

## DESAFÍOS DE IMPLEMENTACIÓN Y REFORMA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: EL CASO DE CEARÁ

### *DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO E REFORMA NO ENSINO MÉDIO: O CASO DO CEARÁ*

### *CHALLENGES ON IMPLEMENTATION AND REFORM IN HIGH SCHOOL: THE CASE OF CEARÁ*

Sofia Lerche VIEIRA<sup>1</sup>  
Francisca Rejane Bezerra ANDRADE<sup>2</sup>  
Eloisa Maia VIDAL<sup>3</sup>

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo promover una reflexión sobre la compleja articulación entre la formulación y la implementación de políticas en el contexto educativo de Ceará. Con un enfoque cualitativo y cuantitativo y de carácter descriptivo y explicativo, se constituye un estudio de caso y discute los tres principales tipos de oferta – educación secundaria regular, educación secundaria integrada a la educación profesional y educación secundaria a tiempo completo- presentando datos sobre la Distribución de matrículas en los últimos siete años. Se argumenta que el modelo implementado contribuye al mantenimiento y profundización de las desigualdades educativas dentro de la red, creando subredes con diferentes status. Además de estas reflexiones, se hacen consideraciones sobre el desafío de reformar esta etapa de la educación básica, frente a una realidad en la que 74 municipios de Ceará tienen una sola escuela secundaria. Cinco años después de la aprobación de la ley nacional de reforma de la educación secundaria, su implementación es poco probable en una parte significativa del territorio de Ceará.

**PALABRAS CLAVES:** Escuela secundaria. Diversificación de la oferta. Reforma de la escuela secundaria. Desigualdades de oportunidades.

**RESUMO:** Este artigo objetiva fomentar uma reflexão acerca da complexa articulação entre a formulação e implementação de políticas no contexto educacional cearense. De abordagem qualitativa e quantitativa e de natureza descritiva e explicativa, constitui-se um estudo de caso e discute os três principais tipos de oferta – ensino médio regular, ensino médio integrado à educação profissional e ensino médio em tempo integral – apresentando dados sobre a distribuição de matrículas nos últimos sete anos. Argumenta-se que o modelo implementado contribui para a manutenção e aprofundamento de desigualdades educacionais no interior da

<sup>1</sup> Universidad Estatal de Ceará (UECE), Fortaleza – CE – Brasil. Profesor titular. Doctorado en Educación: Historia, Política, Sociedad (PUC/SP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0271-6876>. E-mail: [sofia.lerche@uece.br](mailto:sofia.lerche@uece.br)

<sup>2</sup> Universidad Estatal de Ceará (UECE), Fortaleza – CE – Brasil. Profesora Asociada. Doctorado en Educación (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8761-6489>. E-mail: [rejane.bezerra@uece.br](mailto:rejane.bezerra@uece.br)

<sup>3</sup> Universidad Estatal de Ceará (UECE), Fortaleza – CE – Brasil. Profesora Asociada del Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación (UFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0535-7394>. E-mail: [eloisamvidal@yahoo.com.br](mailto:eloisamvidal@yahoo.com.br)

*rede, criando subredes com status distintos. Para além dessas reflexões, são feitas considerações sobre o desafio da reforma desta etapa da educação básica, diante de uma realidade de 74 municípios cearenses que possuem apenas uma escola de ensino médio. Passados cinco anos da aprovação da lei nacional de reforma do ensino médio, sua implementação revela-se improvável em parte significativa do território cearense.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Ensino médio. Diversificação da oferta. Reforma do Ensino Médio. Desigualdades de oportunidades.*

**ABSTRACT:** *The objective of this article is to promote a reflection on the complex articulation between the formulation and implementation of policies in the educational context of Ceará. With a qualitative and quantitative approach and a descriptive and explanatory nature, it is constituted a case study and discusses the three main types of offer – regular secondary education, secondary education integrated with professional education and full-time secondary education – presenting data on the distribution of registrations in the last seven years. It is argued that the implemented model contributes to the maintenance and deepening of educational inequalities within the network, creating sub-networks with different statuses. In addition to these reflections, considerations are made on the challenge of reform this stage of basic education, given a reality in which 74 municipalities in Ceará have only one high school. Five years after the approval of the national law to reform secondary education, its implementation is unlikely in a significant 2236arto f Ceará’s territory.*

**KEYWORDS:** *High school. Offer diversification. High School reform. Inequalities of opportunities.*

## Introducción

Hace aproximadamente una década, Ceará comenzó a ser reconocida por la implementación de una política de alfabetización a la edad adecuada. (ALFLEN; VIEIRA, 2018; DE GUSMÃO; RIBEIRO, 2011; DE AGUIAR BRAVO; RIBEIRO; CRUZ, 2021; MARQUES; AGUIAR; CAMPOS, 2009) que inspiró la formulación de una política federal (Programa Nacional de Alfabetización en la Edad Adecuada) y llegó a ser adoptado como modelo por varias unidades de la federación. Además de convertirse en una referencia nacional, el caso de Ceará ha alentado a los estados y municipios brasileños a centrarse en los primeros años de escolaridad como un elemento estratégico para mejorar la calidad de la educación, lo que ha contribuido a fomentar avances en los indicadores nacionales en este segmento.

Al elegir enfocarse en la escuela secundaria, una cara menos conocida de las políticas educativas en este estado, este artículo tiene como objetivo fomentar una reflexión sobre la compleja articulación entre la formulación e implementación de políticas en el contexto educativo de Ceará. Al mismo tiempo, problematiza algunos callejones sin salida resultantes de

esta situación en la implementación de políticas relevantes para esta etapa de la educación básica, con miras a garantizar una oferta de calidad para toda la población en el rango de asistencia de la escuela secundaria.

