Nº 30 | dez| 2012

Desafios da Conjuntura

PUBLICAÇÃO DO **OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO** DA AÇÃO EDUCATIVA

Ensino médio de tempo **integral** em debate

Na Mídia
Imprensa não problematiza qualidade do ensino em tempo integral

Reportagem
Metade das escolas consultadas em SP rejeitou a proposta; infraestrutura é principal entrave

Artigos
Paulo Carrano (Observatório Jovem/UFF), Raquel Souza (Ação Educativa), e Maria Izabel Azevedo Noronha (Apeoesp)

Entrevistas
Maria do Pilar Lacerda (ex-secretária do MEC), José Marcelino de Rezende Pinto (USP), Sinthia Vasconcelos e Maria de Souza (estudantes de PE) Luis Felipe Silva e Thainá Gomes (estudantes de SP)

Saiba mais
Teses, dissertações e artigos sobre o tema

A ampliação da jornada escolar tem sido apresentada como solução para a "crise do ensino médio". Em todo o país, são implantados programas e experiências com diferentes propostas pedagógicas e de organização do tempo dos estudantes. Nesta edição, o *Desafios da Conjuntura* traz ao centro do debate as vozes dos principais destinatários dessas políticas, os jovens, e destaca a opinião de educadores, gestores e pesquisadores sobre os desafios desse modelo de ensino.

ação educativa

Observatório da Educação

Ensino integral ainda é realidade **para poucos** jovens

As experiências de ensino em tempo integral começam a ser expandidas no Brasil e devem se intensificar ainda mais na próxima década. Uma das metas propostas para o próximo Plano Nacional de Educação é a de ampliar esse modelo, até 2021, de modo a atingir 50% de toda a rede de educação básica. No caso do ensino médio, o tempo integral tem sido apresentado como principal resposta para os fracos resultados em avaliações e como forma de combater um alardeado "desinteresse" dos alunos pela escola.

Vários estados – como Ceará, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Piauí – já lançaram programas desse tipo com enfoque nos jovens. Na maior parte dos casos, os projetos das redes públicas têm apoio ou envolvimento da iniciativa privada, que traz para a discussão uma ênfase na formação para o mercado de trabalho. Também tem sido comum a opção por escolas modelo, que recebem recursos diferenciados para implantar projetos especiais, e que muitas vezes representam parte muito pequena da rede de ensino.

No entanto, um olhar mais atento para o debate sobre essas experiências revela que algumas questões fundamentais permanecem em segundo plano: como essas políticas têm sido implantadas? Com qual concepção de educação dialogam? Elas atendem às expectativas e anseios dos jovens? Há participação da comunidade escolar na escolha dos projetos?

Para refletir sobre as políticas implementadas em São Paulo, o **Observatório da Educação** realizou, em 23 de agosto de 2012, mais um seminário da série *Desafios da Conjuntura*: "O ensino médio em São Paulo – políticas e experiências em debate". Participaram do evento Vanderson Berbat, do Instituto Unibanco; Nora Rut Krawczyk, professora da Unicamp; Valéria Leão, docente de História da rede estadual e conselheira da Apeoesp; Valéria Souza, coordenadora do Programa Educação: Compromisso de São Paulo e assessora da Secretaria Estadual de Educação e Matheus Jessé Carmo de Souza, estudante da E.E. Prof. Antônio Alves Cruz. Raquel Souza, pesquisadora da Ação Educativa na área de Juventude, mediou o debate.

Desde que foi criado pela Ação Educativa, há dez anos, o **Observatório** tem como proposta promover a pluralidade de opiniões no debate educacional, dando visibilidade a diferentes visões sobre os principais temas da educação. Nesta edição do debate *Desafios da Conjuntura* não foi diferente: estiveram no centro da roda estudantes, professores, gestores, representantes do setor privado, pesquisadores e jornalistas, que trouxeram à tona pontos importantes para analisar o atual cenário.

Este boletim sistematiza e aprofunda as questões tratadas ali, e esperamos que elas possam subsidiar a discussão sobre as experiências em curso também em outras localidades. As reflexões presentes nas próximas páginas chamam a atenção ainda para outras questões fundamentais para a qualidade da educação: o regime de trabalho e a participação dos professores; o financiamento do ensino de tempo integral e as desigualdades que a opção por "escolas modelo" pode gerar.

Boa leitura!

EXPEDIENTE

Coordenação Editorial: Fernanda Campagnucci
Redação e Edição: Fernanda Campagnucci, Lia Segre e Stephanie Kim Abe
Pesquisa: Raquel Souza
Projeto gráfico e diagramação: S,M&A Design

Observatório da Educação - Ação Educativa
Rua General Jardim, 660 | 01223-010 | São Paulo | SP
T: 11 3151 2333 R: 170 observatorio@acaoeducativa.org

Desafios da Conjuntura/Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação. v. 1, n.30 (dez, 2012)- . – São Paulo: Ação Educativa, 2008-
n. 30, dezembro de 2012: il.

Editor: Fernanda Campagnucci
ISSN 1984-7319 (on-line)
ISSN 1984-7327 (impresso)

1. Ensino médio. 2. Educação. 3. Educação integral. 4. Ensino integral. I. Campagnucci, Fernanda. II. Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação

CATALOGAÇÃO NA FONTE: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO – AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA PESQUISA E INFORMAÇÃO

Realização

Apoio

Apoio institucional

Imprensa não problematiza ensino em **tempo integral**

A discussão sobre uma "crise" no ensino médio não é nova, mas ganhou outros contornos com as propostas de ampliação de jornada com o ensino de tempo integral. De acordo com levantamento realizado pelo **Observatório da Educação** em jornais impressos de todo o país, a medida é apontada como saída para os maus resultados do ensino médio em avaliações, mas pouco – ou nada – se fala sobre a forma como tem sido implantada. Programas-piloto, experiências e políticas se multiplicam nos estados, sem que sua qualidade ou alcance sejam questionados.

Das 84 reportagens que citam o ensino de tempo integral no período, menos de um terço delas tem o modelo como enfoque; a maior parte dos textos apenas cita projetos ou intenções de gestores de ampliar a jornada, como resposta ao desempenho do ensino médio em avaliações.

A divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e a constatação de que essa etapa de ensino está "estagnada" desencadeou uma série de notícias sob o enfoque de crise. São reportagens pautadas principalmente pelas declarações do ministro Aloizio Mercadante que coloca, em entrevista, três metas para reestruturar o ensino médio: a mudança curricular (das atuais 13 disciplinas obrigatórias para um currículo agrupado em áreas de conhecimento), a expansão do ensino integral [com o Mais Educação] e a formação de professores (*O Estado de S. Paulo*, 16/06/12).

A declaração ganha eco em ao menos nove jornais de todo o país, mas nenhum deles aprofunda o assunto. Não se questiona a forma como será implementado, os recursos destinados ao programa ou o seu projeto pedagógico – em especial, a relação dos jovens com o mundo do trabalho.

Falta pluralidade

Os gestores são as fontes predominantes na cobertura. Com menor frequência, são consultados pesquisadores que apoiam a expansão do ensino médio de tempo integral.

Também têm espaço em artigos de opinião representantes do setor empresarial, que estão diretamente envolvidos na proposição e implantação de projetos em diversos estados. É o caso de Antonio Jacinto Matias, da Fundação Itaú Social, no *Estado de S. Paulo* (22/02/12) e de Mozart Neves Ramos no *Correio Braziliense* (01/11/12), em que cita as escolas de referência pernambucanas como um modelo a ser replicado. Ambos são integrantes do Movimento Todos pela Educação.

É marcante na cobertura a ausência das vozes da comunidade escolar, em especial os próprios estudantes, os professores e os pais e mães de alunos. Está ausente em particular a voz dos jovens que estudam no ensino médio noturno e que teriam dificuldades em adaptar-se ao modelo integral.

Desigualdades

As desigualdades nas redes de ensino com a adoção de "escolas modelo" e a viabilidade de universalização da proposta também não são questionadas pelos jornais. Uma exceção é a análise de Antonio Gois na *Folha de S. Paulo* (03/12/11), que fala sobre o programa paulista: "essa política pública com foco na redução da desigualdade, no entanto, seria mais coerente se o novo modelo de escola em tempo integral anunciado ontem começasse exatamente pelas escolas que mais precisam".

As reportagens da própria *Folha de S. Paulo* (03/12/11) e do *Estado de S. Paulo* (13/12/11) sobre o programa que começava a ser implantado em 16 escolas (0,3% da rede) não problematizam os recursos destinados ao programa ou a escolha de seu projeto pedagógico, inspirado no modelo pernambucano criado pelo Instituto de Co-responsabilidade Educacional (ICE).

Nove meses depois, a partir da divulgação de levantamento do **Observatório da Educação**, *o Estado* (19/09/2012) publicou reportagem em que traz o caso de uma escola do interior paulista que rejeitou o modelo de tempo integral, com abaixo-assinado da comunidade escolar.

