundamental sem o qual a maioria das demais metas não poderiam ser viabilizada;
- b) A complexidade da peça legal traduzida seja nas informações técnicas que dão base ao texto, seja na excessiva quantidade de metas, o que dificulta o acompanhamento, controle e fiscalização de sua execução;
- c) A cultura política enraizada na prática de nossos governantes, avessa ao planejamento e movida mais por apelos imediatos, midiáticos e populistas do que pela exigência de racionalidade inerente à ação planejada (Saviani, 2014, p. 97).

Como consequência dos vetos apresentados, o país contou com “um Plano sem a devida sustentação econômico-financeira, o que, por sua vez, tornou os estados e municípios lenientes na produção de seus respectivos planos de educação” (Cury, 2011, p. 805). Assim, embora o PNE (2001-2010) tenha sido aprovado e entrado em vigor, o mesmo não se concretizou como um indutor de políticas educacionais em prol da melhoria das condições da educação brasileira.

Todavia, embora a proposta do primeiro PNE aprovado após a CF de 1988 tenha passado por mudanças, é possível considerar ainda que,

Em síntese, o PNE tem os seguintes objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso à escola pública e a permanência

com sucesso, nela; a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar e local escolar em conselhos escolares e equivalentes (Libâneo, 2001, p. 159).

O primeiro ponto mencionado por Libâneo (2001), “a elevação global do nível de escolaridade da população”, trata da ampliação do acesso escolar, conforme aborda a Lei nº 10.172, de 2001, que institui o PNE (2001-2010).

Foram estabelecidas determinadas prioridades conforme podemos identificar na citação do referido plano: 1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino [...]. 2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. 3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior [...]. Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. 4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério. 5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (Brasil, 2001).

Dessa forma, pode-se identificar que o PNE (2001-2010) abrange os seguintes níveis de ensino: educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. Também atribui metas e objetivos para os profissionais da educação básica, gestão, acompanhamento e avaliação do plano.

Contudo, apesar de conter essa previsão no seu conteúdo, Dourado (2016, p. 18) esclarece:

A aprovação do PNE foi resultado da hegemonia governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica de suas políticas em curso. O governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), por meio do Ministério da Educação (MEC), efetivou lógicas de gestão, para implementar amplo processo de reforma da educação nacional, cujas prioridades constituíram, hegemonicamente, a adoção de políticas focalizadas, com forte ênfase no ensino fundamental, e a efetivação de vários instrumentos e dispositivos, visando à construção de um sistema de avaliação da educação.

A respeito do PNE (2001-2010) aprovado, o mesmo possuía ao todo 295 metas que contemplavam a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação de jovens e adultos, educação a distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional, educação especial, educação indígena, formação de professores, financiamento e gestão. Então, são tratados no PNE (2001-2011) os seguintes objetivos:

Formular e implementar, progressivamente, uma política de gestão da infraestrutura física na educação básica pública;

Implantar e consolidar, no prazo de cinco anos, a nova concepção curricular elaborada pelo Congresso Nacional de Educação;

Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pelo Exame Nacional do Ensino médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos Estados;

Reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma a diminuir para quatro anos o tempo médio para conclusão deste nível;

Assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação nesse nível de ensino àqueles que não a possuam;

Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino médio, compatíveis com as realidades regionais;

Não autorizar o funcionamento de novas escolas fora dos padrões de “a” a “g”;

Adaptar, em cinco anos, as escolas existentes, de forma a atender aos padrões mínimos estabelecidos;

Assegurar que, em cinco anos, todas as escolas estejam equipadas, pelo menos, com biblioteca, telefone e reproduutor de textos;

Assegurar que, em cinco anos, pelo menos 50%, e, em dez anos, a totalidade das escolas disponham de equipamento de informática para modernização da administração e para apoio à melhoria do ensino e da aprendizagem;

Adotar medidas para a universalização progressiva das redes de comunicação, para melhoria do ensino e da aprendizagem;

Adotar medidas para a universalização progressiva de todos os padrões mínimos durante a década, incentivando a criação de instalações próprias para esse nível de ensino;

Criar mecanismos, como conselhos ou equivalentes, para incentivar a participação da comunidade na gestão, manutenção e melhoria das condições de funcionamento das escolas;

Assegurar a autonomia das escolas, tanto no que diz respeito ao projeto pedagógico como em termos de gerência de recursos mínimos para a manutenção do cotidiano escolar;

Adotar medidas para ampliar a oferta diurna e manter a oferta noturna, suficiente para garantir o atendimento dos alunos que trabalham;

Proceder, em dois anos, a uma revisão da organização didático-pedagógica e administrativa do ensino noturno, de forma a adequá-lo às necessidades do aluno-trabalhador, sem prejuízo da qualidade do sistema;

Estabelecer, em um ano, programa emergencial para formação de professores, especialmente nas áreas de Ciências e Matemática;

Apoiar e incentivar as organizações estudantis, como espaço de participação e exercício da cidadania; A educação ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9.795/99;

Observar, no que diz respeito ao ensino médio, as metas estabelecidas nos capítulos referentes à formação de professores, financiamento e gestão e ensino a distância (Brasil, 2001).

Sobre a quantidade de metas propostas, é preciso considerar que

As divergências vão se manifestar mais especificamente no que se refere aos objetivos e metas, em especial àquelas que se relacionam, direta ou indiretamente, ao problema do financiamento. Mesmo nesse caso, boa parte das metas também são incontroversas por obviedade ou por ambiguidade. Outro indicador da inocuidade do Plano é a profusão de objetivos e metas, o que caracteriza um alto índice de dispersão e perda do senso de distinção entre o que é principal e o que é acessório (Saviani, 2016, p. 299).

Percebe-se que a quantidade de metas e objetivos leva a uma dispersão tanto pela ambiguidade de algumas quanto pelo financiamento, visto que os recursos não atendem as demandas existentes. Quanto aos objetivos e metas referentes ao ensino médio, o PNE (2001-2010) propõe, sobretudo, contemplar o atendimento de 50% da demanda (população de 15 a 17 anos) em cinco anos e de 100% da demanda (população de 15 a 17 anos) em dez anos.

Além disso, prevê assegurar a oferta de EJA de 5ª a 8ª série do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu a 4ª série, em uma década; visa também dobrar a capacidade de atendimento de EJA do ensino médio, em cinco anos; quadruplicar a capacidade de atendimento de EJA do ensino médio, em dez anos; implantar em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendem jovens e adolescentes infratores programas de EJA de ensinos fundamental e médio, bem como formação profissionalizante.

Os dados oficiais sobre a caracterização da oferta do ensino médio no Brasil, no ano de 2010 a 2020, serão apresentados e discutidos no item 2.2 deste capítulo. O ensino médio é a etapa final da educação básica do país e tem como desafio a ampliação do acesso e sua universalização, o qual tem apresentado um

quadro de abandono e exclusão. A esse respeito, “tem sido objeto de um processo de construção social, onde se jogam influências de natureza econômica, política e social e onde, muitas vezes, se confrontam saberes comuns e saberes científicos” (Alves, 2008, p. 3).

No período em que ocorreu a aprovação do referido PNE (2001-2011), pela hegemonia do governo no Congresso Nacional, Czernisz (2014) afirma que havia uma política de expansão do ensino médio, a qual foi impulsionada por força da Portaria nº 971, de 2009, instituindo o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Nesse cenário, a autora esclarece:

Cumprе ressaltar que, apesar de ser verificada, no ensino médio, a redução do número de matriculados, como destacado por Krawczyk (2011), também se comprova ter ocorrido um visível aumento da oferta de ensino médio em período integral, fato que ampliou o número de matriculados. No ano de 2010, o número de matriculados no ensino médio integral era de 106.287 alunos. Em 2011, aumenta para 173.505; no ano de 2012, o ensino médio com oferta integral teve 230.398 matriculados e, em 2013, registraram-se 300.831 alunos matriculados. Isso tem sido impulsionado também por ações do governo federal como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído a partir da Portaria nº 971, de 2009, que objetiva o fortalecimento de inovações curriculares nas escolas, o desenvolvimento da educação integral e a redução de problemas como a evasão e a repetência, por meio da reorganização dos currículos, a fim de torná-los mais atrativos ao alunado do ensino médio. As formas de oferta e atendimento do ensino médio, segundo análises de Brandão (2011) ao PNE 2001-2011, precisam ser revistas, pois há metas do PNE que ainda não foram alcançadas e a universalização é hoje o grande desafio do ensino médio. (Czernisz, 2014, p.527).

As ações promovidas pelo governo federal neste período contribuíram para o aumento do crescimento do número de matrículas. Porém, mesmo com as ações desenvolvidas, não foram obtidos no período os resultados esperados, pois a universalização não foi alcançada no período, tornando um grande desafio para o ensino médio devido à quantidade de jovens fora da escola.

Contudo, é preciso considerar sobre a ampliação do acesso ao ensino médio durante a vigência desse Plano que há um cenário de retração dessa oferta:

Os dados disponíveis para o ensino médio, embora descontinuados e com os limites já apontados, apresentam um quadro preocupante, uma vez que apontam crescente retração quando comparados a evolução das matrículas ocorridas entre 1991 a 2001 e ao movimento ocorrido no ensino fundamental entre 2000 e 2008. As matrículas no ensino médio cresceram 32,1% entre 1996 e 2001, passando de aproximadamente 5,7 milhões para 8,4 milhões, no quinquênio seguinte cresceram apenas 5,7%, passando a decrescer a partir de 2007. De modo a configurar crescimento negativo de – 8,4% de 2000 a 2008, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esta retração se acentua entre 2008 e 2009,

atingindo um percentual de – 3,2%, sendo que, em 2008, foram 8.369.389 matrículas contra 8.337.160 em 2009, ou seja, em apenas um ano, uma diferença de 32.229 matrículas (Kuenzer, 2010, p. 859).

Ratificando essa mesma análise desafiadora que não conseguiu ser alcançada pelas ações e proposições políticas do PNE (2001-2010), faz-se oportuno, ainda,

[...] considerarmos que o ensino médio pode se constituir não só em um importante fator de qualificação profissional, mas também num instrumento de valorização da cidadania e de preparação para os estudos de nível superior, enfrentar o desafio da universalização desse nível de ensino, atendendo inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, torna-se um desafio de suma importância. Para se ter uma ideia do tamanho deste desafio, em 2004, aproximadamente 20% dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos não trabalhavam nem estudavam. Em 2006, 37% dos jovens dessa faixa etária não haviam sequer concluído o ensino fundamental (Brandão, 2011, p.198).

Ademais, é preciso considerar outros elementos que estão vinculados ao acesso desses jovens na escola. Outro desafio identificado no contexto do primeiro Plano Nacional é que,

45% dos jovens brasileiros concluem o ensino médio e, destes, aproximadamente 60% o fazem em situação precária – noturno e /ou supletivo. Desagregados por região e pela classificação urbana e rural, estes dados assumem outras dimensões da desigualdade (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p.7).

Por essa perspectiva, os dados do ensino médio, nesse período em questão, “permitem inferir que, quanto à expansão do acesso, permanência e sucesso, não houve mudanças significativas, mostrando que, para o ensino médio, o PNE (2000-2010) não aconteceu” (Kuenzer, 2010, p. 860). No item seguinte, serão apresentados e analisados dados sobre a caracterização da oferta do ensino médio no Brasil, de 2010 a 2020, que evidenciam esse cenário no final da vigência desse plano. Segundo essa autora, esse Plano não conseguiu alcançar os desafios dessa etapa educacional, pois,

[...] se tratando de ensino médio como etapa da educação básica na perspectiva do direito à educação, o que significa promover a sua democratização, as providências anteriormente elencadas, que implicam a institucionalização do SNE, são mais dramáticas, dado o reduzido percentual de jovens e adultos atendidos e o número decrescente, ano a ano, de matrículas nesta etapa [...]. Isso significa que a promoção de efetivo avanço na democratização do acesso e na ampliação da permanência vai exigir um novo pacto federativo, cimentado por um forte investimento, principalmente pelas esferas federal e estadual, mesmo que considere apenas a dimensão quantitativa (Kuenzer, 2010, p.857).

Observa-se que o PNE (2001-2010) encerra sua vigência mantendo um cenário de muitos desafios educacionais ao país que não foram contemplados e alcançados. Isso porque o período que compreende a sua duração foi permeado por um cenário de muitas disputas e mudanças político-sociais. Por conseguinte,

Reconhece-se, contudo, que a avaliação da política educacional traduzida em um plano de educação encontra dificuldades, tendo em vista que nem sempre seus desdobramentos, por abranger dimensões políticas e ideológicas, podem ser apreendidos de imediato. Além disso, a avaliação de um plano educacional é realizada a partir de determinados valores e óticas, logo, não há neutralidade. Igualmente, isso ocorre em relação às indicações e orientações que resultam desta avaliação. Não é prudente esquecer, também, que um PNE resulta de embates em torno de projetos político-sociais. Ou seja, avaliar um plano desta natureza e magnitude significa adentrar no debate da política educacional e de seus determinantes, tendo presente o contexto do desenvolvimento do país e sabendo que o alcance dos seus objetivos e metas decorre dos resultados das lutas concretas entre grupos sociais com interesses distintos e diversos, que disputam a hegemonia nesse processo (Aguiar, 2010, p.709).

Por fim, no que diz respeito às metas propostas para ampliação do acesso ao ensino médio, o PNE (2001-2010) concluiu sua vigência sem o cumprimento do que foi estabelecido. Assim, a etapa seguinte, que culminaria no processo de elaboração de uma nova proposta de Plano para o Brasil, deparava-se com um contexto de muitos desafios não alcançados no decênio anterior. Esse é o cenário que marca o início das discussões e proposições para o novo Plano de Educação que vigoraria no Brasil na década seguinte.

Esse momento foi marcado pela aprovação da EC nº 59/2009 que, dentre outras alterações, modificou o artigo 214 da CF de 1988 e

[...] também acrescentou, no texto constitucional, que os planos seguintes deveriam conter uma meta de aplicação de recursos públicos em educação vinculados a uma proporção do Produto Interno Bruto (PIB). A vinculação do financiamento da educação nacional a uma proporção do PIB foi objeto de debates e pressões durante a tramitação do Plano no Congresso Nacional e se constitui como importante conquista do PNE (2014-2024) em relação ao PNE (2001-2010) (Carvalho, 2018, p. 54).

Nessa mesma direção, Cury (2011, p. 794) enfatiza que a etapa de proposição do novo Plano de Educação no Brasil

[...] sofre uma alteração considerável uma vez aprovada a Emenda Constitucional n. 59/09. Essa emenda altera a redação original do artigo 214 e, dentro do texto constitucional, estabelece a exigência de um PNE “de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas”. Saltam à vista mudanças significativas: o PNE se completa com uma lei própria que o regulamente, com

reiteração de sua duração decenal, fora de uma presença em disposições transitórias e, sobretudo, dentro de um “sistema nacional de educação”. Essa última expressão, ausente nos textos vigentes até então por conta de uma rejeição sistemática, traduz a vontade de não permitir que o novo PNE venha a ser mais uma carta de intenções ou um conjunto disperso de prescrições inviáveis.

Após o encerramento da vigência do PNE (2001-2010), aconteceu um amplo movimento de debates e discussões para a elaboração de um novo plano de educação no país. Esse movimento envolveu a sociedade civil e política e foi permeado por disputas de concepções sobre a educação e o papel do Estado. Para Dourado (2016, p. 21), essas “disputas de concepção acerca da relação sociedade e educação; público e privado; qualidade, avaliação e regulação; diversidade e educação [...], se intensificaram no processo de sua materialização”.

No dia 25 de junho de 2014, foi sancionada, sem veto, pela presidente da República Dilma Rousseff, a Lei nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação com vigência decenal, o PNE (2014-2024). A lei, que cumpre o artigo 214 supracitado da CF de 1988, foi publicada em edição extra do Diário Oficial da União e traz 14 artigos, dentre os quais se destaca o artigo 13, que defende que o poder público deve instituir, em lei específica, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do PNE.

Então, são mencionadas 10 diretrizes orientadoras para o segundo Plano Nacional de Educação aprovado após a CF de 1988: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania; gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; aplicação de recursos públicos em educação, tendo como referência percentual do Produto Interno Bruto (PIB); valorização dos profissionais da área; e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Além disso,

O PNE (2014-2024) foi aprovado com 20 metas e 254 estratégias, que abrangem todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira, a valorização dos profissionais da educação e o financiamento da educação, que, se cumpridas, proporcionariam uma importante mudança no sistema educacional do país, tanto de caráter quantitativo como qualitativo (Carvalho, 2018, p. 63).

As metas do PNE (2014-2024) expressam a materialização de um planejamento que contempla as modalidades de ensino, estrutura, formação, democratização, recursos financeiros através do PIB, que, de forma geral, poderiam atender as demandas existentes na área da educação. A esse respeito, Saviani

(2016) aborda algumas dificuldades para o alcance e cumprimento das metas, e aponta implicações para a implantação dos 14 artigos que integram a Lei nº 13.005/2014, principalmente os artigos 8º e 9º. O autor então esclarece:

Art. 8º obriga as instâncias federativas a elaborarem os respectivos planos de educação no prazo de apenas 1 ano a partir da publicação do PNE. Quando o prazo venceu, apenas um quarto (26% dos estados e em torno da metade (52,7%) dos municípios haviam aprovado os respectivos planos; [...]. Ademais que havia um forte estímulo para o cumprimento dessa meta tendo em vista seu condicionamento para a recepção das transferências de recursos federais. E o Art. 9º concedeu o prazo de 2 anos para esses mesmos entes federativos aprovassem leis específicas disciplinando a gestão democrática da educação pública. Já vencidos os 2 anos, fica comprovado o irrealismo dessa meta, pois a grande maioria dos estados e municípios não tinha condições e sequer conseguiu formular os respectivos projetos de disciplinamento da gestão democrática (Saviani, 2016, p. 108).

Saviani (2016) ainda defende que deveriam ter feito um diagnóstico do plano anterior, uma análise das necessidades educacionais a serem atendidas pelo sistema educacional implantado. Dessa forma, tendo como referência o plano anterior, seria possível maior ênfase na obtenção dos resultados, avaliando, de forma mais clara e objetiva, os pontos que requerem maior atenção, a fim de contribuir para um maior acompanhamento e controle das reais condições que o plano está sendo posto e fornecendo as condições existentes para o efetivo cumprimento das metas.

As ações propostas para o campo educacional estão a serviço de interesses políticos, ligados diretamente a grupos vinculados ao neoliberalismo. Também sobre esta abordagem, Azevedo e Lara (2011, p. 33), a partir dos seus estudos sobre influências dos organismos internacionais na educação do Brasil, pontuam que

[...] a marcante influência da rede e dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais, nas atividades das fundações, por meio das parcerias, disseminam valores, concepções, propostas, atuando de diversas formas sobre gestores, legisladores, os tomadores de decisão e sobre os formuladores de opinião com atenção especial à mídia, educação à distância e mercado.

Nota-se que, a partir desse ponto de vista apresentado por Azevedo e Lara (2011), a história da educação do nosso país, além de caracterizar propostas educacionais fragmentadas, apresenta uma disputa entre os interesses públicos e privados, e os interesses dos organismos internacionais aliados à política de educação, pois

A história da educação brasileira é marcada por disputas de projetos com concepções distintas acerca do papel do Estado e do planejamento, da relação entre os entes federados e, como abstrato desta, da lógica de organização, gestão e financiamento dos sistemas, de suas redes e instituições. Perpassam essas concepções distintas visões e posturas políticas-pedagógicas que se materializam em vários campos, sobretudo, no financiamento e nos processos de gestão. A compreensão do fundo público bem como do uso que se faz deste têm sido objeto de argumentos éticos e políticos distintos [...] (Dourado, 2017, p. 29).

Para Dourado (2017), as políticas educacionais constituem-se como um campo marcado pela polissemia e interesses diversos que, por muitas vezes, são caracterizados como contraditórios, sendo acentuados pela ausência de um sistema nacional de educação institucionalizado, tendo suas ações e planejamento marcados pela política de descontinuidade.

Nesse ponto, é importante mencionar o movimento de descentralização do ensino, ideia associada à doutrina política e social da Constituição de 1946. Com a LDB 9.394/96, a Emenda Constitucional 14/96, a Lei 9.424/96 e o Decreto Federal 2.264/97, houve um fortalecimento dessa descentralização. A CF de 1988 instituiu os municípios como entes da Federação, portanto, como entes jurídicos com responsabilidades próprias e com liberdade para a criação dos sistemas municipais de ensino (art. 211).

O movimento para a municipalização é uma tentativa, sobretudo, de adequar o Estado à LDB, dividindo as competências do ensino fundamental entre as esferas federal, estadual e municipal. Porém, a última deve atuar, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil e os estados no ensino fundamental e médio, com o fundamental em regime de “colaboração”.

Nesse contexto, a autonomia proposta pelo nível estadual para o municipal por meio dos documentos que orientaram o processo de municipalização não se configurou plenamente no poder de escolha e decisão das instâncias municipais. Entende-se, portanto, que a construção de um aparato institucional e legal não traz melhorias tampouco democratiza a educação, podendo haver sério comprometimento da capacidade de gestão no âmbito educacional.

No que diz respeito à execução e avaliação do PNE (2014-2024), o cumprimento das metas deve ter foco no monitoramento contínuo, bem como nas avaliações periódicas com o envolvimento dos seguintes órgãos e instâncias: MEC, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Cultura e Esporte do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação (CNE), Fórum Nacional de Educação (FNE). O Inep ainda tem um papel importante na construção dos indicadores de base para auxiliar o monitoramento e avaliação do Plano, assim

como promover a mobilização dos envolvidos para consolidar os elementos avaliativos convergentes no processo.

Sobre a organização do PNE (2014-2024), esse apresenta 20 metas – sendo a meta 3 a que trata especificamente do desafio da universalização do ensino médio e tem por objetivo “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%” (Brasil, 2014). Desse modo, o PNE (2014-2024), na meta 3, com suas 14 estratégias, direciona as expectativas para a universalização do ensino médio, apostando no desafio de atrair e manter o jovem na escola. A primeira estratégia da meta 3, a 3.1, menciona que se deve

Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (Brasil, 2014).

As estratégias 3.2 e 3.3 também trazem o aspecto curricular quando fomentam a proposta de organização curricular voltada à formação integral dos alunos do ensino médio, com vistas a garantir formação básica comum. O que se tem de concreto a partir destas estratégias é a criação das Diretrizes Curriculares para o ensino médio, organizadas a partir do Parecer CNE/CEB nº 05/2011, que tem como princípio a organização de um currículo flexível e diversificado, que possa adequar-se aos distintos interesses dos jovens (Corrêa; Coelho, 2018).

Sobre o cumprimento da meta e objetivos estabelecidos, Duarte (2021, p. 82-83) aponta que:

Os objetivos referentes à meta 3 visam à universalização do acesso à educação para a população de 15 a 17 anos de idade, de modo que a totalidade dos jovens na referida faixa etária tenha o direito à educação escolar garantindo até o ano de 2016. A meta visa também à ampliação do percentual dos jovens entre 15 e 17 anos que frequentam o ensino médio (EM), a fim de que, no ano de 2024, a taxa líquida de matrículas nessa etapa seja de 85%. Sobre o primeiro objetivo da meta 3, os dados disponibilizados pelo Relatório indicam que ainda há um longo caminho a ser percorrido pelas políticas públicas para que a meta e a concretização do direito à educação sejam atingidas. As informações disponibilizadas pelo Pnad (2014) apontam, de modo geral, para uma relativa estabilidade no percentual de acesso à escola. Apesar das melhoras registradas em todas as regiões, estados e grupos considerados no período analisado (2014 – 2024),

o ritmo em que elas se efetivaram será insuficiente para o alcance do primeiro objetivo da Meta 3 – universalização do acesso – no curto espaço de tempo estabelecido pelo PNE. Além do desafio do tempo, existe também a permanência de um cenário de desigualdades associadas às condições de renda, localização de residência e cor/raça. Os dados divulgados pelo Pnad (2014) indicam que, em 2014, 82,6% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados na escola, devendo atingir 100% até 2016. Em relação ao segundo objetivo da Meta 3 – ampliar para 85% o total de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio (EM) até 2024 – o monitoramento aponta para avanços na adequação idade e série, sendo observados também avanços em todos os recortes considerados. Entretanto, ainda persistem desigualdades por sexo, cor/raça, localização de residência e renda. Em relação a este objetivo, 61,4% dos adolescentes entre 15 e 17 anos estavam matriculados no ensino médio, em 2014. O Relatório indica que serão necessários movimentos mais amplos para que se universalize o acesso à escola em um curto intervalo de tempo.

Nesse cenário, o Observatório do PNE apresenta suas considerações acerca da meta 3:

No Brasil, cerca de 2,8 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estão fora da escola. Desses, aproximadamente 1,7 milhão são jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o Ensino médio. O desafio da universalização até 2016, imposto pela Emenda Constitucional nº 59, é monumental. A recente melhora das taxas de fluxo escolar no Ensino Fundamental faz aumentar o número de matrículas do Ensino Médio, mas o País ainda está longe de alcançar patamares ideais. Altas taxas de evasão persistem no Ensino Médio. O modelo curricular ultrapassado, baseado em um número excessivo de disciplinas torna a etapa desinteressante para o jovem do século 21 (OPNE, 2017).