Se basa en el entendimiento de que, a lo largo de la historia, Ceará ha implementado políticas de enseñanza secundaria que resultaron en un modelo caracterizado por la diversificación de la oferta con implicaciones para la igualdad de oportunidades. Este tema fue analizado inicialmente en una extensa investigación sobre el tema (VIDAL; VIEIRA, 2016) y profundizado por investigadores dedicados al análisis de campo en estudios posteriores (VIEIRA; VIDAL; QUEIROZ, 2021; LIMA, 2020).

Como se presenta, la escuela secundaria en Ceará se distribuye en ofertas diferenciadas, que pueden identificarse formalmente como: Enseño Medio Regular (ER); Escuela Secundaria de Tiempo Completo (EMTI); y la Escuela Secundaria Integrada a la Educación Profesional (EEEP). Además de estas tres ofertas, hay otras dos menos visibles: la escuela secundaria ofrecida en extensiones rurales o anexos escolares, así como la ofrecida en el turno de noche, que albergan un contingente importante de estudiantes. Cabe señalar que no existen políticas formuladas específicamente para este público objetivo. Otras pequeñas ofertas caracterizadas por diferentes situaciones son responsables de la asistencia de la escuela secundaria en la red pública, como las escuelas del país, las escuelas militares y las escuelas quilombolas que representan aproximadamente el 1% de la matrícula total de la escuela secundaria y los Centros de Educación para Jóvenes y Adultos (CEJA) que representan aproximadamente el 10% de las ofertas, aquellos que habían interrumpido sus trayectorias escolares en el período apropiado.

Con el fin de analizar la implementación de las políticas de la escuela secundaria en el estado de Ceará, este artículo se centra en esta etapa de la educación básica, analizando los tres mayores tipos de ofertas – Escuela Media Regular, Escuela Secundaria de Tiempo Completo y Escuela Media Integrada a la Educación Profesional – con el objetivo de caracterizar mejor su configuración actual, e introduciendo una discusión sobre las implicaciones derivadas de la implementación de la "nueva escuela secundaria". Queda entendido que, dada la organización de la red existente, un conjunto significativo de cuestiones merece ser estudiado más a fondo, algunas de las cuales se contemplan aquí. Un ejemplo en este sentido es la distribución de la oferta escolar secundaria en Ceará, donde, dependiendo de contextos de mayor o menor vulnerabilidad social y económica, ciertas ofertas pueden estar ausentes, agregando nuevos contornos al problema de las desigualdades. Otro aspecto significativo que examinar en este contexto es la existencia de 74 municipios caracterizados por la presencia de una sola escuela

secundaria, en el contexto de la implementación de la reforma de la escuela secundaria que comienza en 2022 en ese Estado.

El trabajo presenta un enfoque cualitativo y cuantitativo, de carácter descriptivo y explicativo, constituyendo un estudio de caso (YIN, 2001). Con respecto al enfoque cualitativo, se busca analizar la relación entre la realidad y el objeto de estudio, posibilitando interpretaciones y considerando contribuciones de otros estudios e investigaciones ya realizadas (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008). Se utiliza la investigación documental centrada en la legislación educativa, documentos técnicos oficiales y referencias bibliográficas de estudiosos sobre el tema. Los datos cuantitativos fueron obtenidos del Departamento de Educación del estado de Ceará, a petición de la Coordinación de Evaluación y Desarrollo Escolar para Resultados de Aprendizaje (Coade), y fueron tratados a través de estadísticas descriptivas.

El artículo está organizado en tres secciones, además de esta Introducción y Las Consideraciones Finales. En la primera sección se discuten las políticas de las escuelas secundarias que emanan del gobierno federal y las múltiples configuraciones que asumen en el proceso de implementación en las unidades subnacionales. A continuación, se analiza el proceso que llevó a la diversificación de la oferta de secundaria en la red pública de Ceará, mostrando el camino histórico reciente de la construcción de este modelo. En la tercera sección, hay un desafío para la implementación de la reforma de la escuela secundaria, que es la existencia de un conjunto significativo de municipios con una sola escuela, una situación que expresa una dimensión desconocida de desigualdades dentro del sistema escolar estatal, donde las escuelas con estándares de excelencia conviven con unidades donde la precariedad de los servicios es visible, Ejemplo de extensiones de matrícula.

### **Políticas de escuelas secundarias en Brasil: complejidad federativa y desafíos de implementación**

Analizar las implicaciones de las políticas nacionales en la escuela secundaria es una situación compleja, por lo que esta etapa de la educación básica presenta una miríada de diversificación en la oferta. Estas ofertas permiten a los estudiantes asistir a diferentes tipos de escuelas, basadas en criterios no universales, lo que trae consigo situaciones de desigualdades de atención y oportunidades (CRAHAY, 2013), asociadas a la localización, los procesos de selección, la duración de la estancia en la escuela, el plan de estudios, etc. Este contexto sugiere que la diferenciación selectiva del sistema escolar no solo refleja las desigualdades sociales en la educación, sino que también las refuerza, corroborando la afirmación de Schwarcz (2019, p.

149) de que "hay muchos factores que explican nuestra desigualdad social, pero, entre ellos, las políticas educativas siguen funcionando como un detonante importante para la reproducción de las desigualdades".

Cabe señalar que el acceso a la escuela secundaria pública en Brasil se garantizó a todos, solo en 2009, con la Enmienda Constitucional No. 59 y la Ley No. 12.061/2009 (BRASIL, 2009a, 2009b), que modificó el punto II del Art. 4 y el Punto VI de la Ley No. 9.394/96 (LDB) (BRASIL, 1996). Hasta entonces, la escuela secundaria o su equivalente (antes de la LDB) ocupaba una posición secundaria en la política educativa, ya que el Estado brasileño tiene ahora el deber de garantizar la universalización de la escuela secundaria gratuita solo al final de la primera década del siglo actual.

