



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
HEYDE FERREIRA GOMES

**O NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE
PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE
MINAS GERAIS: UM ESTUDO DA
IMPLEMENTAÇÃO DO TEMPO
INTEGRAL E INTEGRADO**

BELO HORIZONTE

2019

HEYDE FERREIRA GOMES

**O NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE
MINAS GERAIS: UM ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO DO TEMPO INTEGRAL E
INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Docência: Processos Constitutivos, Sujeitos Socioculturais, Experiências e Práticas.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes

BELO HORIZONTE

2019

G633n T	<p>Gomes, Heyde Ferreira, 1993- O novo ensino médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais [manuscrito] : um estudo da implementação do tempo integral e integrado / Heyde Ferreira Gomes. - Belo Horizonte, 2019. 288 f., enc, il.</p> <p>Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Suzana dos Santos Gomes. Bibliografia: f. 256-268. Anexos: f. 279-288. Apêndices: f. 269-278.</p> <p>1. Brasil -- [Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017] -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Educação e Estado -- Minas Gerais -- Teses. 4. Educação integral -- Minas Gerais -- Teses. 5. Ensino integrado -- Minas Gerais -- Teses. 6. Escolas de tempo integral -- Minas Gerais -- Teses. 7. Políticas públicas -- Educação -- Minas Gerais -- Teses. 8. Reforma do ensino -- Minas Gerais -- Teses. 9. Ensino médio -- Minas Gerais -- Teses. 10. Escolas públicas -- Minas Gerais. 11. Juventude -- Teses. I. Título. II. Gomes, Suzana dos Santos, 1962-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p>
	CDD- 379

Catálogo da Fonte[§] : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário[†]: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica[‡].)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



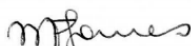
ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA HEYDE FERREIRA GOMES

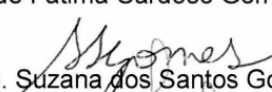
Realizou-se, no dia 29 de março de 2019, às 14:00 horas, Sala 402, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1333ª defesa de dissertação, intitulada *O NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS: UM ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO DO TEMPO INTEGRAL E INTEGRADO*, apresentada por HEYDE FERREIRA GOMES, número de registro 2017654544, graduada no curso de LETRAS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Suzana dos Santos Gomes - Orientador (UFMG), Prof(a). Geraldo Magela Pereira Leão (UFMG), Prof(a). Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP).

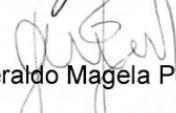
A Comissão considerou a dissertação: aprovada. Destaca a relevância do tema e sua contribuição para as análises sobre o novo ensino médio, recomendando a publicação de artigos dela decorrentes.

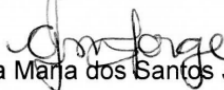
A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título de dissertação para: _____

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 29 de março de 2019.


p/ Maria de Fátima Cardoso Gomes – Coordenadora do Programa


Prof(a). Suzana dos Santos Gomes (Doutora)


Prof(a). Geraldo Magela Pereira Leão (Doutor)


Prof(a). Gláucia Maria dos Santos Jorge (Doutora)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu pai Joaquim Pereira Gomes (*in memoriam*), que, mesmo não estando mais entre nós, se faz presente em todos os dias da minha vida, e que é minha maior fonte de inspiração. Sei que, de algum lugar, ele olha por mim. Dedico também este trabalho à minha mãe Wilma Terezinha Ferreira Gomes, meu maior exemplo de força e dedicação e minha companheira dos bons e maus momentos.

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado foi construída graças ao apoio de muitas pessoas que, ao longo de minha vida, contribuíram, direta ou indiretamente, para minha formação pessoal e profissional. Portanto, neste agradecimento destaco algumas pessoas, em especial, que sem o seu apoio direto este trabalho não teria sido possível.

A Deus, pela dádiva da vida, e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência. Obrigado por me permitir errar, aprender e crescer, por Sua eterna compreensão e tolerância, por Seu infinito amor, pela Sua voz “invisível” que não me permitiu desistir e, principalmente, por ter me dado uma família tão especial. Enfim, obrigado por tudo, sem Ti nada sou.

A toda minha família, de modo especial, meus queridos irmãos e minha mãe, Wilma Terezinha Ferreira Gomes, que não mediu esforços e sacrifícios para me apoiar incondicionalmente em todo percurso realizado durante a minha pesquisa. Mãe, essa vitória também é sua, obrigada por tudo que fez e faz por mim!

Ao meu pai, Joaquim Pereira Gomes (*in memoriam*), por ter feito parte da minha vida e da minha história. Tudo o que sou e me tornei foi graças aos seus ensinamentos.

Ao Pedro Henrique Souza Cesar, pelo incentivo, companheirismo, amizade, cumplicidade e compreensão. Pelo apoio, desde o processo de aprovação no mestrado, auxiliando na construção do projeto, até nos momentos de angústia e tristeza.

À minha professora e orientadora, Dra. Suzana dos Santos Gomes, que acreditou no meu projeto, estando ao meu lado e me dando todo o suporte necessário em todas as etapas concluídas durante esses dois anos. Obrigada, professora, pelo apoio e incentivo, pelas oportunidades de aprendizagem e, principalmente, pela confiança.

Aos professores Dr. Geraldo Magela Pereira Leão, Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge, Dra. Maria Amália de Almeida Cunha e Dra. Adilene Gonçalves Quaresma pelas sugestões e críticas construtivas feitas à pesquisa, e por aceitarem compor a banca examinadora.

À Faculdade de Educação, ao Colegiado de Pós-Graduação e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais da FAE/UFMG, pelos ensinamentos e pela colaboração direta ou indireta na construção deste trabalho, pela convivência e aprendizado.

À minha revisora Andréia Teixeira, pela leitura atenta, pelas sugestões e críticas realizadas na pesquisa.

À Capes pelo auxílio financeiro.

Aos professores, alunos e demais funcionários da Escola Estadual Nísia Floresta pelo acolhimento e por gentilmente participarem da pesquisa.

EPÍGRAFE

Não sei se a vida é curta
ou longa para nós,
mas sei que nada do que
vivemos tem sentido,
se não tocarmos
o coração das pessoas.
Muitas vezes basta ser:
colo que acolhe,
braço que envolve,
palavra que conforta,
silêncio que respeita,
alegria que contagia,
lágrima que corre,
olhar que acaricia,
desejo que sacia,
amor que promove.
E isso não é coisa
de outro mundo,
é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
não seja nem curta,
nem longa demais,
mas que seja intensa,
verdadeira,
pura enquanto durar.
Feliz aquele que
transfere o que sabe
e aprende o que ensina.

(Cora Coralina)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar a implementação da política pública educacional “Novo Ensino Médio”, na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais, a partir da aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a fim de conhecer e analisar como o Tempo Integral influencia os processos de ensino-aprendizagem e a prática docente. Para tanto, este estudo se justifica pelo fato de o Ensino Médio ser considerado uma etapa da Educação Básica que apresenta altas taxas de reprovação, abandono, além de baixo desempenho dos alunos nas avaliações (BRASIL, 2016c). Considerou-se relevante adentrar nesse cenário, realizando revisão de literatura a partir da década de 1990, explorando as contribuições de pesquisadores como Gomes (2005, 2014 e 2017), Dayrell (2007), Krawcyk (2011), Ferreira (2017), Lino (2017) e Leão (2018). Realizou-se, também, pesquisa documental e de campo, de abordagem qualitativa, vinculada aos pressupostos sócio-históricos de Vygotsky (1930/2001). Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, pautada nas contribuições de Bardin (2010), objetivando entender as principais implicações provocadas pela implantação dessa política pública educacional. Como resultados principais revelados por meio da pesquisa, constatou-se que as maiores demandas para a melhoria da qualidade do Ensino Médio em Tempo Integral e Integrado em Minas Gerais são: a) investimento na formação continuada dos professores; b) oferta de um projeto efetivo de Educação Integral e Integrada; c) maior aproveitamento do espaço-tempo das atividades pedagógicas; d) diversificação dos recursos pedagógicos e, ainda, e) maior diálogo com as demandas dos jovens. Desse modo, concluiu-se que a implementação do Tempo Integral na escola se deu, simplesmente, pela ampliação da carga horária, sem promover, efetivamente, uma Educação Integral, acarretando, assim, com que os jovens alunos atendidos na escola frequentassem um Ensino Médio com carga horária extensa, porém pobre pedagógica e estruturalmente.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Reforma. Novo Ensino Médio. Educação Integral. Juventudes.

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate the implementation of the public policy *O Novo Ensino Médio* [New High School] in the Public School of Minas Gerais after the approval of the Law 13.415 in February 16, 2017, in order to understand and analyze how full-time school influences the teaching-learning processes and the teaching practices. This study is justified by the fact that High School is considered a stage of Basic Education that presents high rates of failure, dropout and low performance of students in assessment (BRASIL, 2016c). To approach this scenario, it was considered relevant to carry out a literature review from the 1990s, exploring the contributions of researchers such as Dayrell (2007), Gomes (2005, 2014 and 2017), Krawczyk (2011), Ferreira (2017) and Leão (2018). Documentary and field research was also carried out, with a qualitative approach, linked to the socio-historical assumptions of Vygotsky (1930/2001). The data were analyzed through the content analysis, based on the contributions of Bardin (2010) in order to understand the main implications of the implementation of this educational public policy. The main outcomes observed in this research revealed that the major demands for the improvement of High school in full-time were a) investments in continuing teacher education; b) an offering of an effective project for Integral and Integrated Education; c) Improvement in the use of space and time in pedagogical activities; d) diversification of the pedagogical resources, and e) an improved dialogue with the demands of young people. Thereby, it was concluded that the implementation of full-time in the school was simply an increasing of the school time, without promoting any effective Integral Education, causing the young students to attend a high school with an extensive workload, however pedagogically and structurally poor.