O Parecer do Observatório (IBGE, Pnad, 2017) expressa a situação em que se encontra o ensino médio, que, mesmo com o aumento das taxas de fluxo escolar no ensino fundamental, que contribuiu de certa forma para o crescimento dos seus índices, o que se nota é que, no período apresentado, não foi alcançado o patamar proposto pela meta 3 do PNE (2014 – 2024). Essa meta possui como objetivo alcançar a universalização do atendimento até 2016, por meio do atendimento da faixa etária de 15 a 17 anos, e elevar a taxa líquida de matrícula para 85%. Para tanto, algumas estratégias foram pontuadas, como criar programas e ações de diversificação curricular do ensino médio, incentivando abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática; corrigir defasagens de alunos egressos do ensino fundamental por meio de acompanhamento individual do alunado e de aulas de reforço; estimular a expansão do estágio para estudantes do ensino profissional técnico de nível médio, visando ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional; busca da população de 15 a 17 anos fora do ensino médio, assim como prevenir evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero; universalizar o acesso à rede de computadores em banda larga

de alta velocidade. A seguir, apresenta-se a evolução dos dados que tratam desse desafio acerca da universalização da oferta nessa etapa educacional entre os anos de 2010 a 2020.

Portanto, o PNE expressa uma tessitura sociopolítica altamente complexa, que se emaranha e se articula com as agendas transnacionais, o Estado Nacional, a relação entre os entes federados, as diversas especialidades do sistema educacional brasileiro. Ainda se mantém alinhado com a forma de gestão, avaliação e financiamento também expressa na qualidade e com as concepções político-pedagógicas, políticas de influência neoliberal, órgãos e instituições internacionais, entre outros fatores que fazem dele um plano complexo, desafiador e necessário.

CARACTERIZAÇÃO DA OFERTA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E OS DESAFIOS PARA SUA UNIVERSALIZAÇÃO

Perante os desafios apresentados por este estudo, este item busca apresentar a caracterização da oferta no ensino médio no ano de 2010 a 2020, tendo como base os dados coletados no laboratório de dados educacionais da UFPR que versam sobre a caracterização da oferta do ensino médio no Brasil, e ainda os desafios presentes para a universalização da sua oferta no país.

A seguir, apresenta-se a Tabela 1, que demonstra os dados obtidos acerca da distribuição do atendimento no ensino médio, por dependência administrativa (redes públicas: federal, estadual, municipal e rede privada), nos períodos de 2010 a 2020, no Brasil.

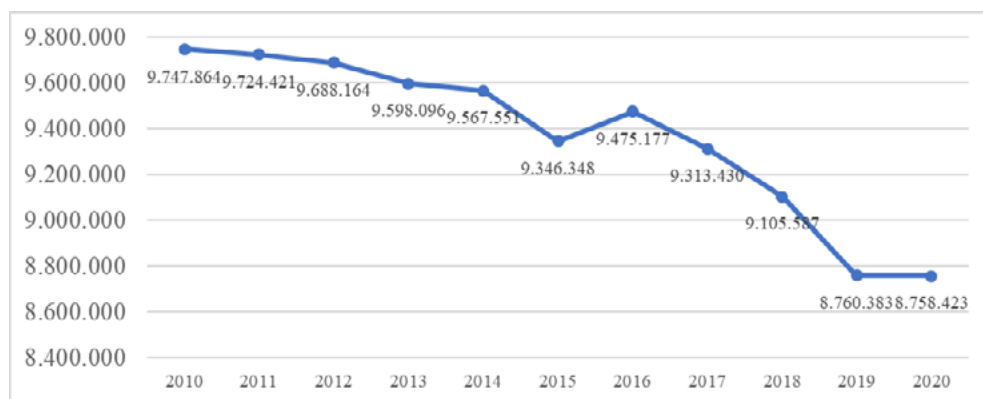
Tabela 1 – Evolução de matrículas no ensino médio (ensino médio, ensino médio integrado ou normal – técnico; EJA – ensino médio), por dependência administrativa – Brasil – 2010 a 2020

Ano	Total	Total Públicas	% Públicas	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	9.747.864	8.670.473	88,9	102.312	8.431.297	136.864	1.077.391
2011	9.724.421	8.607.158	88,5	115.474	8.367.070	124.614	1.117.263
2012	9.688.164	8.537.221	88,1	127.322	8.295.068	114.831	1.150.943
2013	9.598.096	8.436.083	87,9	138.909	8.194.399	102.775	1.162.013
2014	9.567.551	8.396.123	87,8	147.324	8.155.465	93.334	1.171.428
2015	9.346.348	8.159.267	87,3	157.536	7.918.183	83.548	1.187.081
2016	9.475.177	8.347.284	88,1	173.775	8.089.379	84.130	1.127.893
2017	9.313.430	8.214.329	88,2	194.484	7.936.874	82.971	1.099.101
2018	9.105.587	8.041.299	88,3	212.559	7.755.831	72.909	1.064.288
2019	8.760.383	7.698.694	87,9	227.165	7.402.285	69.244	1.061.689
2020	8.758.423	7.734.456	88,3	235.979	7.432.980	65.497	1.023.967
Variação	-10,2%	-10,8%	-	130,6%	-11,8%	-52,1%	-5,0%

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2020. Sistematização e cálculos realizados por este estudo.

Os dados mostram que, nesse período, a variação foi negativa, ocorrendo assim uma redução no total das matrículas dessa etapa em $-10,2\%$, uma vez que elas passaram de 9.747.864, no ano de 2010, para 8.758.423 no ano de 2020. Outra informação evidenciada nos dados dessa tabela é a distribuição da oferta entre as redes públicas e privadas. Observa-se que as redes públicas de ensino (federal, estadual e municipal) são majoritariamente responsáveis por atender o público do ensino médio no país, sendo que quase 90% desse público esteve matriculado em uma dessas redes no período analisado. Embora o crescimento do número de matrículas na rede federal entre 2010 e 2020 seja de $130,6\%$ na quantidade de matrículas ofertadas, as redes estaduais são as principais responsáveis pela oferta dessa etapa educacional no país. No ano de 2020, das 8.758.423 matrículas existentes no país, 7.432.980 delas, ou seja, $84,9\%$ eram das redes estaduais.

Gráfico 1 – Evolução das matrículas de ensino médio (ensino médio, ensino médio integrado ou normal – técnico, EJA – ensino médio) – Brasil, 2010 a 2020



Fonte: Elaborada por este estudo a partir dos dados da Tabela 1.

Os dados apresentados no Gráfico 1 ilustram o movimento de queda vivenciado por essas matrículas no país. Esse decréscimo pode estar associado a vários fatores, dentre eles, a evasão escolar que está relacionada aos desafios de permanência do jovem na escola por fatores diversos, bem como questões relacionadas à mudança da dinâmica da população brasileira que passa por um processo de envelhecimento populacional, além da distorção na idade e série. Os fatores dessa evolução negativa não foram objeto de análise deste estudo, porém, são elementos que sinalizam desafios para a materialização da universalização nesta etapa de ensino.

A Tabela 2 traz os dados referentes à evolução da população brasileira de 15 a 17 anos, bem como a evolução de matrículas dessa faixa etária no ensino médio. Por meio desses dados, é possível observar qual foi o movimento de expansão vivenciado no país no que diz respeito à meta 3 do PNE (2014-2024) quanto ao percentual de atendimento desses jovens nessa etapa da educação básica.

Tabela 2 – Evolução de matrículas no ensino médio (ensino médio, ensino médio integrado ou normal – técnico, EJA – ensino médio), população de 15 a 17 anos e percentual de atendimento – Brasil, 2010 a 2020

Ano	População de 15 a 17 anos	Matrículas no ensino médio de 15 a 17 anos	% de atendimento
2010	10.330.066	5.529.312	53,5
2011	10.393.987	5.709.023	54,9
2012	10.471.808	5.821.261	55,6
2013	10.517.894	5.930.956	56,4
2014	10.488.110	5.962.953	56,9
2015	10.347.545	5.955.965	57,6
2016	10.145.737	6.075.856	59,9
2017	9.867.887	5.983.765	60,6
2018	9.621.525	5.913.158	61,5
2019	9.409.317	5.886.692	62,6
2020	9.314.038	6.013.291	64,6
Variação	-9,8%	8,8%	

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2020. Sistematização e cálculos realizados por este estudo.

Os dados apresentados mostram que o país está vivenciando uma redução de sua população na faixa etária de 15 a 17 anos, o que sugere um processo de envelhecimento populacional. Na década analisada, observa-se uma redução de – 9,8%, ou seja, a população dessa faixa etária passou de 10.330.066 habitantes, no ano de 2010, para 9.314.038 no ano de 2020. No que diz respeito à evolução das matrículas para os jovens de 15 a 17 anos, nesse mesmo período, observa-se um tênue processo de crescimento de 8,8%. Essas matrículas passaram de 5.529.312 para 6.013.291 de 2010 a 2020.

Quanto ao percentual de atendimento, também se nota um crescimento, pois, no ano de 2010, a taxa de atendimento foi de 53,5%. Já no ano de 2020, passou para 64,6%. Esses percentuais de atendimento mostram o quanto ainda é desafiador ao país o alcance de 85% de taxa líquida para essa faixa etária nessa etapa da educação básica, conforme determina a meta 3 do atual PNE. Vale ainda considerar que esses dados não mostram os impactos da pandemia, uma vez que os dados de 2020 são os mais atualizados disponíveis nessa plataforma até a finalização deste estudo. Considerando o ano de 2020, dados mais atuais disponíveis, havia no país um total de 3.300.747 jovens de 15 a 17 anos não matriculados no ensino médio.

Os dados da Tabela 3 apresentam a evolução e a distribuição das matrículas do ensino médio no Brasil, por localidade urbana e rural, de 2010 a 2020. É possível observar que o grande público dessa etapa educacional está concentrado em localidades urbanas. No ano de 2020, das 8.758.423, apenas 430.617 delas, ou seja, 4,9% eram na zona rural.

Tabela 3 – Evolução de matrículas no ensino médio

(ensino médio, ensino médio integrado ou normal – técnico, EJA – ensino médio), por localidade (urbana, rural) – Brasil, 2010 a 2020

Ano	Total	Total Urbana	% Urbana	Total Rural	% Rural
2010	9.747.864	9.436.242	96,8	311.622	3,2
2011	9.724.421	9.383.988	96,5	340.433	3,5
2012	9.688.164	9.341.063	96,4	347.101	3,6
2013	9.598.096	9.241.338	96,3	356.758	3,7
2014	9.567.551	9.202.981	96,2	364.570	3,8
2015	9.346.348	8.968.933	96,0	377.415	4,0
2016	9.475.177	9.084.043	95,9	391.134	4,1
2017	9.313.430	8.918.828	95,8	394.602	4,2
2018	9.105.587	8.701.241	95,6	404.346	4,4
2019	8.760.383	8.344.337	95,3	416.046	4,7
2020	8.758.423	8.327.806	95,1	430.617	4,9

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2020. Sistematização e cálculos realizados por este estudo.

O cenário mostra que a evolução de matrículas no ensino médio no país, em 2010, apresentou o percentual de 96,8% ao atendimento urbano, sendo um total de 9.747.864 alunos matriculados, enquanto no mesmo período, em 2010, o atendimento na zona rural foi de 3,2%.

Nos demais períodos analisados, nota-se que ocorreu um pequeno crescimento, sendo seu maior percentual em 2020, com um percentual de matrículas na zona rural de 4,9%, que corresponde a 430.617 matrículas.

A Tabela 4 traz o atendimento dessa etapa da educação básica por faixa etária no país, no período de 2010 a 2020, e explicita a variação desse atendimento.

Tabela 4 – Evolução de matrículas no ensino médio
(ensino médio, ensino médio integrado ou normal – técnico, EJA – ensino médio), por faixa etária do aluno em 31/03 – Brasil, 2010 a 2020

Ano	Faixa etária								
	0 a 14	15 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 40	41 a 50	51 a 64	64+	% 15 a 17
2010	946.022	5.529.312	2.235.811	366.337	455.296	162.292	49.052	3.742	56,7
2011	953.891	5.709.023	2.111.721	333.771	414.489	150.655	47.290	3.581	58,7
2012	958.328	5.821.261	2.038.285	303.928	381.422	137.536	44.394	3.010	60,1
2013	928.145	5.930.956	1.959.811	265.865	343.608	125.568	41.251	2.892	61,8
2014	972.014	5.962.953	1.906.956	248.859	315.502	118.408	39.933	2.926	62,3
2015	850.229	5.955.965	1.856.791	231.640	294.459	114.787	39.477	3.000	63,7
2016	737.845	6.075.856	1.972.124	238.476	294.505	114.029	39.329	3.013	64,1
2017	675.752	5.983.765	1.959.377	241.900	293.099	117.247	39.104	3.186	64,2
2018	543.515	5.913.158	1.969.349	235.953	285.792	113.618	40.796	3.406	64,9
2019	476.301	5.886.692	1.770.822	211.624	261.883	109.127	40.487	3.447	67,2
2020	410.431	6.013.291	1.745.726	194.598	247.556	105.917	37.583	3.321	68,7

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2020. Sistematização e cálculos realizados por este estudo.

Os dados apresentam um decréscimo das matrículas em quase todos os intervalos por faixa etária contidos na tabela. Somente as matrículas de 15 a 17 anos tiveram elevação nesse período. Esse é um dado que precisa ser observado,

pois há um grande contingente populacional fora dessa faixa etária, considerada como adequada, que também requer uma atenção do poder público quanto à implantação de políticas para que haja a garantia do direito à educação. Como a meta 3 do PNE (2014-2024) traz, em seu conteúdo, uma centralidade para o atendimento da população de 15 a 17 anos, não se pode negligenciar que a CF de 1988 resguarda esse atendimento para todos que não tiveram acesso na idade recomendada.

Além disso, observa-se que há um importante atendimento no ensino médio para a população fora dessa faixa etária de 15 a 17 anos. No ano de 2010, as matrículas representavam 56,7% do total dessas matrículas e, em 2020, correspondiam a 68,7%. Ou seja, nesse último ano, havia 2.745.132 pessoas matriculadas no ensino médio que não estavam na faixa etária de 15 a 17 anos, sendo, destas, 1.745.726 na faixa etária de 18 a 24 anos.

A Tabela 5 apresenta a evolução de matrículas no ensino médio distribuídas por sexo (masculino e feminino) no período de 2010 a 2020.

Tabela 5 – Evolução de matrículas no ensino médio
(ensino médio, ensino médio integrado ou normal – técnico, EJA – ensino médio), por sexo (masculino, feminino) – Brasil, 2010 a 2020

Ano	Total	Masculino	%	Feminino	%
2010	9.747.864	4.435.226	45,5	5.312.638	54,5
2011	9.724.421	4.435.350	45,6	5.289.071	54,4
2012	9.688.164	4.449.716	45,9	5.238.448	54,1
2013	9.598.096	4.453.029	46,4	5.145.067	53,6
2014	9.567.551	4.481.668	46,8	5.085.883	53,2
2015	9.346.348	4.427.811	47,4	4.918.537	52,6
2016	9.475.177	4.537.107	47,9	4.938.070	52,1
2017	9.313.430	4.507.066	48,4	4.806.364	51,6
2018	9.105.587	4.418.384	48,5	4.687.203	51,5
2019	8.760.383	4.248.816	48,5	4.511.567	51,5
2020	8.758.423	4.248.075	48,5	4.510.348	51,5

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2020. Sistematização e cálculos realizados por este estudo.

Observa-se uma redução no quantitativo de matrículas tanto do sexo masculino quanto do feminino. Todavia, é preciso considerar, em valores percentuais, um crescimento na proporção de estudantes matriculados do sexo masculino, uma vez que, no ano de 2010, essas matrículas correspondiam a 45,5% do total e, no ano de 2020, representavam 48,5% do total. Contudo, faz-se oportuno mencionar que, mesmo diante dessa alteração, as matrículas do sexo feminino continuaram superiores às do masculino até o ano de 2020. Este estudo não se ocupou em investigar os fatores que estão relacionados com essa alteração, fazendo-se necessária uma investigação específica para apontar as motivações dessa mudança.

Os dados sobre a caracterização da oferta das matrículas no ensino médio quanto a tempo integral, parcial ou outra configuração de oferta (semipresencial e EaD), denominado de não se aplica, são apresentados na Tabela 6. De acordo com os dados apresentados, no ano de 2010, as matrículas no ensino médio ofertadas de forma parcial, ou seja, em um único turno, correspondiam a 96% (9.358.810). Em 2020, esse percentual correspondia a 86,1% (7.537.987).

É oportuno observar que, no decorrer dessa década, há um crescimento do percentual de matrículas ofertadas no ensino médio em tempo integral, pois elas passam de 133.461, no ano de 2010, para 953.079 em 2020. Por sua vez, as matrículas na modalidade EaD, ou que são ofertadas no formato semipresencial, correspondiam a 3,1% do total das matrículas ofertadas e a 267.357 estudantes.

Tabela 6 – Evolução de matrículas no ensino médio (ensino médio, ensino médio integrado ou normal – técnico, EJA – ensino médio), em tempo integral (não, sim, não se aplica [semipresencial e EaD]) – Brasil, 2010 a 2020

Ano	Total	Não	%	Sim	%	Não se aplica	%
2010	9.747.864	9.358.810	96,0	133.461	1,4	255.593	2,6
2011	9.724.421	9.292.612	95,6	195.371	2,0	236.438	2,4
2012	9.688.164	9.137.063	94,3	267.871	2,8	283.230	2,9
2013	9.598.096	9.002.184	93,8	333.712	3,5	262.200	2,7
2014	9.567.551	8.884.862	92,9	416.528	4,4	266.161	2,8
2015	9.346.348	8.582.794	91,8	457.682	4,9	305.872	3,3
2016	9.475.177	8.670.857	91,5	497.462	5,3	306.858	3,2
2017	9.313.430	8.398.108	90,2	601.338	6,5	313.984	3,4
2018	9.105.587	8.086.874	88,8	701.786	7,7	316.927	3,5

Ano	Total	Não	%	Sim	%	Não se aplica	%
2019	8.760.383	7.662.674	87,5	783.415	8,9	314.294	3,6
2020	8.758.423	7.537.987	86,1	953.079	10,9	267.357	3,1

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2020. Sistematização e cálculos realizados por este estudo.

A Tabela 7, a seguir, apresenta os dados por turno da turma nesse mesmo período. Esses dados são importantes porque mostram como estão distribuídas as matrículas por turno em todo o território nacional.

Com base nos dados apresentados, nota-se que a maior concentração de atendimento no ensino médio por turno da turma se deu no período parcial matutino, o que corresponde a quase 50% do atendimento total desta faixa etária. No ano de 2010, esse atendimento correspondia a 41,8% (4.070.311) do total de matrículas e, no ano de 2020, a 47,4% (4.153.952) do total. Como o atendimento para o turno noturno tenha ocorrido uma redução de 2010 (40,5%) para 2020 (24,4%), isso demonstra que existe uma queda acentuada para o atendimento nesse turno. Os fatores para a redução de atendimento para esse público no turno noturno não foi objeto de análise deste estudo. Todavia, faz-se necessário averiguar com mais detalhes os motivos que têm influenciado essa redução, tendo em vista que o público atendido nessa etapa da educação básica é composto por estudantes trabalhadores que necessitam dessa oferta para garantir a conclusão de seus estudos na educação básica.

Tabela 7 – Evolução de matrículas no ensino médio (ensino médio, ensino médio integrado ou normal – técnico, EJA – ensino médio), por turno da turma – Brasil, 2010 a 2020 – EaD e semipresencial

Ano	Parcial – Matutino	Parcial – Vespertino	Parcial – Noturno	Integral	Não se aplica*	% Matutino	% Noturno	% Integral
2010	4.070.311	1.341.628	3.946.871	133.461	255.593	41,8	40,5	1,4
2011	4.171.854	1.362.713	3.758.045	195.371	236.438	42,9	38,6	2,0
2012	4.240.920	1.359.950	3.536.193	267.871	283.230	43,8	36,5	2,8
2013	4.303.166	1.343.539	3.355.479	333.712	262.200	44,8	35,0	3,5
2014	4.456.612	1.337.789	3.090.461	416.528	266.161	46,6	32,3	4,4
2015	4.437.757	1.335.212	2.809.825	457.682	305.872	47,5	30,1	4,9
2016	4.520.276	1.362.291	2.788.290	497.462	306.858	47,7	29,4	5,3
2017	4.443.497	1.320.356	2.634.255	601.338	313.984	47,7	28,3	6,5
2018	4.302.175	1.276.689	2.508.010	701.786	316.927	47,2	27,5	7,7
2019	4.184.439	1.242.015	2.236.220	783.415	314.294	47,8	25,5	8,9
2020	4.153.952	1.248.331	2.135.704	953.079	267.357	47,4	24,4	10,9

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2020. Sistematização e cálculos realizados por este estudo.

A META PARA AMPLIAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO MÉDIO NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS – PEE (2015-2025) E A CARACTERIZAÇÃO DE SUA OFERTA NO ESTADO

Em 2008, foi instituído o primeiro Plano Estadual de Educação do estado de Goiás, o PEE-GO (2008-2017), importante documento que direcionava as ações vinculadas à educação no estado de Goiás. Esse plano estabeleceu diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino. Propôs a formação e a valorização profissional dos profissionais vinculados à educação, bem como o financiamento, a gestão e a avaliação da educação do estado. Entre as finalidades e objetivos que constituem o referido plano, estão: definição de parâmetros das ações do Poder Público na esfera da educação estadual, bem como dos municípios, na execução e direcionamento dos Planos Plurianuais, respectivos Planos de Desenvolvimento da Educação (PDE), Planos de Ações Articuladas (PAR).

O PEE-GO, aprovado para o decênio (2008-2017), não chegou a concluir o prazo em vigor, pois foi substituído pelo atual PEE-GO (2015-2025). Esse fato ocorreu porque, durante a avaliação do PEE-GO (2008-2017), realizada no decorrer do ano de 2014, a comissão decidiu pela elaboração de outro plano a fim de atender a determinação contida no PNE (2014-2024) de que estados e municípios deveriam aprovar seus respectivos planos de educação em consonância com o nacional ora aprovado. Então, foi preciso considerar os novos desafios impostos à educação, sendo então necessária uma reestruturação capaz de corresponder às necessidades advindas da complexidade do conhecimento político-pedagógico, cultural, histórico e outros (Mota, 2016).

O PEE-GO (2015-2025) é o segundo plano de educação elaborado no estado, aprovado pela Lei nº 18.969, de 2015, o que leva à compreensão de que o primeiro plano carecia de novas metas e de uma atualização nas estratégias e metas.

A elaboração do PEE-GO 2015-2025 seguiu as inferências da CF/1988, LDB/1996, as deliberações da CONAE (2010), a avaliação do PNE 2001-2010 e o PNE 2014-2024, além de publicações acadêmicas de elevada relevância para o debate. O plano teve alguma influência da sociedade, representou situações de lutas e insatisfação e o anseio por mudanças das atitudes políticas. A construção da política de educação estadual envolveu uma leitura da realidade, expressa no modo de compreensão das causas dos problemas a serem solucionados e nas propostas para a sua superação. Esse modo de interpretação do mundo pode ser traduzido nos referenciais orientadores da política pública em questão (Mota, 2016, p. 67).

O PEE-GO (2015-2025) propõe 21 metas e 216 estratégias, as quais deverão ser alcançadas até o ano de 2025. As mudanças mais significativas de um

plano para o outro foram: aumento do investimento do PIB até 2024, inclusão de metas voltadas à educação do campo, também uma melhor articulação entre as políticas públicas que envolvem educação, assistência social, saúde, direitos humanos e trabalho.

A meta 5 do PEE/GO (2015-2025) trata do desafio da universalização da oferta do ensino médio em Goiás. Desse modo, essa meta propõe:

Universalizar, no prazo de 5 (cinco) anos, o atendimento escolar para toda população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar até o final da vigência deste Plano, a taxa líquida de matrícula do Ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (Goiás, 2015a).