La complejidad del análisis también resulta de cambios estructurales y funcionales en el sistema de enseñanza, lo que implica revisiones conceptuales, con amplias reflexiones sobre los objetivos y la organización curricular de la escuela secundaria. A su vez, la expansión del sistema educativo y la absorción de capas sociales hasta entonces sin acceso a una institución educativa cambiaron la característica de la escuela secundaria y cambiaron las características de su plan de estudios. En consecuencia, los cambios que se han producido en esta etapa de la enseñanza desde finales del siglo pasado se vuelven más intrincados porque no se limitan a aspectos cuantitativos, aunque no son relevantes porque reflejan la expansión del acceso y la garantía de permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

Desde la perspectiva de Ramos (2001, p. 135, el grifo del autor), dado el escenario de cambios bajo análisis, la escuela secundaria:

[...] Está llamado a contribuir al aprendizaje de las competencias generales, apuntando a la constitución de personas más capaces de asimilar los cambios, más autónomas en sus elecciones y que respeten las diferencias. Sin embargo, en vista de las condiciones objetivas de acceso a los bienes materiales y culturales producidos socialmente, las desigualdades se subliman en nombre del derecho a la diferencia. Aunque sabemos que las trayectorias educativas y profesionales están, en el plano concreto, también determinadas socialmente por el origen de clase, ideológicamente se toman como resultado de elecciones realizadas subjetivamente de acuerdo con *los propios proyectos de vida*. [...].

También se debe considerar que lo que sucede en la escuela depende del momento histórico en que se vive, de la postura ideológica de los planificadores del sistema y, por lo tanto, de las relaciones sociales establecidas en el contexto sociopolítico más amplio. Así, la ampliación del tiempo de escolaridad obligatoria incluida por la Enmienda Constitucional N° 59/2009 (BRASIL, 2009a) y el alcance de los programas complementarios para todas las etapas

de la educación básica representan una inflexión en la oferta de la escuela secundaria, con repercusiones hasta el día de hoy.

Por lo tanto, los desafíos de una política de escuela secundaria son amplios en vista de la perspectiva de garantizar el acceso a la escuela y proporcionar una educación de calidad, que se entiende según Libâneo, Oliveira y Toschi (2003, p. 117-118), como la escuela "[...] promueve, para todos, el dominio del conocimiento y el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas indispensables para satisfacer las necesidades individuales y sociales de los estudiantes, así como la inserción en el mundo y la constitución de la ciudadanía [...]". Dayrell (2003, p. 186 - 187), a su vez, aboga por una educación más allá de la dimensión educativa, constituyéndose como un proceso "[...] de formación humana que conduzca a experiencias sociales que permitan al alumno descubrir y desarrollar todas sus potencialidades, es decir, una educación que contemple la totalidad de los jóvenes y no sólo la dimensión cognitiva".

Los problemas relacionados con la escuela secundaria parecen estar generando tensiones difíciles de resolver por el sistema educativo brasileño, aunque se reconoce la diversidad de contextos, basados en limitaciones políticas, económicas y culturales. Las diversas propuestas construidas a nivel federal se deben a un amplio conjunto de factores que interfieren en la implementación a nivel estatal, debido a la complejidad federativa brasileña.

Las políticas públicas se refieren a las acciones del Poder Público implementadas por los diferentes órganos de gobierno. En el caso de la federación brasileña, tres esferas son responsables en mayor o menor medida de la formulación e implementación de políticas, con diferentes tareas y responsabilidades: el gobierno federal (Gobierno Federal), los gobiernos estatales y el Distrito Federal y los gobiernos municipales. El texto de la LDB de 1996, Ley N° 9.394/1996 (BRASIL, 1996) es claro acerca de las competencias de cada miembro federal, siendo el Sindicato responsable de formular y coordinar la política nacional de educación (art. 8§ 1) y la preparación del Plan Nacional de Educación, en colaboración con los estados, el Distrito Federal y los municipios (BRASIL, 1996, LDB, art. 9° I); a los estados a desarrollar e implementar políticas y planes educativos, de acuerdo con las directrices y planes nacionales de educación (BRASIL, 1996, LDB, art. 10, III) y a los municipios, para organizar y mantener el desarrollo de [...] sus sistemas educativos, integrándolos con las políticas y planes educativos de la Unión y los estados (BRASIL, 1996, LDB, art. 11, I).

En el caso de la escuela secundaria pública, la tarea prioritaria de abastecimiento son las unidades federales estatales, según lo establecido en el art. 10, punto VI (BRASIL, 1996). Así, las políticas formuladas por la Unión para esta etapa de la educación básica llegan a los Estados,

que son responsables de elaborarlas o reelaborarlas e implementarlas<sup>4</sup> (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

En esta perspectiva, aunque el gobierno brasileño ha buscado, en las últimas dos décadas, el equilibrio entre incentivo e inducción al desarrollo de una política de educación secundaria – a pesar de los avances específicos de algunas entidades federales – hay un aumento de las desigualdades dentro del sistema educativo, resultando, entre otros factores, de una descentralización desordenada y una coordinación de políticas restringida. Las condiciones políticas y financieras de cada estado de la federación también son factores que afectan la implementación de políticas diseñadas a nivel central.

En cuanto al aspecto del conocimiento técnico-científico, para toda la población joven brasileña, es difícil pensar el proceso educativo en términos de equidad social y autonomía técnico-científica nacional. Por lo tanto, se entiende que la democratización de la escuela secundaria en el país todavía se ha concebido, en el discurso oficial, en términos cuantitativos, especialmente en el aspecto del acceso a la escuela. Desde el punto de vista de las clases populares, el acceso a la escuela secundaria es sin duda un logro, incluso considerando que la permanencia y la progresión en el sistema educativo están condicionadas a la efectividad<sup>5</sup> de la escuela.