Keywords: Educational Public Policy. Reform. New High School. Full-time Education. Youth.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI - Avaliação de Desempenho Individual

ANDES/SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BM - Banco Mundial

BNC - Base Nacional Comum

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQi - Custo Aluno – Qualidade Inicial

CBC – Conteúdos Básicos Comuns

CEB – Câmara de Educação Básica

Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CIC - Campos de Integração Curricular

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONEB - Conferência Nacional da Educação Básica

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Educação Superior

EC - Emenda Constitucional

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EENF - Escola Estadual Nísia Floresta

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMTII - Ensino Médio em Tempo Integral e Integrado

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FPE - Fundo de Participação dos Estados

FPM - Fundo de Participação dos Municípios

FUNDEB - O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

IPlexp - Imposto sobre Produtos Industrializados

IPVA - Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores

ITCM - Imposto sobre Transmissão Causa Mortis

ITR - Impostos Territorial Rural

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

MEC - Ministério da Educação

MP - Medida Provisória

NPCEM - Novo Plano Curricular Ensino Médio

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano Desenvolvimento da Educação

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PEP - Programa de Educação Profissional

PIB - Produto Interno Bruto

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PL - Projeto de Lei

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

Polem – Escolas Polo de Educação Múltipla

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização

PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
REM - Reinventando o Ensino Médio
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RMBH - Região Metropolitana de Belo Horizonte
RPEEMG - Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais
RS - Rio Grande do Sul
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC - Secretaria de Educação
SEDUs - Secretarias Estaduais de Educação
SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Semtec - Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SIMADE - Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SISU - Sistema Unificado de Seleção
SRE - Superintendência Regional de Ensino
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecidas
UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Evolução dos resultados no Saeb: proficiências médias em Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio.....	21
Quadro 2 – Evolução dos resultados no Saeb: proficiências médias em Matemática no 3º ano do Ensino Médio.....	21
Quadro 3 – Taxa de matrícula no Ensino Médio	23
Quadro 4 – Taxas (%) de promoção, repetência, migração para EJA e evasão por série – Brasil – Censo Escolar 2014/2015.....	40
Quadro 5 – Taxas (%) de promoção, repetência, migração para EJA e evasão no ensino médio por dependência administrativa – Censo Escolar 2014/2015	40
Quadro 6 - Evolução dos resultados do Proeb Matemática alunos do 3º ano.....	65
Quadro 7 - Evolução dos resultados do Proeb Língua Portuguesa alunos do 3º ano	65
Quadro 8 - Comparativo dos Resultados do Enem E. E. Nísia Floresta e Brasil ...	66
Quadro 9 - Ideb observado e as metas dos anos de 2007 a 2017 no Brasil e por dependência administrativa	104
Quadro 10 - Percentual de pessoas que não frequentavam escola na população de 14 a 17 anos de idade	125
Quadro 11 - Pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência (1000 pessoas).....	125
Quadro 12 - Pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência (%), tipos de trabalho exercido	126
Quadro 13 - Ideb observado e metas projetadas do Ensino Médio em Minas Gerais no período de 2007 a 2017:.....	154
Quadro 14 – Comparativo dos Resultados de Língua Portuguesa Minas Gerais e Brasil.....	154
Quadro 15 - Comparativo dos Resultados de Matemática Minas Gerais e Brasil	155
Quadro 16 - Distribuição das aulas nos Campos de Integração Curricular	178
Quadro 17- Distribuição de aulas no Ensino Médio Integral.....	179
Quadro 18 - Organização dos Horários de Aulas	180
Quadro 19 - Organização Curricular de um Curso Técnico Profissionalizante.....	182
Quadro 20 - Organização da BNC.....	190
Quadro 21- Organização Currículo Flexível	191
Quadro 22 - Organização currículo Técnico em Marketing	192
Quadro 23 - Organização Curricular Ensino Médio Regular.....	193
Quadro 24 - Organização currículo BNC – 2018	197

Quadro 25 - 1º ano: Currículo I – parte flexível.....	198
Quadro 26 - 1º ANO: Currículo II – parte flexível.....	198
Quadro 27 - 1º ano: Currículo III – parte flexível.....	199
Quadro 28 - 1º ano: Técnico em Administração	200
Quadro 29 - 1º ano: Técnico em Marketing	200
Quadro 30 - 1º ano: Técnico em Informática	201
Quadro 31 - 2º ano – 2018 – parte flexível: 7 turmas	201
Quadro 32 - 2º ano Técnico em Marketing – 2018 – 1 turma	202
Quadro 33 - 3º ano: 1 turma	203
Quadro 34 - Quadro horário da turma acompanhada do 2º ano do EMTII	204

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Depoimento Aluno Matheus, 2º ano do EMTII. E.E Nísia Floresta ...	244
FIGURA 2 - Depoimento Aluno Vinícius, 2º ano do EMTII, E. E Nísia Floresta ...	244
FIGURA 3 - Depoimento Aluno Rafael, 2º ano do EMTII, E. E. Nísia Floresta	245
FIGURA 4 - Depoimento Aluna Beatriz, 2º ano do EMTII, E. E. Nísia Floresta....	246
FIGURA 5 - Depoimento Aluno Henrique, 2º ano do EMTII, E. E. Nísia Floresta	246
FIGURA 6 - Depoimento Aluna Júlia, 2º ano do EMTII, E. E. Nísia Floresta	246
FIGURA 7- Depoimento Aluno Rafael, 2º ano do EMTII, E. E. Nísia Floresta	247
FIGURA 8 - Depoimento Aluno Bruno, 2º ano do EMTII, E. E. Nísia Floresta	247
FIGURA 9 - Depoimento Aluno Vinícius, 2º ano do EMTII, E. E. Nísia Floresta .	247
FIGURA 10 - Depoimento Aluno Otávio, 2º ano do EMTII, E. E. Nísia Floresta ..	248

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Nível de escolaridade docente	58
Tabela 2 – Tempo de experiência profissional	59
Tabela 3 - Tempo de atuação na escola E.E Nísia Floresta	59
Tabela 4 - Situação funcional na Rede Estadual.....	59
Tabela 5 - Turmas do Ensino Médio em que leciona atualmente	60
Tabela 6 – Número de escola em que leciona	60
Tabela 7 - Pertencimento racial	61
Tabela 8 – Renda familiar	61
Tabela 9 – Residência familiar	61
Tabela 10 – Tempo que estuda na escola.....	62

Tabela 11 – De quem foi a decisão de estudar no Tempo Integral	62
Tabela 12 - Relação das Escolas Polem do Estado de Minas Gerais.....	171
Tabela 13 – Número de Professores da BNC por Disciplina	209
Tabela 14 - Integração entre os conteúdos disciplinares	215
Tabela 15 – Contribuições das disciplinas do currículo flexível para as disciplinas da BNC	215
Tabela 16 – Participação dos alunos na construção do currículo da EENF	225
Tabela 17 - Participação dos alunos nas discussões sobre a ampliação do Tempo Integral na EENF	225
Tabela 18 - Horas semanais disponibilizadas para estudo	232
Tabela 19 - Tempo dispendido para ir à escola e voltar	233
Tabela 20 – Horas de sono dormidas por noite nos dias de aula	233
Tabela 21 – Disponibilidade para assistir as aulas do período da manhã.....	234
Tabela 22 – Disponibilidade para assistir as aulas do período da tarde	234
Tabela 23 – Sobre o uso da internet.....	235
Tabela 24 – Finalidade do uso da internet.....	236
Tabela 25 – Horas por dia que utiliza a internet	236
Tabela 26 – Método de estudo para se preparar para as atividades avaliativas	237
Tabela 27 - Instrumentos de avaliação predominantes.....	239
Tabela 28 – Primeira opção para quando concluir o Ensino Médio.....	241
Tabela 29 – Como são divulgadas as informações sobre o Enem e outros vestibulares.....	242

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	36
1.1. O problema de pesquisa	37
1.2 Objetivos.....	48
1.2.1 Objetivo geral	48
1.2.2 Objetivos específicos	49
1.3 Metodologia de coleta de dados	49
1.3.1 Revisão de Literatura	50
1.3.2 Pesquisa documental.....	51
1.3.3 Pesquisa de campo.....	52
1.3.4 Análise dos dados	55
1.4 Sujeitos da pesquisa	56
1.4.1 Perfil dos professores.....	57
1.4.2 Perfil dos alunos do Ensino Médio.....	60
1.5 Caracterização da escola.....	63
CAPÍTULO 2: AS POLÍTICAS DE GOVERNO E AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO	68
2.1 Propostas para o Ensino Médio no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2001)	71
2.2 O governo de Luiz Inácio Lula Da Silva (2003-2011).....	78
2.3 O governo de Dilma Rousseff (2011-2016).....	89
2.4 O governo de Michel Temer (2016 – 2018).....	94
CAPÍTULO 3 - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: OS SUJEITOS ENTRE A PROPOSTA E AS POSSIBILIDADES	99
3.1 A Lei Nº 13.415/2017	99
3.1.1 O processo de aprovação da Lei n.º 13.415/2017	101
3.1.2 Flexibilização curricular	110
3.1.3 Articulação com educação profissional	115
3.1.4 Expansão progressiva do tempo integral	116
3.1.5 Financiamento	118
3.2 O público da reforma.....	123
3.2.1 Construção histórica e social da juventude	129
3.2.2 A condição juvenil	130
3.2.3 Os jovens e a escola	132
3.3 Políticas públicas de educação integral: desafios e possibilidades.....	142
CAPÍTULO 4 - AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS.....	152

4.1 As políticas educacionais na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais	153
4.2 A reforma do Ensino Médio em Minas Gerais: as escolas Polo de Educação Múltipla .	169
4.3 A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral e Integrado na Escola Estadual Nísia Floresta.....	188
CAPÍTULO 5 - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O TEMPO INTEGRAL NA TEORIA E NA PRÁTICA: UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA ESTADUAL NÍSIA FLORESTA	212
5.1 Tempo Integral nas aulas observadas: uma análise entre concepções e práticas	213
5.1.1 Planejamento curricular.....	213
5.1.2 Práticas docentes dos professores da escola observada.....	218
5.1.3 Currículo flexível.....	224
5.1.4 Participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.....	227
5.1.5 Organização curricular	228
5.2 O que os sujeitos da pesquisa dizem e pensam sobre o tempo integral.....	232
5.2.1 A relação com o estudo.....	232
5.2.2 O uso de mídia	235
5.2.3 As práticas de avaliação	237
5.3 A visão dos alunos sobre o tempo integral.....	243
CONSIDERAÇÕES FINAIS	250
REFERÊNCIAS	256
APÊNDICES	269
ANEXOS.....	279

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa intitulada “O novo ensino médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado” desenvolvida na Linha de Pesquisa *Docência: Processos Constitutivos, Sujeitos Socioculturais, Experiências e Práticas*, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Trata-se de uma pesquisa que foi realizada em uma escola piloto do Ensino Médio em Tempo Integral e Integrado, implementado por meio da Lei Federal 13.415/2017 e do Decreto Estadual 47.227/2017, que instituiu a Educação Integral e Integrada no ensino público de Minas Gerais.

A pesquisa teve como objetivo investigar a implementação da política pública educacional “Novo Ensino Médio” na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. Para tanto, elegeu-se como cenário uma escola de Ensino Médio, denominada Escola Polo de Educação Múltipla, situada na Região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais (RMBH/MG), a fim de verificar a influência do Tempo Integral nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, bem como nas práticas docentes.

A investigação envolveu revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo. A coleta de dados ocorreu por meio de observação participante, aplicação de questionários junto aos alunos e entrevistas com os professores, seguindo os pressupostos sócio-históricos de Vygotsky (1930/2001). A escolha da abordagem sócio-histórica se justifica, pelo fato de se considerar que os sujeitos participantes da pesquisa são possuidores de uma história, e, portanto estão inseridos em um contexto social. Ademais, buscou-se aporte teórico nos estudos de Vygotsky (1930/2001), uma vez que para esse autor o conhecimento é construído na relação com o outro, em decorrência das múltiplas interações oportunizadas na sala de aula. Desse modo, entende-se que é a partir da observação do trabalho docente e das interações entre professor-aluno e aluno-aluno na sala de aula, que se pode compreender as dimensões subjetivas, sociocultural e histórica presentes nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, ressalta-se que tanto a pesquisa

de campo, quanto a revisão de literatura e documental foram importantes para se atingir os objetivos propostos neste estudo, auxiliando na compreensão de como se deu o processo de implementação do Tempo Integral, assim como as influências dessa política pública nas práticas docentes e no processo de aprendizagem dos alunos do Ensino Médio.

Nessa perspectiva, convém destacar que adentrar no campo de pesquisa foi importante, visto que discutir os aspectos legais de reformas operadas pelo Estado sempre implica em realizar uma análise parcial da dinâmica que se instaura em razão da legislação. Tal pressuposto está relacionado ao fato de que entre o discurso normativo do Estado e a prática efetiva dos atores responsáveis pela operacionalização das diretrizes preconizadas, há uma distância considerável, uma vez que todo programa de governo sofre uma releitura por parte das escolas e dos profissionais da educação.