Objetivando o cumprimento da meta 5, que trata da universalização e aumento da taxa líquida no ensino médio para 85%, o estado propôs 26 estratégias a fim de conduzir o processo versando ao cumprimento dessa meta. O rol de 26 estratégias busca o ajuste do Plano à realidade do território goiano, propondo, em parceria com os municípios, no seu primeiro ano de vigência, o aumento da taxa líquida em Goiás. Das 26 estratégias, apenas estas relacionam-se diretamente com a universalização e a permanência:

- 5.1) realizar em parceria com os municípios no primeiro ano de vigência deste Plano, levantamento situacional dos jovens que se encontram fora da escola, ou em situação de vulnerabilidade social, nas zonas urbanas, rurais, quilombolas e indígenas do Estado, com o intuito de mobilizar o acesso e/ou retorno destes às escolas;
- 5.2) redimensionar as práticas pedagógicas do Ensino Médio com base em abordagens interdisciplinares, relacionando teoria e prática, com currículos flexíveis e diversificados, por meio de conteúdos obrigatórios e eletivos;
- 5.3) equipar e dotar no prazo de 10 (dez) anos as unidades escolares de Ensino Médio com equipamento, material didático específico, bibliotecas e laboratórios;
- 5.4) participar ativamente das discussões em âmbito nacional sobre os direitos e objetivos de aprendizagem, as quais culminarão na base nacional comum para esta etapa da Educação Básica;
- 5.6) desenvolver, no âmbito das unidades escolares de Ensino Médio, projetos e programas que visem à redução das taxas de abandono e evasão escolar, elevando as taxas de frequência e prevenindo situações de discriminação, preconceito, violência, consumo de drogas, gravidez precoce, em parceria com as famílias e os demais órgãos públicos afins;
- 5.7) assegurar padrões de qualidade do Ensino Médio, garantindo pluralismo pedagógico e flexibilidade curricular, para atingir níveis satisfatórios de desempenho, visando diminuir a evasão e a repetência;
- 5.8) criar mecanismos de acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes, assegurando providências eficazes para a superação de dificuldades e, conseqüentemente, melhoria no aprendizado;

- 5.9) implantar programas de educação e cultura para os jovens de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos das zonas urbana e rural e adultos que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar, por meio de qualificação social e profissional;
- 5.10) criar mecanismos de estudos territoriais para mapear a oferta e demanda do Ensino Médio diurno e noturno, como forma de melhor atender a população, adotando formas alternativas de oferta do Ensino Médio para as populações itinerantes;
- 5.12) ampliar de forma gradativa a educação em tempo integral nas unidades escolares de EM, provendo essas escolas de toda infraestrutura necessária;
- 5.13) universalizar a implementação das Leis federais nºs 10.639/2003 e 11.645/2008, para incluir no currículo oficial dos sistemas de ensino a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena;
- 5.14) criar mecanismos de acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes, assegurando providências eficazes para a superação de dificuldades e distorção entre idade e série;
- 5.15) implementar o Ensino Médio em escolas rurais, mediante parceria com os municípios, com garantia de transporte escolar intracampo e de boa qualidade;
- 5.16) universalizar, progressivamente, as redes de comunicação e informatização para a melhoria do ensino e da aprendizagem;
- 5.17) garantir organização didático-pedagógica e administrativa, com carga horária e metodologia que resguardecam a qualidade de ensino, adequada ao estudante trabalhador, atendendo às necessidades e especificidades do estudante do turno noturno;
- 5.18) garantir aos estudantes de Ensino Médio do meio rural transporte escolar de boa qualidade para as escolas urbanas, enquanto não se constroem as escolas rurais;
- 5.21) assegurar políticas de integração das redes públicas de ensino e da iniciativa privada com órgãos do governo e instituições não governamentais, com o objetivo de implantar políticas voltadas ao jovem;
- 5.23) fomentar a expansão da oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas redes públicas estaduais de ensino;
- 5.24) fomentar a expansão da oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação a Distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à Educação Profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade;
- 5.25) redimensionar a oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Ensino Médio (3ª Etapa) no turno noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de Ensino Médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos alunos; (Goiás, 2015a, p. 14-17).

Todas as estratégias propostas visam ao cumprimento da meta 5 estabelecida para o ensino médio, com vistas a sua universalização. As ações a serem promovidas, de acordo com as estratégias propostas pelo PEE-GO (2015-2025), têm como objetivo assegurar o atendimento para toda a população de 15 a 17

anos, mediante padrões de qualidade do ensino médio. Assim, buscam garantir pluralismo e flexibilidade curricular, a fim de diminuir a evasão, além de promover o incentivo à participação ativa sobre os direitos e objetivos da aprendizagem. Compreende-se que é necessária uma destinação maior de recursos para que possam assegurar à educação uma estrutura melhor nas escolas, com equipe qualificada para atender os alunos, além da construção de novas unidades escolares para ampliar o atendimento, e reduzir os índices de abandono no ensino médio. Efetiva-se, assim, uma escola pública universal, obrigatória e gratuita.

Considerando os desafios apresentados por este estudo, apresenta-se a caracterização da oferta do ensino médio, de 2010 a 2020, em Goiás, tendo como base os dados coletados no Laboratório de Dados Educacionais da UFPR.

A seguir, apresenta-se a Tabela 8 com os dados obtidos sobre a distribuição do atendimento no ensino médio, por dependência administrativa, nos períodos de 2010 a 2020, em Goiás (redes federal, estadual, municipal e privada).

Tabela 8 – Evolução de matrículas do ensino médio
(ensino médio, ensino médio integrado ou normal – técnico, EJA – ensino médio), por dependência administrativa – Goiás, 2010 a 2020

Ano	Total	Total Públicas	% Públicas	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	305.630	266.929	87,3	2.537	263.176	1.216	38.701
2011	296.001	255.672	86,4	3.684	250.896	1.092	40.329
2012	289.168	247.231	85,5	4.309	241.702	1.220	41.937
2013	286.089	242.729	84,8	4.543	237.053	1.133	43.360
2014	285.993	241.709	84,5	4.671	236.072	966	44.284
2015	281.825	239.878	85,1	5.223	233.435	1.220	41.947
2016	274.378	234.672	85,5	6.019	227.366	1.287	39.706
2017	268.773	230.144	85,6	6.738	221.867	1.539	38.629
2018	282.809	245.717	86,9	7.367	237.002	1.348	37.092
2019	274.374	238.601	87,0	7.474	229.786	1.341	35.773
2020	289.695	253.660	87,6	7.648	244.782	1.230	36.035
Variação	-5,2%	-5,0%		201,5%	-7,0%	1,2%	-6,9%

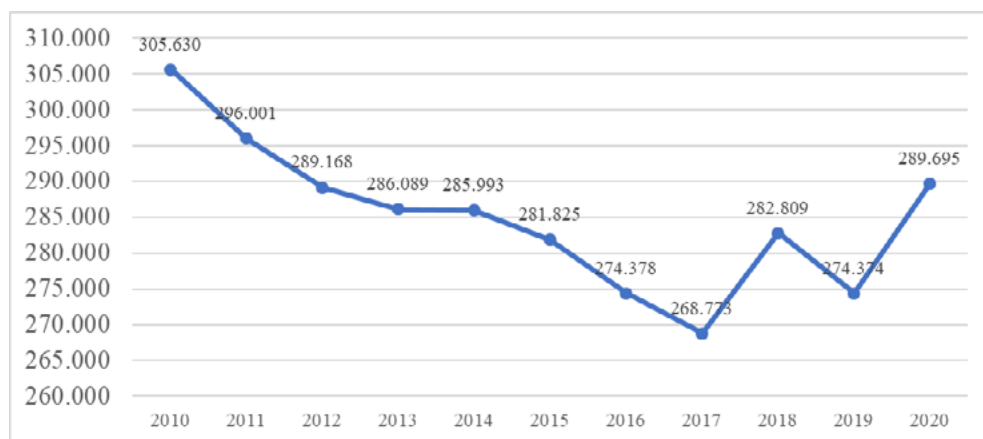
Fonte: Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2020. Sistematização e cálculos realizados por este estudo.

Os dados apresentados demonstram o quantitativo de matrículas no ensino médio por dependência administrativa. Nota-se que o percentual matriculado reduziu de 2010 a 2020. Sendo assim, a diferença de 2010 a 2020 corresponde a - 5,2%, comparada aos períodos analisados, somando todas as redes que ofertam o ensino médio em Goiás. Enquanto a rede federal registra um crescimento significativo, comparado com o mesmo período, com crescimento de 201,5% do número de matrículas comparado com o período de 2010 a 2020, a rede estadual aponta - 7,0% e as redes municipais do estado de Goiás um pequeno crescimento analisado na década (2010 a 2020) de 1,2%. Por sua vez, a rede privada registrou uma queda no número de matrículas de - 6,9%.

Percebe-se que a rede federal apresentou um crescimento positivo e significativo, enquanto as demais redes públicas e privadas tiveram retrocessos com índices baixos e negativos. Mesmo com o crescimento da rede federal, os problemas persistem com grande quantidade de jovens fora da escola na referida faixa etária, sem mencionar os alunos fora dessa faixa etária, o que indica um percentual muito maior de jovens sem ter o acesso e a permanência na escola, para a consolidação dos estudos e formação profissional.

O Gráfico 2 demonstra a queda no período histórico analisado, no qual ocorreu uma queda no número de matrículas nessa etapa da educação básica em Goiás.

Gráfico 2 – Evolução das matrículas de ensino médio (ensino médio, ensino médio integrado ou normal – técnico, EJA – ensino médio) – Goiás, 2010 a 2020



Fonte: Elaborado por este estudo a partir dos dados da Tabela 8.

A Tabela 9 apresenta a quantidade de matrículas por faixa etária de 15 a 17 anos, bem como o percentual de atendimento no estado de Goiás no período de 2010 a 2020.

Tabela 9 – Evolução de matrículas do ensino médio (ensino médio, ensino médio integrado ou normal – técnico, EJA – ensino médio), população de 15 a 17 anos e percentual de atendimento – Goiás, 2010 a 2020

Ano	População de 15 a 17 anos	Matrículas no ensino médio de 15 a 17 anos	% de atendimento
2010	322.722	176.246	54,6
2011	325.864	180.914	55,5
2012	329.109	184.477	56,1
2013	331.197	187.260	56,5
2014	331.243	190.794	57,6
2015	328.541	195.384	59,5
2016	321.397	193.222	60,1
2017	315.944	191.615	60,6
2018	312.134	198.560	63,6
2019	311.198	203.544	65,4
2020	308.971	215.688	69,8
Variação	- 4,3%	22,4%	

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2020. Sistematização e cálculos realizados por este estudo.

Conforme os dados apresentados, no ano de 2010, identifica-se que 54,6% da população nesta faixa etária estavam matriculados, total de 176.246, um número preocupante porque o percentual de jovens nesta faixa etária fora do atendimento no ensino médio foi de 45,4%, o que corresponde a 146.476 jovens fora do atendimento no ensino médio. Indica-se assim que quase metade da população de jovens de 15 a 17 anos ou não tinha concluído o ensino fundamental ou estava fora da escola nesse ano.

Em 2020, os dados apresentam uma queda de - 4,3% do total da população nessa faixa etária na década analisada, o que corresponde a uma redução total de 13.751 jovens no estado, dado que mostra a redução dessa população

no estado. Sobre as matrículas, o percentual de atendimento indica crescimento de 15,2%. Comparando-se de 2010 a 2020, a quantidade de matrículas para esta faixa etária teve o total de atendimento de 69,8%. No entanto, ainda é um percentual abaixo do previsto para o período na meta 5 do PEE-GO (2015-2025).

Em 2020, o total de jovens de 15 a 17 anos atendidos no estado foi de 215.688 matrículas, o que evidencia que existia, nesse ano, um total de 93.283 jovens nessa faixa etária fora da escola.

A Tabela 10 traz a caracterização da oferta das matrículas do ensino médio por localidade (urbana e rural), em Goiás, no período de 2010 a 2020. A leitura dos dados mostra que, assim como na realidade brasileira, no estado, há uma concentração quase que total da oferta dessas matrículas em localidades urbanas. No ano de 2010, das 305.630 matrículas nessa etapa educacional no território goiano, apenas 4.083, que corresponde a 1,3%, eram na zona rural. No ano de 2020, essa proporção foi de 2,2%, que correspondia a um quantitativo de 6.409 matrículas nessas localidades.

Tabela 10 – Número de matrículas, etapas e modalidades de ensino por segmento (ensino médio, ensino médio integrado ou normal – técnico, EJA – ensino médio), localidade (urbana, rural), por localidade – Goiás, 2010 a 2020

Ano	Total	Total Urbana	% Urbana	Total Rural	% Rural
2010	305.630	301.547	98,7	4.083	1,3
2011	296.001	291.339	98,4	4.662	1,6
2012	289.168	283.949	98,2	5.219	1,8
2013	286.089	280.857	98,2	5.232	1,8
2014	285.993	280.526	98,1	5.467	1,9
2015	281.825	275.957	97,9	5.868	2,1
2016	274.378	268.128	97,7	6.250	2,3
2017	268.773	262.617	97,7	6.156	2,3
2018	282.809	276.498	97,8	6.311	2,2
2019	274.374	268.367	97,8	6.007	2,2
2020	289.695	283.286	97,8	6.409	2,2

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2020. Sistematização e cálculos realizados por este estudo.

A seguir, apresenta-se a Tabela 11, que mostra a distribuição das matrículas que estão sendo apreciadas por este estudo, por faixa etária, distribuídas nos seguintes intervalos de idade: 0 a 14 anos, 15 a 17 anos, 18 a 24 anos, 25 a 29 anos, 30 a 40 anos, 41 a 50 anos e mais de 64 anos. Além disso, a tabela traz o dado do percentual das matrículas de 15 a 17 anos do total, no período de 2010 a 2020, em Goiás.

O maior quantitativo de matrículas se concentra no público de 15 a 17 anos, sendo que a quantidade de matrículas, nesta faixa etária (215.688), no ano de 2020, correspondia a 74,5% do total dos estudantes cursando esta etapa da educação básica em Goiás, enquanto a faixa etária com o menor quantitativo atendido foi da população com faixa etária com mais de 64 anos de idade (51 alunos). A variação da distribuição de matrículas por faixa etária demonstra a quantidade de alunos (as) que cursa fora da idade proposta e evidencia os desafios enfrentados pelos(as) alunos(as) na busca pela realização dos estudos, visto que têm enfrentado muitos desafios para que possam concluir o ensino médio por diversos motivos sociais, dificuldades financeiras etc.

Tabela 11 – Matrículas no ensino médio (ensino médio, ensino médio integrado ou normal – técnico, EJA – ensino médio), por faixa etária do aluno em 31/03 – Goiás, 2010 a 2020

Ano	0 a 14	15 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 40	41 a 50	51 a 64	Mais que 64	% 15 a 17
2010	34.157	176.246	67.984	9.656	12.901	3.697	943	46	57,7
2011	35.402	180.914	56.247	7.982	11.145	3.359	899	53	61,1
2012	31.902	184.477	52.232	6.976	9.709	3.067	755	50	63,8
2013	29.420	187.260	50.734	6.131	8.843	2.925	718	58	65,5
2014	27.842	190.794	49.988	5.850	7.929	2.844	700	46	66,7
2015	22.420	195.384	48.476	5.273	7.043	2.519	669	41	69,3
2016	16.616	193.222	49.364	5.354	6.735	2.394	648	45	70,4
2017	13.538	191.615	47.910	5.594	7.021	2.415	639	41	71,3
2018	14.878	198.560	51.301	6.338	8.013	2.900	775	44	70,2
2019	15.638	203.544	40.380	4.871	6.614	2.543	737	47	74,2
2020	13.967	215.688	44.310	4.944	6.990	2.934	811	51	74,5

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2020. Sistematização e cálculos realizados por este estudo.

Os dados da distribuição das matrículas no ensino médio, em Goiás, no período de 2010 a 2020, por sexo masculino e feminino, são apresentados na Tabela 12. Por meio da leitura e interpretação das informações nela contidas, é possível observar que há um quantitativo maior de matrículas de estudantes do sexo feminino, no estado, nessa etapa da educação básica.

Tabela 12 – Matrículas no ensino médio (ensino médio, ensino médio integrado ou normal – técnico, EJA – ensino médio), por sexo (masculino, feminino) – Goiás, 2010 a 2020

Ano	Total	Masculino	%	Feminino	%
2010	305.630	142.720	46,7	162.910	53,3
2011	296.001	136.337	46,1	159.664	53,9
2012	289.168	133.383	46,1	155.785	53,9
2013	286.089	133.612	46,7	152.477	53,3
2014	285.993	135.727	47,5	150.266	52,5
2015	281.825	135.567	48,1	146.258	51,9
2016	274.378	133.463	48,6	140.915	51,4
2017	268.773	130.811	48,7	137.962	51,3
2018	282.809	137.690	48,7	145.119	51,3
2019	274.374	133.022	48,5	141.352	51,5
2020	289.695	141.319	48,8	148.376	51,2

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2020. Sistematização e cálculos realizados por este estudo.

A variação do percentual de atendimento, nos períodos analisados, passou por tênues mudanças, sendo de 53,3%, em 2010, para uma redução do percentual, em 2020, de 51,2% para as matrículas de estudantes do sexo feminino, enquanto o sexo masculino teve uma variação de 46,7% para 48,8% nesse mesmo período, o que indica um crescimento percentual de 2,1%.

A Tabela 13, a seguir, apresenta as matrículas no ensino médio em Goiás entre 2010 e 2020 quanto à característica de oferta em tempo integral, parcial, ou não se aplica (semipresencial e EaD).

Tabela 13 – Matrículas no ensino médio (ensino médio, ensino médio integrado ou normal – técnico, EJA – ensino médio), tempo integral (não, sim, não se aplica – semipresencial e EaD) – Goiás, 2010 a 2020

Ano	Total	Não	%	Sim	%	Não se aplica	%
2010	305.630	303.302	99,2	1.775	0,6	553	0,2
2011	296.001	293.366	99,1	1.526	0,5	1.109	0,4
2012	289.168	286.661	99,1	1.836	0,6	671	0,2
2013	286.089	279.713	97,8	6.034	2,1	342	0,1
2014	285.993	277.616	97,1	7.752	2,7	625	0,2
2015	281.825	271.888	96,5	9.084	3,2	853	0,3
2016	274.378	262.400	95,6	10.125	3,7	1.853	0,7
2017	268.773	250.439	93,2	15.429	5,7	2.905	1,1
2018	282.809	259.583	91,8	20.590	7,3	2.636	0,9
2019	274.374	250.970	91,5	21.610	7,9	1.794	0,7
2020	289.695	261.149	90,1	25.667	8,9	2.879	1,0

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2020. Sistematização e cálculos realizados por este estudo.

Analisando os dados da Tabela 13, nota-se que, em 2010, o percentual de matrículas em tempo parcial era de 99,2%, totalizando um quantitativo de matrículas de 303.302. Em 2020, o percentual de matrículas ofertadas em turno parcial foi de 90,1%, o que corresponde ao total de 261.149 estudantes que cursavam ensino médio nos turnos matutino, vespertino ou noturno. Os dados apresentados também mostram que aconteceu uma expansão da oferta de matrículas dessa etapa da educação básica no formato integral. No período analisado, elas passaram de 1.775 para 25.667. No ano de 2010, elas correspondiam a, apenas, 0,6% do total, ao passo que, em 2020, passaram a representar 8,9%.

Por sua vez, a Tabela 14 mostra como estão distribuídas as matrículas por turno da turma, em Goiás, no ensino médio, no período de 2010 a 2020. Nota-se que a maior concentração de matrículas é no turno matutino na década analisada, de 2010 com 158.857 e 2020 com 162.958, que correspondia a 52% e 56,3%, respectivamente.

Tabela 14 – Matrículas no ensino médio (ensino médio, ensino médio integrado ou normal – técnico, EJA – ensino médio), por turno da turma – Goiás, 2010 a 2020

Ano	Total	Parcial – Matutino	Parcial – Vespertino	Parcial – Noturno	Integral	Não se aplica*	% Matutino	% Noturno	% Integral
2010	305.630	158.857	21.803	122.642	1.775	553	52,0	40,1	0,6
2011	296.001	158.486	22.819	112.061	1.526	1.109	53,5	37,9	0,5
2012	289.168	159.993	23.660	103.008	1.836	671	55,3	35,6	0,6
2013	286.089	154.534	23.831	101.348	6.034	342	54,0	35,4	2,1
2014	285.993	157.745	25.189	94.682	7.752	625	55,2	33,1	2,7
2015	281.825	156.433	24.955	90.500	9.084	853	55,5	32,1	3,2
2016	274.378	152.145	25.161	85.094	10.125	1.853	55,5	31,0	3,7
2017	268.773	147.118	23.798	79.523	15.429	2.905	54,7	29,6	5,7
2018	282.809	153.718	26.084	79.781	20.590	2.636	54,4	28,2	7,3
2019	274.374	158.203	28.954	63.813	21.610	1.794	57,7	23,3	7,9
2020	289.695	162.958	28.729	69.462	25.667	2.879	56,3	24,0	8,9

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2020. Sistematização e cálculos realizados por este estudo.

Houve um crescimento do atendimento na educação integral, visto que, em 2010, o percentual de matrículas era de 0,6%, saltando para 8,9% em 2020, isto é, nesse intervalo, essas matrículas passaram de 1.775 para 25.667.

De forma inversa, houve uma redução no quantitativo de matrículas, tanto no valor relativo quanto no valor absoluto, no turno noturno, na década analisada. Em 2010, o percentual era de 40,1% (122.642), mas reduziu em 2020 para 24,0% (25.667), o que indica que muitas unidades que prestavam atendimento noturno mudaram a característica de atendimento para o turno diurno, fechando o atendimento noturno, como o que ocorreu com o Colégio Ari Ribeiro Valadão Filho, em Inhumas, Goiás. Esse colégio ofertava o atendimento regular nos três turnos, mas se adequou às orientações da Seduc para apenas integral no matutino e vespertino, o que influencia o jovem a desistir devido às necessidades pessoais e ao desejo de ingresso no mercado de trabalho para ajudar no seu próprio sustento e de suas famílias. Outro exemplo foi o processo de militarização das escolas de ensino médio, como ocorreu no Colégio Estadual Manoel Vila Verde, em Inhumas, que registrou queda no número de jovens matriculados no turno noturno.

A militarização de parte das escolas no estado contribuiu para a redução do percentual do atendimento da taxa de matrícula. O processo de militarização das escolas no estado enfrentou resistência, a exemplo do processo de militarização do Colégio Estadual Manoel Vila Verde, em Inhumas, que gerou descontentamento popular com a mudança da forma de atendimento. Sendo assim,

A comunidade escolar reagiu à mudança de gestão, uma parcela dos professores e estudantes não aceitou a militarização da unidade. Apesar dos protestos, a transferência para gestão da Polícia Militar de Goiás foi concluída. As turmas da extensão não foram absorvidas pelo projeto de militarização, a gestão das mesmas foi atribuída à direção do C. E. Rui Barbosa. Essa alteração gerou um novo fluxo de professores e estudantes, até então o C. E. Rui Barbosa ofertava o ensino fundamental e, em caráter de urgência foi implementado, na unidade, o ensino médio para acolher à nova demanda (Chagas Filho, 2024, p. 122).

Fica evidente, segundo o relato de Chagas Filho (2024), que ocorreram protestos contra a militarização desta unidade. Porém, mesmo com a resistência, tanto dos professores quanto dos alunos, ocorreu a implantação. Muitos alunos e profissionais lotados nessa unidade educacional perderam a vaga, e muitas turmas e profissionais (servidores administrativos e professores) não foram absorvidos pelo projeto de militarização, e sim direcionados para outras unidades, ou colocados à disposição da CRE – Inhumas e Seduc, o que contribuiu para evasão de muitos alunos.

Sobre a forma da gestão militar implantada, Chagas Filho (2024, p. 124) menciona:

A noção de cidadania apresentada e trabalhada na unidade se enquadra em uma perspectiva conservadora do termo, contribuindo para modelar o sujeito subserviente à ideologia dominante, instituindo valores de submissão, obediência, dependência, pontualidade, assiduidade e meritocracia. A cidadania é um conceito abrangente e multifacetado, já que se refere às relações humanas, sendo que a relação existente entre educação e cidadania está ancorada na construção de uma sociedade mais inclusiva, solidária e participativa. Assim sendo, entendemos a relevância da educação mediante sua conexão com a sociedade, pois é através dela que o indivíduo se torna consciente e ativo.

Demonstra-se, assim, a concepção de cidadania conservadora, pois o aluno recebe um atendimento conservador militarizado, o que contribui para modelar o sujeito à ideologia dominante, “instituindo valores de submissão, obediência, dependência, pontualidade, assiduidade e meritocracia” (Chagas Filho, 2024, p. 124). Desse modo, fere-se o conceito mais abrangente de cidadania, que se ancora na construção de uma sociedade mais inclusiva, solidária e participativa.

No capítulo que segue, são apresentadas as especificidades do nosso objeto de estudo, a caracterização da oferta do ensino médio no município de Inhumas, o histórico das escolas que ofertaram e ofertam o ensino médio. Aborda-se a trajetória da elaboração do PME – Inhumas (2015-2025) e sua execução no município. Além disso, trata da meta 3 do PNE, da meta 3 do PME-Inhumas, da consonância entre as duas, seus desafios e contradições ilustrados pelo atual cenário do ensino médio em Inhumas, os dados coletados pelo Laboratório de Dados Educacionais da UFPR. Por último, são apresentados os resultados obtidos pela pesquisa nas considerações finais.

CAPA

SUMÁRIO

O ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE INHUMAS

Breve histórico e caracterização da oferta, desafios para a universalização e a meta 3 do Plano Municipal de Educação

Neste capítulo, abordam-se a caracterização da oferta do ensino médio em Inhumas, o histórico da constituição das escolas que ofertaram e ofertam essa etapa educacional no município, a trajetória da elaboração do PME/Inhumas (2015-2025), os aspectos que constituem o ensino médio, sua configuração, trajetória e desafios que perpassam o alcance da meta 3 desse plano com foco na universalização e elevação da taxa líquida de matrícula.