### **La construcción de la diversificación de la oferta de educación secundaria en la red pública de Ceará**

Teniendo en cuenta las reflexiones presentadas, es oportuno observar que, al igual que otras unidades federativas y manteniendo sus propias peculiaridades, Ceará ha implementado un modelo de escuela secundaria que, en los últimos años, ha profundizado la diversificación de la oferta de esta etapa de la educación básica. En general, es posible afirmar que la oferta predominante durante muchos años fue la correspondiente a la nomenclatura regular de la escuela secundaria. Aunque históricamente ha habido pruebas de la oferta de formación profesional, a través de iniciativas como la profesionalización de la educación, resultante de la pobre reforma introducida por la Ley N° 5.692/1971 (BRASIL, 1971), durante el período del

<sup>4</sup>Aquí nos referimos a la teoría de la *promulgación política*, que para Ball, Maguire y Braun (2016) se asemeja a una puesta en escena teatral, en el sentido de que el actor tiene un texto que puede ser presentado / representado de diferentes maneras. Para ellos, las políticas normalmente no le dicen qué hacer, pero crean circunstancias y una gama de opciones para decidir qué hacer.

<sup>5</sup> El término eficacia se aplica desde la comprensión de Brooke (2010, p. 262): "Cuando se aplica a la institución escolar, [...] denota el grado en que la escuela cumple sus funciones al cumplir con los objetivos y metas establecidos para ella". El concepto es diferente de la eficiencia, que se refiere al costo y volumen de los productos y productos.

régimen militar y en pocos años abandonada, y posteriormente modificada por la "reforma de la reforma" (Ley N° 7.044) (BRASIL, 1982)<sup>6</sup>, La escuela secundaria regular se estableció como la oferta predominante de educación. En los años correspondientes a la redemocratización de la vida política nacional, otras formas de oferta se limitaron a instituciones con tradición de trabajo en este campo, como las antiguas escuelas técnicas federales y el llamado Sistema S.

En Ceará, la expansión acelerada de la escuela secundaria entre la última década del siglo 20 y el comienzo de la primera década del siglo 21 fue predominantemente el tipo de educación de un solo turno, y con parte de la oferta en el turno de noche. El desafío del acceso y la falta de financiamiento propio para esta etapa educativa dominaron las políticas de la escuela secundaria en los primeros veinte años de la actual LDB (BRASIL, 1996). A partir de la segunda mitad de la primera década del siglo XXI, sin embargo, esta situación comienza a cambiar con la creación del Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y la Valorización de los Profesionales de la Educación (Fundeb) en 2007 y la estabilización de la matrícula a partir de 2006. El Ministerio de Educación comienza a inducir nuevos modelos de educación media y dentro de los estados se reanuda esta etapa de la educación básica a la agenda política, con y sin la variante de la oferta de educación técnica y/o profesional.

Ceará es parte de la política nacional presentada por el Programa Profesionalizado de Brasil desde 2008, creando un conjunto significativo de escuelas secundarias integradas con la educación profesional, que se convierte en una referencia de oferta de educación secundaria, asegurando nueve horas de clases por día y asistencia diferenciada de programas complementarios, como tres comidas diarias y transporte escolar, Además de una beca de prácticas para cursos técnicos. Más que eso, las llamadas "escuelas estándar MEC" se convierten en la "chica de los ojos" de la política educativa de Ceará. No sería irrazonable afirmar que las escuelas secundarias integradas en la educación vocacional son para la política de la escuela secundaria como la alfabetización a la edad adecuada es para la política de la escuela primaria. Aspiración de la sociedad y los gobiernos municipales, las escuelas secundarias integradas con la educación profesional, sin embargo, no representan un modelo que pueda ser generalizado para todos los clientes que buscan la escuela secundaria, especialmente por sus altos costos (VIEIRA; VIDAL; QUEIROZ, 2021). Además, esta iniciativa se presenta como una oferta que establece criterios de acceso, como resultados de desempeño en los últimos años de la escuela primaria, edad adecuada para asistir a la escuela

---

<sup>6</sup> Para más aclaraciones sobre la reforma formulada con el objetivo de implementar la profesionalización de la enseñanza y la ley que vino a cambiarla, véase: VIEIRA, 2008, p. 124 - 128.

secundaria, indicador de residencia en las cercanías de las escuelas y, por supuesto, disposición para permanecer todo el día en el establecimiento educativo<sup>7</sup>. En sí mismos, son criterios selectivos de carácter eliminatorio para una parte significativa de los jóvenes que completan el 9º curso en las distintas redes municipales<sup>8</sup>.

En 2016, una vez más, Ceará se adhiere al Programa de Promoción de Escuelas Secundarias de Tiempo Completo (EMTI) del Gobierno Federal y comienza a buscar una oferta alternativa que consiste en la escuela secundaria de tiempo completo, que es el objetivo del Plan Nacional de Educación (PNE), aprobado en 2014 y, Según los planes del gobierno estatal, debería ser de suministro generalizado para 2026<sup>9</sup>. En estas escuelas, el camino escolar se amplía y tiene como objetivo la formación integral e integrada del estudiante de secundaria pública. No hay formación de nivel técnico en ellos, y la expansión del recorrido escolar ocurre a través de disciplinas optativas que buscan valorar los diversos espacios y equipos disponibles en la unidad docente, considerando el hecho de que el aula no es el único espacio de aprendizaje. Esta oferta ha ido creciendo rápidamente, aunque su implementación aún no ha sido evaluada.

Sin embargo, la oferta de enseñanza secundaria regular de un solo turno sigue prevaleciendo como la que tiene el mayor número de matrículas, en la que los estudiantes asisten a cinco horas de clases por día, y cuyas actividades escolares se limitan a componentes curriculares propedéuticos previamente guiados por los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNEM) (BRASIL, 2000) y ahora por la Base Nacional Común de Currículo (BNCC) (BRASIL, 2018a).