A notícia é uma das poucas a aprofundar o debate: "a recusa dos alunos do ensino médio se deve, na maioria dos casos, ao desinteresse por mais aulas das mesmas disciplinas e à falta de disponibilidade de tempo. Muitos precisam trabalhar". No entanto, a reportagem circulou apenas na edição impressa nacional, não tendo sido publicada na versão distribuída em São Paulo.

Debate aponta **limites** dos atuais modelos de ensino integral

O ano de 2012 foi repleto de anúncios e discussões sobre as políticas para o ensino médio no Brasil: novas diretrizes curriculares nacionais, mudanças no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), expansão do programa Ensino Médio Inovador e metas relacionadas a esta etapa de ensino no Plano Nacional de Educação foram algumas das questões mais abordadas no campo educacional (ver *Na mídia*, página 3).

A mobilização também aconteceu nos estados, como São Paulo. O programa *Educação: Compromisso de São Paulo*, lançado no final de 2011, propõe como uma de suas cinco diretrizes a "melhoria da atratividade e da qualidade do ensino médio, por meio da organização de cursos ou valendo-se de instituições de ensino de referência".

Os chamados Centros Estaduais de Referência do Ensino Médio (Cerem) foram implantados pelo governo paulista a partir do modelo desenvolvido pelo Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE) em Pernambuco – atualmente presente também no Ceará, em Sergipe e no Piauí.

Em 2012, foram 16 escolas de ensino médio a adotar o modelo, mas a expansão para o ano seguinte não aconteceu conforme o esperado, sendo rejeitado por metade das escolas consultadas (ver mais na *Reportagem* das páginas 6 e 7).

Para promover uma reflexão sobre as políticas direcionadas à escola de ensino médio no estado, o **Observatório** realizou um seminário em agosto, como parte de sua série de debates *Desafios da Conjuntura*. Estavam presentes pesquisadores, professores, jornalistas, representantes do setor empresarial, gestores e estudantes.

A pluralidade de opiniões sobre o tema e a complexidade dessa etapa de ensino foi marcante no debate. Como pontuou a professora Nora Krawczyk (Unicamp) na ocasião, não há consenso hoje sobre o que se quer para o ensino médio. "Na medida em que ele vai se abrindo para o conjunto da população, mais interesses, mais projetos, mais desejos aparecem", disse a pesquisadora.

As cerca de cem pessoas presentes discutiram as diferentes concepções de educação envolvidas nas propostas para o ensino médio em curso, a falta de participação social nesse processo e as parcerias com o setor empresarial – cada vez mais envolvido na elaboração e na implementação das políticas.

Falta participação

Vários dos presentes no debate destacaram que os projetos chegam às escolas de forma verticalizada, e ressaltaram a necessidade de se incluírem mais os professores, alunos, diretores e pesquisadores na construção do Programa.

"Não houve discussão com os alunos, a comunidade ou os professores. Nós não temos como tomar o rumo da nossa escola", afirmou José Quibao Neto, professor da rede, sobre a forma como o projeto foi discutido na escola Alves Cruz, onde trabalhava no início do ano. O colégio é uma das 16 escolas de referência em que o modelo foi implantado em 2012.

Para Valéria Leão, professora da rede estadual e conselheira da Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), é preciso engajar a comunidade para que as políticas sejam realizadas com sucesso. "As mudanças de fato só vão acontecer quando as pessoas da escola vestirem a camisa, e elas só vão vestir quando fizerem parte do processo de construção".

Valéria Souza, assessora da SEE-SP e coordenadora do *Compromisso*, reconheceu esse problema na gestão do órgão, dizendo que romper com essa política verticalizada é difícil por causa do tamanho da rede e da complexidade da sua gestão. Mas também apontou uma falta de interesse da própria sociedade: "não é só o gigantismo – às vezes tem muita gente que não quer conversar. Aí é uma questão de cultura" (leia mais sobre a posição da Secretaria na próxima página).

Desigualdades

A dificuldade de expansão do ensino integral para toda a rede também se revelou uma preocupação de vários dos debatedores. O desafio colocado é o de garantir que a melhora no ensino público de São Paulo ocorra de forma homogênea, sem que as discrepâncias entre as escolas da rede reproduzam a desigualdade social.

Vanderson Berbat, gerente de Relações Institucionais do Instituto Unibanco, acredita que a ampliação do acesso ao ensino médio pode fazer frente a esse desafio. "O problema é que a desigualdade está naturalizada no Brasil e hoje,

se queremos trabalhar com sua diminuição, temos que garantir que o jovem pobre tenha acesso ao ensino médio e possa concluí-lo".

A professora Nora também questionou o quanto essas mudanças educacionais vão "mexer um grão de areia na desigualdade". Ela ainda criticou o fato de que o projeto de tempo integral acaba tentando dar resposta através da escola em algo que seria o papel da cidade. "Se todos os jovens pudessem ir a vários espaços públicos do bairro, vivendo oportunidades de recreação e sociabilidade, seria muito mais rico", explicou.

Voz dos estudantes

Dois alunos de Cerem estiveram presentes no debate e contaram suas experiências no programa. Um dos pontos que destacaram positivamente foi o Projeto de Vida, um documento feito pelo aluno em que ele deve expressar metas e definir prazos para realização delas. "O Projeto de Vida serve para abrir o olho do aluno que quer trabalhar, fazer uma faculdade, um curso profissionalizante. Ele está se preparando para o mercado de trabalho", disse Matheus Jessé Carmo de Souza, da escola estadual Professor Antônio Alves Cruz.

Para Murillo Henrique da Lima Silva, aluno da escola estadual Tenente Joaquim Marques da Silva Sobrinho, em Cajamar, "o ensino integral, além de moldar o aluno, nos mostra a realidade. Nós vamos crescer e passar uma parte do tempo trabalhando, e já teremos essa experiência. Quando formos para faculdade, vamos conseguir associar o trabalho com o estudo", disse.

Matheus também disse que foi "bem difícil" adaptar-se às nove horas dentro da escola, em vez das quatro horas do ensino tradicional, e que o processo requereu esforços como dormir melhor e restringir um pouco a vida social. Ele ressaltou, porém, que passou a ter mais oportunidades culturais, como aulas de maracatu, visitas a museus e teatros, e aprendeu a se dedicar aos estudos. Ele também comemorou o fato de que a unidade passou a ter novos armários, quadra e vestiários, apesar dos transtornos das reformas.

A infraestrutura e o fato de serem escolas exclusivas de ensino médio foram os dois critérios de seleção das 16 escolas participantes do projeto piloto.

Parcerias público-privadas

Além de criticarem a forma como tem se dado as parcerias (leia mais no quadro da página 7), os participantes e debatedores também questionaram como o governo controla a participação das empresas nas políticas educacionais. "Qual é o arranjo institucional para a construção dessas parcerias? Qual o monitoramento feito pelo governo do ponto de vista de resultados, principalmente em relação à aprendizagem e os recursos?", perguntou Maitê Gauto, aluna de pós-graduação da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Valéria Souza concordou que é preciso que os órgãos públicos façam uma avaliação das parcerias, já que na área de educação "todo mundo acha que tem uma solução". Ela disse não ser contra as experiências e políticas já validadas, experimentadas - sejam elas privadas ou não - que possam ser implementadas no setor público.

Para Secretaria, adesão das escolas depende de mudança cultural

Segundo a SEE-SP, as críticas sobre a implementação do Programa *Educação: Compromisso de São Paulo* não procedem. De acordo com nota da Pasta[1] , "um dos princípios dessa iniciativa é justamente contar com a adesão voluntária das comunidades escolares, tendo em vista que o sucesso desse novo modelo de ensino depende de uma ampla mudança cultural. É preciso, inclusive, trabalhar para que a sociedade compreenda a importância do ensino em tempo integral para a melhoria da qualidade da educação, a exemplo do que vem ocorrendo em muitos países".

A Secretaria questiona, ainda, a necessidade de formalização da parceria entre a Secretaria da Educação e as empresas que colaboram com o *Compromisso*, uma das principais questões levantadas no debate. "Nenhuma das ações conjuntas realizadas entre a Pasta e essas entidades parceiras dependia de qualquer instrumento formal, uma vez que se trata de um regime de colaboração sem qualquer tipo de ônus para o Poder Público. Também não houve nenhuma forma de transferência de bens ou recursos que exigiria providências de ordem jurídico-institucional. Na verdade, o que se percebe claramente nesses questionamentos é um preconceito, com forte viés ideológico, contra qualquer forma de aproximação entre a iniciativa privada e o Poder Público", afirma, no mesmo texto.

[1]A nota foi enviada pela Secretaria a órgãos de imprensa que repercutiram o levantamento do **Observatório** sobre o Compromisso, lançado em 19/09/2012. Leia a íntegra do texto divulgado pela Secretaria neste link: http://tinyurl.com/notapublica e acesse o conteúdo completo do Especial em www.observatoriodaeducacao.org.br/ecsp.

Metade das escolas consultadas rejeitou modelo de tempo integral

A criação de escolas de referência para a melhoria do ensino médio é um dos pilares do *Programa Educação: Compromisso de São Paulo (ECSP)*. Inicialmente testado por 16 escolas em 2012, o modelo seria expandido para 100 escolas de ensino médio em 2013, incluindo o ensino fundamental, e de acordo com o secretário estadual de Educação Herman Voorwald chegaria a 300 unidades até o fim da atual gestão (2014).