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE INHUMAS

Inhumas é um município que integra a região metropolitana de Goiânia e atualmente possui 52.204 habitantes, de acordo com o Censo Demográfico do Brasil de 2022. Possui área territorial de 614.887 km², densidade demográfica de 84,90 habitantes por km² (IBGE, 2022). Com a promulgação da CF de 1988, foi transferida aos estados a competência para instituir regiões metropolitanas. Sendo assim, por força da Lei Complementar nº 27, de 1999, foi criada a Região Metropolitana de Goiânia, que foi constituída, a princípio, por 11 municípios. Mas com a Lei Complementar nº 78, de 2010, a Região Metropolitana de Goiânia (RMG) passou a ser constituída por 20 municípios, sendo eles: Goiânia, Abadia de Goiás, Aparecida de Goiânia, Aragoiânia, Bela Vista de Goiás, Brazabrantes, Bonfinópolis, Caturai, Caldazinha, Goianápolis, Goianira, Hidrolândia, Guapó, Inhumas, Nerópolis, Nova Veneza, Santo Antônio de Goiás, Senador Canedo, Trindade e Terezópolis de Goiás.

A história de Inhumas teve início no período em que se consolidou a queda da mineração e ascensão pecuária no estado de Goiás.

Com o declínio da mineração restou aos governos goianos promover o desenvolvimento econômico a partir da pecuária, uma vez que o comércio incipiente, e a agricultura de subsistência eram insuficientes para garantir autonomia à província (Moreira, 2004, p. 16).

Mediante este contexto vivido em todo o território nacional, bem como no estado de Goiás, devido ao vasto território de terras e existência de pouco interesse pela ocupação, uma vez estabelecida a posse, o indivíduo deveria optar por buscar meios para a legalização dela, haja visto que teria uma segurança jurídica maior para os investimentos no próprio assentamento (posse). Dessa forma, o interessado faria o requerimento da concessão da sesmaria, embora ocorresse a inexistência da aplicação das leis pelo governador Francisco de Assis Mascarenhas, conforme aponta Moreira (2004). Entre os problemas mais comuns no período para legitimação das terras, citam-se:

Os povoados e cultivadores de terras já conquistadas não precisam de Sesmarias, e com efeito se tiram poucas, porque até uma grande parte deles que se acham estabelecidos sem outro algum título que não seja uma cruz de pau, levantaram no seu terreno, a que chamam a sua posse, não têm possibilidade de titularem – se se por outra alguma forma e possuir legitimidade de seus prédios (Moreira, 2004, p. 34).

Moreira (2004) menciona que, nesse contexto histórico, através de Manoel José Martins, após ter se estabelecido na região que hoje se consolida o município de Inhumas, constituiu uma fazenda de gado vacuum e cavalar nas cabeceiras do rio Meia Ponte. Ele solicitou que fosse concedida a sesmaria, mas, como ocorria com a maioria, essa não era concedida porque boa parte dos posseiros não conseguia cumprir as exigências da Província.

Por essa razão, a tradição oral tenha incorporado a origem de Inhumas a partir da Fazenda Cedro e não da Fazenda Goiabeiras, afinal, a ausência de registros – carta de sesmaria – da Fazenda Cedro, tenha ocorrido por conflitos pela posse da terra ou pela inviabilidade de seus concessionários torná-la produtiva em dois anos sob pena de perdê-la. Segundo os documentos oficiais de registros paroquiais, a fazenda originária de Inhumas aparece com o nome, Fazenda Goiabeiras, “Declarada por Félix Rodrigues Ramos em 20 de Setembro de 1858, adquirida por compra a Joaquim da Barra pelo preço de 40\$000 (quarenta mil réis), cuja extensão de terra é de uma légua em cumprimento e largura, localizada à beira da Estrada Nova (caminho para a Província de Goiás), entre terras ocupadas por João Ramos, ao nascente, José da Barra, ao poente, pelo córrego Cemitério, ao sul e ao norte, com terras devolutas (Moreira, 2004, p.35).

Assim foi constituída a cidade de Inhumas. Desde seus primórdios, a região atraía um grande fluxo de indivíduos que transitavam na região, buscando acesso à capital da Província de Goiás. A região onde hoje se localiza o município de Inhumas, antiga Fazenda Cedro e Fazenda Goiabeiras, era um ponto para descanso dos que migravam e transitavam pela região (tropeiros e carreiros), sendo apoio para pouso e descanso, tanto dos indivíduos quanto dos animais que estavam exaustos devido à longa distância percorrida. Posteriormente, a região foi sendo constituída como um pequeno vilarejo com a denominação de Goiabeiras devido à enorme quantidade de pés de goiaba. As forças de trabalho existentes na época eram as de agregado e posseiro.

Em 1913, o vilarejo de Goiabeiras foi elevado a Distrito, segundo Moreira (2004), conforme Lei Municipal de Itaberaí nº 50, de 11 de dezembro de 1909, sendo sancionada somente em 9 de janeiro de 1913 pelo intendente de Itaberaí, Cel. Antônio Gaudêncio Garcia, tornando o povoado de Goiabeiras em Distrito. Moreira (2004) menciona que, em 1930, Pedro Ludovico Teixeira, interventor federal no Estado de Goiás, assinou um importante Decreto Estadual, sob o nº 602, de 19 de janeiro de 1931, tornando Inhumas município, nomeando, em março de 1931, como primeiro prefeito constitucional, o Cel. José Rodrigues Rabelo.

Sobre o início do processo de implantação da educação em Inhumas:

A primeira escola de Inhumas foi instalada em 1900, considerando que naquela época só havia uma rua, presume-se que essa escola tenha sido instalada na Rua Joaquim Pedro Vaz. O seu primeiro professor foi Antônio Fulgêncio Sampaio, conhecido como Mestre Fulgêncio. Pela Lei Municipal nº 69, de 30 de novembro de 1911, essa escola foi desmembrada separando-se os meninos das meninas. (Rosa; Honda; Silva, 2013, p. 29).

Na trajetória da educação estadual (1930 a 1945), Inhumas aparece como 12ª cidade a inserir-se na instrução pública inscrita no Estado (Moreira, 2004), integrando-se à Rede Estadual de Ensino. Quanto à implantação do ensino escolar em Inhumas, as autoras afirmam:

Após a emancipação de Inhumas em 1931, criou-se a primeira escola estadual, a qual funcionava em um imóvel adquirido, mediante compra, de Pedro Roriz denominada por Grupo Escolar 19 de Março. Localizada onde hoje funciona a Agência Prisional de Inhumas, foi ofertado o ensino primário e secundário neste período (Rosa; Honda; Silva, 2013, p. 29).

Nesse período, o município de Inhumas instituiu três unidades educacionais, conforme aponta as autoras:

Enquanto a prefeitura de Inhumas mantinha três escolas municipais: uma na região do Serra Abaixo, sob a direção do professor Narciso Bernazzi, um imigrante italiano.

Outra estava localizada na região do Quilombo, sob direção do professor Miguel Sampaio. A terceira era a da cidade, localizada na Rua Padres Redentoristas, sob a direção do professor Fulgêncio Sampaio. Sabe-se que aquele primeiro professor, o Mestre Fulgêncio, criou uma família ligada à Educação. A escola municipal urbana, anos depois, foi transferida para o antigo armazém do Arlindo Bailão, onde antes funcionava o Centro Telefônico e hoje é escritório da OI, na Praça Santana (Rosa; Honda; Silva, 2013, p. 29).

As autoras apresentam como eram constituídas as primeiras escolas municipais de Inhumas: das três unidades educacionais, duas eram na zona rural e uma na cidade. Demonstra-se assim que o maior fluxo populacional vivia no campo, diferentemente dos dias atuais.

Dando sequência à historicidade da educação em Inhumas, a primeira escola da rede particular foi a do Professor José Tortinho. Mestre dos velhos tempos, usava fartamente a palmatória, segundo Rosa, Honda e Silva (2013), como era costume da época. Da palmatória, tirava-se uma infinidade de proveitos e utilidades, como “Corrigir a criança malcriada, ensinar a tomar banho, lavar as mãos, prestar atenção às aulas, decorar a tabuada e o ABC e, de quebra, saciar a raiva e o mau gênio do professor” (Rosa; Honda; Silva, 2013, p.27).

No final da década de 1940, Inhumas ainda não tinha um curso ginásial (6º ao 9º ano nos dias de hoje), tendo os alunos de se deslocar para outra cidade para poder cursá-lo. Rosa, Honda e Silva (2013) mencionam que, para resolver esse problema, organizou-se uma cooperativa para criar o curso ginásial em Inhumas. Walter Guerra, filho do prefeito Sebastião Guerra, conseguiu a autorização de funcionamento do curso. Inicialmente, por não ter prédio próprio, utilizou-se o prédio do Grupo Escolar 19 de Março, que, em 9 de dezembro de 1949, passou a se chamar Ginásio de Inhumas e era mantido pela CNEG (Campanha Nacional de Educandários Gratuitos).

Quanto ao processo de implantação dos cursos no município, ampliando a oportunidade de os jovens cursarem duas novas modalidades, as autoras pontuam como se deu o início do atendimento ginásial no município:

Anos depois, em 1955, foi inaugurado o novo prédio do Ginásio Inhumas, que iniciou com o curso ginásial e com o tempo foram-lhe acrescidos o curso de Científico e Magistério (Rosa; Honda; Silva; 2013, p. 30).

Este foi um breve histórico cujo objetivo foi apresentar a fundação do município de Inhumas e a origem da implantação da educação no município. São demonstrados os inúmeros desafios enfrentados pelo município, desde sua fundação, para instituir as redes municipal, estadual e colégios particulares.

3.2 Apontamentos históricos sobre a oferta educacional do ensino médio no município de Inhumas: as instituições educacionais já extintas

Os apontamentos apresentados neste item foram sintetizados a partir do levantamento documental realizado no acervo das escolas extintas de Inhumas que está situado na Coordenação Regional de Educação de Inhumas (CRE de Inhumas). Por meio desse levantamento, foi possível ter acesso aos documentos institucionais das referidas instituições e traçar esta síntese histórica da oferta educacional do ensino médio. A relação dos documentos disponíveis e consultados no acervo estão apresentados no Apêndice V da dissertação que deu origem a esta obra.

Do período de 1959 a 2016, o município de Inhumas contou com 13 escolas para os estudantes da faixa etária de 15 a 17 anos, que corresponde atualmente ao ensino médio. Estas instituições foram: Escola Técnica de Comércio Lucca Paciolo (1959-1985), Centro de Formação de Professores (1970-1990), Colégio 19 de Março (1970-1976), Educandário Rio Branco (1971-1975), Colégio Integral de Inhumas (1977-1982), Colégio Inhumas (1982-2003), Colégio Frei Nazareno (1985-2000), Colégio Cora Coralina (1989-2000), Colégio Morιά (1989 – 2003), Colégio Trevisan (1997-2009), Colégio OLY (2007-2009), Colégio Linus (2010-2015) e Colégio Mais (2016-2016).

A oferta educacional desta atual etapa educacional, hoje denominada de ensino médio, foi iniciada com a Escola Técnica de Comércio Lucca Paciolo, que funcionou até 1985. Fundada em 1959, tinha como objetivo ministrar os respectivos cursos de 1º e 2º graus de formação técnica, voltados, principalmente, ao campo da formação profissional para atuar no comércio. Eram oferecidos os cursos Integrado, Auxiliar Técnico em Eletrônica e Curso Técnico de Contabilidade, que, posteriormente, amparado pela força da Lei 5.692/1971, contribuiu para a formação profissional dos alunos(as) de Inhumas e região. Em 1985, conforme atos do Poder Executivo (Doc. 4 no Apêndice V da dissertação), foi determinada, pela força da Lei nº 9.926, de 23 de dezembro de 1985, a extinção da Escola Técnica de Comércio Lucca Paciolo, findando suas atividades no ano de 1985.

Por sua vez, o Centro de Formação de Professores (1970-1990) exercia suas atividades pela força da Lei nº 7.561, de 27 de novembro de 1972, sancionada pela Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. A princípio, essa escola tinha como objetivo a formação de professores primários e, posteriormente, colegial – 2º ciclo. A autorização do funcionamento condicional do Centro de Formação de Professores se deu pela Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 1.048, de 1º de junho de 1973, que entrou em vigor na data da publicação, retroagindo, porém, seus efeitos a partir do ano de 1970, período em que a

unidade iniciou suas atividades de formação profissional na região, com sede em Inhumas, o que contribuiu para a formação profissional de alunos (as) de diversas regiões do estado de Goiás. Projetou Inhumas como uma cidade polo educacional no período, e ampliou a formação dos profissionais para atuar na área da educação, tanto na rede estadual quanto dos municípios de Goiás.

No dia 1º de junho de 1981, a Secretaria da Educação e Cultura, através da Portaria nº 1.123, reconheceu, pelo prazo de 5 (cinco) anos, a partir de 9 de abril de 1981, o curso de 2º Grau, na Habilitação de Técnico em Magistério, ministrado pelo Centro de Formação de Professores de Inhumas, conforme Parecer da SEE nº 1.100 – 12.092/80. As atividades letivas do Centro de Formação de Professores de Inhumas permaneceram até 1990.

Em 1970, foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação, através da Resolução nº 369, de 6 de março de 1970, a permissão de funcionamento condicional dos cursos Ginásial e Colegial Normal do Colégio 19 de Março de Inhumas. A Resolução, através do artigo 1º, autorizou o funcionamento condicional dos cursos Ginásial e Colegial Normal (2º – Ciclo) de Inhumas (Doc. 1, Apêndice V da dissertação).

Conforme preceitua o referido Regimento Escolar do Colégio 19 de Março, que consta no Apêndice IV, “o Colégio 19 de Março, com sede em Inhumas, no estado de Goiás, foi fundado e mantido pelo Colégio 19 de Março Ltda”. Baseado no direito de livre iniciativa e de livre associação, fundamentado no pluralismo escolar, o colégio foi uma instituição educativa institucionalmente apolítica, com o objetivo de dar à juventude formação integral, a fim de prepará-la ao perfeito conhecimento de seus deveres para com a sociedade e a pátria.

O Colégio 19 de Março ofertava o ensino nos turnos diurno e noturno, sendo ofertadas as seguintes disciplinas obrigatórias: Português, História, Geografia, Matemática e Ciências. O horário escolar era organizado de modo que houvesse, no mínimo, 24 horas de aulas semanais, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada aula para o turno diurno e 20 (vinte) horas de aulas semanais de duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada para o turno noturno.

Em 23 de agosto de 1977, o Colégio 19 de Março encerrou suas atividades letivas em Inhumas. O ofício emitido à 3ª Superintendente Regional de Educação e Cultura, senhora Maria Umbelina de Melo, oficializa o encerramento das atividades letivas conforme consta em documento anexo no Ofício nº 127/1977 (Doc. 4, Apêndice V da dissertação).

O Educandário Rio Branco iniciou as atividades letivas através da Resolução nº 593, de 16 de junho de 1971, destinado ao atendimento do curso ginásial

secundário no período diurno e noturno. Existem poucos registros do referido educandário no arquivo morto da CRE – Inhumas. Porém, sabe-se que suas atividades letivas se encerraram mediante o Relatório de Inspeção da Superintendência de Apoio Técnico e Pedagógico da Unidade de Recursos Técnicos da Secretaria de Educação e Cultura. O Relatório da Superintendência de Apoio Técnico e Pedagógico, cumprindo a Ordem de Serviço nº 24/77, procedeu levantamento do arquivo do Educandário Rio Branco e passou a responsabilidade ao Colégio Estadual Manoel Vila Verde.

Em 1977, com base na Resolução nº 368, de 16 de dezembro de 1977, foi autorizada a mudança de denominação do Colégio 19 de Março para Colégio Integral de Inhumas (1977-1982). No mesmo ano, o Conselho Estadual de Educação, através da Resolução nº 350, de 16 de dezembro de 1977, aprovou o Regimento, Currículo e Planos de Curso do Colégio Integral de Inhumas. A grade curricular ofertada era composta pelo Curso de Habilitação Básica em Eletrônica / 2º Grau, de acordo com a Resolução nº 369/77 – CEE/GO. O colégio encerrou suas atividades letivas em 1982.

Por sua vez, o Colégio Inhumas (1982-2003) foi fundado em 1982, de acordo com a Resolução nº 107, de 24 de agosto de 1982/CEE-GO. O Conselho Estadual de Educação aprovou a mudança de denominação do Colégio Integral de Inhumas para Colégio de Inhumas e autorizou a mudança de entidade mantenedora dos referidos estabelecimentos de ensino. O Colégio Inhumas, conforme especifica o Documento 4, no Apêndice IV, era uma entidade mantida pelo Centro Educacional Inhumas Ltda, com sede à Rua Dr. José de Arimatéia e Silva nº 274, centro.

O Colégio Inhumas tinha a finalidade de proporcionar aos adolescentes e adultos oportunidades de estudo para suprir a escolarização regular daqueles que não tinham seguido ou concluído na idade própria, através de cursos de suplência de educação geral, em nível de 1º e 2º graus, possibilitando-lhes o prosseguimento de estudos.

Em 2004, o Colégio Inhumas teve suas atividades letivas suspensas pela Resolução CEE/ nº 140, de 11 de maio. A Resolução menciona a suspensão da autorização de funcionamento e o reconhecimento do ensino fundamental de 5ª a 8ª série e do reconhecimento do ensino médio – seriado anual, autorizado pela Portaria SEE nº 6.708/2001.

Já o Colégio Frei Nazareno, através da Resolução nº 23, de 17 de março de 1988/ CEE, obteve autorização de funcionamento da Unidade Educacional, localizado na Rua Mamédio Calil nº 192, em Inhumas, mantido por Teles e

Rezende Ltda, com foco em ministrar o ensino de 1º Grau (5ª à 8ª série), e 2º Grau não profissionalizante (Lei nº 7.044/82). Posteriormente, de acordo com o Documento 2, no Apêndice IV da dissertação, o Conselho Estadual de Educação, através da Resolução nº 023, de 17 de março de 1988, autorizou funcionamento da unidade de ensino de 1º e 2º Graus.

Em 1997, de acordo com a Portaria nº 1.742, foram concedidos a renovação e o reconhecimento do ensino médio não profissionalizante e do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries do Colégio Frei Nazareno. Em 2001, através da Portaria do CEE nº 1.422, o Conselho Estadual de Educação, a partir do ano letivo de 2000, aprovou o Regimento Escolar do ensino fundamental de 1ª a 8ª série e do ensino médio. A instituição encerrou suas atividades letivas no ano de 2000. A referida unidade educacional aguardava os pareceres através das portarias e resoluções da SEE/CEE para finalizar os processos em curso e encerrar o atendimento.

O Colégio Cora Coralina integrou o atendimento particular do município de Inhumas em 1989. O Conselho Estadual de Educação emitiu a Resolução de nº 008, de 2 de março de 1990, a qual autorizou o funcionamento do curso supletivo, na função de Suplência de Educação Geral, de forma semi-indireta, em nível de 1º Grau (5ª à 8ª série) e de 2º Grau não profissionalizante na função de Suplência da Educação Geral.

Em 1994, a Secretaria de Educação e Cultura, através da Portaria SEE nº 1.313/96, emitiu documento reconhecendo, a partir do ano de 1996, pelo prazo de 10 (dez) anos letivos, a educação pré-escolar nas modalidades: Jardim I, II e pré-alfabetização e o ensino fundamental de 1ª a 8ª série, ministrados pelo Colégio Cora Coralina, situado na Rua Presidente Kennedy s.n., Centro, em Inhumas. Essa instituição educativa finalizou suas atividades letivas no ano de 2000. Segundo informações do acervo, ocorreu a transição do Colégio Cora Coralina para o Colégio Moriá.

O Colégio Moriá (2001-2003) iniciou suas atividades letivas em 2002, de acordo com a Portaria nº 6.127/2002 / CEE / SEE / Parecer nº 058/2002, que também se refere à autorização de funcionamento. O ensino médio era ofertado com equivalência de estudos de 3 (três) séries anuais, em regime presencial, com avaliação no processo e frequência obrigatória, desenvolvidos em 3 (três) períodos letivos, com carga horária de 1.200 horas de efetivo trabalho escolar, distribuídas em 400 horas cada período.

O Colégio privado Moriá no município de Inhumas encerrou suas atividades letivas no ano de 2003, conforme aponta as fichas de matrícula dos alunos

matriculados no período que se encontra no banco de dados do arquivo morto da CRE – Inhumas, localizado no prédio onde funcionava a Escola Estadual Sizelízio Simões de Lima.

O Colégio privado Trevisan, de Inhumas, iniciou seu funcionamento em 1996, sendo autorizado através da Resolução nº 532/95 do Conselho Estadual de Educação. O referido colégio teve como objetivo atender a clientela de classe média baixa, visto que foi uma instituição privada e suas mensalidades tinham os menores valores de mercado. As modalidades de ensino ofertadas eram: ensino fundamental (5ª à 8ª série) e ensino médio (1º ao 3º ano), conforme apresentados pelos PPP(s) no Apêndice V da dissertação (Docs. 1, 2 e 3).

O Colégio Trevisan nasceu com o compromisso de auxiliar na formação do cidadão. Recebeu o nome “Colégio Trevisan” em homenagem ao seu proprietário Sr. Sidney Trevisan, que, juntamente com seus filhos Merillyes, Cleber e Gigliane, fundou esta instituição de ensino que se manteve até o ano de 2009, período em que a unidade educacional encerrou suas atividades.

Por sua vez, o Colégio OLY (2007-2009) foi uma entidade privada, com fins lucrativos, que tinha como entidade mantenedora Cristina Cândida da Cruz Soares, CNPJ nº 08.394.070/0001-83, que se situava à Rua José de Arimatéia e Silva nº 402, Centro, em Inhumas. Ofertou o ensino fundamental do 6º ao 9º ano (anos finais) e ensino médio do 1º ao 3º ano em regime seriado anual e presencial, com vistas a atender as necessidades educacionais e culturais das diversas classes sociais de Inhumas e cidades vizinhas, no turno matutino.

O prédio onde o Colégio OLY funcionou foi construído em 1960 para funcionamento da Escola Técnica Lucca Paciolo, que ficou fechado por 15 anos e, em 1999, o proprietário o reformou e transformou em Colégio Expansão.

O Colégio Expansão, desde 1999, trabalhou para atender os anseios da comunidade inhumense e região, mas, devido a razões pessoais do proprietário, foi desativado em dezembro de 2006. Assim, a partir de 2007, nasce o Colégio OLY, que encerrou suas atividades letivas no ano de 2009.

O Colégio Linus iniciou suas atividades letivas e funcionamento no ano de 2010. Localizava-se na Rua Dr. José de Arimatéia e Silva nº 402, Centro de Inhumas. Em 2012, o Colégio Linus ministrou as disciplinas conforme a grade curricular do ensino médio em Regime Seriado Anual proposta para o ano de 2012 (Doc. 2, Apêndice V da dissertação).

Em 2016, o Conselho Estadual de Educação, através do Protocolo nº 201600044001549, de 11 de maio de 2016, autorizou a mudança de denominação de “Colégio Linus” para “Colégio Mais”. Este documento também autoriza

o funcionamento do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e do ensino médio, da referida instituição, até 31 de dezembro de 2018 (Doc. 4, Apêndice V da dissertação). O colégio particular encerrou suas atividades letivas no ano de 2015. Por fim, em 2015, ocorreu a transição do Colégio Linus para Colégio Mais, que oferecia ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e ensino médio.

Em 2018, a Resolução CEE/SEB nº 530, de 25 de agosto do referido ano, dispõe sobre o credenciamento e autorização do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e do ensino médio do Colégio Mais – Inhumas, Goiás. Esse colégio particular encerrou suas atividades letivas e funcionamento no ano de 2016.

A OFERTA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE INHUMAS: AS ATUAIS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS QUE OFERTAM O ENSINO MÉDIO

As considerações, neste item, foram sintetizadas a partir do levantamento documental realizado por meio de solicitação formal a cada instituição que atualmente oferta ensino médio no município de Inhumas. Por meio desse levantamento, foi possível ter acesso aos documentos institucionais das referidas instituições e dar continuidade à síntese histórica da oferta educacional do ensino médio desse município. Os documentos consultados e analisados estão apresentados no Apêndice VI dissertação.

Atualmente, no ano de 2024, o município de Inhumas possui duas redes públicas de ensino que ofertam o ensino médio, a rede estadual e a federal, além de três escolas privadas. A rede estadual é composta pelas respectivas unidades educacionais: 1) Colégio da Polícia Militar Manoel Vila Verde (oferta de ensino médio regular em turno parcial), 2) CEPI – Centro de Ensino em Período Integral Ary Ribeiro Valadão Filho (oferta de ensino médio regular em tempo integral), 3) Colégio Estadual Rui Barbosa (oferta de ensino médio regular em tempo parcial), 4) Colégio Estadual Joaquim Pedro Vaz (oferta, atualmente, o programa EJA-TEC, com o ensino médio da Educação de Jovens e Adultos-EJA na modalidade a distância).