Los datos de los últimos siete años (2015 - 2021), que se muestran en el Cuadro 1, indican cómo se comporta la evolución de la matrícula por los tres tipos de ofertas de secundaria discutidas en este artículo.

**Cuadro 1** - Matrícula de secundaria, por tipo de oferta, red estatal, Ceará, 2015 - 2021

Matrículas	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
ER	280.075	276.166	244.473	227.038	203.619	207.938	215.572
EEEP	44.192	48.221	49.983	52.140	54.186	55.563	57.258
EMTI	0	8.750	29.925	44.357	59.649	57.144	65.593
<b>TOTAL</b>	<b>324.267</b>	<b>333.137</b>	<b>324.381</b>	<b>323.535</b>	<b>317.454</b>	<b>320.645</b>	<b>338.423</b>

Fuente: Seduc; CEIPE (2022)

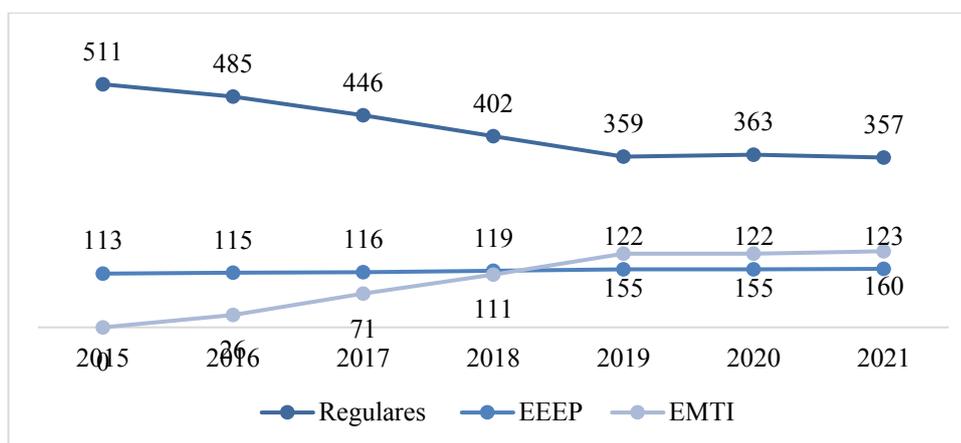
<sup>7</sup> En los últimos años, alrededor del 20% de las vacantes de 1er grado en el EEEP están destinadas a estudiantes de escuelas privadas.

<sup>8</sup> En el estado de Ceará, la escuela primaria pública es ofrecida casi en su totalidad por redes municipales.

<sup>9</sup> Disponible en: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2022/03/07/326-novas-escolas-camilo-anuncia-educacao-integral-uni-versal-no-ceara-ate-2026.html>. Acceso en:

Mientras que las inscripciones de ER han bajado un 23%, en EEEP y EMTI, el crecimiento es del 29,6% y 649,6%, con un crecimiento total de las tres redes del 4,4% en el mismo período. Al observar la situación en relación con las unidades escolares, el Gráfico 1 presenta los datos para el mismo período.

**Gráfico 1 - Escuelas secundarias, por tipo de oferta, red estatal, Ceará, 2015 - 2021**



Fuente: Seduc; CEIPE (2021)

Se encontró que hubo una reducción del 30% en el número de ER, seguido de un aumento del 8,8% en EEEP y el número de sextuplicado EMTI en comparación con 2016. Considerando que los EEEP inician en 2008 y solo en 2021 llegan a 123, es visible que EL EMTI está en proceso de crecimiento mucho más rápido que estos, lo que puede estar relacionado con los costos y las condiciones de implementación, ya que esta oferta exige una reforma en la infraestructura escolar de menor alcance que la oferta de EEEP.

Estudio realizado por Vieira; Vidal; Queiroz (2021, p. 19 ) con respecto a las inversiones en educación por tipo de escuela en el estado de Ceará en 2019, mostró que "el mayor valor estudiante-año se asigna al EEEP (R\$ 10.530,48), siendo 33,3% más alto que el valor estudiante-año del ER (R\$ 7.894,95), seguido por el valor estudiante-año del EMTI (R\$ 8.437,14), que es 7% más alto que el valor estudiante-año de la ER". Estas cifras señalan, en primer lugar, el trato financiero desigual brindado a los jóvenes en las escuelas públicas de Ceará y al mismo tiempo informa la necesidad de mayores inversiones en esta etapa de la educación para que se logren las condiciones necesarias de equidad para que todos tengan acceso a una escuela con infraestructura de mayor calidad y disfruten de los programas complementarios del Ministerio de Educación, como es el caso de EEEP.

En cuanto a los profesores que trabajan en los tres tipos de oferta aquí comentados, llaman la atención dos aspectos: el primero se refiere a los profesores de los cursos técnicos

ofrecidos en el EEEP y el segundo al número de profesores con contrato temporal. El Departamento de Educación realizó un contrato de gestión con el Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), una organización social (OS) vinculada a la Secretaría de Ciencia, Tecnología y Educación Superior del Estado para la contratación de profesores de cursos técnicos, mientras que parte de las disciplinas optativas de EMTI son impartidas por profesores con contratos temporales. En ambos casos, estos docentes tienen sus contratos de trabajo en situaciones precarias, con pocos derechos en materia de educación continua, discontinuidad de la carga de trabajo docente de un año a otro, vacaciones, etc.

Además de la complejidad de la red escolar mencionada, junto con estos tres modelos de escuela secundaria en Ceará, hay rostros menos visibles que responden a las demandas de audiencias diferenciadas: jóvenes que viven en lugares alejados de las escuelas de las sedes de los municipios y que son atendidos por las llamadas extensiones de matrículas (LIMA, 2020). Estas unidades, de operación precaria y con condiciones de infraestructura por debajo de los estándares de calidad de la educación regular, albergan a un segmento relativamente expresivo del estudiante. En 2021, 22,056 estudiantes de secundaria se inscribieron en extensiones de inscripción.