Segundo o modelo interativo (SIMIELLI, 2008), são os esforços para alterar uma política pública que irão alterar um equilíbrio nas forças existentes, gerando, portanto reações daqueles que serão afetados por essa mudança. Por sua vez, são estas reações que irão garantir o sucesso da implementação e sua sustentabilidade ao longo do tempo. Desse modo, para compreender uma ação pública, é importante que o analista entenda tanto o processo de elaboração, quanto o de implementação dessas políticas, além da importância de se distinguir o sentido *explícito* de uma política no seu sentido *latente*, visto que o primeiro é definido por meio dos objetivos proclamados pelos elaboradores da política, enquanto o segundo se define por meio da progressão da implementação.

Coerente com esse contexto, a escolha do tema investigado surgiu por acreditar na importância de se estudar o Ensino Médio, etapa mais crítica da Educação Básica, que apresenta altas taxas de abandono e baixo desempenho dos alunos nas provas sistêmicas, conforme se pode observar nos Quadros 1 e 2 seguintes. (BRASIL, 2018a).

Quadro 1 – Evolução dos resultados no Saeb: proficiências médias em Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio

ANO	RESULTADO
2007	261
2009	269
2011	269
2013	264
2015	267
2017	268

Fonte: Inep (2018a).

De acordo com os dados apresentados, o Quadro 1 atesta que a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa se manteve, ao longo de 10 anos, de modo mais ou menos estável, com os alunos estagnados no nível 2 de proficiência, em uma escala de 8 níveis, nível considerado pelo Ministério da Educação (MEC) insuficiente.

Quadro 2 – Evolução dos resultados no Saeb: proficiências médias em Matemática no 3º ano do Ensino Médio:

ANO	RESULTADO
2007	273
2009	275
2011	275
2013	270
2015	267
2017	270

Fonte: Inep (2018a)

Complementando essa discussão, os dados do Quadro 2 revelam que, assim como em Língua Portuguesa, a proficiência média dos alunos do 3º ano do Ensino Médio em Matemática também se encontra estagnada, apresentando um resultado melhor nos anos de 2009 e 2011, como observado também em Língua Portuguesa. Ademais, percebe-se que o nível de proficiência dos alunos em Matemática, ao longo dos 10 anos, encontra-se também no nível 2, em uma escala de 10 níveis, cujo resultado se considera como insuficiente.

A partir dos dados apresentados nos Quadros acima (1 e 2), percebe-se que os resultados de proficiência dos alunos do 3º ano do Ensino Médio do país no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) encontram-se praticamente estagnados desde 2009. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2018a), apenas cerca de 1,6% dos alunos participantes do Saeb apresentou conhecimentos adequados (níveis 7 e 8)

nas provas de Língua Portuguesa. E, no que diz respeito às provas de Matemáticas, os dados do Inep (2018a) apontam que cerca de 4,5% dos estudantes participantes do Saeb apresentaram saberes adequados (níveis 7 a 10).

Nas interações com as turmas do Ensino Médio, proporcionada pela atuação da pesquisadora enquanto bolsista, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e durante o estágio supervisionado, identificou-se uma ausência de identidade do Ensino Médio. Eram poucos os professores que incentivavam os alunos a continuarem os estudos e a ingressarem no Ensino Superior. Não existiam diálogos sobre os cursos, sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou sobre as demandas para o efetivo ingresso na universidade. As escolas também não possuíam um projeto de formação para o trabalho, uma vez que seus currículos não abrangiam conteúdos profissionalizantes. Essas escolas simplesmente tentavam cumprir o seu papel de “transmitir” os conhecimentos para os alunos e aplicar provas, a fim de aprovar ou reprovar os alunos. Ou seja, não havia um diálogo com os alunos sobre as perspectivas *pós* Ensino Médio.

O Ensino Médio é o nível de escolarização que se encontra entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior. Por esse motivo, sempre houve uma dificuldade em estabelecer uma identidade própria para esse nível de ensino, posto que sua proposta sempre esteve no embate, entre uma formação voltada para a entrada no Ensino Superior ou uma formação técnica voltada para o ingresso no mundo do trabalho. No contexto histórico da educação brasileira, cabe destacar que o Ensino Fundamental e a Educação Superior tiveram seus objetivos e finalidades melhor delineados na legislação educacional, sendo que, só a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, é que o Ensino Médio passou a ser visto como etapa da Educação Básica, contemplando diretrizes e finalidades expressas nos Artigos 35 e 36 da referida Lei. (BRASIL, 1996). O Artigo 35 propõe que a formação no Ensino Médio se realize, além de uma preparação básica para o trabalho, sendo garantidas também bases para que o aluno continue aprendendo, além de prever uma formação humana e de pensamento crítico. Em 2009, acrescentou-se na LDB o inciso II, do Artigo número 4, Lei 12.061 da universalização do Ensino Médio gratuito, ocasionando a inclusão de novos setores sociais nesse nível de ensino que, antes dessa lei, possuía um caráter

historicamente elitista. A partir da universalização do Ensino Médio permaneceu o desafio de explicitar com maior clareza a sua finalidade.

Os dados apresentados pelo Censo Escolar apontaram que no Brasil, em 2017, tinha 7.930.384 jovens de 15 a 17 anos matriculados em escolas de Ensino Médio, sendo que 84,8% desses alunos, estavam matriculados em escolas públicas (BRASIL, 2018a). No entanto, 1,5 milhão desses jovens, não estão na escola, de modo que esse percentual equivale a 15% do total de estudantes que estão na faixa etária entre 15 e 17 anos do país. Segundo os dados do Censo Escolar (2018a), o Ensino Médio era ofertado em 28,3 mil escolas no Brasil, sendo 68,1% em escolas das redes estaduais, 29,2% nas instituições privadas, 1,8% compreende a rede federal e, por fim, 0,9% estava na rede municipal. Das 8.131.988 milhões de matrículas apuradas no Ensino Médio, 22,4% são estudantes no período noturno e 12,5% dos estudantes estão matriculados na rede privada. A distorção idade série no Ensino Médio é de 28%.

No que diz respeito à taxa de alunos matriculados no Ensino Médio em Tempo Integral (carga-horária diária de 7 horas ou mais em atividades escolares), percebe-se que houve um aumento em relação aos dados do ano anterior, fato que pode ser relacionado à expansão da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Em 2016 a taxa de alunos matriculados no Ensino Médio em Tempo Integral era de 6,4%, e nesse mesmo ano o percentual foi para 7,9% do total das matrículas. Por sua vez, as matrículas do Ensino Médio integrado ao Ensino Profissional eram de 6,54% em 2016, e em 2017 esse índice passou a 6,99%, representando o total de 554.319 alunos. O Quadro 3 apresenta a progressão das taxas de matrículas no Ensino Médio no período de 2015 a 2017.

Quadro 3 – Taxa de matrícula no Ensino Médio

Tipo de ensino	2015	2016	2017
Ensino Médio	8.076.150	8.133.040	7.930.384 ¹
Ensino Médio integrado ao técnico	485.685	531.843	554.319
Ensino Médio em tempo integral	508.797	544.914	666.152

Fonte: (BRASIL, 2018a).

¹ A redução no número de alunos matriculados não significa necessariamente que menos alunos estão frequentando esse nível de ensino, mas sim, pode ser explicado tanto pela redução da entrada proveniente do ensino fundamental quanto pela melhoria no fluxo no Ensino Médio.

Diante desse cenário, considera-se relevante compreender a complexidade desse nível de ensino, entendendo as particularidades dos jovens alunos que frequentam essa etapa, principalmente, a importância de compreender e respeitar as diversas identidades e culturas juvenis. Os jovens possuem desejos, anseios e projetos de futuro, e, além disso, querem ser reconhecidos enquanto sujeitos que *já são, que já querem, que já vivem*, e não serem tratados, apenas, como sujeitos que ainda *vão ser*. Para isso, é importante uma pedagogia *da e para* as juventudes (DAYRELL, 2016), que considera toda essa subjetividade juvenil, sempre refletindo sobre qual o tipo de atividade que é mais atraente e envolvente para os jovens. E quais dialogam com suas linguagens, sejam elas construídas em conjunto com os jovens, e não de forma imposta; que incentivam autonomia e a responsabilidade, além de dar espaço para os alunos exporem suas opiniões, apresentarem suas dúvidas; ou seja, uma escola, cujo contexto os jovens são verdadeiramente parte integrante do processo de ensino.

Sobre essa questão, torna-se relevante destacar a pesquisa realizada por Silva (2017), de caráter bibliográfico e documental. Nesse estudo, a autora buscou apreender o sentido das propostas políticas para o Ensino Médio no Brasil e no Estado de Minas Gerais, entre os anos de 1996 e 2016, apresentando e analisando, de modo geral, as mudanças que a educação, em especial o Ensino Médio, vivencia desde o fim da década de 1990. Silva (2017) constatou que essas alterações modificaram a forma, a configuração e a função dessa etapa de ensino, e foram induzidas pelo processo de reestruturação do capital e pela Reforma do Estado. Ademais, Silva (2017) procurou analisar o potencial da reforma aprovada pela Lei nº 13.415/2017. Foi também objetivo de sua pesquisa discutir questões relacionadas ao financiamento, à gestão, ao currículo, à avaliação e ao trabalho docente.

Como resultados da pesquisa, Silva (2017) observou que as políticas educacionais empreendidas no Brasil, no período estudado, tiveram como centralidade as avaliações sistêmicas. Tal processo foi aprofundado e intensificado, principalmente a partir de 2009, uma vez que, segundo a autora, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), criado em 2009, constituiu-se como impulsionador das ações que buscam reformar o Ensino Médio brasileiro. Esse processo resultou em mudanças significativas no currículo, nas formas de avaliação, na gestão escolar, no

trabalho docente, na política salarial, na carreira docente, no planejamento e no trabalho coletivo, entre outras. A partir do ProEMI, observa-se a continuidade e o aprofundamento de políticas que visam alterar o papel do Ensino Médio, como se verifica na Lei nº 13.415/2017, que, em última instância, retrocede ao modelo curricular adotado no período da Ditadura Militar, ao preconizar a dualidade estrutural do ensino e negar aos estudantes o seu aprimoramento como ser humano ético e o desenvolvimento da sua autonomia intelectual, bem como do seu pensamento crítico. Contudo, como enfatiza a autora, o alcance desse objetivo inscrito no texto da norma, dependerá das interpretações, respostas e aplicações dos sujeitos individuais e coletivos na prática escolar e social.

Por sua vez, a pesquisa realizada por Roos e Fritsch (2017), objetivou observar os impactos da implementação do Ensino Médio Politécnico em duas Escolas Estaduais de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul (RS), no período de 2011 a 2014. Segundo os autores, o Estado do RS, em 2012, reestruturou o Ensino Médio implantando uma nova Proposta Pedagógica para oferta de ensino Politécnico e Educação Profissional Integrada juntamente a esse nível em todas as escolas. A elaboração dessa nova proposta foi justificada pelo Estado do RS e pela Secretaria de Educação (SEDUC) pelos altos índices de evasão, de defasagem idade-série, de reprovação e pelo grande número de jovens que ainda estão fora da escola; apresentando também que os avanços do século XXI demandam um Ensino Médio que vá além de uma mera continuidade do Ensino Fundamental e que contemple, principalmente a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e as práticas produtivas, com responsabilidade, sustentabilidade e qualidade cidadã. Além disso, a proposta argumenta sobre as defasagens que a escola de nível médio apresenta nos aspectos pedagógico, tecnológico e em relação ao mundo do trabalho.