Por sua vez, a rede federal é representada pela 5) Unidade Campus – Inhumas, IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Inhumas (cursos técnico-profissionalizantes). As escolas privadas contam com 6) Colégio Zênite (oferta de ensino médio regular em tempo parcial), 7) Colégio Einstein Jr. (oferta de ensino médio regular em tempo parcial), 8) Colégio Monsenhor Angelino (oferta de ensino médio regular em tempo

parcial). Inhumas é uma das poucas cidades goianas que oferece diversidade na oferta do ensino médio.

Na sequência, apresenta-se a historicidade das instituições educativas que ofertam o ensino médio na cidade de Inhumas. O primeiro colégio a ser abordado é o Colégio da Polícia Militar Manoel Vila Verde (CEPMG-MV) (1960 – 2024). A instituição foi fundada em 1960, e tinha como primeira denominação Colégio Estadual Manoel Vila Verde. O Documento 1, que consta no Apêndice VI da dissertação, pontua que a unidade iniciou suas atividades em 1972, através do Ato de criação nº 10.392, de 30 de novembro de 1987, e por meio da autorização de funcionamento através da Portaria nº 429/84, bem como a renovação de reconhecimento CEE nº 272/90.

De acordo com o PPP (Projeto Político Pedagógico-2023) (Doc. 1, Apêndice VI da dissertação), a Polícia Militar de Goiás recebeu do Governo do Estado de Goiás a Unidade Escolar Manoel Vila Verde, iniciando seu trabalho em 2014. Segundo consta no documento, passou à denominação de Colégio da Polícia Militar Manoel Vila Verde (Lei de Criação e mudança de denominação nº 18.108, de 25 de julho de 2013). O referido colégio é subordinado à Secretaria de Segurança Pública de Goiás por meio da Polícia Militar do estado de Goiás, através do Comando da Polícia Militar – CEPM, tendo como parceria a Seduc.

Como instituição militarizada, iniciou suas atividades admitindo, na época, 740 alunos. A instituição oferta, a partir de 2016, a segunda fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio (1ª à 3ª série). O ensino é ofertado nos turnos matutino e vespertino.

Já o atual CEPI – Centro de Ensino em Período Integral Ari Ribeiro Valadão Filho, que antes tinha como denominação Colégio Estadual Ary Ribeiro Valadão Filho, iniciou suas atividades letivas no ano de 1982, a partir da Portaria SEE nº 014, de 8 de janeiro de 1982. A referida portaria, no seu art. 1º, trata da autorização para a implantação do curso de 1º Grau, 1ª à 8ª série na instituição. O art. 2º refere-se à autorização da implantação do curso de 2º Grau, Magistério e Técnico em Assistente de Administração.

Inhumas foi uma das cidades a exercer o plano-piloto de implantação de unidades de tempo integral no estado. O Colégio Ary Ribeiro Valadão Filho foi uma das 17 unidades da rede estadual a mudar sua denominação e atender em formato integral, vinculado à regional de Inhumas e à Seduc, pela força da Lei nº 18.167, de 25 de setembro de 2013. “Tem como principal objetivo maior eficiência administrativa e educacional, com produção de impactos positivos na qualidade do ensino, aplicando modelo pedagógico específico, com vistas à

obtenção de maior eficiência educacional mediante expansão do tempo de permanência dos alunos e professores”. (Goiás, 2013).

Por sua vez, o Colégio Estadual Rui Barbosa (1986-2024) foi fundado na década de 1960 com a primeira localização situada na rua Dr. Antônio Balduino, nº 1.577, Centro, sendo escola de iniciativa privada, onde eram ministrados os cursos primário e ginásial. Posteriormente, foi transferido para um prédio alugado, situado na Rua Presidente Kennedy, s.n., Centro, continuando como iniciativa privada até 1971. De 1972 a 1975, a escola funcionou em regime parcial com a Secretaria Estadual de Educação, sendo transformado em regime total em 1982.

Atualmente, o Colégio Estadual Rui Barbosa, sob a Lei de criação nº 9.977, de 14 de janeiro de 1986, encontra-se situado na rua Pedro Roriz, s.n., no Setor Central da cidade de Inhumas. A denominação da escola se deu com a Lei nº 9.383, de 14 de novembro de 1983. A Portaria de nº 25, de 21 de dezembro de 1985, autorizou o funcionamento dos cursos de ensino fundamental de 1ª a 8ª série e na Habilitação de Magistério, sendo reconhecido pela Portaria nº 197/2000 até o ano de 2002. A Resolução nº 119/2004 validou a renovação de reconhecimento referente ao ensino fundamental de 1ª a 8ª série até dezembro de 2003. Em 2004, foi implantado o curso de jovens e adultos referente ao ensino fundamental – 2º segmento, mediante a Portaria nº 6.616/2004. E, através da Portaria nº 133.216/2004, foi autorizado a ministrar a educação de jovens e adultos em nível de ensino médio por período de 4 anos letivos a partir de 2002.

Atualmente, a autorização de funcionamento da unidade educacional e dos cursos se dá através da Resolução nº 650, de 16 de novembro de 2017. Oferta os níveis de ensino: ensino fundamental (6º ao 9º ano), ensino médio e ensino médio técnico integrado profissionalizante em Informática.

As escolas mencionadas integram a rede estadual de Inhumas que oferta o ensino médio. Já o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Inhumas (2007 – 2024) é a instituição que representa a rede federal no município. A unidade foi criada por meio da Portaria do MEC nº 1.972, de 18 de dezembro de 2006, publicado no Diário Oficial da União, com base na Portaria Ministerial nº 67, de 6 de fevereiro de 1987, considerando a crescente carência de mão de obra especializada nas diversas áreas do saber, além da necessidade de continuar promovendo a educação profissional de qualidade nos diversos níveis; e de proporcionar o desenvolvimento das regiões atendidas.

Com base na Resolução nº 20, de 2007, foi autorizado o funcionamento do Curso Técnico em Informática, integrado ao ensino médio, na Unidade de

Ensino Descentralizada de Inhumas, com 60 (sessenta) vagas, em regime anual. Este ato, através do MEC, oficializou a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Inhumas.

Em 2010, o MEC, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, emitiu Resolução nº 15, de 20 de setembro, tratando especificamente da autorização do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, no Câmpus Inhumas, do Instituto Federal de Goiás, com 30 (trinta) vagas anuais, em regime anual, no turno vespertino. Em 2014, o MEC, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, emitiu Resolução nº 36, de 6 de outubro de 2014, autorizando o funcionamento do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agroindústria, no Câmpus Inhumas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, com 30 (trinta) vagas anuais, no turno integral.

No que diz respeito às escolas privadas, há o Colégio Einstein Jr. (2011 – 2024), regido por um Regimento Interno que oferece a educação básica, do ensino fundamental (segunda etapa) de 6º ao 9º ano. O Colégio Einstein Jr. é mantido com recursos próprios, oriundos de pagamentos de mensalidades efetuadas pelos pais e ou responsáveis.

O referido documento não especifica o ano de fundação, documentos de criação, autorização e funcionamentos dos cursos ofertados. Este foi o único documento disponibilizado pela referida unidade educacional, o que limita a abordagem sobre o referido colégio.

O Colégio privado Zênite (1988-2024) foi fundado em 1º de dezembro de 1988. O nome dado ao colégio partiu dos primeiros diretores do órgão mantenedor – Cooperativa Educacional de Pais de Inhumas – COPAI, que objetivavam lembrar que a educação deve estar sempre no ápice das obrigações da família e da sociedade. O colégio oferece educação básica, sendo ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano e ensino médio. O documento em anexo (Doc. 1, PPP – 2023, Anexo VI da dissertação) especifica a proposta pedagógica desenvolvida. Segundo o documento, a COPAI surgiu com os objetivos de criar, organizar, manter-se dedicada ao ensino e aos seus alunos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; além de estimular o desenvolvimento progressivo e a defesa de suas atividades educacionais; ensinar e incentivar o cooperativismo; operacionalizar e assistir técnico-educacionalmente, sem qualquer objetivo de lucro.

A Autorização de Funcionamento da Unidade/Resolução CEE/CEB nº 238, de 10 de março de 2023 (2023-2027), tem vigência até 2027. O colégio conta,

atualmente, com 300 alunos, de 6º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio, provenientes de Inhumas e cidades do entorno.

O Colégio Zênite mantém a organização curricular anual para o ensino médio em 3 (três) anos e 200 (duzentos) dias letivos, com carga horária progressivamente ampliada, de acordo com a BNCC. A carga horária anual, conforme Matriz Curricular em funcionamento no Colégio Zênite, é constituída por: 4.280h, sendo: 1ª Série – 1.400h, 2ª Série – 1.400h, 3ª Série – 1.480h.

Por fim, o Colégio privado Monsenhor, fundado em 2001, oferece a etapa final da educação básica, o ensino médio regular, em regime seriado anual, com duração de três anos. Apresenta sua autorização de funcionamento, renovação de autorização, recredenciamento, assim como todos os seus atos pedagógicos devidamente validados, sendo seu último recredenciamento e renovação da autorização, a CEE/CEB nº 056, de 8 de fevereiro de 2019, com vigência de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2024. Atualmente, oferece ensino médio regular, no turno matutino, mas com aulas de Educação Física, plantões, Itinerários, entre outras atividades oferecidas, no turno vespertino.

O prédio do colégio é próprio, sendo um imóvel construído para o funcionamento de estabelecimento escolar e situado dentro de zoneamento próprio. Conta com outros espaços, como auditório, laboratório, biblioteca, sala de professores, pátios, corredores de acesso, quadra poliesportiva, entre outros, conforme informações coletadas por meio da secretaria escolar da unidade, que informou que não é permitido o acesso aos documentos, nem envio dos arquivos.

A CARACTERIZAÇÃO DA OFERTA DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE INHUMAS

Nesta seção, apresenta-se a caracterização da oferta no ensino médio do município de Inhumas, tendo como base os dados coletados no Laboratório de Dados Educacionais da UFPR, a exemplo do que já foi apresentado no Capítulo 2 sobre os dados do país e do estado de Goiás.

A seguir, apresenta-se a Tabela 15, que traz os dados obtidos sobre a evolução das matrículas no ensino médio, por dependência administrativa, nos períodos de 2010 a 2020, em Inhumas (redes federal, estadual, municipal e particular).

Tabela 15 – Evolução de matrículas no ensino médio (ensino médio, ensino médio integrado ou normal – técnico, EJA – ensino médio), por dependência administrativa – Inhumas, 2010 a 2020

Ano	Total	Total Públicas	% Públicas	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	2.544	2.212	86,9	274	1.938	0	332
2011	2.430	2.072	85,3	285	1.787	0	358
2012	2.398	2.037	84,9	282	1.755	0	361
2013	2.361	2.002	84,8	251	1.751	0	359
2014	2.309	1.980	85,8	209	1.771	0	329
2015	2.295	1.974	86,0	190	1.784	0	321
2016	2.105	1.810	86,0	208	1.602	0	295
2017	2.279	2.010	88,2	234	1.776	0	269
2018	2.471	2.174	88,0	285	1.889	0	297
2019	2.346	2.052	87,5	286	1.766	0	294
2020	2.439	2.125	87,1	307	1.818	0	314
	-4,1%	-3,9%		12,0%	-6,2%		-5,4%

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2020. Sistematização e cálculos realizados por este estudo.

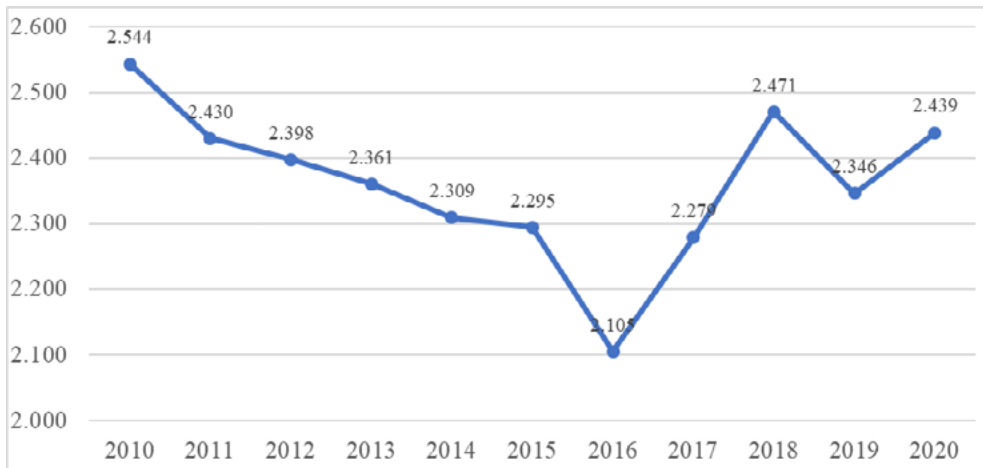
Os dados explicitam o quantitativo de matrículas por ano e dependência administrativa. Em 2010, Inhumas teve o total de 2.544 matrículas, sendo 2.212 o total de públicas e 322 na rede privada. Em 2020, o total de matrículas apresentado é de 2.439, sendo 2.125 matrículas na rede pública e 314 nas escolas privadas.

A variação desta década analisada foi de – 4,1%, uma redução do número de matrículas conforme observado quando analisados os dados do país e do estado de Goiás. Também o período analisado (2010 a 2020) indica crescimento da Rede Federal, registrando, em 2010, o quantitativo de 274 matrículas, e saltando em 2020 para 307 matrículas, correspondendo a 12,0% o crescimento registrado.

Nota-se que a rede estadual e escolas privadas registraram índices negativos (quedas percentuais) do número de matrículas. A rede estadual apresentou redução de – 6,2%, escolas privadas de – 5,4%. A rede pública total (estadual, municipal e federal), em Inhumas, registrou, nesse período, uma queda no número de matrículas de – 3,9%.

A seguir, o Gráfico 3 ilustra a evolução das matrículas em Inhumas, no ensino médio, no período de 2010 a 2020.

Gráfico 3 – Evolução das matrículas de ensino médio
(ensino médio, ensino médio integrado ou normal – técnico,
EJA – ensino médio) – Inhumas, 2010 a 2020



Fonte: Elaborado por este estudo a partir dos dados da Tabela 15.

A Tabela 16 apresenta o percentual da taxa de atendimento da população de 15 a 17 anos em Inhumas, no ensino médio, de 2010 a 2020. Os dados apresentados mostram que, em 2010, a população de 15 a 17 anos de Inhumas era de 2.607 pessoas, sendo que 1.656 desse total estavam matriculadas no ensino médio no município, correspondendo ao percentual da taxa de atendimento dessa faixa etária de 63,5%, o que demonstra que existia um considerável desafio para a universalização do atendimento dessa etapa educacional nesse município.

Tabela 16 – Evolução de matrículas do ensino médio (ensino médio, ensino médio integrado ou normal – técnico, EJA – ensino médio), população de 15 a 17 anos e percentual de atendimento – Inhumas, Goiás, 2010 a 2020

Ano	População de 15 a 17 anos	Matrículas no ensino médio de 15 a 17 anos	% de atendimento
2010	2.607	1.656	63,5
2011	2.566	1.645	64,1
2012	2.514	1.637	65,1
2013	2.468	1.670	67,7
2014	2.432	1.656	68,1
2015	2.396	1.743	72,8
2016	2.378	1.619	68,1
2017	2.351	1.778	75,6
2018	2.318	1.888	81,5
2019	2.291	1.946	84,9
2020	2.291	1.997	87,2
Variação	-12,1%	20,6%	

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2020. Sistematização e cálculos realizados por este estudo.

Na década analisada, ocorreu uma redução do total da população jovem na faixa etária de 15 a 17 anos. Em 2020, esse total era de 2.291, o que corresponde a uma queda do percentual no período analisado de – 12,1%. Sobre a taxa de atendimento no ano de 2020, registraram-se 87,2%, o que indica que o município de Inhumas elevou o indicador de 2010 para 2020 e alcançou o que está proposto em termos percentuais pela meta 3 do PNE (2014-2024) e meta 5 do PEE-GO (2015-2025).

Outro dado a ser destacado quanto a esse perfil de oferta do ensino médio em Inhumas é que ocorreu um considerável crescimento no total dessas matrículas na faixa etária de 15 a 17 anos. Nesse período analisado, elas passaram de 1.656, no ano de 2010, para 1.997 em 2020.

Nessa direção, os dados da Tabela 17 apresentam a caracterização da oferta dessas matrículas, por localidade urbana e rural, em Inhumas, no período de 2010 a 2020.

Tabela 17 – Evolução de matrículas do ensino médio, por segmento (ensino médio, ensino médio integrado ou normal – técnico, EJA – ensino médio), localidade (urbana, rural) – Inhumas, 2010 a 2020

Ano	Total	Total Urbana	% Urbana	Total Rural	% Rural
2010	2.544	2.544	100,0	0	0,0
2011	2.430	2.430	100,0	0	0,0
2012	2.398	2.398	100,0	0	0,0
2013	2.361	2.361	100,0	0	0,0
2014	2.309	2.309	100,0	0	0,0
2015	2.295	2.295	100,0	0	0,0
2016	2.105	2.105	100,0	0	0,0
2017	2.279	2.279	100,0	0	0,0
2018	2.471	2.471	100,0	0	0,0
2019	2.346	2.346	100,0	0	0,0
2020	2.439	2.439	100,0	0	0,0

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2020. Sistematização e cálculos realizados por este estudo.

O resultado apresentado demonstra que, em Inhumas, 100% do atendimento é ofertado na zona urbana, o que indica que os jovens que residem no campo têm de migrar para buscar o atendimento ofertado na cidade. Desse modo, dificulta-se a vida do jovem que tem de se deslocar para dar continuidade aos estudos.

A Tabela 18, a seguir, traz a taxa de matrícula do ensino fundamental – anos finais, que é ponte para o ingresso no ensino médio.

Tabela 18 – Número de matrículas, por dependência administrativa (federal, estadual, privada conveniada com fins lucrativos), etapas e modalidades de ensino por segmento (ensino fundamental – anos finais), localidade (urbana), sexo (masculino, feminino), turno da turma (parcial – matutino, parcial – vespertino, parcial – noturno), por etapas e modalidade de ensino por segmento – Inhumas, 2010 a 2020

Etapas e modalidades	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ensino Fund. – anos finais	2.491	2.355	1.967	1.753	1.714	1.657	1.640	1.857	1.898	1.876	1.799
Total	2.491	2.355	1.967	1.753	1.714	1.657	1.640	1.857	1.898	1.876	1.799

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2020. Sistematização e cálculos realizados por este estudo.

É importante considerar o cenário dos anos anteriores para que seja possível observar qual o quantitativo de alunos que conclui o ensino fundamental e, na sequência, matricula-se no ensino médio. Na Tabela 18, acima, vê-se que, em 2020, 1.799 alunos concluíram o ensino fundamental na cidade de Inhumas. A Tabela 15, exposta anteriormente, mostra que 2.125 alunos estavam matriculados no ensino médio em 2020 no município, o que ultrapassa o número de concluintes do ensino fundamental. Porém, no cenário de Inhumas, é importante considerar que a cidade é polo educacional, e atende um quantitativo de alunos de cidades circunvizinhas que não são computados. É preciso considerar também as matrículas do ensino médio de alunos que estão fora da faixa etária de 15 a 17 anos, relacionadas a pessoas que retornaram seus estudos, não sendo egressos recentes do ensino fundamental.

Por sua vez, os dados da Tabela 19 trazem a distribuição das matrículas por faixa etária no ensino médio em Inhumas, no período de 2010 a 2020. Os dados mostram que houve uma importante evolução na proporção de matrículas dos jovens de 15 a 17 anos quanto ao total de matrículas ofertadas nessa etapa da educação básica no município. No ano de 2010, elas correspondiam a 65,1% do total, uma vez que, no ano de 2020, essa proporção era de 81,9%.

Tabela 19 – Evolução de matrículas do ensino médio (ensino médio, ensino médio integrado ou normal – técnico, EJA – ensino médio), por faixa etária do aluno em 31/03 – Inhumas, 2010 a 2020

Ano	Total	11 a 14	15 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 40	41 a 50	51 a 64	64+	% 15 a 17
2010	2.544	219	1.656	521	49	75	18	6	0	65,1
2011	2.430	242	1.645	432	30	67	11	3	0	67,7
2012	2.398	233	1.637	417	35	56	17	2	1	68,3
2013	2.361	211	1.670	383	32	45	15	4	1	70,7
2014	2.309	215	1.656	340	36	45	15	1	1	71,7
2015	2.295	168	1.743	308	26	34	13	3	0	75,9
2016	2.105	129	1.619	277	32	37	10	1	0	76,9
2017	2.279	102	1.778	314	40	35	8	1	1	78,0
2018	2.471	107	1.888	367	37	52	15	5	0	76,4
2019	2.346	87	1.946	243	25	37	5	3	0	82,9
2020	2.439	71	1.997	268	30	52	16	5	0	81,9

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2020. Sistematização e cálculos realizados por este estudo.

Todavia, é preciso considerar que ainda há uma importante parcela da população que está fora dessa faixa etária, mas considerada adequada para essa etapa da educação básica, que busca a garantia do direito à educação, estando matriculada no ensino médio nesse município. Dos grupos etários apresentados nos dados da tabela, a população de 18 a 24 anos é a que apresenta a segunda maior participação no total dessas matrículas.

As informações contidas na Tabela 20 apresentam o quantitativo de matrículas distribuídas por sexo (masculino e feminino), no município de Inhumas, no ensino médio.

Tabela 20 – Evolução de matrículas do ensino médio (ensino médio, ensino médio integrado ou normal – técnico, EJA – ensino médio), por sexo (masculino, feminino) – Inhumas, 2010 a 2020

Ano	Total	Masculino	%	Feminino	%
2010	2.544	1.165	45,8	1.379	54,2
2011	2.430	1.118	46,0	1.312	54,0
2012	2.398	1.103	46,0	1.295	54,0
2013	2.361	1.087	46,0	1.274	54,0
2014	2.309	1.070	46,3	1.239	53,7
2015	2.295	1.123	48,9	1.172	51,1
2016	2.105	1.045	49,6	1.060	50,4
2017	2.279	1.112	48,8	1.167	51,2
2018	2.471	1.179	47,7	1.292	52,3
2019	2.346	1.127	48,0	1.219	52,0
2020	2.439	1.152	47,2	1.287	52,8

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2020. Sistematização e cálculos realizados por este estudo.

Para o sexo masculino, em 2010, o total de alunos era de 1.165, que correspondia a 45,8%, enquanto para o sexo feminino o total matriculado foi de 1.379, que se referia a 54,2% do total em 2020. O total de alunos matriculados foi de 2.439, sendo 1.152 do sexo masculino, correspondendo a 47,2%, enquanto o sexo feminino foi de 1.287, correspondendo a 52,8%, o que demonstra que, em todos os anos de 2010 a 2020, a porcentagem de matrículas para o sexo feminino foi maior.

A Tabela 21 apresenta a forma como estão distribuídas as matrículas em Inhumas considerando tempo integral ou parcial ou não se aplica (EaD e semi-presencial). Os dados mostram que, nos anos de 2010 e 2011, todas as matrículas dessa etapa da educação básica, nesse município, eram ofertadas em turno parcial, ou seja, ou era matutino, vespertino ou noturno.

Tabela 21 – Evolução de matrículas do ensino médio (ensino médio, ensino médio integrado ou normal – técnico, EJA – ensino médio), tempo integral (não, sim, não se aplica – semipresencial e EaD) – Inhumas, 2010 a 2020

Ano	Total	Não	%	Sim	%	Não se aplica	%
2010	2.544	2.544	100,0	0	0,0	0	0,0
2011	2.430	2.430	100,0	0	0,0	0	0,0
2012	2.398	2.285	95,3	113	4,7	0	0,0
2013	2.361	1.925	81,5	436	18,5	0	0,0
2014	2.309	1.888	81,8	421	18,2	0	0,0
2015	2.295	1.868	81,4	427	18,6	0	0,0
2016	2.105	1.714	81,4	391	18,6	0	0,0
2017	2.279	1.843	80,9	436	19,1	0	0,0
2018	2.471	2.024	81,9	447	18,1	0	0,0
2019	2.346	1.865	79,5	481	20,5	0	0,0
2020	2.439	1.880	77,1	528	21,6	31	1,3

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2020. Sistematização e cálculos realizados por este estudo.

A partir do ano de 2012, o município passou a contar com a oferta de ensino médio em tempo integral, contando com 113 matrículas. Desde então, essas matrículas vivenciaram uma contínua expansão e chegaram a corresponder a 21,6% do total das matrículas ofertadas nessa etapa da educação básica no município no ano de 2020. Outra característica a ser destacada é o surgimento de oferta de ensino médio nos formatos semipresencial e/ou EaD em Inhumas. No ano de 2021, havia 31 estudantes cursando essa etapa educacional nessa modalidade de oferta.

Por sua vez, as informações contidas na Tabela 22 trazem os dados da distribuição dessas matrículas, por turno da turma, no período de 2010 a 2020.