Otra cara invisible de esta oferta es la educación nocturna, dirigida a jóvenes que no pueden estudiar durante el día y, por lo tanto, cumplir con el estándar de calidad que ofrecen las escuelas que funcionan durante el día. En 2021, son 41.430 los estudiantes que asisten al turno nocturno, en una clara situación de desigualdades intra escolares, cuando en la misma red estatal, los jóvenes permanecen en una jornada escolar diaria de nueve horas y otros no tienen cuatro horas de oferta durante las horas nocturnas.

Tales situaciones crean capas de desigualdades dentro del sistema que contradicen la búsqueda de un estándar de calidad similar para todas las escuelas públicas a las que asisten jóvenes de Ceará y cuestionan la posibilidad de implementar la reforma de la escuela secundaria propuesta por la Ley N° 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Agregue a estos problemas, otra dimensión de la oferta que se verá gravemente afectada por la reforma de la escuela secundaria y consiste en un contingente de municipios en Ceará que tiene una sola escuela secundaria, como se analizará en detalle en la próxima sección de este texto.

## Desafíos para la implementación de la reforma de la escuela secundaria en la red estatal de Ceará

La ley que establece la reforma de la escuela secundaria completó recientemente cinco años de aprobación ( Ley N° 13.415/2017) (BRASIL, 2017) y no se ha implementado en Ceará. Es un hecho que la pandemia de Covid-19 retrasó significativamente las iniciativas de cambio curricular en una parte de los estados brasileños. Acercándose a la fecha límite para la implementación de la reforma de la escuela secundaria, establecida para 2022, el Estado de Ceará enfrenta el desafío de diseñar un plan que permita la adecuación de esta diversidad de ofertas actuales de escuelas secundarias, a los criterios establecidos por la nueva legislación. Dos aspectos con consecuencias en la dinámica escolar en su conjunto se refieren a la expansión gradual de la carga de trabajo escolar y al establecimiento de itinerarios de formación.

Es importante destacar que las escuelas de la red estatal de Ceará ya llegaron en un proceso de ampliación del horario escolar. Esta situación se aplicó en las escuelas regulares de un solo turno y totalizó 1.000 horas por año, dedicadas al cumplimiento de los componentes curriculares de la escuela secundaria, según lo guiado por los Parámetros Curriculares Nacionales de la Escuela Secundaria (BRASIL, 2000) y 1.400 y 1.800 horas por año para EMTI y EEEP, respectivamente. En EMTI además de los componentes curriculares, la carga de trabajo permite la provisión de una amplia gama de disciplinas optativas y en el EEEP existe la oferta de cursos de formación profesional de nivel técnico.

La reforma de la escuela secundaria modifica la estructura curricular al establecer que "§ 5° La carga de trabajo destinada a cumplir con la Base Curricular Nacional Común no puede ser superior a mil ochocientas horas de la carga total de trabajo de la escuela secundaria, de acuerdo con la definición de los sistemas educativos" (BRASIL, 2017, art. 3), así como crea los "itinerarios formativos, que deben organizarse ofreciendo diferentes arreglos curriculares, de acuerdo con la relevancia para el contexto local y la posibilidad de los sistemas educativos" (BRASIL, 2017, art. 4) para lo cual se deben asignar 1.200 horas. Al hacerlo, reduce el tiempo escolar dedicado a los componentes del plan de estudios clásico, incluida la garantía de la obligatoriedad de solo tres asignaturas: lengua portuguesa, matemáticas e inglés.

Yendo un poco más allá, la Ordenanza n° 1.432/2018 (BRASIL, 2018b, p. 2) aclara que "los sistemas educativos deben garantizar la provisión de más **de un** Itinerario Formativo en cada municipio, en diferentes ámbitos" y establece que los itinerarios formativos se organizan desde los ejes estructurantes: Investigación Científica, Procesos Creativos, Mediación e Intervención Sociocultural y Emprendimiento y que "§12 - Las escuelas deben guiar a los

estudiantes en el **proceso de elección** de las áreas de conocimiento o práctica profesional previstas en el caput" (BRASIL, 2018b, art. 4º). Moll (2017) ya advirtió que más del 70% de los municipios brasileños tenían una sola escuela secundaria y, por lo tanto, es difícil hablar de elección para aquellos estudiantes que a menudo ni siquiera tienen maestros con capacitación adecuada.

Los datos sobre la red de escuelas estatales en 2021 muestran que de los 184 municipios de Ceará, 74 (40%) tienen una sola escuela secundaria estatal y que en 11 (15%) de estos municipios, las escuelas estatales son de tiempo completo. Estas escuelas suman 35.793 matrículas, lo que corresponde al 10% de la oferta total de la escuela secundaria y estos municipios juntos tienen una población de 1.003.962 habitantes (11% en relación con la población total).

Se observa que, aunque estos municipios están distribuidos en todo el territorio de Ceará, caen en contextos de mayor pobreza estructural. Tienen entre 4.700 y 23.000 habitantes, con niveles muy bajos de calidad de vida, empleabilidad e ingresos (IBGE, 2021). Con raras excepciones, la mayoría de las familias son beneficiarias del Programa Bolsa Família/Auxílio Brasil y la economía sobrevive a la ayuda y las pensiones del gobierno. Los ingresos de los municipios dependen de fuentes externas en más del 80%, y la Unión es el mayor proveedor de estos ingresos.