Das 76 unidades de ensino médio convidadas oficialmente pela Secretaria, apenas 32 aceitaram aderir ao projeto em 2013 – ou seja, 56% das escolas selecionadas rejeitaram a proposta. A informação foi apurada pelo **Observatório da Educação** e consta do levantamento sobre o Programa publicado em setembro de 2012 (veja a tabela ao lado ou consulte o material completo em www.observatoriodaeducacao.org.br/ecsp).

De acordo com a Pasta, as unidades passaram por um processo de consulta ao Conselho Escolar, "uma vez que a participação no Programa Ensino Integral ocorrerá mediante adesão de toda a comunidade".

O modelo de ensino integral que está sendo implantado pela Secretaria é baseado na experiência do Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE), organização não-governamental fundada pelo empresário Marcos Magalhães (ex-CEO da Philips), em Pernambuco. Implica um novo modelo de gestão, reformas e melhorias nas escolas (como laboratórios e disciplinas eletivas), professores em regime de dedicação exclusiva e o desenvolvimento de "projetos de vida" pelos estudantes. A jornada também é ampliada de seis para nove horas e meia.

O ICE mantém uma equipe em São Paulo, atuando na Secretaria, e todo o custo da consultoria é pago pelas empresas parceiras. É uma espécie de Parceria Público-Privada, mas sem qualquer tipo de formalização. Tampouco há materiais públicos sobre o modelo pedagógico usado em São Paulo. O **Observatório** solicitou os documentos à SEE, mas a Pasta informou que o produto da consultoria do ICE não lhe pertence (leia mais no quadro da pág. 7).

O ECSP foi criado por meio do Decreto nº 57.571, de 3 de dezembro de 2012. Apoia-se em cinco diretrizes para "promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais". O objetivo é posicionar a educação de São Paulo entre as melhores do mundo, de acordo com o ranking do PISA.

Critérios de escolha

De acordo com afirmação da coordenadora do Programa Valéria Souza durante o debate Desafios da Conjuntura, os critérios utilizados para escolha das escolas foi serem colégios exclusivos de ensino médio e que possuíssem "condições básicas de infraestrutura".

Os 16 selecionados para iniciar o projeto representam 0,3% da rede. De um total de 5.096 escolas públicas de ensino fundamental e médio do sistema de ensino estadual, apenas 322 oferecem só ensino médio (cerca de 6% do total).

Escolas consultadas para adesão ao modelo de ensino integral em 2013

Modalidade	Consultadas	Aderiram	Rejeitaram	Rejeição (%)
Ensino Médio	75	31	44	**59%**
Ensino Fundamental	45	21	24	**53%**
Fundamental e Médio	1	1	0	**----**
TOTAL	121	53	68	**56%**

Fonte: SEE-SP/ Elaboração: Observatório da Educação

A questão do espaço físico apropriado pode ser uma pista para a alta taxa de rejeição das escolas consultadas, hipótese que Voorwald também levantou em entrevista ao **Observatório**: "Não houve rejeição. O grande problema é que você tem muitas escolas que querem aderir ou não puderam porque primeiro: a infraestrutura não permitia, a interferência seria muito grande na estrutura; segundo, porque ela era a única escola da região".

Outra hipótese levantada por pesquisadores consultados pelo **Observatório** para a rejeição do modelo de ensino integral é a falta de participação na elaboração da política e a maneira como ela chegou à comunidade escolar.

Uma professora relatou ao **Observatório** a maneira como a notícia sobre o projeto chegou em sua escola. "Foi apresentado como uma 'boa surpresa'", contou. Os docentes, que passariam a ter dedicação exclusiva, tinham três dias para decidir se ficariam ou não.

Financiamento e universalização

Em resposta a um pedido de informação do **Observatório** sobre os custos da implantação do ensino integral, a Secretaria afirmou que "o repasse de recursos financeiros para manutenção do prédio escolar e dos equipamentos nele existentes é efetuado mediante per capita aluno, e esse valor para as unidades de Ensino Integral é o dobro em relação ao valor enviado às demais escolas".

Para José Marcelino, professor da USP de Ribeirão Preto e especialista em financiamento da educação, seria necessário um estudo de impacto orçamentário mais específico para o modelo de ensino integral. "Nós estamos fazendo um estudo, coordenado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, do Custo-Aluno Qualidade (CAQ) de Tempo Integral, que mostra o que é óbvio para qualquer um: uma escola de tempo integral tem um custo que é no mínimo 60% acima de uma escola de tempo parcial", ressalta (ver *Entrevista* da pág.15).

A outra questão em debate é a tensão entre o que seria uma política de focalização (destinada a parte da rede) e uma concepção universalista (para atingir todas as escolas). O problema, afirmam os especialistas, é que se a amostra começa com as melhores escolas, as chances de o modelo não ser bem-sucedido nas escolas em piores condições é maior.

Vários citaram a semelhança da proposta de escolas de referência do ECSP com o programa das Escolas-Padrão, modelo iniciado durante a gestão do governador Fleury (1991-1994).

Para Ocimar Alavarse, professor da Universidade de São Paulo, o fato de a escola com mais recursos não se tornar uma possibilidade para todos cria um problema de justiça social. Ele defende que, mais importante que investir em algumas escolas-modelo, é garantir a manutenção física do conjunto da rede, e o investimento urgente em contratação de professor – o que significa fim dos professores de contrato precário.

Marcelino aponta que as escolas de excelência poderiam até piorar o entorno, já que aquelas famílias e crianças com um pouco mais de recursos seriam atraídas pela oferta de mais qualidade. "Esse é o típico problema dessas experiências modelares. Em vez de ser modelo, elas passam a ser a exceção que confirma a regra", afirma.

Falta de transparência nas PPPs

Ao menos 15 empresas e outras entidades privadas são mencionadas no site da Secretaria Estadual de Educação como parceiras do Programa Educação Compromisso de São Paulo. Porém, quando questionada pelo **Observatório**, a SEE negou que tenha qualquer vínculo com essas entidades, além de afirmar que "não houve ou não há qualquer aporte de origem privada para a Secretaria de Educação".

O **Observatório** apurou ao menos duas atividades desenvolvidas informalmente por entes privados para a Pasta, no contexto do Programa ECSP: o diagnóstico e a base do Programa, desenvolvidos pela consultoria internacional McKinsey & Co., contratados pela Oscip Parceiros da Educação (sem qualquer formalização com a SEE); e atividades do Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE) na implantação do modelo de ensino de tempo integral.

Ainda que o ICE transfira o modelo pedagógico e de gestão, não há qualquer formalização entre a SEE e o órgão, que é pago pelo Instituto Natura. De acordo com Marcos Magalhães, ex-CEO da Philips e fundador do ICE, trata-se de uma parceria público-privada entre a secretaria e parceiros, um grupo de "empresas interessadas em conceber novos modelos de escolas". "Temos uma equipe de consultores que fazem o projeto, desenha-se um modelo segundo a demanda e a realidade do estado. Esse modelo é negociado com secretaria, que designa uma equipe para cuidar do programa. Aí nós iniciamos formações e capacitações, primeiro da equipe da secretaria depois das próprias escolas", explica Magalhães.

A atuação de parceiros privados dentro da Secretaria sem um ato que a valide, mesmo que não haja transferência direta de recursos públicos, é irregular, segundo a legislação vigente. "Se há qualquer tipo de atuação dentro do próprio público, é preciso saber qual é o instrumento jurídico que permite essa ocupação. E é preciso dizer as razões pelas quais essa parceria foi feita", explica o jurista Celso Antônio Bandeira de Mello.

Todos os institutos empresariais citados como parceiros pela Secretaria foram consultados, em abril de 2012, sobre sua atuação no ECSP. Veja o balanço das respostas no link http://tinyurl.com/parcerias-ecsp.

A apuração do **Observatório** teve como base as respostas da SEE-SP de dez pedidos de informação feitos nos meses de junho e julho, com base na Lei de Acesso à Informação (Lei 12.527/2011).

Uma **educação integral** para um ensino médio?

Paulo César Carrano | Professor da Universidade Federal Fluminense, coordenador do Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF e do Portal EMdiálogo

O nível de ensino que hoje se denomina ensino médio já foi chamado de segundo grau. Pessoalmente me agrada mais a denominação "segundo grau" – tal como denominam países de língua hispânica – para a "fase" que sucede o ensino fundamental e que antecede o ensino superior. A expressão "ensino médio" parece querer nos fazer acreditar que estamos diante de um meio de caminho para algum lugar desejado. Mas médio também pode querer dizer algo "mais ou menos" ou, ainda pior, uma coisa medíocre. Infelizmente, considerando o atual estado de coisas na educação púbica de nível médio no Brasil, a realidade nos impõe o reconhecimento de que a maioria dos jovens brasileiros tem diante de si uma oferta medíocre de escolarização num momento decisivo de suas vidas.