Tabela 22 – Evolução de matrículas do ensino médio (ensino médio, ensino médio integrado ou normal – técnico, EJA – ensino médio), por turno da turma semipresencial e EaD – Inhumas, 2010 a 2020

Ano	Total	Parcial – Matutino	Parcial – Vespertino	Parcial – Noturno	Integral	Não se aplica	% Matutino	% Noturno	% Integral
2010	2.544	1.110	671	763	0	0	43,6	30,0	0
2011	2.430	1.111	749	570	0	0	45,7	23,5	0
2012	2.398	1.100	658	527	113	0	45,9	22,0	4,7
2013	2.361	883	414	628	436	0	37,4	26,6	18,5
2014	2.309	914	457	517	421	0	39,6	22,4	18,2
2015	2.295	886	378	604	427	0	38,6	26,3	18,6
2016	2.105	850	289	575	391	0	40,4	27,3	18,5
2017	2.279	949	224	670	436	0	41,6	29,4	19,1
2018	2.471	1.170	215	639	447	0	47,3	25,9	18,1
2019	2.346	1.260	201	404	481	0	53,7	17,2	20,5
2020	2.439	1.338	189	353	528	31	54,9	14,5	21,6

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 – 2020. Sistematização e cálculos realizados por este estudo

Nota-se a distribuição do atendimento no ensino médio por turno, em Inhumas, em 2010. Assim, a maior quantidade de matrícula ofertada foi no turno matutino, no qual foram registradas 1.110 matrículas. Nesse período, o turno noturno registrou a segunda maior taxa de atendimento, com 763 matrículas, o que demonstra que a procura por estes dois turnos era maior nesse período, seguido do terceiro turno, o vespertino, com o total de 671 matrículas.

Em 2020, o turno com maior quantitativo de matrículas para o ensino médio foi o turno matutino com 1.338, seguido do atendimento em tempo integral, no qual se registrou o total de 528 matrículas. Houve queda na quantidade de matrículas no turno vespertino e noturno.

O ENSINO MÉDIO E A META 3 NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE INHUMAS E OS DESAFIOS PARA A UNIVERSALIZAÇÃO DESSA ETAPA EDUCACIONAL

Para a construção deste item deste estudo, foi realizado um levantamento documental com a finalidade de resgatar a trajetória da elaboração do atual Plano do Município de Inhumas que foi aprovado pela Lei municipal nº 2.997, de 22 de junho de 2015, bem como o percurso de sua vigência e monitoramento. Por meio desse levantamento, foi possível ter acesso aos documentos listados no Quadro 3, que são os seguintes: Atas 1 a 9 da Comissão Coordenadora do PME – Inhumas (2015-2025), constituídas em 2014; Lei nº 2.997/2015 (aprovação do PME-Inhumas); Plano Municipal de Educação de Inhumas (PME 2015-2025); Relatório de Avaliação e Monitoramento do PME (Ata nº 1, 2 e 3), de 2015-2019; Propostas e diagnóstico do PME – Inhumas (2015); Relatório de Avaliação do PME – Inhumas (2018); Relatório de Monitoramento do PME (2018) e Conferência Municipal do PME (Ata nº 1), de 2019.

Quadro 2 – Fontes documentais sobre o processo de elaboração, aprovação e avaliação do PME de Inhumas

Documentos analisados	Ano
Atas constituídas pela Comissão Coordenadora do PME – Inhumas (2015 – 2025) de número nº 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9	2014
Lei nº 2.997, de 22 de junho de 2015 – Criação/Aprovação do PME – Inhumas	2015
Relatório de Avaliação e Monitoramento do PME (Atas nº 1, 2 e 3)	2015-2019
Propostas e diagnóstico do PME – Inhumas	2015
Relatório de Avaliação do PME – Inhumas	2018
Relatório de Monitoramento do PME	2018
Conferência Municipal do PME (Ata nº 1)	2019

Fonte: Acervo documental da Câmara Municipal de Vereadores e da Secretaria Municipal de Educação de Inhumas. Elaborado pelo autor.

Este quadro tem por objetivo apresentar os documentos que fazem parte da história da constituição do primeiro PME de Inhumas. Os documentos mencionados são apresentados de forma a esclarecer como se deram os trâmites para que o município de Inhumas pudesse se organizar para mobilizar a população e os representantes das diversas instituições e do município sobre a importância da elaboração e constituição do plano, que teve como objetivo contribuir com o planejamento das ações vinculadas à educação no período de 10 anos, a contar da sua aprovação.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, sobre a elaboração dos planos estaduais e municipais, estabelece:

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I – assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III – garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV – promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

§ 2o Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil (Brasil, 2014).

Nesse sentido, estados e municípios precisaram articular esforços para a elaboração de seus respectivos planos subnacionais em consonância com o PNE aprovado. Em 2014, o município de Inhumas, assim como os demais municípios do estado, obteve formação do MEC, por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), para conduzir o processo de elaboração do Plano Municipal de Inhumas. O objetivo central era orientar a Secretaria Municipal de Educação sobre as diretrizes para elaboração do documento-base para que fosse de fato elaborado o PME de Inhumas no prazo estabelecido.

Segue então a sequência histórica que permeou a elaboração do documento-base e levantamento do diagnóstico para que, em assembleia geral, fosse tratado e discutido o diagnóstico apresentado pelo levantamento. Esse buscou apresentar a realidade do município para ajustes e proposições com foco na formulação das metas propostas para a constituição do PME de Inhumas. Posteriormente, com os trâmites que permeiam a elaboração, aprovação e avaliação do PME, será feita uma análise no final dos desafios postos para o cumprimento da meta 3 no âmbito do município de Inhumas.

Citam-se, então, as **Atas nº 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 (Comissão Coordenadora do PME)**. A Ata nº 1, de 8 de agosto de 2014, trata da reunião com equipe Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Inhumas, com a participação de representantes da sociedade civil, a fim de discutir a elaboração do PME de Inhumas para o decênio 2015-2025. O PME tem a responsabilidade de traduzir e conciliar os desejos, as necessidades e as capacidades educacionais do município para a oferta da educação básica, em todas as suas etapas e modalidades.

A Ata nº 2, de 12 de setembro de 2014, trata da reunião com todos os representantes dos segmentos sociais para definição da Comissão de Coordenação e Equipe Técnica para elaboração do PME de Inhumas. A reunião foi presidida pela coordenadora da educação infantil, que esclareceu as funções da comissão, cujo objetivo foi promover as reuniões para estudos e debates sobre as metas propostas do Plano Nacional e elaboração das metas propostas ao município em convergência com o PNE (2014–2024). Propôs-se a realização das reuniões

periódicas, realizando audiências públicas para a elaboração do Plano Base e coleta dos dados para elaboração do PME alinhado ao Plano Nacional.

A Ata nº 3, de 3 de outubro de 2014, trata da reunião para constituir comissão de elaboração e monitoramento das metas. Ficou definido que o Poder Executivo baixaria Portaria indicando a formação da Comissão. A Ata nº 4, de 19 de novembro de 2014, trata da reunião para elaboração da minuta do PME. Nessa reunião, foi solicitada explicação sobre a meta 3, que trata do ensino médio. Todos os presentes pontuaram a realidade do município com relação à porcentagem de matrículas de jovens de 15 a 17 anos, previstas no PNE. Esses são indivíduos que, neste município, têm se dedicado mais ao trabalho remunerado do que à formação escolar. Colocou-se a necessidade de se pensar em políticas públicas que tornem a escola mais atrativa a esses jovens. Posteriormente, foram analisadas todas as metas.

A Ata nº 5, de 12 de dezembro de 2014, trata da reunião dos membros da Comissão da Elaboração do PME, para fazer o levantamento e análise dos dados (diagnóstico) do município, utilizando como fonte os dados do IBGE e da Prefeitura. A Ata nº 6, de 29 de janeiro de 2015, trata da reunião em Assembleia para discussão do documento-base que nortearia o PME. O mesmo deve ser contextualizado de acordo com os desafios enfrentados pelo estado, região e país, alinhado ao PNE. A Ata nº 7, de 29 de abril de 2015, trata da audiência para elaboração das metas do PME – Inhumas (2015-2025). A audiência foi presidida pelo secretário de Educação, com a presença de representantes da educação municipal, estadual e segmentos sociais.

Na Ata nº 8, de 17 de abril de 2015, propôs-se designar, através de Portaria, Comissão de Avaliação e Monitoramento do PME, que deveria ser constituída por 6 membros titulares e 6 suplentes. Realizou-se a 1ª Conferência Municipal de Educação (Ata nº 1, de 27 de novembro de 2019), na qual foi apresentado o Relatório de Avaliação e Monitoramento do PME (2015-2019). Nela, o secretário de Educação mencionou as reformas feitas e ampliações de escolas e creches entre 2017 e 2018, e a reforma de 7 unidades educacionais de 2019 a 2020, conforme a Lei que propõe as reformas e ampliações nº 293, de 28 de maio de 2015, do PME. Nessa conferência, não foram tratadas as especificidades das metas do PME, apenas de forma ampla, conforme demonstra o conteúdo dos eixos, tampouco foi mencionada a meta 3, que trata especificamente do ensino médio.

A Ata nº 9, de 27 de abril de 2021, trata da reunião de destituição e composição de alguns membros, discussão das metas e possíveis notas técnicas do PME. Essa reunião foi presidida pelo secretário de Educação, juntamente com a coordenadora da Inclusão. Foi justificado que as mudanças propostas

objetivam atender a alternância de representatividade no Executivo, Secretaria de Educação, Legislativo e Conselho Tutelar.

Lei municipal nº 2.997/2015 – Aprovação/Criação do PME-Inhumas:

O PME, aprovado pela Lei nº 2.997/2015, no art. 1º, especifica que terá vigência de 10 (dez) anos a contar da sua publicação, com duração de 2015 a 2025. O artigo 2º da Lei nº 2.997/2015 estabelece que a execução do PME e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

I – Secretaria Municipal de Educação e Secretarias das áreas afins;

II – Poder Legislativo, por intermédio da Comissão de Educação de Educação da Câmara Municipal de Educação de Inhumas;

III – Conselho Municipal de Educação – CME;

IV – Fórum Municipal de Educação, a ser criado dentro de 2 (dois) anos

§ 1º – Compete, ainda, às instâncias referidas:

I – Divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações no Placard e no *site* da Prefeitura de Inhumas;

II – Analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;

§ 2º – A cada 04 (quatro) anos, ao longo do período de vigência deste Plano Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Educação e o Fórum Municipal de Educação – FME reunirá, com o objetivo de reavaliar este Plano Municipal de Educação e propor, se necessário for, emendas ao anexo desta Lei (Inhumas, 2015).

Após sua aprovação, foram promovidos, pela comissão instituída, o acompanhamento, controle e avaliações para o monitoramento de suas metas. No dia 17 de abril de 2017, foi realizada uma reunião para compor os novos membros da comissão municipal. Mas com a alternância do mandato no Paço Municipal (Legislativo e Executivo), muitos representantes foram destituídos. Nessa reunião, conforme consta em Ata nº 8, do (PME – Inhumas comissão responsável pelo monitoramento), o objetivo foi a substituição dos membros, e orientação da necessidade de avaliar e monitorar o Plano e o cumprimento das suas metas. No entanto, foi ressaltada a ausência de registros sobre avaliação anterior ao Plano.

Relatório de Avaliação e Monitoramento do PME (Atas nº 1, 2 e 3): O

PME – Inhumas, aprovado pela Lei nº 2.997, de 22 de junho de 2015, foi um marco para o município, sendo o primeiro Plano Municipal que planeja ações voltadas à educação. O Plano possui 20 metas e 124 estratégias, sendo um conjunto da educação no âmbito municipal, consolidando-se como uma política educacional voltada para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. A

elaboração está preconizada no PNE (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, e que, no art. 8º, declara: “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no plano nacional (PNE), no prazo de 1 (um) ano contado da sua publicação desta Lei” (Brasil, 2014).

A Secretaria Municipal de Educação de Inhumas, com apoio do MEC, realizou reuniões e conferências com todos os representantes legais, inclusive com a participação do Ministério Público, do Legislativo e de todos os seguimentos sociais, principalmente os ligados à educação, com foco na elaboração do processo de construção do Plano. No dia 8 de agosto de 2014, conforme consta na Ata de nº 1 (elaborada pela comissão coordenadora do PME), foi realizada uma reunião no auditório da Prefeitura de Inhumas, tendo a participação de professores da rede municipal, representantes da rede estadual, da rede particular e da sociedade civil para discutirem, no âmbito do município, a importância do Plano Municipal para a garantia do bom andamento da educação municipal, planejando ações para os próximos dez anos com base nas metas e estratégias. Após a realização dessa reunião, foi mobilizada toda a comunidade escolar e representantes das instituições, tomando parte no processo de elaboração do Plano. Foram realizadas reuniões nas unidades escolares, no auditório da Prefeitura Renato Balestra, a fim de oportunizar a todos o debate e a participação. Como consta na Ata de nº 2 (elaborada pela Comissão Coordenadora do PME), realizada aos 12 dias do mês de setembro de 2014, os secretários do município, representantes de professores e demais participantes reuniram-se para definir uma comissão de coordenação e equipe técnica para a elaboração do PME. Essa comissão foi composta para dirigir os trabalhos através de reuniões periódicas, esclarecendo e orientando sobre a importância e a necessidade do PME; organizar audiências públicas para proposição de metas e estratégias que dialogassem e fossem alinhadas com o Plano Nacional. No decorrer da elaboração do plano-base, adequaram-se as sugestões e, posteriormente, validaram a proposta com as sugestões incluídas durante a realização das reuniões periódicas.

As atas foram redigidas pela equipe técnica constituída pela Portaria nº 034/2017. Participaram das reuniões, conforme consta na Ata nº 3 (elaborada pela Comissão Coordenadora do PME), do dia 3 de outubro de 2014, representantes dos professores, da Subsecretaria Regional de Educação de Inhumas, presidente do Conselho Escolar, do Fundeb, para formação da Comissão de Coordenação e equipe técnica com a missão de promover a elaboração do PME. Nessa reunião, foram indicados os nomes, por portaria, dos representantes dos segmentos da sociedade. Ainda foram promovidas inúmeras reuniões e estudos

do Plano Nacional para que se pudesse elaborar o PME no perfil do município, adequando a realidade às suas demandas através dos diagnósticos realizados.

Propostas e diagnósticos do PME – Inhumas: No decorrer do período da elaboração (2014) e período de execução do PME – Inhumas (2015-2025), o município realizou levantamento promovendo diagnóstico situacional. O diagnóstico foi proposto durante a realização das Conferências Municipais (2014), objetivando propor ações articuladas do município, com o planejamento das ações do PME – Inhumas. O mesmo foi aprovado na Câmara Municipal, tornando Lei com o nº 2.997, de 22 de junho de 2015.

Relatório de Avaliação do PME–Inhumas (2018): No ano de 2018, tal relatório traz, em seu item 3.3 sobre o ensino médio, a meta 3, que possui como objetivo principal “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)”. Foram feitos ajustes adequando o que era proposto do percentual de taxa líquida de 75% para 85%. A meta 3 possui dois objetivos específicos, sendo eles:

Indicador 3 A – Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica / Fonte do indicador / Censo Demográfico 2010 / IBGE / Minicenso 2018. Indica que a meta prevista para o período era de 81,7% e atingida 81,20%.

Indicador 3 B – Percentual de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui educação básica para este indicador, a meta prevista era de 62,1% e meta alcançada no período foi de 58,30%, fonte do indicador (Inhumas, 2018, p. 31).

Ainda segundo o Relatório de 2018, o percentual da população de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio é de 26,9% (Relatório de Monitoramento PME, 2018, p. 33). Não houve notas técnicas, apenas a avaliação do resultado do Censo Escolar apresentado em 2018 e com o seguinte teor de parecer conclusivo:

A secretaria de educação desenvolverá ações articuladas com o Estado para acompanhamento das práticas curriculares voltadas para o desenvolvimento do currículo escolar e a organização flexível e diversificada dos conteúdos de modo a alcançar a meta de 85% recomendada até o final da vigência do PME. Promover ações que implementem programas e projetos de correção de fluxo, redução das taxas de distorção idade/série, bem como ampliar os tempos e espaços do trabalho pedagógico, incluindo aulas de reforço no contraturno para alunos com baixo rendimento. No período, após a avaliação, estes foram os pareceres conclusivos (Inhumas, 2018, p. 33).

Relatório de Monitoramento (2018): As estratégias adotadas, conforme o Relatório de Monitoramento, de 2018, pelo município, propõem, de forma sucinta, ações que visam à formação profissional do quadro docente, aulas de reforço no contraturno, currículo de forma diversificada e adoção de projetos e programas de correção de fluxo. Percebe-se que são ações importantes, porém, não tratam diretamente do projeto de expansão da oferta de vagas e universalização do atendimento.

Conferência Municipal de Educação do PME-Inhumas: Foi realizada no dia 27 de novembro de 2019, na sede da Coordenação Regional de Educação (CRE), com presença dos representantes de todos os setores envolvidos com a educação em Inhumas. Com a presença da comissão responsável pela elaboração do Relatório Anual de Monitoramento, constituída pelos membros da comissão formada por força da Portaria nº 034 /2017, seu objetivo foi apresentar o relatório de avaliação e monitoramento do PME referente a 2015/2019. Nessa reunião, conforme registro em Ata nº 1 da 1ª Conferência Municipal de Educação do Plano Municipal de Educação de Inhumas, o secretário de Educação ressaltou a importância do Plano e mencionou, em seu discurso, as reformas prediais e ampliações das unidades escolares que foram realizadas entre o período de 2017 e 2018 e da nova remessa de reformas e ampliações de 7 unidades escolares que seria iniciada entre 2019 e 2020. Ainda pontuou os reforços escolares que estão em curso. Já o prefeito falou da importância da Lei nº 293, de 28 de maio de 2015, a qual instituiu o PME para o decênio 2015-2025, bem como da sua importância para o município. Nessa reunião, foram apresentadas as notas técnicas que deveriam ser encaminhadas ao Executivo e ao Legislativo para aprovação.

A Coordenadora Municipal do Ensino Fundamental I, integrante da comissão instituída pela Portaria nº 034/2017, membro da comissão responsável pela elaboração do Relatório Anual de Monitoramento do PME – Inhumas (2015 – 2025), explicou que o plano de conferência das metas do PME deve ocorrer de 4 em 4 anos, e esta conferência faz menção ao período de 2015-2019. A equipe responsável apresentou as notas técnicas para serem analisadas e votadas na conferência, sendo então analisadas cinco dessas notas.

Sobre as principais pautas da Conferência, foram estas as metas colocadas para discussão: Eixo I – formação de uma comissão de controle do padrão de qualidade da educação no município, implantação de uma escola bilíngue Libras/Português, de acordo com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, até 2020; Eixo II – viabilizar concurso público em 2020 para o provimento das vagas nas unidades a serem inauguradas; Eixo III – propor ações efetivas que promovam a participação da comunidade nas gestões democráticas e de controle social; Eixo

IV – reformular o Plano de Cargos e Salários dos professores e demais servidores até março de 2020 e cumprir até 2021; Eixo V – propor regulamentação via Lei Municipal para realização do Censo Escolar para controle de dados estatísticos populacional e educacional.

Após discussão dos eixos, as metas foram aprovadas em plenária e encaminhadas para o Poder Executivo e Legislativo para serem incorporadas ao PME e executadas. Posteriormente, em 2021, no dia 27 de abril, conforme registro em Ata nº 9, foi realizada uma reunião para discutir as metas do PME. A reunião ocorreu no pátio da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Inhumas. O secretário de Educação conduziu a reunião e destacou a importância do Plano para o município. Participaram representantes das seguintes instituições: Comissão da Educação, Legislativo, Conselho Tutelar, sociedade civil, pais e comunidade escolar, cuja principal pauta foi o encaminhamento do Projeto de Lei alterando a redação de algumas metas do PME. Não se tratou, especificamente, das demandas existentes com relação à meta 3 e ampliação do acesso ao ensino médio. Não há registros sobre a meta 3, especificamente, mesmo sendo uma demanda grande, importante e pouco discutida em âmbito municipal. Nas reuniões, ela é tratada de forma superficial e os investimentos diretamente empreendidos pelo poder municipal se restringem, especificamente, às unidades educacionais de educação infantil, creches, ensino fundamental 1 e 2, não havendo referência específica ao ensino médio. Sendo assim, nas próprias atas não constam registros sobre a meta 3 com vistas a sua universalização.

Quanto à meta 3 do PME – Inhumas, essa propõe ampliar, em 100%, o atendimento escolar à população de 15 a 17 anos no ensino médio, no prazo máximo de cinco anos, a contar do início deste plano, possibilitar a taxa líquida de matrículas de 50,7% para 75%, o objetivo da meta, nessa faixa etária, final do período de vigência deste plano (Inhumas, 2015). O PME – Inhumas fez a proposição de um conteúdo distinto daquele previsto na meta 3 do PNE (2014 – 2024) e do PEE-GO (2015 – 2025). Desse modo, a meta 3 do município difere da meta 3 nacional e meta 5 estadual, o qual propõe a taxa líquida 10% menor ao número proposto. Nota-se, assim, que a realidade do município carece de atenção, haja visto que está abaixo da meta proposta no âmbito estadual e nacional, e que, posteriormente, foi proposta, aprovada e feita a alteração da redação para 85% em referência à taxa líquida proposta, conforme consta em Ata nº 8, no parecer do Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME. Dessa forma, a meta 3 do PME – Inhumas propõe 5 estratégias para contribuir com sua efetivação, sendo elas:

- 3.1 – Acompanhar se estão ocorrendo o fortalecimento das práticas curriculares voltadas para o desenvolvimento do currículo escolar e a organização de maneira flexível e diversificada com conteúdo obrigatório e eletivo em todas as áreas de conhecimento;
- 3.2 – Formalizar e executar planos de formação continuada dos professores em parceria com instituições superiores locais, tendo em vista o alcance das metas de aprendizagem em articulação com o Projeto Pedagógico da Escola;
- 3.3 – Implementar programas e projetos de Correção de Fluxo Escolar, por meio de acompanhamento individualizado dos alunos com rendimento escolar defasado, de forma a reduzir as taxas de distorção idade – série, em todas as escolas;
- 3.4 – Ampliar os tempos e espaços do trabalho pedagógico, a partir de práticas curriculares diversificadas, incluindo aulas de reforço no contraturno para os alunos com baixo rendimento escolar;
- 3.5 – Estabelecer parcerias com instituições públicas de Ensino Superior para a formação continuada dos profissionais da Educação Básica que atuam no sistema estadual de ensino (Inhumas, 2015, p. 32-33).

Essas estratégias precisam estar amparadas por indicadores e evidências que não somente esclareçam os problemas a serem identificados, enfrentados e solucionados por meio de políticas educacionais específicas para atender a realidade do município, mas também que garantam a visibilidade do que realmente se almeja construir. Além disso, essa construção de metas é crucial para auxiliar as etapas seguintes de monitoramento, ainda pouco subsidiado. Nesse ponto, é importante destacar a ausência de um monitoramento que trouxesse diagnósticos condizentes às necessidades e propostas locais, que atendessem de forma mais satisfatória os objetivos desta análise.

A meta 3 do PME Inhumas (2015-2025) possui dois objetivos específicos, sendo eles: estabelecer o percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica. De acordo com o Censo Escolar (IBGE, 2018), no que diz respeito ao percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica, a meta prevista era de 81,7%, sendo atingida com 81,20%. A outra meta diz respeito ao percentual de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui educação básica para este indicador. A meta prevista era de 62,1% e a meta alcançada foi de 58,30% (IBGE, 2018).

Segundo aponta o Relatório de Monitoramento do PME Inhumas, publicado em 2018, o percentual da população de 15 a 17 anos matriculado no ensino médio é baixo, somente de 26,9%, consideravelmente inferior ao indicador nacional e estadual. Não houve notas técnicas, apenas a avaliação do resultado do Censo Escolar, apresentado também em 2018, com o seguinte teor de parecer conclusivo: a Secretaria de Educação desenvolverá ações articuladas com o Estado para acompanhamento das práticas curriculares voltadas para o

desenvolvimento do currículo escolar e a organização flexível e diversificada dos conteúdos de modo a alcançar a meta de 85% recomendada até o final da vigência do PME. Além disso, promoverá ações que implementem programas e projetos de correção de fluxo, redução das taxas de distorção idade/série, bem como ampliar os tempos e espaços do trabalho pedagógico, incluindo aulas de reforço no contraturno para alunos com baixo rendimento.

Abaixo, apresenta-se a Tabela 23, que traz informações sobre a relação dos alunos matriculados no ensino médio, que estudam em Inhumas e residem em outras cidades, que se caracteriza como um dos desafios para acompanhar a situação específica do atual estágio de cumprimento da meta, uma vez que, por Inhumas ser um município que acolhe muitos estudantes de outros municípios, há conflito nos dados, pois estes estudantes de outras localidades são computados como sendo de Inhumas. Para sua construção, foi solicitado a cada unidade escolar do município o número de matrículas de 2020 a 2023, porém, apenas o Instituto Federal respondeu conforme solicitado. As demais unidades escolares não responderam ou responderam de forma não condizente ou incompleta.