Si, por un lado, la creación de itinerarios formativos para la libre elección de los jóvenes matriculados en la escuela secundaria es una opción democrática y atractiva, por otro lado, en los municipios que tienen un número reducido de escuelas es complejo dimensionar la logística que esto implica en cuanto a las condiciones de atención debido a la demanda, los costos de transporte escolar para el desplazamiento de los jóvenes de su escuela de origen a otro establecimiento educativo, a veces en otro municipio. Esta situación es particularmente difícil en municipios como aquellos cuyos datos se presentan en el Cuadro 2.

**Cuadro 2** - Municipios por número de escuelas y tipos de ofertas, 2021

Municipios/Escuelas	Escuelas regulares	Escuelas de tiempo completo	Escuelas Profesionales
74 municipios con 1 escuela	63	11	0

Fuente: Elaboración propia

De los 74 colegios de estos municipios, 19 cuentan con anexos escolares, lo que supone una oferta docente precaria, en espacios alejados de los colegios de las cabeceras de los

municipios (LIMA, 2020) y en 49 de ellos hay matrículas nocturnas (SEDUC, 2021)<sup>10</sup>. La matrícula en 2021 oscila entre 154 y 1.002 estudiantes, y en algunos municipios han ido disminuyendo en el periodo 2015 – 2021, lo que ha permitido la conversión de una ER en EMTI, pero en otros municipios, ha aumentado o se ha mantenido estable (SEDUC, 2021). Cabe destacar que en estos 74 municipios no existe un EEEP, considerando escuelas que cuentan con mejores condiciones de acceso y permanencia de los estudiantes. Este hallazgo apunta a la falta de prioridad por parte del Departamento de Educación de políticas que promuevan la equidad para los jóvenes en estos municipios.

Con respecto al Ideb, mientras que 421 (64,3%) de las 655 escuelas estatales de Ceará con puntaje en 2019 no alcanzaron la meta proyectada para el año, en estos municipios, 55 (73,3%) de las 74 escuelas existentes no alcanzaron la meta proyectada. Esta situación muestra que el desempeño asociado a la tasa de aprobación en estos municipios es más crítico que en el contexto general del Estado.

Cuando se observa la competencia promedio por nivel de desempeño en las escuelas de los 74 municipios, en relación con el promedio de la red estatal, en el Sistema de Evaluación de la Educación Básica 2019, se observa que la mayoría de estos municipios (57% en lengua portuguesa y 68% en matemáticas) tienen más del 50% de estudiantes en los niveles 0, 1 y 2 de competencia en lengua portuguesa y matemáticas, el más bajo de la escala, compatible con estudiantes que tienen escuela primaria incompleta, lo que muestra que el largo camino desde la escolaridad hasta el 3er grado de la escuela secundaria representó pocos avances en términos del desarrollo de habilidades y competencias asociadas a objetos de conocimiento de los dos componentes curriculares evaluados. Los datos sobre la adecuación de la formación docente para trabajar en las disciplinas de secundaria de estos municipios muestran que el 56,7% tiene una formación de pregrado compatible con la disciplina que enseñan, inferior a la media estatal, que es del 62,1%.

En una situación de grandes dificultades de aprendizaje señaladas por los indicadores educativos hasta 2019 y tras la experiencia de dos años de pandemia, el propósito de implementar la reforma de bachillerato en 2022, empezando por la reducción de la carga de trabajo asignada a los componentes curriculares parece, cuanto menos, un disparate. Es en este escenario que estas 74 escuelas necesitarán ofrecer al menos dos itinerarios de formación para dar la posibilidad de elección a los jóvenes, de lo contrario se basa el reduccionismo de la obligación. Es necesario considerar la capacidad de recursos humanos calificados en estos

<sup>10</sup> Fuente: SEDUC/SIGE ESCOLA el 26/05/2021 (fecha límite del censo escolar).

municipios para asegurar la provisión de estos itinerarios de capacitación, considerando que incluso con la reducción de la carga de trabajo de los componentes curriculares, el personal docente existente no podrá satisfacer las demandas calificadas que tales itinerarios requieren.

Considerando la imposibilidad de asumir la individualización de los itinerarios formativos para estos municipios, la solución del Departamento de Educación fue que la escuela ofreciera un itinerario formativo que abarcara las cuatro áreas de conocimiento – matemáticas y sus tecnologías y ciencias exactas, lenguajes y códigos, ciencias humanas y sociales aplicadas y ciencias de la naturaleza – y a partir de 2023, ofrecer dos itinerarios de capacitación, que cubren las cuatro áreas, condiciones previstas en el artículo 36 §3 de la Ley de reforma de la escuela secundaria (BRASIL, 2017). Frente a la diversificación de la oferta de bachillerato, que en sí misma ya impone itinerarios formativos que promueven las desigualdades, la reforma tal como se propone anuncia la implementación de la ampliación de las desigualdades.

### **Consideraciones finales**

El análisis realizado en la red de escuelas secundarias de Ceará muestra los caminos tomados en los últimos veinte años por las políticas estatales para mejorar las condiciones de atención a los estudiantes matriculados en esta etapa de la educación básica. Este camino se expresó por una diversificación de la oferta traducida en tres tipos de escuelas: secundaria regular; secundaria de tiempo completo; y secundaria integrada a la educación profesional, sin olvidar la escuela secundaria ofrecida en extensiones rurales, así como la ofrecida en el turno nocturno. Esta diversificación permitió la construcción de situaciones de agudas desigualdades de oportunidades y tratamiento de estudiantes de Ceará que asisten a la escuela secundaria pública.

El desafío de la equidad que debe ser la agenda dominante en las políticas públicas actuales es una agenda abierta, para la cual se anuncia el imperativo legal de implementar la nueva escuela secundaria como una reforma que impulsará más desigualdades. Además, la situación de los municipios donde sólo hay una escuela secundaria añade nuevas tensiones y contornos a las intrincadas subredes que se han construido en las últimas décadas en el territorio de Ceará. Para estos municipios donde prevalece la provisión de escuelas secundarias regulares de un solo turno, con el advenimiento de la reforma, el Departamento de Educación no ha concebido políticas específicas, aunque las condiciones de pobreza de esos municipios apuntan a la necesidad urgente de una acción afirmativa para reducir las desigualdades.