De acordo com Roos e Fritsch (2017), a proposta curricular do Ensino Médio Politécnico visava que a implementação fosse desenvolvida ao longo de três anos. Para a proposta, o currículo deveria totalizar 3000 horas, sendo que a carga horária no primeiro ano do Ensino Médio seria de 75% de formação geral e 25% da parte diversificada (projetos construídos nos Seminários Integrados), no segundo ano, 50% para cada formação; e, no terceiro ano, 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral. Todavia, no decorrer da implantação, esta distribuição não se

efetivou. No terceiro ano de implantação da proposta, a distribuição da carga horária para os segundos e os terceiros anos do Ensino Médio foi a mesma do primeiro ano.

Como resultado de seus estudos, Roos e Fritsch (2017) apuraram que os índices de evasão aumentaram durante o período de implementação dessa política, contrariando as expectativas descritas na proposta. Nas duas escolas observadas, o ensino noturno é citado como o turno que mais contribuiu para aumentar os índices de evasão, visto que muitos estudantes abandonaram a escola, por não suportarem a dupla jornada de trabalho e estudos. Outra questão problemática apontada pelos gestores foi a falta de uma infraestrutura adequada, que prejudicou a implementação da proposta. Os pesquisadores concluíram que as discontinuidades são marcantes na implementação das políticas e da legislação. Os pesquisadores observaram ainda que não houve uma formação específica para os professores, ou seja, os docentes não foram preparados para pôr em prática esse novo paradigma proposto pela SEDUC e pelo Estado do RS.

Em consonância com Lino (2017), a reforma também utiliza do argumento das altas taxas de fracasso e evasão escolar, caracterizados pela repetência e ocasionados devido à grande expansão de matrículas no Ensino Fundamental e Médio, para justificar sua importância e necessidade. Entretanto, assim como foi apurado pela pesquisa de Roos e Fritsch (2017), a fragmentação em percursos formativos e a ampliação da jornada (tempo integral e não educação integral), sem as devidas garantias que dizem respeito de modo permanente os investimentos, tornarão mais precária a oferta, comprometendo o acesso dos quase dois milhões de jovens, entre 15 e 17 anos, que estão fora da escola ou trabalham e estudam. Assim, ao invés de reduzir, a reforma pode contribuir para a ampliação, assim como para a evasão escolar. Assim, o aumento da jornada se configura mais como engodo do que meta, que não traz qualidade, mas sim, precariedade. Constata-se que o fracasso escolar acentua a face excludente do sistema educacional, reproduzindo na escola as desigualdades socioeconômicas características da sociedade brasileira. Desse modo, Lino considera que,

A exclusão educacional de amplas parcelas da população em idade escolar acentuava a constatação de que a educação ainda não se configurava como direito e consolidava a separação entre os que tinham garantido o acesso/permanência e decorrente sucesso escolar daqueles destinados ao fracasso e à exclusão do sistema educacional. (LINO, 2017, p. 80).

A esse contexto acrescenta-se, ainda, a relevância da avaliação da aprendizagem, uma vez que sempre foi um tema que instigou a pesquisadora. Portanto, começou-se a questionar as tomadas de decisões dos professores acerca dos resultados que eram obtidos pelos alunos nas provas e exames desde a época na escola de Educação Básica. No mesmo período, passou-se a indagar que, se grande parte dos alunos obtinham uma nota baixa, isso suscitaria no professor um estado de alerta, de modo a perceber essa situação como um sinal de que o conteúdo não foi bem compreendido pelos discentes e a “nota ruim” seria um indicativo de que a prática pedagógica docente precisava ser revista, de modo retomar os temas trabalhados e, sobretudo, ensiná-los de uma maneira mais clara, a fim de que ele fosse de fato assimilado pelos alunos.

Nesse mesmo sentido, a pesquisa realizada por Fernandes (2017) teve como objetivo analisar as concepções teórico-metodológicas de avaliação e de ensino-aprendizagem que norteiam o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) de Minas Gerais, e os modos de uso de avaliação nas práticas de professores de História do Ensino Médio. Essa pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e documental, além de inserção no campo, que envolveu aplicação de questionários aos professores, observação do uso de avaliações, análise dos conteúdos das matrizes curriculares e dos itens de testes (de provas) gerados pelo PAAE, que são aplicados nas escolas. Por meio da coleta dos dados, Fernandes (2017) constatou que a avaliação representa um campo privilegiado de investigação, uma vez que, por intermédio dela, é possível traçar um paralelo entre os sistemas e modelos de regulação estatal, as modalidades vinculadas às concepções pedagógicas e os contextos e conjunturas políticas e socioeconômicas. Os dados obtidos pelo pesquisador indicam que o uso do PAAE pelos professores, como política pública, não tem alcançado os resultados almejados pelos gestores e idealizadores, visto que a sua utilização representa muitas vezes uma prática tecnicista e reducionista do processo de ensino-aprendizagem, demonstrando uma cultura de testes padronizados, e limitando a perspectiva curricular presente no Currículo Básico Comum (CBC), ao desconsiderar a pluralidade de conceitos e a dimensão multifacetada do currículo e das práticas de avaliação da aprendizagem

escolar. Além disso, observou-se que há uma distância entre o dito e o feito acerca da concepção de avaliação formativa no Ensino Médio.

Nesse sentido, a pesquisa de Fernandes (2017) demonstra como a avaliação da aprendizagem, ainda, representa um “furo” na Educação Básica, apresentando a necessidade de se estudar esse tema tão complexo, e buscar meios de tornar essa prática cada vez mais relacionada aos processos de ensino-aprendizagem, em especial no Ensino Médio, nível que apresenta tantas complexidades.

De acordo com Freitas (2002), a avaliação implica poder, e esse poder está relacionado não só com a forma com a qual a escola está organizada, mas também com as relações sociais das quais a escola faz parte. Desse modo, a avaliação da aprendizagem, realizada por meio de avaliação de conteúdos, provas, notas, reprovação, exclusão, representam uma exigência da própria estrutura operativa do processo de ensino instalado na escola, baseado na concepção de educação que a sociedade à qual a escola faz parte, tem.

Acerca desse aspecto, tem-se a contribuição de Lüdke (2002). Para essa autora, a visão construtiva da avaliação da aprendizagem se encontra dentro da lógica da globalização do mercado, sustentada pelo discurso neoliberal vigente. E é o discurso do liberalismo que possibilita a repercussão da busca por uma escola para todos, que não exclua ninguém do seu direito à educação. Além disso, o debate ao redor do multiculturalismo (face à multiplicidade de origens étnicas, culturais e de gênero) vem apontando questões cruciais para o trabalho da educação escolar, deixando claro que a avaliação está, apenas, engatinhando no que diz respeito à compreensão e desenvolvimento do seu papel, uma vez que a escola tem o desafio de possibilitar que todos esses sujeitos multiculturais e situados se sintam acolhidos e pertencentes à escola. No entanto, a avaliação escolar, ao selecionar o que pode e deve ser aceito na escola, provoca um silenciamento das pessoas, de suas culturas e de seus processos de construção de conhecimentos, uma vez que desvaloriza certo saberes e fortalece a hierarquia social que já está posta, contribuindo, portanto para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como ausência de conhecimento.

É importante, porém, levar em conta o que Garcia (2001) apresenta sobre a questão de que a avaliação, por si só, não é capaz de resolver os problemas

produzidos nas instâncias sociais, uma vez que, se a própria estrutura social é injusta, a avaliação não pode, assim, ser justa, por mais aperfeiçoada que ela possa ser. Em razão disso, para melhorar os processos de aprendizagem, julga-se importante os investimentos na formação de professores, bem como em pesquisas educacionais que buscam investigar os processos de aprendizagem, além da importância do reconhecimento social da atividade docente em que se incluem salários justos e planos de carreira.

Muito ligada à questão anterior da exclusão, está à questão da evasão escolar, posto que ao se sentir excluído o aluno não consegue mais ver sentido na escola. Cerca de 35% dos jovens entre 15 e 17 anos ainda se encontram no Ensino Fundamental e 17% encontram-se fora da escola (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb). Soma-se a essa realidade a elevada taxa de abandono escolar precoce, considerando que cerca de 32% dos jovens entre 18 a 24 anos de idade não concluíram o Ensino Médio e, em razão disso, não estão estudando. (Ideb, 2015). Neste sentido, seria importante que toda e qualquer reforma proposta para o Ensino Médio tivesse como desafio principal a universalização desse nível de escolarização, incorporando aqueles que estão fora das escolas e oferecendo condições físicas, materiais e de trabalho, para que se possa pensar em escolas atrativas para a juventude e com qualidade social. O modo como a reforma foi proposta não resolverá as questões históricas e estruturais vivenciadas pela educação pública, porque diante da desigualdade econômica e da diversidade cultural existente no país, há que se priorizar a existência de modelos curriculares diversos, e não impor um modelo único para o Ensino Médio, favorecendo os processos de aprendizagem e o reconhecimento dos sujeitos, sem reforçar discriminações e desigualdades.

Alinhada a esse contexto de discussão, a pesquisa de Roos e Fritsch (2017) apresenta que, no que diz respeito à avaliação, a proposta de Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada a esse nível, pressupunha uma avaliação emancipatória a ser construída a partir das quatro áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias), compondo com a autoavaliação do estudante, conforme formulação no regimento outorgado.

Esse propósito representava a passagem de uma avaliação quantitativa por disciplina para uma avaliação qualitativa e processual por área de conhecimento, expressando-se por *Construção Satisfatória da Aprendizagem*, *Construção Parcial da Aprendizagem* e *Construção Restrita da Aprendizagem*. Os autores também discorrem que os professores e os gestores reconhecem que essa proposta de avaliação aumentou os índices de aprovação nas escolas, porém, eles questionam a qualidade do conhecimento adquirido pelos estudantes. Além disso, essa mudança no modo de avaliar causou impacto e não foi bem aceita pelos professores, estudantes e pais, visto que estavam habituados com a avaliação anterior, realizada por disciplinas e expressa por números.

Sobre esse aspecto, defende-se que não há como promover mudanças nos currículos escolares sem incluir a avaliação da aprendizagem no debate educacional. No primeiro parágrafo sobre “o compromisso com a educação integral” a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que,

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações. Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo. (BRASIL, 2016a, p. 17).

Ademais, o documento não traz orientações acerca do modo que deve ser realizada a avaliação da aprendizagem. Por se tratar de um documento normativo, que a todo o momento defende o “direito à aprendizagem” para todos os alunos, peca em não dar uma atenção maior para a avaliação da aprendizagem.

Também, entende-se que o documento em alguns momentos expressa as concepções de avaliação formativa, conforme o exemplo que segue:

A equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito. Decorre disso a necessidade de definir, mediante pactuação inter federativa, direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a ser alcançados por todos os alunos da educação básica. A BNCC vem cumprir

esse papel, tendo como foco principal a igualdade a unidade nacional. (BRASIL, 2016a, p. 11).

Além disso, constata-se que o documento não traz definição acerca de uma avaliação formativa, aspecto de avaliação ainda pouco explorado por muitos professores e escolas. E, nesse sentido, Gomes (2014) apresenta como concepção de avaliação formativa o processo pedagógico voltado para a valorização do aluno e do professor, tendo como objetivo a melhoria do ensino e da aprendizagem. Seus estudos reiteram que a “avaliação como prática de ensino-aprendizagem pressupõe constante interrogação e se torna, portanto, um instrumento relevante para professores comprometidos com uma escola democrática”. (GOMES, 2003, p. 53).