Foi no "segundo grau" que estudei nos idos de 1970 e recebi a pomposa e simbólica certificação que remonta à origem imperial do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro: *Bacharel de Ciências e Letras*. Nós, estudantes de então, brincávamos com a denominação – já sem valor legal desde a passagem do Império para a Primeira República, mas mantida por orgulho da origem iluminista da instituição. Sim, dizíamos, *letras ocultas e ciências apagadas*. Brincadeiras de estudantes à parte, sabíamos que estudávamos numa instituição federal com tradição e qualidade educacional e que esta se diferenciava das acanhadas escolas de segundo grau da rede pública estadual. Essa distância entre a excelência das escolas públicas federais e a precariedade das escolas estaduais só fez aumentar com a recente expansão das matrículas no ensino médio. Há uma enorme discrepância do custo/aluno entre os "federais" e os "estaduais". Algo na ordem de R$ 1.300,00/ano para os estudantes estaduais e R$ 8.000,00/ano para os estudantes de instituições federais.

Somente em 2007 o ensino médio público brasileiro foi agraciado com mais aportes de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb). Todas as evidências cotidianas e todos os números indicam que os recursos destinados ao ensino médio ainda são insuficientes para dotá-lo da excelência que o desenvolvimento da nação exige e a Constituição formalmente assegura como direito aos jovens brasileiros. E é nesse contexto de expansão precária de escolas de ensino médio, de cotidianos escolares desestimulantes, de indefinição de rumos sobre as políticas nacionais e inconsistências de propostas estaduais que se fala cada vez mais em escola de tempo integral – ou educação integral – como a nova panaceia – passe de mágica? – para a resolução de problemas estruturais do ensino médio.

Formação sociocultural

O ensino médio é um espaço-tempo crucial da escolarização, não apenas porque é a credencial necessária para o acesso ao ensino superior, mas porque chega quando jovens estão em momento decisivo de suas trajetórias existenciais. Do ponto de vista da formação humana ampla, o ensino médio deveria se constituir num tipo de formação sociocultural superior. Um espaço-tempo institucional de definição de princípios éticos, de compromissos com a participação social solidária e a vida cidadã, de aprofundamento de conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos. E também possibilidade de que jovens pudessem se orientar para um futuro de trabalho calçado em aprendizagens de saberes e, até mesmo, da apropriação do domínio de ofícios técnicos-profissionais. Em termos do debate sobre a transição para a vida adulta, uma passagem feliz e tranquila pelo ensino médio representa um lastro para o que se convencionou chamar de empregabilidade – não sem imprecisões – e também suporte para uma entrada na vida adulta com mais autonomia.

As pesquisas relacionadas com o mercado de trabalho demonstram que a conclusão do ensino médio representa ganhos significativos tanto nas possibilidades de se alcançar postos de trabalho mais qualificados, formais e com maior estabilidade e também maiores ganhos salariais. Os jovens percebem isso e nos dizem de muitas formas algo como: "ensino médio? Ruim com ele, pior sem ele". Os jovens estão desistindo do ensino médio e cada vez mais se evidencia que

os históricos fatores externos promotores da evasão e abandono (tais como as necessidades econômicas) se associam a elementos internos às escolas e que podem ser resumidos no diagnóstico de que os tempos e espaços das escolas de ensino médio não são interessantes e produtores suficientes de sentido para não apenas "segurar" o público jovem, mas para fazer com que a presença na escola seja algo desejado e produtor de pertencimentos no jogo do saber e da convivência escolar.

Agenda de diálogo

É nesse contexto de escola pública de ensino médio, que parece desagradar a todos (estudantes, pais, professores, acadêmicos e gestores), que a educação em tempo integral é apresentada como "modelo" de "salvação" do ensino médio. É preciso insistir que não existem saídas mágicas e únicas para problemas complexos e tributários de uma história de abandono que consolidou problemas estruturais. A necessidade de se aumentar o tempo de oferta educacional para os jovens no Brasil – hoje, em média, em torno de 4 horas – pode se constituir num consenso; entretanto, a maneira como isso deve ser feito merece se transformar numa agenda nacional de diálogo. Isso para evitar que os planejadores e estrategistas educacionais de plantão não imponham seus modelos de escolarização passando por cima dos cotidianos e práticas escolares realmente existentes.

Uma perspectiva de educação integral não deveria significar a simples ampliação quantitativa do tempo de escola. E, do meu ponto de vista, são inócuas as observações de que países onde crianças e jovens passam mais tempo na escola possuem melhores rendimentos escolares. Em primeiro lugar porque sabemos que "rendimento escolar" é também, em maior ou menor medida, resultante de fatores extraescolares, tais como condições de vida da população, ofertas de equipamentos culturais públicos, além da própria escola, e "heranças" de capitais familiares (econômicos, culturais e sociais). E, em segundo lugar, porque a qualidade do tempo escolar ampliado nos países "desenvolvidos", utilizados como referência nas comparações normalmente realizadas, não são levados em consideração. No caso da grande maioria das escolas públicas brasileiras ampliar, pura e simplesmente, o tempo de permanência na escola significa multiplicar a dimensão precária da oferta de atividades, espaços e tempos educacionais.

A realização de experiências-piloto de ampliação do tempo escolar, ainda que em condições de oferta qualificada, em algumas poucas escolas pode não significar muito considerando que o que "dá certo" em poucas escolas não necessariamente logrará êxito em larga escala. E é disso que se trata, ou seja, como ampliar qualificadamente o tempo de oferta educacional para milhares de escolas e milhões de jovens neste país de dimensões continentais? Não pretendo apresentar respostas prontas para isso. Uma porque não as tenho e outra porque esta é justamente a minha crítica, ou seja, não vislumbro alternativas que não surjam do diálogo público sobre as alternativas possíveis de serem fabricadas coletiva e democraticamente. Ainda que no espaço deste artigo não possa desenvolver a argumentação, assinalo a radical importância de que este diálogo envolva, necessariamente, professores de escolas e seus jovens estudantes. Essa é uma reivindicação aparentemente óbvia, mas um olhar atento para o debate educacional no Brasil perceberá que os principais atores e atrizes do processo são, em geral, alijados pelo protagonismo dos diferentes tipos de "especialistas" e "consultores" educacionais que parecem ter todas as soluções em algum lugar bem longe da arena pública de debates.

Ainda sobre a necessidade de se construir coletiva e democraticamente um debate nacional sobre a educação de tempo integral, ressalto que não deveríamos apenas pensar em ampliar o tempo da "escola que temos". A nossa imaginação pedagógica deveria ser capaz de reestruturar tempos e espaços escolares e seus currículos e de refundar noções caras ao campo educativo que parecem caducar diante das exigências contemporâneas da reorganização do conhecimento e das experiências educativas: autoridade docente, ensino-aprendizagem, disciplinas especializadas, grades curriculares... quem pode completar o que precisa ser repensado para um novo espaço-tempo educacional que, de repente, pode mesmo não estar somente na escola mas também no bairro, na cidade, na internet... no mundo?

Conheça o portal da Rede pela Valorização d@s Docentes Latino-american@s! Inscreva-se para participar e receber atualizações.

www.vozesdaeducacao.org.br

Jornada educativa e **desigualdades** juvenis

Raquel Souza | Assessora da ONG Ação Educativa

Um dos carros chefe do *Programa Educação: Compromisso de São Paulo,* da Secretaria Estadual de Educação (SEE-SP), consiste na criação de escolas de ensino médio em tempo integral. A partir de parceria que inclui principalmente organizações vinculadas ao setor empresarial, a proposta foi implementada em 16 instituições de ensino, no ano de 2012, e para 2013, a SEE-SP estima que outras 31 escolas de nível médio ampliem a jornada de seus estudantes[1]. Além do prolongamento do tempo de permanência de adolescentes e jovens, a iniciativa combina um currículo diversificado – que articula disciplinas tradicionais do ensino médio e outras atividades –, uma proposta de adequação da infraestrutura escolar e a contratação de professores efetivos da rede, em regime de dedicação plena e integral à unidade escolar.

Várias polêmicas acerca da proposta governamental mobilizaram notícias nos meios de comunicação (leia mais na *Reportagem* da pág. 6), entre elas a negativa de algumas escolas em adotar a jornada integral. A esse respeito gostaria de recuperar a história de mobilização de estudantes e professores da Escola Estadual Ministro Costa Manso, no Itaim Bibi, Zona Oeste da cidade de São Paulo. Em minha opinião, ela reúne elementos que permitem explorar, nos limites deste artigo, desafios relacionados tanto à possibilidade de extensão da jornada educativa de jovens quanto à criação de escolas "diferenciadas".

Em linhas gerais, quando informados da possibilidade de que a escola Costa Manso viesse a ser uma instituição de tempo integral, estudantes e professores mobilizaram uma assembleia e, junto com pais e familiares, decidiram, democraticamente, por não aderir à proposta do governo paulista[2] Os argumentos da recusa foram:

1) estudantes trabalhadores não poderiam mais frequentar a escola;

2) a jornada de nove horas seria extenuante para aqueles que moram longe da instituição, que se veriam obrigados a mudar de escola; e,

3) com a redução de três para um único turno, o número de matrículas da instituição, considerada "muito boa" pela comunidade, diminuiria.