Es apropiado reconocer el logro representado por la escuela secundaria universalizada obligatoria, según lo establecido por el LDB vigente (BRASIL, 1996). Asegurar la "preparación básica para el trabajo y la ciudadanía del estudiante, para continuar aprendiendo, a fin de poder adaptarse flexiblemente a las nuevas condiciones de ocupación o mejora adicional" (BRASIL, 1996, art. 35, II) es indispensable para la construcción de un nuevo perfil de ciudadano y trabajador. Como ahora, la escuela secundaria en Ceará contribuye al fortalecimiento de las desigualdades dentro del sistema escolar, generando diferentes tipos de "itinerarios de formación", para utilizar la terminología de la nueva legislación. En la práctica, los avances en la legislación no benefician a quienes más necesitan una educación de calidad como un derecho universal.

En vista de lo anterior, la conversión de las directrices de la Ley Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) en políticas concretas para mejorar la escolaridad media, en su dimensión cualitativa y cuantitativa, sigue siendo un desafío. Además, es imperativo que la aplicación de políticas garantice la expansión corrigiendo las distorsiones existentes en este nivel de educación. Esta no es una tarea fácil, especialmente considerando la complejidad del marco político, económico y social brasileño en el que forma parte la educación en Ceará.

## REFERENCIAS

- ALFLEN, A. F. M.; VIEIRA, A. M. D. P. A experiência cearense que inspirou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Revista Teias**, v. 19, n. 53, p. 233-247, 2018. Disponible en: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30092>. Acceso: 18 enero 2022.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: Atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BRASIL. **Lei n. 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: Presidência da República, 1971. Disponible en: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acceso: 23 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, 1982. Disponible en: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7044.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm). Acceso: 23 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acceso: 18 sept. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM)** – Base Legal. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acceso: 17 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 12.061, de 27 de outubro de 2009**. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Brasília, DF: Presidência da República, 2009b. Disponible en: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm). Acceso: 18 sept. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59/2009**. 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 [...]. Brasília, DF: Senado Federal, 2009a. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constitution/amendments/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitution/amendments/emc/emc59.htm). Acceso: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 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 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponible en: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acceso: 14 abr. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponible en: [http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acceso: 17 abr. 2022.

BRASIL. **Portaria MEC n. 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: MEC, 2018b. Disponible en: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2729/portaria-mec-n-1.432-2018>. Acceso: 14 abr. 2022.

BROOKE, N. Eficácia escolar. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: Trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 3, n. 1, p. 9-40, 2013. Disponible en: <http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/notebooks/article/view/202>. Acceso el: 10 mar. 2022.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: Um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 2, n. 4, p. 01-13, 2008. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/277098690\\_METODOS\\_QUANTITATIVOS\\_E\\_QUALITATIVOS\\_UM\\_RESGATE\\_TEORICO](https://www.researchgate.net/publication/277098690_METODOS_QUANTITATIVOS_E_QUALITATIVOS_UM_RESGATE_TEORICO). Acceso: 24 feb. 2022.

DAYRELL, J. Escola e Culturas Juvenis. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. (org.). **Políticas públicas: Juventudes em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, 2003.

DE AGUIAR BRAVO, M. H.; RIBEIRO, V. M.; CRUZ, M. C. M. T. O programa Aprendizagem na Idade Certa (Paic) segundo artigos acadêmicos brasileiros. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 2910-2932, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15560>. Acesso: 27 enero 2022.

DE GUSMÃO, J. B.; RIBEIRO, V. M. Colaboração entre estado e municípios para a alfabetização de crianças na idade certa no Ceará. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 1, n. 1, p. 9-34, 2011. Disponível em: <http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/37>. Acesso em: 3 mar. 2022.

IBGE. **Cidades IBGE**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: Políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, A. L. B. **Escolas invisíveis: As extensões de matrícula de ensino médio da rede estadual de ensino do Ceará**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: [http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2020/08/Tese\\_ANA-LEA-BASTOS-LIMA.pdf](http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2020/08/Tese_ANA-LEA-BASTOS-LIMA.pdf). Acesso: 20 mar. 2022.

MARQUES, C. A.; AGUIAR, R. R.; CAMPOS, M. O. C. Programa Alfabetização na Idade Certa: Concepções, primeiros resultados e perspectivas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 275-291, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2049>. Acesso: 08 sept. 2021.

MOLL, J. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso: 18 sept. 2022.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o Autoritarismo Brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEDUC. **Matrícula da rede estadual do Ceará em 2021**, Fortaleza, CE: CEIPE, 2021.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. **Políticas de ensino médio no Ceará: escola, juventude e território**. Fortaleza: Editora CENPEC, 2016.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M.; QUEIROZ, P. A. S. Financiamento e expansão do ensino médio: o caso da diversificação da oferta no Ceará. **EccoS – Revista Científica**, n. 58, p. 20852, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.20852>

VIEIRA, S. L. **Desejos de reforma:** legislação educacional no Brasil – Império e República. Brasília: Líber Livro, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** Planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

### **Como referenciar este artigo**

LERCHE, S.; BEZERRA, R.; VIDAL, E. M. Desafíos de implementación y reforma en la escuela secundaria: El caso de Ceará. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 3, p. 2235-2253, nov. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.3.16608>

**Presentado en:** 25/03/2022

**Revisiones requeridas en:** 02/07/2022

**Aprobado en:** 18/09/2022

**Publicado en:** 30/11/2022

**Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.**  
Corrección, formateo, normalización y traducción.