Ainda sobre esse aspecto, Gomes (2014), discorre que a avaliação formativa exige comprometimento profissional com uma educação inclusiva, democrática e solidária. Assim, avaliar nessa perspectiva significa diagnosticar para conhecer os avanços e as dificuldades dos alunos, para então adequar tempos e espaços escolares, bem como criar novas práticas pedagógicas de ensino. É nesse contexto que surge a prática pedagógica da interação, da reflexão, da responsabilidade do professor e do aluno, em substituição à prática pedagógica de “transmissão do conhecimento” no processo de ensino, em que o professor é o único detentor do saber e o aluno é uma tábula rasa, cujo conhecimento deve ser “injetado”. Gomes (2003) afirma que a avaliação formativa é o ideal para a prática docente, da aprendizagem e da formação. Coerente com essa perspectiva é importante que o professor esteja disposto a dedicar seu tempo e suas atividades a serviço da aprendizagem em sala de aula, estimulando os alunos, por meio da reflexão, a superar os desafios encontrados no processo de ensino-aprendizagem.

Em outra parte da BNCC, o documento destaca que:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola de educação básica, essa é uma condição indispensável para a implementação da BNCC. (BRASIL, 2016a, p.15).

Nesse contexto ainda, o documento trata da formação de professores, mas não indica quando e como esses cursos serão ofertados a esses profissionais.

Roos e Fritsch (2017) apontam em sua pesquisa que, mesmo com problemas no entendimento, na comunicação, no tempo exíguo, na infraestrutura, na ausência ou na escassez de formação e na aceitação da proposta da SEDUC e do Estado do RS, as escolas tiveram que implementá-la. Para isso, o contexto da prática foi o espaço onde os atores escolares interpretaram e ressignificaram a política, e, assim, puderam apresentar mudanças significativas na política original. E, como possibilidades, os autores identificaram a Avaliação Emancipatória e o Seminário Integrado como elementos inovadores que oportunizaram uma maior integração entre os atores escolares desarticulando estruturas tradicionais do currículo vigente, uma vez que, apesar dos embates, essas duas práticas representaram um avanço significativo no modo de repensar as práticas pedagógicas, contribuindo para a melhoria da qualidade educacional das instituições. Segundo Roos e Fritsch (2017), a proposta teve suas limitações e não atingiu os objetivos de qualidade cidadã a que se propôs, no entanto, os autores consideraram que ela contribuiu para que os professores das escolas repensassem as suas práticas pedagógicas. Também defendem que a prática representa um movimento dinâmico que, por meio do processo de ação-reflexão-ação, pode gerar experiências novas que rompem com os limites, construindo novas formas de vivenciar a educação. Para esses pesquisadores, durante o processo de mudança, cada escola tem seu ritmo, porque cada escola é diferente e tem suas especificidades e diversidades.

Sobre esse aspecto, Gomes (2003) afirma que é essencial que os professores e todo coletivo escolar, promovam a formação continuada dentro da própria escola. Nesse sentido, a autora afirma que a:

[...] formação dos professores nos espaços-tempos da escola é, pois, uma alternativa que se tem mostrado viável para o seu desenvolvimento profissional. Tal estratégia significa investimento na escola vista como espaço coletivo privilegiado de formação profissional, possibilitando mudanças que podem favorecer a construção de práticas pedagógicas inclusivas. (GOMES, 2005, p. 126).

Essas práticas apresentam suma relevância, no entanto, em nenhum documento da lei visa à preparação dos docentes para essa nova realidade de ensino. Diante disso, a escola terá que, no seu coletivo, pensar um projeto pedagógico que promova a efetiva aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, apoia-se nos resultados da pesquisa de Gomes (2003) para defender a importância de as

escolas apostarem em uma formação continuada de seus professores, uma vez que se considera importante que os docentes compartilhem suas angústias, desafios e atitudes que acreditam e que tiveram resultados positivos com seus pares, de modo que esse novo cenário seja proveitoso para os alunos e docentes.

Frente a esses dados, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o avanço nos estudos sobre Ensino Médio, bem como para uma melhor compreensão do processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. Pretendeu-se também com esta pesquisa apresentar e analisar os modos pelos quais uma escola piloto do Novo Ensino Médio organiza suas práticas de ensino decorrentes das orientações presentes na Lei e nos documentos orientadores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MG) (SEE-MG). Por fim, a pesquisa procurou responder alguns questionamentos, e entre eles estão: houve formação para os professores atuarem nas escolas Polem? Como os professores da escola observada organizam suas práticas pedagógicas? Como o Tempo Integral contribui para a formação dos jovens alunos do Ensino Médio? Como a escola, em conjunto, se organiza? Como os alunos se sentem frente a essa nova realidade?

Essas e outras questões perpassam esta pesquisa e, em razão disso, decidiu-se por apresentá-las e discuti-las nesta dissertação, que está estruturada em sete partes, a saber: introdução, abordagem e procedimentos metodológicos, três capítulos teóricos, resultados e considerações finais.

A *Introdução* apresenta a proposta da pesquisa, a origem do interesse pelo tema, relevância do estudo, justificativa e a organização do texto da dissertação.

O capítulo 1 denominado *“Referencial Teórico-Metodológicos da Pesquisa”* apresenta a problematização do tema escolhido, os objetivos da pesquisa empreendida e os procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa.

Já o segundo capítulo intitulado *“As Políticas de Governo e as Reformas do Ensino Médio”* apresenta um levantamento das principais propostas de políticas públicas educacionais para o Ensino Médio após a década de 1990. Para tanto, o texto está estruturado em quatro tópicos, que abrangem os períodos correspondentes aos governos federais exercidos nos anos de 1994 a 2018. Considera-se importante o estudo das políticas públicas direcionadas ao Ensino

Médio para a compreensão das atuais modificações empreendidas nessa etapa de ensino.

Na sequência, o terceiro capítulo *“A Reforma do Ensino Médio: os Sujeitos entre a Proposta e as Possibilidades”* aprofunda os estudos acerca da atual reforma do Ensino Médio aprovada pelo governo de Michel Temer, preconizada na Lei nº 13.415/2017. O capítulo, dividido em três partes, traz primeiro uma contextualização sobre o processo de formulação da Lei nº 13.415/17 e sobre os seus principais pontos de mudança; no segundo tópico problematiza-se o público a quem essa lei se destina; e, por último, são apresentadas questões relacionadas ao ensino integral.

O quarto capítulo intitulado *“As Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio em Minas Gerais”* traz uma análise sobre a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, abordando, no primeiro tópico, as principais propostas políticas para o Ensino Médio público de Minas Gerais (MG) durante o período de 2003 a 2017, e relacionando-as com as políticas e reformas nacionais. O segundo tópico discute as propostas das Escolas Polos de Educação Múltipla, situando suas principais mudanças e orientações. O terceiro tópico discorre sobre como a escola selecionada para a pesquisa interpretou as orientações da SEE-MG para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral.

No quinto capítulo *“A Reforma do Ensino Médio e o Tempo Integral na Teoria e na Prática: Um Estudo de Caso da Escola Estadual Nísia Floresta”* são apresentadas as análises dos dados coletados e os resultados da pesquisa de campo realizada em uma turma do 2º ano do Ensino Médio em Tempo Integral e Integrado da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Por fim, as considerações finais reúnem alguns dos aspectos considerados mais relevantes deste estudo.

De modo geral, buscou-se nesta dissertação apresentar e analisar as mudanças que a educação, em especial o Ensino Médio, vem sofrendo desde o fim da década de 1990. Essas alterações modificaram a forma, a configuração e a função dessa etapa de ensino, e foram induzidas pelo processo de reestruturação do capital e pela Reforma do Estado. A redução do papel do Estado frente às demandas sociais implicou na precarização da educação sob a égide de um novo

modelo de gestão, que preconizava a flexibilização do processo educativo e a rigidez em sua avaliação. Esse processo causou consequências no currículo, na avaliação, na gestão e organização dos sistemas de ensino, nas formas de controle por parte do Estado, no financiamento da educação e no trabalho docente, fatores que desencadearam e aprofundaram as reformas educativas empreendidas atualmente no Brasil.

Espera-se que os resultados apresentados nesta Dissertação possam contribuir para elucidar os objetivos da atual reforma do Ensino Médio, recém-aprovada e instigar novas pesquisas que visem aprofundar a temática, assim como desenvolver estudos que acompanhem sua cristalização na prática social.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo objetiva-se apresentar o desenho metodológico que foi traçado para a construção da pesquisa em foco. Trata-se de um estudo que consistiu em uma pesquisa qualitativa que, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), possui a característica de utilizar uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados, especialmente, em pesquisas em educação. Entre os instrumentos mais utilizados nas coletas de dados de pesquisas, em educação, estão à observação, a entrevista e a análise de documentos.

Somando a esse contexto, torna-se relevante ressaltar que esta pesquisa foi realizada por meio da interação entre sujeitos, e, em razão disso vinculou-se também aos pressupostos sócio-históricos de Vygotsky (1930/2001). A escolha dessa abordagem se justifica, pelo fato de se considerar que os participantes da pesquisa são sujeitos socioculturais, e desse modo, devem ser compreendidos enquanto sujeitos que possuem uma historicidade, visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios. Além disso, esta pesquisa buscou ouvir os participantes por meio das relações estabelecidas no espaço-tempo da sala de aula (GOMES, 2014b); e, a partir desse cenário, pôde-se perceber como se dá a socioconstrução do conhecimento, posto que a sala de aula é um espaço interativo, e em decorrência dessas múltiplas interações, defende-se que o conhecimento é construído na relação com o outro. (VYGOTSKY, 1930/2001).

Cabe reiterar a esse contexto, que em uma investigação qualitativa com base sócio-histórica, vai-se a campo com uma preocupação inicial, um objetivo central, uma questão orientadora. Nesse sentido, a questão que levou a investigação empreendida por esta pesquisa foi a seguinte: “como uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais (RPEE-MG), localizada na região metropolitana implementa o Ensino Médio em tempo integral?” Com o intuito de responder esse questionamento, constatou-se ser necessária uma aproximação inicial, uma imersão no campo, de modo a familiarizar-se com a situação e com os sujeitos a serem pesquisados. Sendo assim, torna-se importante que o pesquisador frequente os locais em que acontecem os fatos nos quais está interessado, procurando observá-

los, entrar em contato com os sujeitos, dialogando e recolhendo dados produzidos por eles ou que lhes são relacionados. Assim, se considera que após a imersão no campo, novas questões vão surgindo, e estas levam a uma compreensão da situação estudada.

Coerente com essa perspectiva, neste estudo realizou-se uma pesquisa de campo que envolveu na coleta de dados observação participante em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, além de utilização de questionários com os alunos e entrevistas com professores. Conforme explicitado anteriormente, realizou-se também uma revisão de literatura, consultando teóricos reconhecidos que focalizam temáticas das áreas de políticas públicas educacionais, Ensino Médio, juventudes e Educação Integral. Também foram investigados documentos da SEE-MG orientadores da implementação do Tempo Integral.

Nesse âmbito investigativo, os próximos subtópicos se destinam a realizar a descrição do percurso feito ao longo da pesquisa, retomando a problemática e os objetivos que justificam a realização do estudo, os métodos utilizados para a coleta e análise dos dados.