Uma primeira questão a se destacar é que, ao lembrarem-se dos estudantes trabalhadores, a assembleia explicita o fato de que adolescentes e jovens não dispõem das mesmas condições de fazer uso de seu tempo e de dedicar a maior parte dele aos estudos. Pelo contrário, conciliar educação e trabalho é uma realidade que afeta a experiência de milhões de moças e rapazes, muitos deles paulistas. "Ajudando" nas atividades domésticas, cuidando das crianças menores, realizando cursos e programas de qualificação profissional, procurando oportunidades, fazendo "bicos" ou inseridos em experiências formais, a juventude brasileira mostra que é trabalhadora. Tal característica tem levado alguns pesquisadores a afirmar que, além da escola, o trabalho também faz juventude. Isso porque no Brasil:

> *A juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. (Dayrell, 2007, p.1109).*

Reconhecer essa realidade não significa defender ingenuamente que o relógio dos jovens, principalmente daqueles com idade entre 15 e 17 anos, deva marcar mais horas no ponto do trabalho. Mas é necessário considerar que a disponibilidade e uso do tempo dos jovens e a conciliação que fazem entre educação e trabalho são resultados de processos históricos e sociais, cuja alteração deve ser expressão de mudanças estruturais mais substantivas

[1] Informações do site da SEE-SP: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/compromisso-sp/escola-tempo-integral>. Acesso em 20/Nov./2012.
[2] Folha de S. Paulo – 31/05/2012 – Alunos de escola pública decidem não aderir ao projeto de ensino médio integral <http://tinyurl.com/bn7wqk6>. Acesso em 20/Nov./2012.

que atenuem as profundas desigualdades socioeconômicas (Corrochano, 2012; Sposito, 2005).

Sem estratégias pautadas na promoção da equidade e da justiça social, a simples ampliação da jornada educativa e a criação de escolas de tempo integral podem apenas acirrar processos de exclusão e diferenciação. De um lado, jovens que, menos premidos pela necessidade de trabalho, dedicam-se aos estudos. De outro, moças e rapazes que, com poucas chances de escolha e margens de manobra, dividem seu tempo entre diferentes jornadas de trabalho e de estudo[3].

Se o primeiro argumento utilizado pelos estudantes para dizer não à jornada educativa diz muito sobre o modo como os brasileiros experimentam a condição juvenil, conciliando educação e trabalho, os outros dois (dificuldade dos que moram longe e redução de matrículas de uma escola "muito boa") são reveladores da forma como a rede estadual de ensino médio é desigual e sobre como estudantes e suas famílias conseguem (ou não) driblar essa situação.

Ainda que pertençam a uma mesma rede de ensino, escolas estaduais não são percebidas de maneira uniforme pelos estudantes, que tendem a construir classificações e hierarquias, a partir de critérios variados, relacionados à experiência educacional, às esperanças e expectativas que nutrem com relação à escola e ao seu futuro, à reputação adquirida pelos estabelecimentos de ensino, à origem social do alunado, à sua localização na cidade, dentre outros (Alves, Batista e Érnica, 2012). Também o uso midiático das avaliações externas, como por exemplo, o *ranking* das "melhores" e "piores" escolas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) contribui para a percepção de que as oportunidades educativas estão desigualmente distribuídas.

Como consequência, a depender de suas aspirações e das expectativas que constroem com relação à escolarização (e é importante dizer que estas não são naturais e tampouco estão vinculadas a aptidões), muitos jovens tentam se vincular a instituições de ensino que desfrutam de uma boa reputação, porque são "legais", "fortes", "exigentes", "organizadas", "com projetos" etc. Essas escolas podem estar em seus bairros de moradia ou em determinadas regiões da cidade[4]. O que importa apreender aqui é que esse movimento gera o que alguns pesquisadores têm denominado de "quase mercado" (Érnica e Batista, 2011), mobilizado pela concorrência de estudantes por recursos educativos limitados e desigualmente distribuídos por uma rede que, em tese, deveria ofertar condições equânimes para toda a população.

É preciso se perguntar: qual a repercussão de uma rede "diferenciada" de escolas para este movimento? Escolas "modelo", de "referência" ou "experimentais" podem apenas se constituir em "ilhas de excelência", criando um fosso ainda maior entre as desigualdades já existentes na oferta pública de ensino médio e, por consequência, uma desigual oportunidade de escolarização para jovens - situação muito distante da qualidade educacional que almejamos.

Referências bibliográficas:

ALVES, Luciana; BATISTA, Antônio A. G.; ÉRNICA, Maurício. Processos velados de seleção e evitação de alunos em escolas públicas. ***Informe de pesquisa nº 7***, Cenpec, 2012.

CORROCHANO, Maria Carla. ***O trabalho e sua ausência***. – São Paulo: Annablume, Fapesp, 2012.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. ***Educação e Sociedade***, Campinas, V. 28, n. 100, p. 1105-1128, Out. 2007.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio A. G. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo. ***Informe de pesquisa nº 3***, Cenpec, 2011.

SPOSITO, Marilia Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). ***Retratos da juventude brasileira***: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 87-127.

Leia as edições anteriores do *Desafios da Conjuntura*.

Acesse a seção Publicações no site:
www.observatoriodaeducacao.org.br

[3]A este respeito, vale destacar o fato de que uma das prioridades da Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude, lançada em junho de 2011, é justamente "mais e melhor educação". Especificamente para jovens de baixa renda e com idade entre 15 e 17 anos, o documento propõe a criação de bolsas de estudo que permitiriam aos jovens dedicarem-se à educação básica.

[4]Tendo em vista os altos custos de deslocamento na cidade, é preciso considerar que escolher onde estudar não é uma situação possível a todos os jovens. Isso porque os custos do transporte podem demandar recursos financeiros dos quais pais e mães não dispõem.

Ensino de tempo **integral** ou ensino **integrado**?

Maria Izabel Azevedo Noronha | Presidenta do Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo (Apeoesp), vice-presidenta da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE)

O ensino em tempo integral é uma luta histórica dos educadores brasileiros. Desde as experiências do pioneiro Anísio Teixeira, com a Escola Nova, passando por outros educadores, busca-se um modelo que assegure não apenas a permanência do estudante na escola por um período maior de tempo, mas que possua um projeto político-pedagógico discutido, deliberado e regido com a participação dos professores e demais segmentos da comunidade escolar, direcionado à formação integral de nossas crianças e jovens. Um projeto político-pedagógico voltado à formação dos estudantes para a continuidade dos estudos, para o mundo do trabalho, para a cidadania, para a vida.

A escola de tempo integral pela qual lutamos parte de uma concepção de uma educação integrada, que articule ensino, cultura, esportes, novas tecnologias e formação para o pleno exercício da cidadania.

Para que tenha êxito, a escola de tempo integral não pode ser imposta de cima para baixo. É preciso que os professores e demais profissionais da educação queiram nela trabalhar, que os estudantes queiram nela estudar e que as famílias queiram enviar seus filhos para essa escola. Sua implementação, portanto, requer debate e convencimento e a participação coletiva na elaboração da proposta pedagógica, para que ela responda aos anseios da comunidade.

A escola de tempo integral, voltada à educação das crianças entre seis e quatorze anos, tem que ser, em primeiro lugar, prazerosa para seus alunos, de forma que eles queiram nela estudar durante o período de tempo a elas destinado, ou seja, sete horas diárias de estudos e atividades.

Para que atinja os objetivos que dela se espera, não basta que um determinado número de alunos seja agrupado em um espaço escolar, sem que se criem as condições para que neste espaço-tempo ampliado se desenvolvam atividades formativas que sejam atraentes e produtivas do ponto de vista educacional. Nenhum educador sério pode ser contra a escola de tempo integral; porém, nenhum educador sério pode aceitar qualquer escola de tempo integral.

No estado de São Paulo, escolas de período integral foram implementadas sem que essas condições estivessem dadas. Em muitas delas os estudantes passam longos períodos sem atividades ou realizando apenas práticas esportivas. Em outras, realizam atividades desconectadas do projeto político-pedagógico e que não são orientadas para finalidades educativas.

Formação e condição docente

A escola de tempo integral não deve organizar atividades para “preencher o tempo” do estudante, mas para integrar conteúdos de diferentes disciplinas, gerando novos conhecimentos. Neste contexto, o professor é uma figura que se desdobra para atuar como aquele que ensina conteúdos, como orientador; para provocar novas atitudes, formar valores e despertar interesses nos alunos, ensina a professora Silvia Maria Coelho Mota, pesquisadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Mas, para tanto, o professor precisa receber uma formação, por meio de oficinas e outras iniciativas, que lhe propiciem uma mudança na maneira de pensar e repensar a escola, uma reorganização de sua prática. As metodologias tradicionais, que trabalham os conteúdos escolares de maneira fragmentada, não atendem à proposta de tempo integral, já que esta compreende o aluno como pessoa global, composta de dimensões interdependentes e que se relacionam de forma dinâmica.

A escola de tempo integral deve dispor de biblioteca ou sala de leitura, laboratórios, teatro e outros espaços para atividades culturais, quadra de esportes e espaços para a prática de atividades esportivas e salas de informática, bem como desenvolver uma programação que esteja articulada a seu projeto político-pedagógico, voltada à ampliação dos horizontes de seus estudantes e para a sua formação integral.