Tabela 23 – Relação dos alunos matriculados no ensino médio que estudam em Inhumas e residem em outras cidades

IFG – Instituto Federal de Goiás	2020	2021	2022	2023
Araçu	09	07	03	05
Brazabrantes	07	09	04	05
Caturai	22	35	33	31
Damolândia	01	01	04	02
Goiânia	09	20	18	17
Goianira	86	86	71	64
Goiás	01	02	0	0
Itaberaí	02	02	0	0
Itauçu	10	17	13	13
Nerópolis	01	01	01	01

IFG – Instituto Federal de Goiás	2020	2021	2022	2023
Nova Veneza	11	10	10	05
Total	159	190	157	141

Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás Manoel Vila Verde	Não informado	Não informado	Não informado	2023
Araçu	x	x	x	26
Brazabrantes	x	x	x	19
Caturai	x	x	x	20
Damolândia	x	x	x	04
Goianira	x	x	x	19
Nova Veneza	x	x	x	01
Santa Rosa	x	x	x	07
Total	x	x	x	96

CEPI – Centro de Ensino em Período Integral Ary Ribeiro Valadão Filho	Não informado	Não informado	Não informado	2023
Goianira	x	x	x	01
Caturai	x	x	x	01
Total	x	x	x	02

Colégio Monsenhor	Não informado	Não informado	Não informado	2023
Goianira	x	x	x	03
Araçu	x	x	x	01

Colégio Monsenhor	Não informado	Não informado	Não informado	2023
Petrolina de Goiás	x	x	x	03
Damolândia	x	x	x	01
Nova Veneza	x	x	x	02
Total	x	x	x	10

Colégio Zênite	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
Araçu	x	x	x	x
Nova Veneza	x	x	x	x
Goianira	x	x	x	x
Brazabrantes	x	x	x	x
Goiânia	x	x	x	x
Itauçu	x	x	x	x
Desconhecido	x	x	x	x
Total	x	x	x	x

Colégio Einstein Jr.	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
Total	x	x	x	x
TOTAL GERAL	159	190	157	249

Fonte: Síntese realizada pelo autor.

A Tabela 23 supracitada evidencia que unidades que ofertam ensino médio em Inhumas também atendem alunos de outros municípios da região. Essa situação, certamente, interfere no dado de taxa líquida alcançado pelo município, pois os estudantes que são de outros municípios entram no cálculo por estarem matriculados em Inhumas. Ambos os indicadores consideram o número

de alunos totais, sem indicar faixa etária, o que impossibilita uma análise a respeito. Portanto, ao observar os números compartilhados pelo IFG – Instituto Federal de Goiás situado em Inhumas, cerca de 38,9% dos alunos são de fora da cidade, o que pode indicar que eles não estão mensurados nos dados obtidos. Quanto às demais escolas, também se observa que há estudantes que são de outros municípios vizinhos.

A Tabela 23, ainda que elaborada mediante uma significativa limitação de dados disponibilizados, evidencia que, do ano de 2020 a 2024, um total de 795 estudantes de unidades escolares de Inhumas não residiam no município. Somente em 2023, ano com mais dados obtidos, esse número era de 249. Isso demonstra que há uma interferência de alunos de outras cidades que dependem da educação em Inhumas nos dados mensuradores para o município, pois estes não consideram tal ocorrência, o que ocasiona uma não confiabilidade dos índices alcançados e aponta para a necessidade de novos modelos de análise.

Observa-se, por meio dos dados de monitoramento disponíveis, que são inúmeros os desafios postos à meta 3 do PME – Inhumas (2015-2025). As políticas adotadas no país, bem como no estado de Goiás, influenciam o cenário municipal, pois impactam diretamente o município, como as influências neoliberais, os modelos de gestão adotados com influência internacional (Banco Mundial, BID, entre outros), os impactos causados pelo mundo do trabalho capitalista, o quadro atual social e econômico da população, o qual pontua que parte considerável dos alunos precisa trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias.

A universalização do atendimento e permanência dos jovens no ensino médio na cidade de Inhumas exige políticas públicas voltadas à faixa etária, sobretudo de 15 a 17 anos. Para quem tem idade fora desta faixa etária, os desafios são ainda maiores, devido à responsabilidade com o sustento da família, o que influencia a desistência. É necessário pensar em ações que possam colaborar tanto com o ingresso quanto com a permanência, propondo políticas de incentivo, como o Programa Pé-de-Meia¹, poupança destinada aos jovens, lançado pelo Governo Federal no mês de março de 2024. Trata-se de uma política de incentivo financeiro que visa reduzir a evasão escolar. Além dessas medidas, deve-se pensar no jovem e nas suas necessidades, propor um modelo de

1 O Pé-de-Meia é um programa de incentivo financeiro-educacional criado pela Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, na modalidade de poupança, destinado a promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino médio público. Por meio do incentivo à permanência escolar, o programa quer democratizar o acesso e reduzir a desigualdade social entre os jovens do ensino médio, além de promover mais inclusão social pela educação, estimulando a mobilidade social. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-03/estudantes-comecam-receber-primeira-parcela-do-programa-pe-de-meia>. Acesso em: 17 abr. 2024.

educação e escola que vai ao encontro de suas necessidades e interesses. Vale ressaltar que, até a conclusão deste trabalho, essa política ainda não havia sido efetivada e iniciada pelo governo federal.

A Seduc lançou o Bolsa Estudo no dia 16 de novembro de 2021, programa anterior ao Programa Pé-de-Meia, objetivando atender os alunos do ensino médio da rede estadual, da qual boa parte dos alunos do ensino médio de Inhumas faz parte. Nota-se que é um programa semelhante ao proposto pelo Governo Federal no valor de R\$ 100.00 (cem reais) mensais, tendo ainda como objetivo incentivar a aprendizagem e a permanência dos alunos até a conclusão dos estudos. Tais ações propostas são importantes, porém, nota-se que os valores ofertados pelas bolsas de estudo é um valor pequeno comparado à necessidade financeira individual. Dessa forma, muitos alunos evadem justamente porque os valores não atendem suas necessidades básicas.

Inhumas faz jus a este contexto porque é um município localizado em uma das regiões migratórias no entorno da capital, Goiânia, que, além de atender as demandas locais existentes, atende demandas de cidades circunvizinhas. Inhumas também recebe pessoas de diversas regiões do Brasil, que migram em busca de melhores condições de vida, boa parte da região Nordeste, o que implica um desafio ainda maior para o município, o qual, além de ter a própria demanda interna, recebe jovens que buscam Inhumas para residir ou estudar.

Na introdução deste estudo, foi mencionada a realidade enfrentada, a exemplo do município de Goianira, também no estado de Goiás. Para atender os jovens que não tinham conseguido se matricular no período certo, foi preciso ampliar a quantidade de vagas para a demanda existente que não era atendida. Em Inhumas, percebe-se que há jovens que não estão cursando o ensino médio, e isso se deve a fatores como a evidente desigualdade social existente e a necessidade de trabalhar para compor a renda familiar. Ambos podem ser definidos como desafios para permanência, pois as necessidades financeiras influenciam também a conclusão dos estudos. É necessário repensar estratégias que possam, de fato, contribuir para a permanência dos estudantes.

Na reunião da comissão responsável pelo monitoramento do PME Inhumas, em 2017, realizada conforme consta na Ata nº 8 supracitada, não foram discutidas as metas. Sua pauta central objetivou tratar da necessidade de compor novos membros da comissão municipal, haja visto que boa parte foi destituída com a alternância do poder tanto no Legislativo, Executivo, quanto no Conselho Tutelar. A meta 3 do Plano Municipal não foi mencionada, o mesmo ocorreu nas demais reuniões realizadas. Não foi especificado o monitoramento da meta 3, apenas na Ata nº 4, realizada no dia 19 de novembro de 2014, que

trata da reunião para a elaboração da minuta do PME. Nela, os participantes solicitaram explicações e resultados sobre a meta 3. Na ocasião, foi destacado que os jovens da faixa etária de 15 a 17 anos dedicam, muitas vezes, mais ao trabalho remunerado do que aos estudos. Portanto, foi sugerida a necessidade de pensar em políticas públicas que tornem a escola mais atrativa aos jovens do município. A pauta tratada nessa reunião evidencia o quanto a realidade do município reflete a realidade posta ao país, onde uma significativa parcela dos jovens desiste dos estudos para buscar uma oportunidade de atuar no mercado de trabalho.

Sobre as notas técnicas da avaliação do Relatório de Monitoramento do PME – Inhumas, observa-se que, durante os 5 eixos apresentados, não foi feita referência específica à meta 3. E ainda não há dados suficientes que tratem de pontos essenciais para uma análise mais verossímil da realidade do município. É preciso pensar, ainda, que a universalização do ensino médio envolve questões multifatoriais que estão além da criação de novas vagas ou dados de evolução de matrículas, como os trazidos pela pesquisa da UFPR. É preciso pensar também nas condições da juventude, na desigualdade social e necessidade de trabalhar para compor a renda da família e nos desafios para permanência ainda pouco explorados.

CAPA

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa sobre a expansão do acesso (universalização) ao ensino médio, em Inhumas, em articulação com os conteúdos previstos na meta 3 do PNE 2014-2024, PEE-GO 2015-2025 e PME-Inhumas 2015-2025, foi, de fato, laboriosa, desafiadora. Ela resulta de um trabalho de pesquisa árduo, composto por um significativo rol de leituras, análises, pesquisas teóricas, bem como de análise documental.

Vincula-se às concepções e pressupostos fundamentados na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que consolida a legitimidade do PNE 2014-2024, na Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015, que institui o PEE-GO 2015-2025, e na Lei nº 2.997, de 22 de junho de 2015, que institui o PME-Inhumas.

As respostas encontradas e apresentadas no corpo do desenvolvimento desta pesquisa podem ser consideradas provisórias em plena construção, principalmente, porque, ao pesquisar sobre o processo de universalização do atendimento aos jovens, foi possível identificar outros fatores que norteiam o processo, tais como o contexto histórico, as legislações, dados estatísticos em pleno movimento com decifrações complexas, além da articulação com outras situações desafiadoras para essa etapa da educação básica, as quais são elementos que envolvem os desafios para permanência e conclusão desta etapa da escolarização.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu na medida em que foram sendo realizadas as leituras, averiguando as bibliografias e os documentos analisados que a fundamentaram. Realizando a análise do PNE 2014-2024, PEE-GO 2015-2025, PME-Inhumas 2015-2025, especialmente referidos à meta 3 (ensino médio), observaram-se fragilidades de materialização e efetivação do direito ao acesso

ao ensino médio. Com o objetivo de promover uma análise sobre o percurso histórico e legal que trata da universalização do atendimento, foi apresentado, na primeira seção desta obra, um estudo teórico e documental sobre os apontamentos da legislação, identificando-se como um marco inicial legalmente reconhecido pela CF de 1988.

As pesquisas realizadas apontaram que o atendimento ao jovem no Brasil passou por um processo complexo até a CF de 1988. No estado de Goiás e no município de Inhumas-GO, esse contexto de atendimento enquadrou-se nos moldes nacionais, visto que o percurso histórico, envolvendo sobretudo esta etapa da educação básica, é marcado por negligências do Estado e também por influências internas e externas neoliberais.

Nas análises iniciais desta obra, foram constatados caminhos historicamente percorridos, desafiadores, compostos por lutas na busca do direito ao acesso (universalização) ao ensino médio. Assim, a CF de 1988 marca um período importante para a redemocratização política do país, assegurando legalmente o direito à educação para os jovens de 4 a 17 anos. Dessa forma, a partir da CF de 1988, os jovens tornam-se sujeitos dotados de direitos, consolidando legalmente o ensino médio como um direito social de caráter obrigatório e gratuito no país, passando o Estado à condição de responsável e provedor.

O atual PNE é composto por 20 metas, respectivas estratégias, com prazos estabelecidos, objetivando, em suma, definir diretrizes a serem realizadas no território nacional. A meta 3 assume então dois objetivos principais para efetivar o direito à educação e ampliar os níveis de acesso dos jovens: “elevar o percentual dos que frequentam a escola, de forma a incluir 100% dessa população até o ano de 2016; e aumentar para 85%, até 2024, o total dos jovens cursando o ensino médio, que é o nível considerado adequado para a referida faixa etária” (Brasil, 2014). Porém, os objetivos não foram alcançados. Isso porque os dados disponíveis no laboratório de dados educacionais evidenciam a queda no número de matrículas do ensino médio, sendo de 9.747.864 em 2010 e de 8.758.423 em 2020 (-10,2%).

A pesquisa, que traz informações sobre a evolução de matrícula no Brasil, pontua que, em 2010, no ensino médio, 53,5% da população de 15 a 17 anos foi matriculada, 57,6% em 2015 e 64,6% em 2020, demonstrando um movimento de expansão, vivenciado no país concernente à meta 3 do PNE (2014-2024), do percentual de atendimento desses jovens nessa etapa da educação básica. Entretanto, ainda se mantém longe de atingir os 85% até 2024, conforme foi proposto pela meta. Vale aqui considerar que os dados alcançados não mostram

os impactos da pandemia, uma vez que os dados de 2020 são os mais atualizados disponíveis nessa plataforma até a finalização deste estudo.

Enquanto 95,1% dos jovens da zona urbana estavam matriculados em 2020, apenas 4,9% dos jovens da zona rural estavam matriculados. Em relação à educação em tempo integral, parcial ou outra configuração de oferta (semi-presencial e EaD), para o formato de educação presencial, o atendimento, em 2010, era de 96,0%, sendo o total de 9.358.810 matrículas, enquanto o atendimento semipresencial correspondeu, no período, a 1,4%, total de 133.461 matrículas. Já a EaD foi de 2,6%, tendo o total no período de 255.593 matrículas realizadas no país. Os números, em 2020, eram 86,1% (total de 7.537.987), 10,9% (total de 953.079) e 3,1% (total de 267.357), respectivamente, o que evidencia o crescimento do modelo integral e de educação não presencial.

Sobre os dados das matrículas do ensino médio por turno, nota-se que, em 2020, a maior concentração de atendimento foi no período parcial matutino, o que corresponde a quase 50% do atendimento total dessa faixa etária (47,4%). O estudo mostra ainda que ocorreu uma redução de 2010 (40,5%) para 2020 (24,4%) no atendimento do período noturno, o que demonstra que existe uma queda acentuada para o atendimento nesse turno. Evidencia-se, assim, a dificuldade dos jovens de conciliar estudo e trabalho, visto que o público atendido nessa etapa da educação básica é composto por estudantes trabalhadores que necessitam dessa oferta para garantir a conclusão de seus estudos.

A falta de promoção de ações que tornem a escola mais receptível, adequada ao modelo de educação ao perfil da realidade vivida pelos jovens, e de medidas para garantir condições para acesso, permanência e qualidade para todas as pessoas que são sujeitos de direito da educação gerou uma exclusão escolar que não está presente na mensuração de dados que ainda é insatisfatória, pois vai além de indicadores de matrícula.

A meta 5 do PEE-GO (2015–2025) possui 26 estratégias. Vê-se que os objetivos propostos por essa meta não foram alcançados, segundo os dados apresentados neste estudo. No que diz respeito ao percentual de atendimento no estado de Goiás, no período de 2010 a 2020, a pesquisa indica que, em 2010, 54,6% da população na faixa etária do ensino médio – 15 a 17 anos – estavam matriculados, indicando um total de 176.246 matrículas, número preocupante, uma vez que evidencia o percentual de 45,4% de jovens fora do atendimento, o que ilustra quase metade dessa população.

Nota-se que, na variação da taxa de atendimento de 2010 a 2020, em Goiás, ocorreu uma redução do público com a faixa etária de 15 a 17 anos, registrando

um total de 15.935 matrículas a menos. Em 2020, o total de jovens atendidos no estado era de 289.935, sendo que na faixa etária de 15 a 17 anos o total era de 215.688 matrículas.

Sobre a caracterização da oferta por localidade – urbana e rural – em Goiás, o atendimento urbano, em 2020, registrou 97,8% de matrículas, enquanto o atendimento rural marcou 2,2%, o que reafirma, assim como no cenário nacional, a dificuldade de os jovens da zona rural terem acesso a transporte e a inviabilidade de deslocamento até a unidade escolar.

Ainda segundo os dados, o maior quantitativo de matrículas, em 2020, concentrou-se no público de 15 a 17 anos, sendo 215.688 o total atendido nessa faixa etária (74,5%), enquanto a faixa etária com o menor quantitativo atendido era de 51 alunos, esses com mais de 64 anos de idade. Assim como no Brasil, de 2010 a 2020, Goiás registra uma variação do percentual de atendimento por faixa etária, o que evidencia as dificuldades e desafios enfrentados pelos alunos(as) na busca pela conclusão dos estudos.

Já o atendimento no ensino médio em Goiás, referente às modalidades de ensino – presencial, semipresencial e EaD, para o formato de educação presencial, em 2010, era de 99,2%, sendo o total de 303.302 matrículas, enquanto o atendimento semipresencial correspondeu, no período, a 0,6%, total de 1.775 matrículas, e EaD foi de 0,2%, tendo o total no período de 553 matrículas realizadas no estado. Números que, em 2020, eram 90,1% (total de 261.149), 8,9% (total de 25.667) e 1,0% (total de 2.879), respectivamente, o que evidencia o crescimento do modelo de educação semipresencial e EaD.

De acordo com a distribuição de matrículas, por turno da turma, em Goiás, de 2010 a 2020, a maior concentração de matrículas foi no turno matutino. De forma inversa, houve uma redução acentuada da taxa de atendimento no turno noturno no período analisado, a qual, em 2010, era de 40,1%, mas, reduzindo em 2020 para 24,0%, houve uma queda de 16,1%. Isso indica que políticas educacionais adotadas contribuíram para essa redução, já que muitas unidades que ofereciam atendimento noturno mudaram a modalidade de atendimento para os turnos diurnos.

A meta 3 do PME – Inhumas (2015–2025) prevê ampliar a taxa líquida de matrículas de 50,7% para 75%. Para tanto, define estratégias semelhantes às do PEE-GO (2015-2025) para sua efetivação. Nota-se que o percentual da taxa líquida de matrícula de Inhumas de 75%, previsto para o final da vigência do Plano, é inferior ao proposto do Plano Nacional e Estadual de Educação em vigência. Segundo apontam os dados contidos nesta pesquisa, no que diz

respeito à distribuição das matrículas, em Inhumas, nas redes federal, estadual, municipal e privada, a federal apontou maior crescimento, registrando, em 2010, o quantitativo de 274 matrículas, saltando, em 2020, para 307 matrículas, o que corresponde a 12,0% no crescimento registrado no período analisado. Já a rede estadual e colégios privados registraram índices negativos de crescimento de matrículas para essa etapa da educação básica.

Sobre a evolução de matrículas da população de 15 a 17 anos no município de Inhumas, no ensino médio, de 2010 a 2020, o estudo registrou, em 2010, 63,5% de atendimento, somando 2.607 matrículas, o que mostra que a taxa líquida de matrícula estipulada de 85% não foi atingida. Quanto à taxa de atendimento neste período (2020), registrou-se um aumento da taxa de matrícula efetuada no período de 87,2%, o que indica que o município de Inhumas elevou o indicador de 2010 para 2020, porém, ainda não atingiu a universalização do atendimento.

Com relação à localidade (urbana e rural), em Inhumas-GO, no período de 2010 a 2020, para o atendimento na etapa do ensino médio, os dados evidenciam que 100% do atendimento é ofertado na zona urbana. Já com relação à distribuição das matrículas por faixa etária, o estudo aponta que, em 2010, 65,1% dos alunos matriculados era da faixa etária de 15 a 17 anos. Em 2020, esse número era de 81,9%, o que afirma uma variação do ano de 2010 para 2020 em 16,8%.

No tocante ao quantitativo de matrículas distribuídas por sexo, em 2020, o total de alunos matriculados foi de 2.439, sendo 1.152 do sexo masculino, correspondendo a 47,2% da taxa de atendimento, e 1.287 do sexo feminino.

A pesquisa ainda traz indicativos em relação à forma como estão distribuídas as matrículas, em Inhumas, nas modalidades vinculadas ao ensino médio, nos períodos de 2010 a 2020, para atendimento presencial, semipresencial e EaD. Em 2010 e 2011, registraram-se 100% de matrículas no ensino regular ou presencial. Assim como no cenário nacional e estadual, no cenário municipal, nos anos seguintes, as modalidades semipresencial e EaD ganharam força, registrando, em 2020, 21,6% e 1,3% dos atendimentos, respectivamente.

Para concluir os índices apontados, a pesquisa traz ainda a forma como está distribuído o atendimento por turno da turma no município de Inhumas-GO. Em 2010, o turno matutino registrou o percentual de 43,6% do atendimento, maior atendimento em relação ao vespertino e ao noturno, apresentando oscilações nos anos seguintes, e registrando 54,9% dos atendimentos em 2020. Houve queda na quantidade de matrículas no turno vespertino e noturno, o que

prejudica alunos que precisam conciliar estudo e trabalho, colaborando assim para o abandono e a evasão.

Portanto, o PNE, o PEE-GO e o PME-Inhumas expressam uma tessitura sociopolítica altamente complexa, que se articula às agendas transnacionais, à relação entre os entes federados, às diversas complexidades do sistema educacional brasileiro. Sendo assim, esta obra compartilha a compreensão do direito à educação a todos os cidadãos, visto que, para os jovens, é um direito fundamental assegurado com vistas a sua universalização.

O direito à universalização é um ponto que merece atenção na cidade de Inhumas, visto que uma boa parcela dos jovens, ao concluir o ensino fundamental com duração de 9 anos, enfrenta situações desafiadoras para dar continuidade a seus estudos no ensino médio. Ao todo, Inhumas possui 7 escolas de ensino médio, sendo 3 públicas: 2 de ensino regular em tempo parcial, 1 oferta o ensino médio regular em tempo integral; a rede privada compõe-se 3 escolas, todas em formato de oferta de ensino regular em turno parcial. A rede federal possui uma unidade em Inhumas, que oferta o ensino técnico-profissionalizante. Nota-se que o percentual de alunos na rede pública é superior aos alunos dos colégios privados e que esses ofertam maior quantidade de escolas para o atendimento desta modalidade nesta etapa de ensino em Inhumas.

Os números que ilustram os resultados obtidos pela meta 3 do PME são insuficientes para atingir a análise aqui proposta. As fontes existentes são o Censo Escolar do IBGE/2018, que traz o percentual de 81,20% no atendimento da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio, e o Relatório de Monitoramento do PME, também publicado em 2018, que traz a taxa de matrícula de apenas 26,9%. Essa contradição pode ser justificada pelo fato de ambas as pesquisas não considerarem o perfil de atendimento de Inhumas, que estende seu público a cidades circunvizinhas. O levantamento realizado por este estudo, sobretudo os dados fornecidos pelo IFG – Instituto Federal de Goiás situado no município, revela que cerca de 38,9% dos alunos são de fora da cidade, o que pode indicar que eles não estão mensurados nos dados obtidos.

Ademais, esta pesquisa aponta que, após apreciação e sistematização dos dados, o percentual referente ao atendimento da meta 3, que era universalizar o atendimento no ensino médio até 2024, final da vigência do Plano Nacional e elevar a taxa líquida de matrícula para 85% até 2016, não foi atendido e ainda está pendente. Dessa forma, a universalização ainda está longe de ser alcançada. Logo, é oportuno que sejam realizadas novas pesquisas, posto que mudanças sociais, políticas e econômicas na sociedade causam um constante movimento no objeto de pesquisa.

Outro fator que pode ser considerado ao longo deste estudo é que, no município de Inhumas, com 100% dos alunos matriculados na rede pública, o atendimento é ofertado na zona urbana, o que evidencia a dificuldade de muitos alunos da zona rural terem acesso à escola. Boa parte das regiões do município, principalmente as regiões de difícil acesso, não tem a cobertura do atendimento com o transporte escolar.

Além do ingresso e da permanência no ensino médio, é preciso pensar nos desafios para que seja proposta uma oferta com qualidade socialmente referendada, que sejam conteúdos com qualidade. Ademais, os horários dos turnos de atendimento devem ser propostos ajustando-se à realidade dos alunos. Observa-se que boa parte dos turnos de atendimento acontece em períodos diurnos, o que colabora para a evasão de boa parte que necessita trabalhar. O atendimento noturno seria uma opção para aqueles que precisam conciliar o trabalho com os estudos.

Sendo assim, é preciso pensar e aprofundar estudos sobre o contexto de educação em Inhumas que se relaciona e atende os municípios vizinhos, sobretudo, por ser uma cidade que tem sido referência no atendimento de saúde e educação na região. Um dos fatores para este destaque no atendimento escolar é a falta de atendimento no ensino médio ou atendimento integral e noturno na região, fazendo com que alunos de outras cidades próximas busquem atendimento no município. O aumento da demanda no atendimento de Inhumas não dialoga com seu PME, tornando-se necessário um planejamento que integre de maneira verossímil seu perfil de atendimento.

Conclui-se que, ao longo da história da educação no Brasil, foram travadas inúmeras disputas em defesa da garantia da educação pública de qualidade, com as mobilizações, movimentos sociais, greves em nível nacional, que levaram o país, o estado e o município a avançar nos formatos e na qualidade de educação ofertados. Nesse cenário, os Institutos Federais, atualmente, são referência no país. Os dados disponíveis no Laboratório de Dados Educacionais do Instituto do Paraná (UFPR) evidenciam o crescimento no número de matrículas das unidades (CEPIs) que ofertam ensino integral e institutos federais em Inhumas.