1.1. O problema de pesquisa

No contexto educacional é consenso a percepção de que o Ensino Médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, fazendo com que ele seja considerado por muitos pesquisadores como o “grande gargalo” da educação brasileira. Esse fato se dá pelos persistentes problemas que esse nível de ensino passa, referente à garantia de acesso e permanência dos alunos, ao formato escolar ultrapassado, a infraestrutura precária das escolas, a desvalorização docente (baixos salários, formas de contratação, vínculos com várias escolas), e, principalmente, pela discussão acerca de sua identidade, que ao longo de várias propostas de políticas públicas para essa etapa, permaneceu sempre o embate entre uma formação propedêutica ou uma formação para o trabalho. Constatou-se, também, ao longo dos anos, ausência de consensos em torno do que se espera do Ensino Médio e o que se quer para o país, o que justifica as constantes reformas na

sua estrutura, passando de uma organização única a uma organização com diferentes orientações.

Além disso, torna-se relevante enfatizar que o Ensino Médio vem assumindo lugar de destaque no cenário educacional e político na contemporaneidade. Diante disso, tem ocorrido sucessivas discussões acerca do seu papel, bem como da organização de seu currículo, entre outras questões. Tratam-se de estudos que são recorrentes na história da educação brasileira, provocando um movimento de avanços e recuos. As redefinições curriculares do Ensino Médio têm sido realizadas em momentos bastante estratégicos para direcionamento da sociedade brasileira, explicitando os interesses governamentais acoplados aos intentos de perpetuação capitalista. Contudo, a partir de 1990, iniciou-se uma série de proposições para essa etapa de ensino que sinalizaram profundas alterações em seu conteúdo, forma e finalidades.

Segundo Krawczyk (2011), as pressões que o Ensino Médio enfrenta são consequências do projeto tardio de democratização da educação pública no Brasil, que ainda segue como luta, e que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública. Historicamente a oferta do Ensino Médio foi marcada pela desigualdade social e pela precariedade estrutural. Desde a segunda metade do século XX se estruturou no Brasil um modelo de Ensino Médio segmentado institucionalmente, uma vez que se tinha um tipo de formação mais propedêutica, voltada para o ingresso no Ensino Superior, cuja predominância é de jovens oriundos de classes sociais mais privilegiadas. E, por outro lado, tinha-se uma escola de nível médio de formação técnica, orientada para as áreas do trabalho produtivo e de ramos de serviços, voltados para os setores sociais mais pobres (FERREIRA, 2010; KRAWCZYCK, 2011). Definia-se assim, via segmentação da formação no Ensino Médio, diferentes percursos escolares, que, por sua vez, resultavam em destinos sociais desiguais, seletivos e excludentes aos diferentes públicos que ingressavam na escola.

Na década de 1990, especialmente a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/1996) que reconheceu o Ensino Médio como a terceira

e última etapa da Educação Básica, estabelecendo sua obrigatoriedade e gratuidade, ocorreu um crescimento significativo no número de alunos matriculados nesse nível, que passou de 3.772.698, em 1991, para 8.376.852 matrículas em 2012. Assim, pode-se afirmar que o Ensino Médio foi o nível de ensino que mais se expandiu nesse período, resultado tanto da ampliação das vagas quanto das medidas tomadas contra a retenção escolar, aumentando o acesso de alunos que, em um contexto anterior, não tinham acesso a essa etapa de escolarização. Entretanto, a partir desse movimento, a crise do Ensino Médio se acirrou, visto que o aumento da demanda da escola média aconteceu sob uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes e jovens das parcelas mais pobres da população. Ademais, não se tem produzido a democratização efetiva do acesso à última etapa de escolarização básica, mas sim um processo de massificação do ensino, desvinculado dos interesses dos adolescentes e jovens e em condições objetivas muito precárias.

Desse modo, segue-se, ainda, a luta pela universalização concreta do Ensino Médio, com o avanço de um ensino que compreende e atende as especificidades do público jovem que essa etapa de ensino abrange, oferecendo não apenas um Ensino Médio para a entrada no Ensino Superior ou um Ensino Médio de nível técnico para a formação para o trabalho, mas sim um Ensino Médio que, enquanto nível da Educação Básica, oferte um ensino capaz de formar jovens críticos, que reconheçam o seu papel enquanto sujeitos de uma sociedade, e capazes de poder seguir com o futuro que escolherem, seja pela sua inserção no Ensino Superior, ou seja o trabalho.

Acerca desse aspecto, o Censo Escolar (2017d) apresenta dados preocupantes relacionados a esse nível de ensino no Brasil, os quais evidenciam a evasão escolar, além da quantidade significativa de jovens fora da escola. Somadas a esses problemas, as altas taxas de repetência no Ensino Médio são indicativos dos desafios colocados para a democratização dessa etapa de ensino, conforme os dados apresentados nos Quadros 4 e 5 desta dissertação. A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo das matrículas no Ensino Médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não

apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando.

Quadro 4 – Taxas (%) de promoção, repetência, migração para EJA e evasão por série – Brasil – Censo Escolar 2014/2015

	1º ANO	2º ANO	3º ANO
PROMOÇÃO	69,2	76,1	87,4
REPETÊNCIA	15,3	8,9	4,8
MIGRAÇÃO PARA EJA	2,6	2,3	1,0
EVASÃO	12,9	12,7	6,8

Fonte: Inep (2017d).

De acordo com os dados acima, o Quadro 4 apresenta que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados no 1º e 2º ano do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola, em consonância com o Censo Escolar (2017d), entre os anos de 2014 e 2015, representando as etapas de ensino com as maiores taxas de evasão. Considerando todas as séries do Ensino Médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino. Além disso, constata-se que o 9º ano do Ensino Fundamental é a terceira maior taxa de evasão, com 7,7%, algumas pesquisas demonstram como o 9º ano representa o “divisor de águas”, sendo, para muitos alunos, a última etapa da educação.

Em 2016, cerca de 66,3 milhões (51% da população adulta) de pessoas de 25 anos ou mais de idade tinham concluído apenas o Ensino Fundamental. Além disso, menos de 20 milhões (15,3% dessa população) haviam concluído o ensino superior. Para as pessoas de 6 a 14 anos as taxas de escolarização chegaram a 99,2%, e para as pessoas de 15 a 17 anos, 87,9%. Entre os jovens de 18 a 24 anos, 32,8% estavam frequentando escola e 23,8% cursavam o ensino superior.

Discutindo, também, sobre esse aspecto, o Quadro 5 apresenta as taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão no Ensino Médio por dependência administrativa.

Quadro 5 – Taxas (%) de promoção, repetência, migração para EJA e evasão no ensino médio por dependência administrativa – Censo Escolar 2014/2015

	TOTAL	ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PRIVADA
PROMOÇÃO	76,3	73,9	80,0	78,1	91,2
REPETENCIA	10,5	11,3	13,4	10,4	4,4
MIGRAÇÃO PARA EJA	2,0	2,4	0,7	1,7	0,6
EVASÃO	11,2	12,4	5,9	9,8	3,8

Fonte: Inep (2017d).

Constata-se no Quadro 5 que, em relação ao ensino, a rede estadual possui a maior taxa de evasão 12,4% e também a menor taxa de promoção 73,9%. Ademais, a rede estadual de ensino é a que concentra a maior parte das matrículas do Ensino Médio.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017 – PNAD (BRASIL, 2018b), em 2017, das 48,5 milhões de pessoas com 15 a 29 anos de idade, 23,0% não trabalhavam nem estudavam ou se qualificavam, contra 21,9% em 2016. De um ano para o outro, esse contingente cresceu 5,9%, o que equivale a mais 619 mil pessoas nessa condição. Já na faixa de 6 a 14 anos a universalização já estava praticamente alcançada em 2016, com 99,2% de pessoas na escola.

Apesar de amplo acesso à escola, a adequação entre a idade e a etapa de ensino frequentada, medida pela taxa ajustada de frequência escolar líquida (proporção de estudantes com idade prevista para uma determinada etapa de ensino em um grupo etário específico) mostra que o atraso escolar se inicia no Ensino Fundamental. Em 2017, 95,5% das crianças de 6 a 10 anos estavam nos anos iniciais do Fundamental, enquanto 85,6% das pessoas de 11 a 14 anos de idade frequentavam os anos finais (BRASIL, 2018b). O atraso e a evasão se acentuam na etapa do Ensino Médio, que idealmente deveria ser cursada por pessoas de 15 a 17 anos. Para essa faixa de idade, a taxa de escolarização foi de 87,2%, porém a taxa ajustada de frequência escolar líquida foi de 68,4%, indicando quase 2 milhões de estudantes atrasados e 1,3 milhão fora da escola (BRASIL, 2018b). Entre as pessoas de 18 a 24 anos, a taxa de escolarização foi de 31,7% em 2017, contra 32,8% em 2016 (BRASIL, 2018b). Nesse mesmo período, a taxa também recuou entre as mulheres (de 34,1% para 32,6%) e as pessoas que se autodeclararam preta ou parda (de 29,4 para 28,4%) (BRASIL, 2018b).

Segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2012), a discriminação racial é uma das principais barreiras que os jovens brasileiros enfrentam para ter garantido o seu direito à educação. Do total de excluídos da escola, constata-se que a maioria é negra e parda. E a discriminação não se manifesta apenas na dificuldade de acesso, mas também na continuidade da vida escolar. A média de anos de estudo da população negra é de 6,7 anos ante 8,4 da

média da população branca. Essa diferença indica que as taxas de repetência e abandono escolar entre adolescentes negros são maiores que entre os brancos. É uma evidência de que a discriminação racial interfere de forma significativa no rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental e Médio. (DAYRELL; JESUS, 2016).

Para além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, permanecem também desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, na criação de propostas curriculares atrativas para os jovens, entre outros, como forma de garantir a universalização prevista na legislação brasileira e o direito à aprendizagem. Segundo dados da pesquisa “Os motivos da evasão escolar” (NERI, 2008), um dos principais motivos da evasão escolar consiste na falta de interesse dos alunos (40,3%), e tal situação se torna maior inclusive do que a necessidade do trabalho e renda (27,1%). Conforme Sposito (2004), outra crítica apresentada pelos alunos é de que o currículo do Ensino Médio se apresenta distante da sua realidade, demandando, portanto maior diálogo das matérias com a sua vivência cotidiana.

A literatura tem mostrado que as reformas curriculares que ocorreram ao longo dos anos no Brasil não decorreram de necessidades coletivas e, muitas vezes, foram influenciadas por reformas curriculares de outros países e contextos em detrimento de um pensamento curricular nacional. Essa constatação pode ser confirmada ao investigar as atuais propostas de reforma do Ensino Médio, em que as finalidades desta etapa de Ensino se dividem entre preparação para o trabalho e continuidade de estudos, deixando de lado o aprimoramento do educando como pessoa humana, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, considerados pontos importantes indicados no Artigo 35 da LDB 9394/1996 (OLIVEIRA, 2000; MOEHLECKE, 2012; FIGUEIREDO, 2014). Nesse sentido, a democratização da Educação Básica não pode envolver apenas a preocupação com o ingresso no mercado de trabalho. Os esforços para a universalização, a luta pelo direito à educação e a constante reivindicação de investimentos públicos, ainda são questões e desafios a serem enfrentados.