Para alcançar seus objetivos, é evidente que a escola precisa contar com uma equipe de profissionais preparada

para construir de forma coletiva um projeto que responda às necessidades de seus estudantes e da comunidade na qual está inserida.

Para tanto, os professores e demais profissionais que trabalham nessa escola precisam ser valorizados e dispor das condições necessárias para realizar de forma eficaz o seu trabalho. Esse docente deve, em primeiro lugar, ser regido por um regime de trabalho que lhe garanta a permanência em uma única unidade escolar, para que a ela possa se dedicar plenamente, não apenas ministrando aulas, mas também realizando o atendimento a seus estudantes fora do período de classe, participando de programas de formação, pesquisando, preparando aulas e atividades inter e transdisciplinares, realizando visitações e excursões com os estudantes etc. O professor precisa, portanto, receber um adicional em seu salário para que não precise ministrar aulas em outras escolas e possa dedicar-se integralmente a esse trabalho.

Também a jornada precisa corresponder às necessidades dessa demanda. Para nós, esta jornada deve prever 50% da carga de trabalho em atividades com educandos e 50% para atividades extraclasse. Ao mesmo tempo, as salas de aula devem possuir um número adequado de estudantes, que não ultrapasse 25 nos primeiros anos do ensino fundamental e 35 nos demais anos do ensino fundamental e no ensino médio.

Elaboração participativa

É fundamental, ainda, que os professores da escola de tempo integral tenham asseguradas plenas condições de participar da elaboração e da gestão do projeto político-pedagógico, como preveem os artigos 12, 13 e 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O Plano Nacional de Educação, ora em tramitação no Congresso Nacional, prevê em sua meta 6 "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica."

Para nós, as escolas de tempo integral não devem ser experiências isoladas ou "ilhas de excelência" dentro dos sistemas de ensino, mas uma política voltada a assegurar a permanência dos estudantes na escola e a garantir o sucesso escolar. Desta forma, cabe às autoridades educacionais desenvolverem sua implementação, ainda que de forma progressiva, de maneira a envolver toda a comunidade, os profissionais da educação e os estudantes e, ao mesmo tempo, assegurar o seu financiamento.

Apeoesp critica remoção de professores efetivos de escolas de Ensino Médio Integral

Ao lado do objetivo de, até 2030, elevar o sistema de ensino de São Paulo à condição de um dos 25 melhores do mundo, a Secretaria afirma ter como meta "posicionar a carreira do professor entre as dez mais desejadas do estado".

Nas escolas de tempo integral de São Paulo, foi instituído um novo regime de trabalho para os professores efetivos: "Dedicação Plena e Integral" (Lei Complementar nº 1164/2012). Para fazer parte do quadro dessas escolas, o docente deve passar por um processo seletivo e aderir voluntariamente ao regime.

Educadores entrevistados pelo **Observatório** criticaram o fato de o sistema ter sido criado apenas para docentes das escolas de tempo integral – cerca de 280 professores que atuam nas 16 escolas do modelo, ou 0,1% dos docentes da rede. Se essa é uma iniciativa importante para a melhoria da qualidade da educação, argumentam os entrevistados, esta deveria ser uma realidade para todo o sistema.

No entanto, a Apeoesp vê problemas em alguns dos dispositivos dessa Lei. Para a presidenta do sindicato Maria Izabel Noronha, a norma retira o direito do professor já concursado de trabalhar na sede em que escolheu exercer seu cargo. "É preciso acabar com essa remoção 'ex-offício'", disse ela. A professora defende que o ideal é focar na formação continuada dos docentes, de acordo com a forma como a escola irá trabalhar.

Os professores que optarem por aderir ao modelo de escola de ensino integral recebem uma gratificação sobre os salários. A permanência no Regime de Dedicação Integral e o recebimento da GDPI estão atrelados à realização de avaliações de desempenho dos professores e ao atingimento de metas, estabelecidas na Resolução SE nº 03/2012.

Após uma audiência com a Secretaria em ocorrida em setembro, a entidade decidiu entrar com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade contra esses dispositivos.

"Aumentar o tempo na escola significa pensar **novas formas** de organizá-la"

Maria do Pilar Lacerda, diretora da Fundação SM e ex-secretária de Educação Básica do MEC, fala sobre a implantação do ensino médio de tempo integral sob o ponto de vista dos gestores e de uma política nacional de expansão do modelo.

É possível ampliar a jornada de ensino em todo o Brasil? Como deve ser feita essa expansão?

Eu defendo que não exista um modelo único. Que se respeite a autonomia da escola e a provoque para que, através do conhecimento do seu aluno, ela prepare o seu projeto.

Então, em primeiro lugar, a instituição deve fazer uma pesquisa muito profunda sobre quem é o seu aluno, de onde ele vem, do que ele gosta, o que ele faz. A partir daí, a escola deve elaborar o seu projeto de ampliação e aí sim receber o financiamento, seja do Ministério da Educação, seja das secretarias estaduais para implantar esse projeto.

Qual deveria ser a especificidade da educação de tempo integral no ensino médio?

Acho que é uma prioridade, porque o tempo de escola no Brasil (quatro horas) é muito pequeno. O que não significa que aumentar o tempo é aumentar esse currículo tradicional.

Porque senão vamos fazer da escola de tempo integral mais do mesmo. E isso é a última coisa que devemos fazer. É preciso amplia-la, dialogando com as culturas juvenis e abrindo a escola para o jovem entrar efetivamente com a sua cultura de maneira inovadora. Aumentar o tempo na escola significa pensar novas formas de organiza-la. Isso é o mais forte e o mais importante.

Você acha que há diferença na estruturação do tempo integral de ensino fundamental e de ensino médio?

Sim, porque a gente tem que reconhecer quem é esse adolescente, quem é esse "sujeito jovem" (como chamam os acadêmicos) e organizar a escola para ele. É uma grande diferença, porque senão achamos que uma escola serve para crianças de 7, 12 e 16 anos.

As escolas devem ser organizadas, inclusive, com espaços diferenciados, de experimentação, de circulação, de trocas. Eu gosto muito de escolas que eu tenho visto nas quais existe uma biblioteca que é um espaço de trabalho em grupo e de aulas diferentes, não um espaço para ficar sozinho. Porque essa geração compartilha muito e a escola pode usar essa tendência para transformá-la em novos aprendizados.

Muitas vezes a escola desconhece esses novos aprendizados que os jovens trazem, como, por exemplo, a capacidade que eles têm de abrir muitas janelas. Esse "abrir muitas janelas" significa, muitas vezes, que eles o estão fazendo de uma forma superficial. A escola pode ajudar a ler tudo o que está aberto e aprofundar o que eles estão vendo e pesquisando. Esse tempo a mais pode ser, portanto, para pesquisas na internet, na comunidade etc.

É importante também não esquecer nunca da participação do bairro e da cidade na construção desse projeto. Aí sim você começa a ter uma proposta inovadora de ensino integral e de ampliação do tempo na escola.

Qual o papel da União em estruturar o financiamento das propostas em ensino médio integral?

O governo federal tem um programa que chama Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que é um instrumento que facilita muito isso. Quando a escola apresenta as propostas desse projeto, a União pode enviar direto para a instituição o recurso necessário para ela desenvolvê-lo.

Acho que o programa tem um respeito muito grande à autonomia da escola e faz uma provocação interessante para que ela tenha o seu projeto. Claro que o processo deve ser acompanhado pela Secretaria Estadual e pelo Ministério da Educação para que entendamos o que a escola está fazendo e para que ela tenha uma interlocução que seja transformadora. É um caminho muito interessante para provocar o desenvolvimento e a criação de novas pedagogias dentro da escola.

"Meta de ensino integral exige investimento de **10% do PIB**"

José Marcelino de Rezende Pinto, professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto, aponta os desafios no financiamento das propostas de ensino médio integral

Como deve ser pensado o financiamento de uma escola de tempo integral, de forma a garantir sua qualidade?

A lógica da ampliação da jornada tem que se dar em uma perspectiva de incorporar outras atividades formadoras. Do ponto de vista do financiamento, isso significa que precisamos fazer mudanças profundas na infraestrutura da escola e dos equipamentos.

Uma escola de tempo integral, se é uma política sistemática, vai implicar num processo de construção de mais espaços. E essa questão é mais crítica principalmente na periferia, que é onde você já tem uma falta de espaço para prédios públicos. No limite, isso implica até em discutir certa verticalização dos prédios.

Experiências bem sucedidas de ensino médio integral indicam laboratórios em condição de funcionamento, um auditório para apresentação dos alunos, um espaço e equipamentos para o desenvolvimento de atividades artísticas, como por exemplo, material de uso e pincéis.

À medida que o aluno vai ficar mais tempo na escola, é preciso que haja fora da sala de aula espaços de convivência. Também deve-se levar em consideração a estrutura de alimentação, que em algumas escolas significa reforçar os refeitórios.