Por fim, perante a trajetória aqui estruturada, os dados analisados e os resultados e conclusões obtidos, ainda que diante da uma significativa indisponibilidade de dados existentes que limitou o processo de investigação desenvolvido, o propósito deste estudo foi contribuir para a ampliação do conhecimento e, sobretudo, para a compreensão da realidade educacional voltada para os jovens de Inhumas-GO.

CAPA

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

- ABREU, Claudia Barcelos de Moura; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reformas para que? As políticas educacionais nos anos de 1990, e o “novo projeto de reformas” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n2p523>. Acesso em: 5 jul. 2023.
- AGUIAR, M. A. S.; SCHEIBE, L. Formação e valorização: desafios do PNE 2011-2020. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jul. 2010.
- ALVES, Flávia Linhares; COSTA, Maria Adélia da. Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular: uma revisão de literatura. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia (RECeT)**, São Paulo, v. 4, n. 2, 2023.
- ALVES, Natália. **Juventude e inserção profissional**. Lisboa: Educa/UI&DCE, 2008. (Coleção Ciência da Educação).
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Editora Massangana/Fundação Joaquim Nabuco, 2010.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves; LARA, Ângela Mara de Barros (org.). **Políticas para a Educação: análises e apontamentos**. Prefácio: Afrânio Mendes Catani. Maringá: Eduem, 2011.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio/ago. 2011.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Os desafios do novo Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/14): comentários sobre suas metas e estratégias**. 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1968.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 7.044, de 19 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1982.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Modifica os Arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao Art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996b.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996c.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997.** Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.** Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de

2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016a.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. **Medida Provisória nº 746, 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016b.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/ CNSD/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018.

BRASIL. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024.** Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024.

CARROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino médio: Qual o lugar do trabalho? *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 205-228.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva. **O PNE e as Universidades Estaduais Brasileiras:** assimetrias institucionais, expansão e financiamento. 2018. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CELLARD, A. **A análise documental.** *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAGAS FILHO, João Roque das. **Os estudantes do ensino médio em Inhumas:** contextos, percepções e projeto de vida. Inhumas: UEG, 2024.

COELHO, Jeller E. A Reforma da Educação profissional da década de 1990 na Escola Técnica Federal de Santa Catarina / Unidade Florianópolis. **Holos**, Natal, ano 30, v. 2, p.13-23, 2014.

CORRÊA, Shirlei de Souza; COELHO, Aline Leandra. O atual Plano Nacional de Educação: uma análise das metas e estratégias para a educação básica. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 110-124, jan./jun. 2018. DOI: 10.30715/rbpe.v20.n1.2018.11353

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Ensino médio no Brasil, histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, jul.1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo plano nacional de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, 2011.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Plano Nacional de Educação: os desafios para o ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v.8, n.15, p. 519-532, jul./dez.2014.

DAYRELL, Juarez. **Cultura e identidades juvenis:** última década. Viña Del Mar, Chile, año 11, n. 18, p. 69-92, abr. 2003.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexão em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e Ensino médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016.

DAYRELL, J.; LEÃO, G.; REIS, J. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 137, out./dez. 2011.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, p. 235-253, set. 2002.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira. Brasília, DF: Inep, 2016.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária / ANPAE, 2017a.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 2017b.

DUARTE, Juliana Calabresi Voss. **O Plano Nacional de Educação 2014-2024**: análise de uma Política de Estado. Curitiba: CRV, 2021.

FRIGOTTO, G. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v.10, n. 20, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2729>

FRIGOTTO, G. O ataque à Educação Pública e à Democracia pelas Contrarreformas e o Fundamentalismo. **RevistAleph**, Niterói, n. 33, ago./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i33.40172>

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOIÁS (Estado). **Lei Municipal nº 80, de 9 de janeiro de 1913**. Cria o Distrito com a denominação de Goiabeiras, ex-povoado, pela lei municipal, subordinado ao município de Curralinho. Disponível em: www.inhumas.go.gov.br. Acesso em: 5 jul. 2023.

GOIÁS (Estado). **Lei Estadual nº 602, de 19 de janeiro de 1931**. Cria o município de Inhumas passando a denominação de Goiabeiras para Inhumas. Disponível em: www.inhumas.go.gov.br. Acesso em: 5 jul. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução nº 369, de 6 de março de 1970**. Autoriza o funcionamento condicional dos cursos de Ginásial e Colegial Normal do Colégio 19 de Março de Inhumas, e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1970. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 6 ago. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução nº 370, de 6 de março de 1970**. Aprova o Regimento do Colégio 19 de Março, de Inhumas Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1970. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 6 ago. 2023.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Dispõe sobre o Regimento Escolar da Escola Técnica de Comércio Lucca Paciolo de acordo com a Portaria nº 72, de 4 de março de 1961. Inhumas Goiás. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 5 jun. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução nº 593, de 18 de julho de 1972.** Autoriza o funcionamento condicional do Educandário Rio Branco, de Inhumas, Goiás, destinado a oferecer o Curso Ginásial Secundário no período diurno e noturno. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1972a. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 7 jul. 2023.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 7.561, de 21 de novembro de 1972.** Dispõe sobre a criação de um Centro de Formação de Professores Primários da cidade de Inhumas – Goiás e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1972b. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 5 jun. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução CEE / CEB nº 1.048, de 1º de junho de 1973.** Autorização de funcionamento condicional do Centro de Formação de Professores Primários de Inhumas, Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1973. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 7 ago. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução nº 368, de 16 de dezembro de 1977.** Autoriza mudança de denominação do Colégio “19 de Março”, de Inhumas, Goiás, passando a denominar Colégio Integral de Inhumas. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1977a. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 7 jul. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução nº 350 / CEE/ CEB, de 16 de dezembro de 1977.** Aprova Regimento, Currículo e Planos de Curso do Colégio Integral de Inhumas, Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1977b. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 7 jul. 2023.

GOIÁS (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 369, de 1977.** Grade Curricular – Curso de Habilitação Básica em Eletrônica – 2º Grau – Colégio Integral de Inhumas – Inhumas, Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1977c. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1977. Acesso em: 6 ago. 2023.

GOIÁS (Estado). **Portaria nº 1.123, de 1º de junho de 1981.** De acordo com a Lei nº 8.780 de 23 de janeiro de 1980. Artigo 146 com base na Resolução nº CEE – 250/78, tendo em vista Parecer nº 119/81 do Conselho Estadual de Educação exarado em fls. 57, reconhece no prazo de cinco anos o curso de 2º Grau do Centro de Formação de Professores de Inhumas. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1981. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 7 out. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução nº 107 CEE/CEB, de 24 de agosto de 1982.** Autoriza a mudança de denominação e mantenedora de Colégio Integral de Inhumas para Colégio Inhumas. De acordo com o Processo CEE nº 374/81. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1982. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 6 jul. 2023.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 9.926, de 23 de dezembro de 1985.** Da denominação à Escola Técnica de Comércio Lucca Paciolo, da cidade de Inhumas, passando a denominar Colégio Estadual Horácio Antônio de Paula a Escola Técnica de Comércio Lucca Paciolo. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1985. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 5 jul. 2023.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 9.977, de 14 de janeiro de 1986.** Colégio Estadual Rui Barbosa / Resolução nº 650, de 16 de novembro de 2017, que autoriza o funcionamento da unidade escolar, a ministrar os níveis de modalidades de ensino: Ensino Fundamental (6º ao 9º

anos), Ensino médio e Ensino médio Técnico Integrado Profissionalizante em Informática, nos turnos Matutino, Vespertino e Noturno. Inhumas – Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1986a. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 5 jun. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução nº 136 CEE/ CEB, de 3 de setembro de 1987.** Autoriza a mudança de mantenedora do Colégio Inhumas para LTDA, para Centro Educacional Inhumas LTDA. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1987a. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 5 jun. 2023.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 10.392, de 30 de novembro de 1987.** Cria e Autoriza o Funcionamento, através da Portaria nº 429/84, Renovação de Reconhecimento CEE nº 272/1990. Colégio Estadual Manoel Vilaverde em Inhumas, Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1987b. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 6 set. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução nº 023 CEE/CEB, de 17 de março de 1988.** Autoriza Funcionamento de Unidade de Ensino de 1º e 2º Graus e Convalida estudos. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1988a. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 9 ago. 2023.

GOIÁS (Estado). **Portaria nº 014 CEE/CEB, de 18 de agosto de 1988.** Autoriza a implantação do curso de 1º Grau de 1ª a 8ª séries e implantação do curso de 2º Grau Técnico Assistente de Administração de forma gradativa (1982 – 1ª e 2ª séries / 1983 – 3ª série) na Escola Estadual Ary Ribeiro Valadão Filho, em Inhumas, Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1988b. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 6 set. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução nº 031 CEE /CEB, de 9 de fevereiro de 1989.** Autoriza Grade Curricular e altera Regimento – Colégio Frei Nazareno – Inhumas Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1989. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 6 ago. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução nº 008 CEE/CEB, de 2 de março de 1990.** Autoriza Funcionamento de Unidade de Ensino Supletivo – Colégio Cora Coralina de Inhumas Goiás, até dezembro de 1990. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1990. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 7 jul. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução nº 077 CEE/CEB, de 19 de fevereiro de 1993.** Autoriza Funcionamento de Unidade Escolar Colégio Cora Coralina de Inhumas – Goiás para ministrar o Curso Supletivo na função suplência de Educação Geral, a nível de 1º e 2º Graus, no baixo teor de Supletividade por dois anos a partir de 1993a. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1987, 1993. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 7 jul. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução nº 230 CEE/CEB, de 23 de abril de 1993.** Autoriza funcionamento de Unidade Escolar Colégio Frei Nazareno a ministrar o Ensino Fundamental (1ª à 4ª série), por 4 (quatro) anos letivos a partir de 1993. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1993b. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 4 ago. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução nº 532 CEE/ CEB, de 1995.** Autorização de Funcionamento do Colégio Trevisan de Inhumas Goiás a ministrar Ensino Fundamental e Médio – Inhumas,

Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1995. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 4 ago. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução nº 308 CEE/ CEB, de 26 de junho de 1996.** Aprova Grade Curricular do Colégio Cora Coralina Ensino Fundamental e Ensino Médio, não profissionalizante na função de Suplência Geral. Inhumas, Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1996. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 4 ago. 2023.

GOIÁS (Estado). **Portaria nº 1.742 CEE/CEB, de 7 de maio de 1997.** Reconhece o Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries e renova o Reconhecimento do Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries e do Ensino médio Não Profissionalizante pelo período de 10 anos letivos a partir de 1997. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1997. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 5 ago. 2023.

GOIÁS (Estado). **Lei Complementar nº 027, de 30 de dezembro de 1999.** Cria a região Metropolitana de Goiânia e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 1999. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 7 jul. 2023.

GOIÁS (Estado). **Portaria nº 1.422 CEE/CEB, de 16 de fevereiro de 2001.** Aprova, para vigorar a partir do ano letivo de 2000, na forma apresentada o Regimento Escolar do Ensino Fundamental 1ª à 8ª séries e do ensino médio, do Colégio Frei Nazareno, Inhumas, Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2001. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 7 jun. 2023.

GOIÁS (Estado). **Portaria nº 6.127 CEE/ CEB, de 8 de agosto de 2002.** Autoriza pelo período de 4 (quatro) anos letivos a unidade escolar o funcionamento do Colégio Morião a ministrar a Educação de Jovens e Adultos nos níveis Fundamental e Ensino médio. Inhumas, Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2002. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 7 ago. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução CEE nº 981, de junho (2004 – 2008).** Autorização de Cursos Res. 532 /95. Modalidades de Ensino Fundamental e Médio – Colégio Trevisan / Inhumas, Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2004. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 6 ago. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução nº 140 CEE/CEB, de 12 de maio de 2004.** Cassa Autorização de Funcionamento e o Reconhecimento do Colégio Inhumas e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2004. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 6 ago. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução nº 07 CEE/CEB, de 7 de março de 2006.** Trata do Reconhecimento e autorização de funcionamento do Colégio Monsenhor de Inhumas, Goiás, no período de 2001 a 2004. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2006. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 7 ago. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução nº 20, de 10 de dezembro de 2007.** Autoriza o funcionamento do Curso Técnico em Informática, Integrado ao Ensino médio, na Unidade de Ensino Descentralizada de Inhumas, com 60 (sessenta) vagas, regime anual, no turno vespertino, a ser ministrado pela Instituição em Inhumas, Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2007. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 5 jul. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução CEE nº 873, de 16 de outubro de 2007.** Autorização de Funcionamento Colégio OLY – Inhumas, Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2007. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 6 ago. 2023.

GOIÁS (Estado). **Lei Complementar nº 78, de 25 de março de 2010.** Altera a Lei Complementar nº 27, de 30 de dezembro de 1999, que cria a Região Metropolitana de Goiânia, a Secretaria Executiva e a constituir o Fundo de Desenvolvimento Metropolitano de Goiânia. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2010a. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 5 jun. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução nº 15, de 20 de setembro de 2010.** Autoriza o funcionamento do Curso Técnico em Química, Integrado ao Ensino Médio, no Campus Inhumas do Instituto Federal de Goiás, com 30 (trinta) vagas anuais, em regime anual, no turno vespertino, a ser ministrado pela Instituição de Inhumas – Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2010b. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 4 ago. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução nº 5 CEE/CEB, de 10 de junho de 2011.** Autoriza o Funcionamento do Colégio Einstein Jr. a ministrar o Ensino Fundamental e Médio em Inhumas, Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2011. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 7 ago. 2023.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 17.920, de 27 de dezembro de 2012.** Institui os Centros de Ensino em Período Integral CEPI – no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências. Alterando denominação da Escola Estadual Ary Ribeiro Valadão Filho para CEPI – Redação dada pela Lei nº 18.167, de 25 de setembro de 2013. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2012. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 6 jul. 2023.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 18.108, de 25 de julho de 2013.** Cria a Unidade Escolar, denominada de Colégio da Polícia Militar de Goiás Manoel Vilaverde, Inhumas, Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2013a. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 6 jun. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução CEE / CEB nº 393, de 2013.** Credenciamento do Colégio Linus, passando a se chamar Colégio Mais – renovação e autorização de funcionamento do ensino fundamental do 6º ao 9º ano com vigência até 31 de dezembro de 2015. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2013b. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 6 jun. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução nº 373 CEE/ CEB, de 5 de abril de 2013.** Dispõe sobre o credenciamento e a renovação da autorização do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e do ensino médio, do Colégio Linus – Inhumas, Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2013c. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 5 set. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução nº 036, de 6 de outubro de 2014.** Autoriza o funcionamento do Curso Técnico Integrado ao Ensino médio em Agroindústria, no Campus Inhumas do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás com 30 (trinta) vagas anuais, no turno integral, a ser ministrado na Instituição de Inhumas, Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2014. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 6 ago. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução CEE/CEB nº 24, de 9 de junho de 2015.** Autorização de Funcionamento CPMG, a ofertar a modalidade de ensino em 2016: Ensino Fundamental

II (6º ao 9º anos e Ensino Médio (1ª e 3ª séries) nos turnos matutino e vespertino em Inhumas, Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2015. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 7 jun. 2023.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2015.

GOIÁS (Estado). **Resolução CEE/CEB nº 530, de 25 de agosto de 2016**. Dispõe sobre credenciamento e autorização do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e do ensino médio, do Colégio Mais – Inhumas, Goiás. Processo nº 201600044001549 e com base no Voto nº 520, de 19 de agosto de 2016. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2016a. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 6 jul. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução CEE/CEB nº 530, de 25 de agosto de 2016**. Dispõe sobre o credenciamento e autorização do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e do ensino médio, do Colégio Mais – Inhumas, Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2016b. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2023.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 19.687, de 22 de junho de 2017**. Cria os Centros de Ensino em Período Integral, no Âmbito da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte e dá outras providências – Criando os Centros de Ensino no Estado – em Inhumas CEPI Ary Ribeiro Valadão Filho. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2017b. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 5 ago. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução nº 056 CEE/CEB, de 8 de fevereiro de 2019**. Com vigência de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2014, reconhece e autoriza o funcionamento do Colégio Monsenhor – Inhumas, Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2019a. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 6 ago. 2023.

GOIÁS (Estado). **Resolução CEE/CEB nº 299, de 7 de junho de 2019**. Dispõe sobre o credenciamento e renovação de autorização do ensino médio do Centro de Ensino em Período Integral Ary Ribeiro Valadão Filho em Inhumas Goiás até 31 de dezembro de 2022. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2019b. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 6 jul. 2023.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 21.162, de 16 de novembro de 2021**. Institui o Programa Bolsa Estudo no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2021.

GOIÁS (Estado). **Resolução CEE/CEB nº 238, de 10 de março de 2023**. Trata da Autorização de Funcionamento do Colégio Zênite de Inhumas pelo período de 2023 – 2027. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2023. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br>. Acesso em: 6 ago. 2023.

GOMES, Marcilene Pelegrine. Desigualdade Social e o Direito à Educação no Brasil, reflexões a partir da Reforma do Ensino médio. **Inter-Ação**, Goiânia, p.16 – 31. jan./abr. 2019.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a Defesa da Ordem: o embate entre liberais e católicos no campo da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 68, p. 109-124, jun. 2016.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Edição e Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

HORTA, J. S. B. Plano Nacional de Educação: da tecnocracia à participação democrática. In: CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; BRITO, V. L. A. de. **Medo à liberdade e compromisso democrático**: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997. p.169-170.

IBGE. **Censo Escolar**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

IBGE. **Censo Demográfico do Brasil de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 17 maio 2023.

INHUMAS. **Ata nº 1, de 8 de agosto de 2014**. Trata da reunião com equipe Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Inhumas. Inhumas: SME, 2014. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1V7MUbfWCGULssufKx_whSatMO-F-RCa-/view?usp=sharing

INHUMAS. **Ata nº 2, de 12 de setembro de 2014**. Trata da reunião com todos os representantes dos segmentos sociais para definição da Comissão de Coordenação e Equipe Técnica para elaboração do PME de Inhumas. Inhumas: SME, 2014. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1V7MUbfWCGULssufKx_whSatMO-F-RCa-/view?usp=sharing

INHUMAS. **Ata nº 3, de 3 de outubro de 2014**. Trata da reunião para constituir comissão de elaboração e monitoramento das metas. Inhumas: SME, 2014. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1V7MUbfWCGULssufKx_whSatMO-F-RCa-/view?usp=sharing

INHUMAS. **Ata nº 4, de 19 de novembro de 2014**. Trata da reunião para elaboração da minuta do PME. Inhumas: SME, 2014. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1V7MUbfWCGULssufKx_whSatMO-F-RCa-/view?usp=sharing

INHUMAS. **Ata nº 5, de 12 de dezembro de 2014**. Trata da reunião dos membros da Comissão da Elaboração do PME, para fazer o levantamento e análise dos dados (diagnóstico) do município, utilizando como fonte os dados do IBGE e da Prefeitura. Inhumas: SME, 2014. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1V7MUbfWCGULssufKx_whSatMO-F-RCa-/view?usp=sharing

INHUMAS. **Ata nº 6, de 29 de janeiro de 2015**. Trata da reunião em Assembleia para discussão do documento-base que nortearia o PME. O mesmo deve ser contextualizado de acordo com os desafios enfrentados pelo estado, região e país, alinhado ao PNE. Inhumas: SME, 2014. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1V7MUbfWCGULssufKx_whSatMO-F-RCa-/view?usp=sharing

INHUMAS. **Ata nº 7, de 29 de abril de 2015**. Trata da audiência para elaboração das metas do PME – Inhumas (2015-2025). Inhumas: SME, 2014. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1V7MUbfWCGULssufKx_whSatMO-F-RCa-/view?usp=sharing

INHUMAS. **Ata nº 8, de 17 de abril de 2015**. Designa, através de Portaria, Comissão de Avaliação e Monitoramento do PME, constituída por 6 membros titulares e 6 suplentes. Inhumas: SME, 2015. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1V7MUbfWCGULssufKx_whSatMO-F-RCa-/view?usp=sharing

INHUMAS. **Ata nº 9, de 27 de abril de 2021.** Trata da reunião de destituição e composição de alguns membros, discussão das metas e possíveis notas técnicas do PME. Inhumas: SME, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1V7MUbfWCGULssufKx_whSAtMO-F-RCa-/view?usp=sharing

INHUMAS. **Lei nº 2.997, de 22 junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação. Inhumas: Diário Oficial do Município, 2015.

INHUMAS. **Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação.** Inhumas: SME, 2014. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1V7MUbfWCGULssufKx_whSAtMO-F-RCa-/view?usp=sharing

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão.** Brasília, DF: Inep, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. Agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70, abr. 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Dualidade Assumida a qualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100 – Especial, p.1153-1178, out. 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2021: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 13, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio/ago. 2011.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v.86, n.212, p.163-178, jan./abr. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOMBARDI, J. C.; LIMA, M. R. **Golpes de Estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa.** Uberlândia: Navegando, 2018. p. 47-62. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 6 jan. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, ago. 2006.

MOREIRA, Gleidson de Oliveira. **Metáforas do Progresso: a dinâmica municipal.** Goiânia: Ed. Kelps, 2004.

MOTA, Tânia Socorro Borges. **Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025)** [manuscrito]: estudo comparativo entre o Instituinte e o Instituído. Goiânia, 2016.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007.

- NEVES, Adriel Gonçalves Sousa das; MOURA, Bruno Borges; SOUSA, Wanildo Figueiredo de. Educação Falaciosa: uma análise crítica ao dualismo educacional desde a antiguidade até a contemporaneidade. **Revista Tempo Amazônico**, v. 4, n. 2, p.17 – 32, jan./jun. 2017.
- OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014**: disputas, estratégias, concepções e projetos. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- OLIVEIRA NETO, Fábio Marques de; MARQUES, Waleska Barroso dos Santos Kramer. A Reforma Francisco Campos e a Conferência Internacional de Instrução Pública de 1934. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CONEDU, 6., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Ed. Realize, 2019.
- OPNE. **Observatório do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Novatics e Todos pela Educação, 2020. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 5 out. 2023.
- QUEIROZ, Cíntia Marques *et al.* Evolução do Ensino médio no Brasil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL “O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE”, 5., 2009, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: UFU, 2009. p. 1-15.
- RAMALHETE, Mariana Passos. Galeria de perdas: a educação brasileira após o golpe (2016-2022). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, n. 23, p. 1-23, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.21380.043>
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Cortez & Moraes, 2000.
- ROSA, Cláudia do Carmo; HONDA, Janiane Divina dos Santos; SILVA, Livia Ramos de Souza. **Inhumas**: Tempo e Espaço / Sua História Geográfica. Inhumas: Secretaria Municipal de Educação de Inhumas, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. 5. ed. rev., atual. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2016.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SILVA, Simone da Costa; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; FERREIRA, Deyvid Braga. A educação no período colonial brasileiro: o surgimento de um ensino secundário dual e elitista. In: ENCONTRO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO, 9., 2019, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: UFAL, 2019.
- SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária**: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969. (Atualidades Pedagógicas, v. 94).

SILVA, Monica Ribeiro da. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>

VIANNA, Marly de Almeida Gomes. **Estado Novo**: Consolidando o Autoritarismo. São Paulo: USP, 2012.

VIEIRA, Sofia Laerche. **Desejos de Reforma: legislação educacional no Brasil** – Império e República. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

ZOTTI, S. A. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio d. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 18, p. 29-44, jun. 2005.

SOBRE O AUTOR

CHARLES CLEIO RODRIGUES NASCIMENTO – Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas – PPGE-UEG/Inhumas. Possui curso de Magistério, dois cursos de Graduação, História pela Universidade Estadual de Goiás UEG/Cidade de Goiás (2006) e em Pedagogia pela Faculdade Apogeu (2022). Concursado como Professor de História na Rede Municipal de Educação de Inhumas. Atuou como vereador nesse município por 02 mandatos, foi Secretário de Educação, gestor na rede municipal e estadual de educação em Goiás. Formação pelo Programa Gwaya de Contadores de História (UFG).

SOBRE O LIVRO

Tipologia: Minion Pro
Número de Páginas: 158
Suporte: E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

Todos os direitos reservados.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Br-153 – Quadra Área – CEP: 75.132-903 Fone: (62) 3328-4866 – Anápolis-GO

www.editora.ueg.br / e-mail: editora@ueg.br

2024

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

A obra é composta por três capítulos, a introdução e as considerações finais. No primeiro capítulo o autor apresenta um breve histórico e apontamentos da legislação sobre o direito ao acesso desta etapa educacional, tecendo reflexões sobre as políticas para o ensino médio no país, principalmente, após a promulgação da Constituição Federal de 1988. O capítulo dois contempla a análise e discussão do ensino médio no contexto dos planos de educação no Brasil pós CF de 1988 e os desafios para a sua universalização. Por sua vez, o último capítulo, traz os resultados da pesquisa sobre o ensino médio no município de Inhumas e abrange uma breve história sobre a sua oferta nessa localidade desde às instituições já extintas e as que estão em funcionamento. Apresenta também a caracterização da oferta dessa etapa educacional neste município, bem como, a discussão dos desafios para a sua universalização na cidade de Inhumas.

Renata Ramos da Silva Carvalho

Doutora em Educação (UFG-GO)

Professora do quadro permanente do PPGE-UEG/Inhumas



ISBN: 978-65-83606-93-8