Esses dados sobre a realidade do Ensino Médio, muitas vezes promovem o discurso e visões fatalistas de que essa etapa está em crise e, por isso, é urgente que ela seja reformada. É uma tendência também à busca pelos “culpados” pelas altas taxas de evasão e repetência, além de resultados de baixos desempenhos dos alunos nas avaliações de larga escola. Nesse sentido, pode-se afirmar que a proposta atual para o Ensino Médio, defendida na Lei nº 13.415/2017, apresenta mais uma vez um Ensino Médio dual, dividido em uma formação “geral” e uma formação para o trabalho, a partir da oferta de um ensino técnico de nível médio fragmentado.

A respectiva lei, inicialmente conhecida por meio da edição de uma Medida Provisória (MP) de número 746, em julho de 2016, e transformada na Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017, incorporada à LDB nº 9.394/1996, visa à reestruturação do currículo do Ensino Médio a partir de duas etapas: uma composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e, a outra, enfatizando os itinerários formativos específicos, a saber: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Formação técnica e Profissional, a ser implementada, progressivamente, em tempo integral.

Segundo o Art. 36 da Lei, os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma dessas áreas de conhecimento; e a organização dessas áreas e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na BNCC, serão feitas de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2016a). Conforme o texto da Lei e da BNCC, serão obrigatórias apenas as disciplinas de Português e Matemática, além disso, o Ensino Médio incluirá, obrigatoriamente, estudos e práticas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia. A escolha da área dependerá da disponibilidade da escola para ofertá-la, ou seja, em termos práticos, a oficialização do Ensino Médio propedêutico e do Ensino Técnico de nível médio se dará pela imposição de que cada escola “opte” por uma das cinco áreas, dado que a ampla maioria das unidades escolares do país não tem estrutura para oferecer mais de uma delas.

Krawczyk e Ferretti (2017) atentam para o fato de que as escolhas das escolas serão feitas mediante o perfil dos alunos que a instituição atende. Ademais, os autores também acreditam que pode ocorrer que os órgãos intermediários de gestão do sistema de ensino (como as diretorias, os núcleos, etc.) orientem as escolas a escolherem uma área em consonância com a oferta de professores especialistas naquela região. Como se vê, essa contrarreforma apresenta mais uma forma de manter e fortificar a desigualdade entre os jovens, em que as escolas situadas em contextos mais pobres não terão as mesmas condições para ofertar aos seus alunos o que as instituições de ensino situadas em regiões mais ricas e com mais oportunidades poderão ofertar. Tem-se ainda, segundo Krawczyk e Ferretti (2017), o risco de reproduzir a preconceituosa ideia de que os pobres necessitam de um diploma profissional, porque precisam e querem entrar rapidamente no mercado de trabalho. Essa ideia é reforçada pela possibilidade de os jovens que possuem um conhecimento técnico mediante experiência profissional, conseguirem um certificado dessa profissão, incentivando a terminalidade de determinadas trajetórias educacionais.

Nesse sentido, de acordo com Lino (2017), a Lei 13.415/17 reitera a prevalência dos interesses e demandas pontuais do empresariado sobre o conjunto da sociedade, desconsiderando, sobretudo a importância da formação humana e política, e os fins formativos da Educação Básica e, assim, ao invés de superar, fortifica a dualidade no Ensino Médio, que é diferente entre as escolas públicas e as privadas. Enquanto as escolas privadas - consideradas tradicionais - possuem como identidade uma formação voltada para a entrada no Ensino Superior, (contra as escolas privadas que se autodenominam alternativas que em seus discursos pregam uma formação voltada para o desenvolvimento humano do aluno, em que suas propostas de ensino visam possibilitar que o aluno se torne autônomo em sua construção do conhecimento). No outro extremo têm-se as escolas públicas, voltadas para os alunos pertencentes, em sua maioria, às camadas populares. Ressalta-se que muitas não visam preparar o aluno para ingressar na universidade e, várias delas também, não possuem em seus currículos disciplinas de nível técnico para oferecer aos alunos uma oportunidade de se ter uma formação voltada para o mundo do trabalho.

Tendo-se em vista o que foi exposto, percebe-se que a formação da juventude brasileira passa claramente por disputas. A principal delas se refere ao tipo de conhecimento a ser disponibilizado para a classe trabalhadora. Entende-se que as alterações propostas para o Ensino Médio e efetivadas pela Lei nº 13.415/17, além de serem autoritárias, propõem a redução, a minimização do conhecimento para os jovens da classe trabalhadora, que têm na escola pública o centro do seu processo formativo. A juventude está hoje diante de um futuro cheio de incertezas e mudanças constantes – tais como, crise econômica, altas taxas de desemprego, crise na Educação Superior. Em face das incertezas do futuro, do significado que o tempo tem para as juventudes e de uma mudança cultural, encontra-se nos jovens o privilégio do presente. O reconhecimento pelos jovens das mudanças na concepção do tempo e na forma de vivê-lo não se reduz à formação de competências que lhes permitam conviver com as situações imprevisíveis, com as incertezas e adaptar-se com facilidade a situações novas. É muito mais do que isso. O trabalho e a construção do saber na escola têm que reconhecer a existência desse sujeito, para o qual a relação entre passado, presente e futuro é bastante diferente da que a escola sempre se propôs a articular. Nesse viés, considera-se que a categoria tempo é muito importante para a compreensão do universo juvenil.

Acerca desse nível, a Lei 13.415/17 pressupõe a ampliação da carga horária, defendendo um Ensino Médio em Tempo Integral. Assim, a transição para o Ensino Médio em tempo integral se dará por meio da ampliação progressiva das atuais 800 horas anuais do Ensino Médio para 1400 horas, sendo que sua organização poderá ser na forma de módulos ou sistemas de créditos (BRASIL, 2017a). No entanto, ao tratar de “tempo integral” percebe-se que a Lei defende apenas a ampliação do tempo dentro da escola, sem que sejam ampliadas também as possibilidades educativas comprometidas com a formação mais completa do educando, demonstrando que o que se deseja é, na verdade, um aluno por mais tempo na escola. Para Moll (2012), a educação integral no Brasil é compreendida mais como uma educação escolar de “dia inteiro”. É importante ressaltar que *educação integral* e *educação de tempo integral* possuem conceitos diferentes. Como bem afirma Lino (2017), só o aumento da carga horária de determinadas disciplinas, proposto como reinterpretção do tempo integral, não contempla a concepção de educação integral,

e está longe de enriquecer ou tornar mais atraente o ensino, ampliando o descompasso entre o ensino e o interesse dos alunos. Posto isso, o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola não é sinônimo de melhoria de aprendizado. Ademais, desconsidera o alto percentual de alunos que estudam e trabalham, e, além disso, excluem os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido, ampliar a carga horária sem ampliar a estrutura física das escolas e o número de profissionais da educação é um caminho para se ampliar a precariedade do ensino.

Defende-se que o processo de implementação do Tempo Integral seja acompanhado pela ampliação do acesso ao Ensino Médio e de medidas que articulem a formação inicial de professores com as necessidades do processo de ensino-aprendizagem, que ofereçam subsídios reais e apoio de uma política eficiente de formação continuada e que dotem as escolas da infraestrutura necessária ao desenvolvimento das atividades educacionais.

Além disso, no que concerne à problemática do tempo integral, torna-se relevante pensar sobre quem é este aluno que frequenta o Ensino Médio público, e há de se considerar que muitos jovens matriculados nesse nível, contribuem com a renda de sua família. Um aluno trabalhador dificilmente concluiria o curso nesse novo formato proposto. O tempo ampliado pode ser muito mais um empecilho, privando o jovem de seu tempo livre para a realização de outras atividades que lhe despertem o interesse, do que de fato pode contribuir para uma formação humana mais complexa.

Ferreira (2017) defende a ideia de que a reforma é instaurada seguindo uma “agenda globalmente estruturada da educação” (DALE, 2004 *apud* FERREIRA, 2017, p. 303) que perpassa diversos países do capitalismo ocidental. Segundo Souza (2016), essa agenda consiste predominantemente em processos de padronização da educação simplificada na relação de estabelecimento de um currículo standardizado, focado em Matemática e Língua Portuguesa, como processos padronizados de testagem, garantidos por uma gestão focada nos resultados, que tenciona a redefinição do trabalho docente, com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional. Nesse sentido, as finalidades do Ensino Médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às

prescrições de organismos internacionais. O currículo escolar, nessa perspectiva, não é uma escolha de cada comunidade local, mas sim um padrão global sobre o que é necessário (e legítimo) ensinar e aprender. Além disso, a Lei reduz a formação geral dos estudantes e fragmenta o conceito de Educação Básica, pois os conteúdos curriculares não serão os mesmos para todos, uma vez que ficará a critério das escolas definirem quais itinerários formativos irão ofertar. O fato de a Lei 13.415/17 isentar as escolas de serem obrigadas a ofertarem todos os itinerários formativos vai contra o próprio direito à educação, aumentando, ainda, mais as desigualdades socioeducacionais.

Nesse sentido, concorda-se com Ferreira (2017) e Behring (2003) de que o termo “reforma” não deve ser utilizado para caracterizar as transformações do Ensino Médio decorrentes da Lei 13.415/2017, uma vez que tal Lei representa, na realidade, uma contrarreforma. Uma “reforma” faz parte do debate do movimento operário, como uma estratégia revolucionária, “o reformismo, ainda que se possa e deva criticá-lo, como o fez Rosa Luxemburgo, é um patrimônio da esquerda”. (BEHRING, 2003, p. 211). Já a contrarreforma que se instaura possibilita o aprofundamento das desigualdades escolares, e além disso, ela também foi forjada por um grupo restrito de atores ligados aos interesses privatistas e mercantis. Vale ressaltar que a Lei foi promulgada, primeiramente, a partir de uma Medida Provisória, o que reafirma seu caráter antidemocrático, uma vez que, mesmo a aplicação de uma MP pode ser prevista em lei, ela precisa ter uma justificativa excepcional.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que a Lei 13.415/17 altera também as atuais condições da profissão docente, uma vez que abre espaço para a desprofissionalização e a desqualificação do magistério, ao permitir que professores sem formação específica assumam disciplinas para as quais não foram preparados, visto que o Art. 61 da referida Lei, permite a contratação de professores com “notório saber”. A luta pela formação dos professores no nível superior, aliada à pesquisa não pode ser substituída por um “notório saber” que traz de volta o professor leigo e, na prática, incentiva sua contratação (LINO, 2017).

Mesmo que o Ensino Médio seja uma conquista recente no Brasil, a luta dos trabalhadores pela educação remonta longa data. O Ensino Médio vem sendo

disputado por vários setores da sociedade, a partir da ampliação do acesso a esta etapa aos filhos dos trabalhadores. Desse modo, a discussão acerca da necessidade do estabelecimento de padrões mínimos de qualidade precisa avançar, de modo a subsidiar a formulação de metas relativas à infraestrutura física e pedagógica, retomando a discussão acerca da construção de um Ensino Médio que considere as características das juventudes que o frequentam. É necessário também o investimento em equipamentos, laboratórios, bibliotecas e outros espaços culturais e desportivos, pois não há como ter qualidade em espaços precários. Por outro lado, há novas dimensões a contemplar, com destaque para as políticas de assistência ao estudante e para a constituição de espaços de projetos pedagógicos que atendam à diversidade cultural, étnica e de gênero, que assegurem acessibilidade, inclusão e segurança.

Compreende-se que as escolas de Ensino Médio são direcionadas aos jovens em fase de definição do seu futuro e com expectativas diversas, que precisam identificar nos conhecimentos e saberes algo que se relacione com os seus projetos de vida. E, se isso não acontece, eles perdem o interesse e chegam até a abandonar a escola.