Na verdade, o grande impacto nos custos não se dá pelos equipamentos. Porque, na verdade, muitos deles já existem na escola. O elemento de maior peso e impacto no custo é na questão dos professores. Se antes a jornada era de quatro ou cinco horas e agora vai pra sete, implica em um aumento de hora-aula e atividade em torno de 40%.

Como deve ser o quadro docente de uma escola nesse modelo e que condições devem ser oferecidas aos professores?

É óbvio que se eu penso em qualidade, uma escola de tempo integral tem que ter um professor de tempo integral. De preferência em dedicação exclusiva, ou seja, aquele professor que fique de fato disponível em apenas uma escola, para que ele possa ali completar a sua jornada de trabalho.

Alguns programas de tempo integral que a meu ver pecam pela falta de qualidade passam a trabalhar com monitores. Esse profissional é contratado muitas vezes de maneira precária. Do ponto de vista da própria legislação, atividades que estão sendo desenvolvida em esportes e artes demandam profissionais formados, professores licenciados.

Isso implica em mudar a lógica hoje dos espaços dos professores. O único espaço de interação que eles têm é a sala dos professores. No tempo integral, surge essa demanda. Então isso implica reformas, seja no próprio espaço da sala dos professores, permitindo alguns nichos, por área, ou então a criação de salas de estudos onde as pessoas possam se reunir, como na biblioteca.

Uma das metas colocadas no projeto para o próximo PNE é que 50% das escolas ofereçam tempo integral no prazo de 10 anos. A meta é viável do ponto de vista do financiamento do Plano?

Depende de qual financiamento. Na proposta do governo, claramente não. Na proposta final que foi aprovada dos 10% do PIB, com certeza.

Eu fiz uma planilha [veja na página ao lado] para mostrar os 10% do PIB, na qual parti de um patamar que tem como expectativa a melhoria progressiva do padrão de qualidade. Então trabalharíamos com um valor-aluno/ano em torno de R$ 6,3 mil em 2016, chegando num valor próximo a R$ 10 mil em 2020.

O valor pode assustar, mas se você for comparar, qualquer escola particular em tempo integral custa muito mais do que isso. Esse valor de R$ 6 mil acredito que seja próximo ao gasto do sistema federal, por exemplo, que é um sistema bom. Ou seja, é algo que está dentro do horizonte.

A partir daí, só o ensino médio de tempo integral teria um impacto, em 2016, de 0,4% do PIB e chegaria em 2020 a 0,72%. Seria, só para ter um parâmetro, o atendimento de cinco milhões de alunos.

Qual deve ser a política de financiamento adotada pelos governos estaduais para garantir o ensino médio integral?

Acho que não pode ser essa política de "jeitinhos". Tem que ser uma política de Estado. Entendo que o primeiro passo é mudar os parâmetros do Fundeb, que ainda são muito tímidos.

O prêmio de você ter um aluno de tempo integral é um pouco mais de 8% do que seria o ensino médio urbano regular. Quer dizer, é muito pouco. A nossa estimativa é que esse diferencial deveria ser entre 60 e 80% para de fato ter qualidade.

São duas frentes de atuação. A primeira política é mexer na lógica do Fundeb. E nós também precisamos do CAQi (Custo Aluno Qualidade Inicial) Integral, que é o esforço que a Campanha Nacional pelo Direito à Educação está fazendo. Da mesma maneira que o Conselho Nacional de Educação aprovou o CAQi no tempo parcial, é preciso ter um para orientar também as administrações sobre quais insumos são importantes no ensino médio integral.

A pesquisa **Estimativa do impacto financeiro de um PNE "pra valer"** citada na entrevista foi publicada pelo professor José Marcelino de Rezende Pinto na Revista ComCiência, do Labjor/Unicamp, em 10/10/2011. O estudo analisa o impacto financeiro do Plano Nacional de Educação, a partir das metas listadas no Projeto de Lei 8.035/2010 – entre as quais está a expansão do ensino integral para 50% da rede de educação básica.

As diretrizes que norteiam o estudo é a ampliação do atendimento, a superação dos déficits de escolaridade e a melhoria progressiva do gasto por aluno como forma de assegurar um padrão básico de qualidade de ensino para todos.

Dessa forma, foi construído um modelo que considera os valores de gasto por aluno com relação ao Produto Interno Bruto (PIB) per capita, e o custo total (veja a tabela abaixo) da implementação das metas de expansão para os anos de 2016 e 2020. Conforme demonstra o estudo, somente com o investimento de 10% do PIB será possível cumprir a meta de ampliação do ensino integral para metade da rede.

Em relação ao ensino médio, o custo da meta de ampliação do ensino integral representaria 24% do PIB per capita em 2016, e 30% do PIB per capita em 2020. De acordo com José Marcelino, esses valores colocariam o Brasil em patamares equivalentes ao esforço dos países desenvolvidos (cujo gasto por aluno na educação básica situa-se entre 20 e 30% do PIB per capita por aluno). "Contudo, como o PIB per capita desses países é muito maior, o mesmo esforço de gasto em relação ao PIB per capita, implica, em moeda corrente, valores muito menores. Por exemplo, considerando valores de 2010, 20% do PIB per capita dos Estados Unidos equivale a US$ 9.400, enquanto 20% do PIB per capita do Brasil corresponde a R$ 3.800", explica no artigo.

A tabela a seguir contém apenas os valores estimados para o ensino médio, mas detalha todas as etapas e níveis da educação básica na publicação original. Consulte o texto completo em: http://tinyurl.com/pne-integral.

	2010		2016				2020			
	Matrículas*		Matrículas estimadas	Gasto/ aluno	Gastos estimados		Matrículas estimadas	Gasto/ aluno	Gastos estimados	
	Total	Públicas		(% PIB per capita)	R$ milhão	% do PIB		(% PIB per capita)	R$ milhão	% do PIB
EM parcial	8.358	7.370	7.832	16	32.911	0,62	5.000	20	32.818	0,48
EM integral			3.356	24	21.151	0,40	5.000	30	49.227	0,72
Total em Ed. Básica	52.198	44.592	60.664			5,56	62.138			7,73
Total em % do PIB						7,21				10,07

Edição da tabela elaborada por José Marcelino de R. Pinto, no artigo citado.
*Valores de matrículas em milhares.

"A escola nos dá mais **confiança**"

***Sinthia Gabrielly Pontes de Vasconcelos**, 15 anos, aluna do 2º ano da Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) de Bezerros (Bezerros, PE)*

Como é estudar no ensino integral na sua escola?

Desde quando eu entrei aqui, quando tive que fazer adaptação, vimos que a escola se preocupa com o aluno. Quando chegamos tem uma acolhida, os professores já colocam outros alunos para apoiar a gente, para mostrar como são as experiências aqui. A escola é maravilhosa em todos os sentidos, porque além do ensino, tem as relações. Como eu passo mais tempo aqui do que em casa - entro às 8h e largo às 17h -, os professores para mim são como segundos pais. E os meus colegas são como irmãos. É uma segunda família.

O que você faz durante o dia?

O dia não se resume só às nove aulas, com o intervalo da manhã, almoço e intervalo da tarde. Temos várias dinâmicas, aula em laboratório, atividade na biblioteca, aula de educação física e vários projetos que acontecem todo ano: festival cultural de danças, feira das profissões, mostra de línguas. Isso ajuda no desempenho dos alunos. São atividades que desenvolvem mesmo as habilidades dos alunos e que todo mundo quando vê fica encantado.

Tem também uma preocupação com a nossa nota e desempenho. A escola sempre vem ascendendo nas avaliações.

O que a escola mais proporciona na gente é a confiança. Vemos em cada professor que ele confia e sabe que somos capazes de conseguir tirar uma nota melhor, de conseguir aprender sempre.

O que você mais gosta nessa sua experiência?

O que eu mais gosto são as relações e amizades. A escola não prepara a gente só para o meio educativo, e sim para o mundo. Aprendemos a nos relacionar com pessoas de personalidades diferentes, a ajudar um amigo, a resolver um problema. Todo mundo se ajuda.

Você mudaria alguma coisa nesse programa?

Acho que não. Tem como melhorar sempre, mas acho que a escola sempre se supera e está muito boa mesmo.

"Pensei que não ia **dar conta**"

***Maria Wanderleia Xavier de Souza**, 17 anos, aluna do 3º ano da EREM de Bezerros (Bezerros, PE)*

Como é estudar na sua escola?

Essa escola é uma escola comprometida com o projeto de vida do jovem. Ao entrar nesse colégio, com as nove aulas (não temos aula livre nunca) e sempre vários projetos, trabalhos, provas, pensei que não ia dar conta do recado. Achei muito pesado logo de início. Porque na escola onde eu estudava o período era regular e o ensino era diferente, sempre com aulas livres.Os professores foram me ensinando que eu ia, sim, conseguir. Era fazer um esforço, dar o melhor de mim. Comecei a descobrir minha capacidade que até eu duvidava que conseguisse fazer tanto.

O que você mais gosta entre as atividades da escola?

O que eu mais gosto é quando estou na sala de aula. Desde criança eu sou muito comprometida em relação ao estudo e eu tento aproveitar ao máximo a oportunidade. Quando entramos, a primeira coisa que fazemos é traçar um Projeto de Vida. O que esperamos fazer quando terminarmos o ensino médio? E aí começamos a perceber que nós mesmos ao entrarmos não temos muitas visões. Também tem um projeto que dois dias antes de fazer o Enem, há uma cerimônia no auditório e nos entregam canetas. Todos passam energia positiva para a caneta e isso faz com que haja mais esforço e força de vontade de participar.

Você acha que esse projeto pode ser expandido para outros colégios?

Acredito que todas as escolas podem se adequar ao ensino integral, mas é preciso priorizar a infraestrutura. Também é preciso professores com um comprometimento maior, de boa qualidade.

"Nossas **prioridades** são outras"

***Luis Felipe Chrystian Silva**, 17 anos, aluno do 3º ano da E.E. Paulo Sarasate (Guaianazes, São Paulo – SP)*

O que você acha do ensino médio onde você estuda?

Vejo muitas falhas na minha escola. A estrutura da escola é decadente e há muita burocracia. O professor querer usar uma sala e não poder, querer passar um filme, ir à direção e o DVD não estar disponível etc. Também há uma falta muito grande de diálogo da escola com os alunos e a comunidade local. No papel, a escola tem conselhos, deve ser bem democrática. Mas na prática a gente vê que essa pluralidade não ocorre.

O que deveria ser feito para melhorar, em sua opinião?

Acho que, no primeiro momento, seria a melhoria da estrutura física, pois ela conta muito. É até uma forma de chamar atenção dos alunos para querer ficar na escola. Porque muitas vezes ele vê a escola abandonada, não se sente pertencente daquele espaço e ele mesmo acaba depredando-a.

O espaço que você tem para fazer atividades é muito necessário, mas não adianta também você melhorar a estrutura física e não melhorar o seu entorno. Não podemos abrir mão dos direitos. "Ah, vamos ter uma educação excelente e vamos deixar a situação de segurança, saúde, horríveis". Tem que haver uma certa comunicação entre esses direitos, o que não ocorre.

O que você acha da proposta de ensino médio integral?

Acho que é um problema, porque eles não levam em conta as prioridades dos jovens. As prioridades daquele jovem de periferia são diferentes de um que mora na região central. O ensino médio integral, no momento, não tem como, porque as prioridades são outras. Você pega os alunos de 1º a 3º ano, muitos trabalham já. Qual a prioridade desse aluno: trabalhar ou estudar? Eu não poderia estudar em uma escola de ensino médio integral. Eu já estudo no período noturno e eles [a SEE-SP] não têm uma proposta para quem estuda à noite. Quem estuda à noite ficaria de fora.

"Não teríamos **mais tempo**"

***Thainá Caroline Moreira Gomes**, 17 anos, aluna do 3º ano da E.E. Ministro Costa Manso (Itaim Bibi, São Paulo – SP)*

Como foi a discussão do projeto na sua escola?

Começaram a falar que ia ter aula integral e resolvemos falar com a diretora. Ela não queria falar nada para nós e convocou uma reunião com os pais. No dia, de manhã, ninguém entrou na escola como forma de protesto. À noite, durante a reunião, expusemos o nosso ponto de vista e depois a diretora falou que o projeto era uma maravilha, porque os alunos poderiam aprender mais coisas etc. No final, houve a votação e ninguém aceitou a escola integral.

O que vocês não gostaram no projeto?

Quando você entra no ensino médio, você vai direto para o trabalho ou vai fazer um curso técnico ou coisa parecida. Porém, se for uma escola integral, você tem que ficar o dia inteiro lá, das 8h às 15h. Daí não teríamos mais tempo. Também por causa dos professores, que teriam que ficar somente naquela escola ou seriam mandados embora. E porque muitos alunos iriam embora porque têm coisa para fazer à tarde ou porque a escola não tem estrutura para ter colégio integral.

Vocês não acharam a proposta interessante?

Parece que teríamos aula de música, culinária e reforço. Mas não é todo mundo que gosta de música ou que quer estudá-la. Culinária até vai, mas isso se aprende em casa. Não faz sentido ficar o dia inteiro aqui para aprender coisas que não vamos usar.

Sinceramente, eu gostei muito do projeto. Só acho que o Costa Manso não está apto para isso. Ele tem que ser aplicado nos lugares certos. Deveriam procurar uma escola de periferia mesmo, lugares onde as crianças são expostas a muita violência.

Produção de **conhecimento**

Aqui você encontra dicas para aprofundar a reflexão sobre o ensino médio. Selecionamos documentos, artigos científicos e outros materiais que, de diferentes maneiras, informam sobre as ações públicas dirigidas a essa etapa de ensino ou problematizam questões relacionadas à qualidade da educação de adolescentes e jovens.

DOCUMENTOS

Ensino médio noturno: democratização e diversidade – A publicação apresenta dados e resultados de pesquisa nacional, realizada nos anos de 2003 e 2004, sobre a situação do ensino médio noturno. O estudo foi uma iniciativa da Secretaria de Educação Básica do MEC e foi coordenado pelos professores Sandra Zákia Lian Sousa (FE-USP), Romualdo Luiz Portela de Oliveira (FE-USP) e Valéria Virgínia Lopes
Link: http://tinyurl.com/ensinomedionoturno

Programa Ensino Médio Inovador – Iniciativa do governo federal que tem como objetivo promover a melhoria da qualidade do ensino médio em escolas públicas das redes estaduais de ensino. O programa destina recursos e apoio técnico para promoção de inovações pedagógicas e mudanças curriculares neste nível de ensino.
Link: http://tinyurl.com/ensinomedioinovador

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Aprovadas em janeiro de 2012, as diretrizes apresentam ideias que buscam orientar os sistemas de ensino e escolas para a estruturação de um currículo para o ensino médio.
Link: http://tinyurl.com/diretrizes-ensinomedio

TESES E DISSERTAÇÕES

LEITE, João Carlos Zirpoli. **Parcerias em educação**: o caso do Ginásio Pernambucano. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

BENFATTI, Xenia Diogenes. **O currículo integrado do ensino médio integrado**: da intenção à realização. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará, 2011.

ISHII, Ione. O que os estudantes pensam e esperam de seus professores? uma análise qualitativa das concepções de aprendizagem e de ensino de estudantes do nível médio. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, 2010.

PAULA, Simone Grace de. **Desigualdades e desempenho escolar no processo de escolarização da juventude**: uma análise contextual sobre a expansão do ensino médio na região metropolitana de Belo Horizonte. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

ARTIGOS

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. **A escola de tempo integral: desafios e possibilidades**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, Jun. 2011, p. 259-282. Disponível em: http://ref.scielo.org/yrtw82

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, Out. 2007, p. 1015-1035. Disponível em: http://tinyurl.com/clwul8y

LEAO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. **Jovens olhares sobre a escola do ensino médio**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 31, n. 84, Ago. 2011, p. 253-273. Disponível em: http://tinyurl.com/cyrqbwg

LEAO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. **Juventude, projetos de vida e ensino médio**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 117, Dez. 2011, p. 1067-1084. Disponível em: http://ref.scielo.org/fh6gpz

MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, Abr. 2012, p. 39-58. Disponível em: http://ref.scielo.org/kqvdqd

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ensino médio: possibilidades de avaliação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, Set. 2011, p. 807-838. Disponível em: http://ref.scielo.org/z38gzd

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Financiamento do ensino médio no Brasil: uma abordagem inicial**. Trabalho educação e saúde, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, Mar. 2004, p. 135-152. Disponível em: http://tinyurl.com/ajd8vok

ZIBAS, Dagmar M. L.. **A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, Abr. 2005, p.24-36. Disponível em: http://tinyurl.com/abctmnz

INTERNET

Portal EM Diálogo – estruturado a partir de comunidades temáticas, criadas pelos próprios usuários. Visite: www.emdialogo.uff.br

O **Observatório da Educação** tem como objetivos produzir e disseminar informações, promover a pluralidade de opiniões no debate público sobre educação e subsidiar os meios de comunicação, agentes educacionais e movimentos sociais na promoção da educação como direito humano.

Foi criado pela Ação Educativa em 2002, a partir da constatação que a informação que circula publicamente, notadamente por meio da imprensa, é pautada e referenciada por governos.

Hoje, quase dez anos depois, os desafios ainda são muitos. Novas vozes emergiram no debate público, mas agentes fundamentais das políticas educacionais, como os professores e professoras, são culpabilizados pela má qualidade do ensino e sua opinião está ausente dos meios de comunicação.

O **Observatório** acompanha sistematicamente a cobertura da mídia sobre o tema e procura incidir na difusão de informações. Outro objetivo perseguido pelo programa é o de dar visibilidade a temas praticamente invisíveis na mídia, como a educação escolar indígena, a educação de jovens e adultos e a educação nas prisões. Para dar conta dessa meta, o programa realiza oficinas e seminários sobre os mais variados temas da conjuntura educacional, produzindo materiais de suporte ao debate, como boletins e publicações.

Acesse www.observatoriodaeducacao.org.br
Facebook: www.facebook.com/observatorioeducacao
Twitter: www.twitter.com/obseducacao
YouTube: www.youtube.com/observatorioeducacao