Diante desse cenário, justifica-se, assim, a escolha de se observar uma escola Polem como contexto de pesquisa, tendo-se em vista a implementação da nova política para o Ensino Médio. Julga-se importante observar essa nova realidade, de modo a compreender as suas particularidades, seus pontos positivos, e também perceber quais são as suas necessidades e os seus entraves e de que modo os agentes escolares se organizam para contorná-los. Nessa perspectiva, seguem abaixo os objetivos que norteiam este estudo.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

- Investigar as práticas docentes, tendo como foco os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pelos professores em uma escola piloto do

Novo Ensino Médio, localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte.

1.2.2 Objetivos específicos

- Conhecer e analisar as características do *Ensino Médio em Tempo Integral e Integrado* da RPEE-MG;
- Descrever e analisar como a escola selecionada para a pesquisa interpretou e implementou o *Novo Ensino Médio*;
- Identificar e analisar os modos de organização das práticas de ensino e avaliação adotados pelos professores participantes da pesquisa;
- Mapear e analisar as práticas docentes relacionadas à promoção de uma Educação Integral;
- Identificar e analisar concepções, princípios, avanços e desafios nas práticas adotadas pelos professores da escola selecionada para a pesquisa;
- Descrever e analisar as interações em sala de aula entre professor e alunos e entre aluno-aluno, identificando como os sujeitos reagem e criam oportunidades de aprendizagem.

Pautada nesses objetivos, e a fim de alcançá-los, apresenta-se a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa.

1.3 Metodologia de coleta de dados

Esta pesquisa buscou desenvolver uma análise sobre a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral e Integrado na RPEE-MG. Para a sua realização, foi adotada a abordagem qualitativa, na qual a coleta de dados ocorreu por meio de revisão de literatura, pesquisa documental e de campo, vinculadas aos pressupostos sócio-históricos de Vygotsky (1930/2001). Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, e é por meio da inserção no local de estudo que se é capaz de entender o contexto e, assim, compreender a realidade acerca do objeto

investigado. Além disso, “para um investigador qualitativo que pretenda elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Nessa direção, adotou-se para a construção metodológica desta pesquisa, as contribuições de Bogdan e Biklen (1994); Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999); Ludke e André (1986).

Coerente com essa perspectiva, esta pesquisa pretendeu responder a seguinte questão: Como uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais (RPEE-MG), localizada na região metropolitana, implementa o Ensino Médio em tempo integral? Para tanto, foram abordadas outras questões relacionadas a este problema central, e dentre elas estão: Os professores que lecionam no tempo integral participaram de programas de formação continuada para atuarem nas escolas? Como os professores da escola observada organizaram suas práticas pedagógicas? Como a escola, em conjunto, se organizou? Como os alunos percebem a reforma do Ensino Médio? Que propostas pedagógicas foram assumidas pelos gestores e professores no Ensino Médio para promover uma Educação Integral?

Estes foram alguns dos questionamentos que contribuiriam para a reflexão e discussão da pesquisa ora apresentada. A fim de respondê-los, buscou-se aporte teórico, conforme se apresenta no tópico seguinte.

1.3.1 Revisão de Literatura

Segundo Oliveira (2007), a pesquisa bibliográfica envolve a investigação de documentos de domínio científico, tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Nesse sentido, a revisão de literatura empreendida, neste estudo, se deu no período de 2000 a 2018, e envolveu levantamento de pesquisas, dissertações, teses e artigos publicados por meio impresso e digital no *site* de busca da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), banco de teses e dissertações da UFMG e em periódicos indexados sobre os descritores da pesquisa, a saber: Ensino Médio; Políticas

Públicas Educacionais; Juventudes; e Educação e Tempo Integral. Tal escolha se realizou a fim de verificar o que foi produzido e sua relevância no espaço acadêmico. Além disso, buscou-se também identificar os resultados obtidos nesses estudos. Nesse sentido, foram localizados e consultados: 10 dissertações, 3 teses, 8 livros e 80 artigos.

A revisão de literatura ofereceu o arcabouço teórico necessário à problematização das políticas educacionais no campo das reformas empregadas no Ensino Médio, a partir da década de 1990, com enfoque central na atual proposta de reforma para esse nível, a Lei nº 13.415/2017. Nessa etapa, foi importante para a construção teórica as concepções sobre juventudes – quem é o jovem que frequenta o Ensino Médio público na contemporaneidade? Quais são as demandas desses jovens? O que os jovens esperam do Ensino Médio? Também foi necessário investigar conceitos acerca da Educação de Tempo Integral.

Assim, o referencial teórico desta pesquisa foi construído a partir das contribuições de: Domingues, Toschi e Oliveira (2000), Frigotto e Ciavatta (2004), Zibas (2005), Krawczyk (2011), Simões (2011), Lino (2017), Ferreti e Silva (2017), Motta e Frigotto (2017), para compreender as reformas políticas que suscitaram na construção histórica do Ensino Médio no Brasil; Dayrell (2007; 2016), Leão, Dayrell e Reis (2011), Dayrell e Jesus (2016), Leão (2018), para entender as demandas e especificidades das juventudes brasileiras; e Freire (1994; 2005; 2010), Moll (2000; 2010; 2012), Cavaliere (2007, 2009), Moehlecke (2018) e Gadotti (2009) para definir o conceito de Educação Integral.

1.3.2 Pesquisa documental

De acordo com Ludke e André (1986, p. 39) os “documentos representam fonte natural de informação, não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto”, assim, são considerados como documentos qualquer material escrito que possa ser utilizado como fonte de informação. Os documentos também auxiliam na complementação de outros dados coletados acerca do objeto de estudo. Na pesquisa documental empreendida neste estudo foram consultados e analisados decretos, resoluções, portarias, leis e outros

documentos relacionados às propostas de reforma para o Ensino Médio, utilizando o recorte temporal da década de 1990 até a contemporaneidade. A análise desses documentos foi importante para a compreensão das medidas que regem a formação histórica e ideológica do Ensino Médio no país. Ademais, foram consultados também os Documentos Orientadores do Ensino Médio em Tempo Integral e Integrado de Minas Gerais, que contribuíram para o entendimento de como ocorreu a implementação do Tempo Integral em Minas Gerais, que orientações foram divulgadas nas escolas, a fim de traçar um panorama comparativo entre o que está no papel e o que acontece na prática. Considerou-se relevante, também, conhecer e analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola selecionada para a realização desta pesquisa.

1.3.3 Pesquisa de campo

No que diz respeito à pesquisa de campo, foi realizada observação participante em sala de aula, durante o primeiro semestre de 2018, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola Polem, localizada na Rede Metropolitana de Belo Horizonte. Além disso, optou-se pela aplicação de questionário para os alunos da turma selecionada, além de entrevista semiestruturada com os professores participantes da pesquisa.

Na acepção de Bogdan e Biklen (1994, p. 48) “os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo”, justificando, assim, a importância da observação para a pesquisa qualitativa. Além disso, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Buscou-se, assim, por meio da observação, investigar e analisar como a escola selecionada para a pesquisa interpretou e implementou o Tempo Integral e Integrado. Objetivou-se, também, com este estudo conhecer e analisar as práticas docentes dos professores da escola selecionada, suas escolhas didáticas, bem como as interações entre professor-aluno e entre aluno-aluno. Portanto, empreendeu-se uma observação participante, visto que, segundo Denzin (1978 *apud* LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 28), trata-se de “uma estratégia de campo

que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção" (p. 183). Nesse caso, a escolha pela abordagem sócio-histórica foi relevante para a pesquisa pelo fato de essa abordagem privilegiar a interação em sala de aula, a importância que as relações com o outro possui no processo de socioconstrução do conhecimento, caminhando para uma concepção sociointeracionista da aprendizagem e uma concepção formativa das práticas de avaliação. Assim, as observações foram registradas de forma descritiva em um diário de campo utilizado pela pesquisadora.

Também se utilizou de questionário, uma vez que é considerado um importante instrumento para a coleta de dados em pesquisas qualitativas. Para Gil (2008), entre algumas das vantagens, ao optar pelo uso do questionário, está o fato de que esse procedimento permite atingir um número maior de participantes, assegurando-lhes o anonimato das respostas, bem como a flexibilidade de tempo para que possam responder às questões propostas pelo pesquisador. Além disso, o questionário possibilita compreender o que os investigados têm a dizer sobre um determinado assunto, apresentando suas opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 2008). Desse modo, com o questionário aplicado aos alunos, (Apêndice C), buscou-se colher informações acerca do seu perfil e de suas opiniões sobre a implementação do Tempo Integral e das práticas de ensino e avaliação de seus professores. Nessa perspectiva, o questionário foi composto por 24 questões de múltipla escolha e com 2 questões abertas. Foi distribuído também aos alunos um questionário de Escala de Likert (1932) de cinco pontos, com o intuito de possibilitar aos alunos exporem suas opiniões acerca da organização didático-pedagógica, assim como a organização do tempo integral. Este questionário foi aplicado na sala de aula e contou com a participação dos 26 alunos da turma selecionada para a pesquisa.

Outro importante instrumento foi adotado na pesquisa, ou seja, a entrevista. Na acepção de Bogdan e Biklen (1994, p. 134) a entrevista serve como instrumento "para colher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira com que os sujeitos interpretam aspectos do mundo". A entrevista se tornou um procedimento comum nas pesquisas qualitativas, uma vez que permite que os pontos de vistas

dos sujeitos entrevistados sejam expressos e melhor aprofundados, garantindo, sobretudo uma coleta mais ampla do que os alcançados, apenas com questionários fechados. Nesse sentido, o roteiro, (Apêndice A), elaborado para a entrevista com os professores, visou caracterizar o perfil dos docentes, conhecer concepções e práticas docentes, identificar e analisar escolhas metodológicas e suas opiniões sobre o modo como a implementação do Tempo Integral interfere na atuação docente e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Utilizou-se da entrevista semiestruturada, que prevê o uso de um roteiro flexível, que pode ser complementado, caso o entrevistador sinta a necessidade de que um assunto seja melhor explicado. Além disso, a entrevista semiestruturada permite respostas mais livres, possibilitando aos sujeitos responderem de acordo com sua perspectiva pessoal, em vez de terem que moldar suas respostas a alternativas padronizadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nesse sentido, torna-se relevante esclarecer que foram entrevistados 8 professores, selecionados entre os 13 participantes acompanhados durante a observação em classe. Essas entrevistas foram gravadas e tiveram duração média de 40 minutos. E, nesse caso, realizou-se apenas uma entrevista com cada sujeito, no período que compreendeu o final de junho e começo de agosto.

Por fim, convém ressaltar que a pesquisa de campo e as entrevistas foram realizadas com autorização formal dos participantes e da diretoria da escola, sendo os objetivos da pesquisa explicitados aos envolvidos antes de iniciar as entrevistas. Foram tomados, também, os cuidados necessários para que se mantivesse o anonimato da escola e dos participantes, bem como o sigilo das informações coletadas em campo. Nesse sentido, esta pesquisa atendeu às orientações da Resolução 466/2012 do Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP/UFMG). O projeto encontra-se sob o número de registro no COEP: CAAE - 89650418.3.0000.5149. Os professores e pais dos alunos receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexos A e B) e os alunos receberam um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Anexo C), contendo a proposta deste trabalho, como também um resumo, com as informações gerais da condução da pesquisa.

1.3.4 Análise dos dados

Neste estudo, a análise qualitativa dos dados foi realizada por meio da leitura crítica e da triangulação dos dados obtidos a partir da revisão de literatura, pesquisa documental, notas de campo da observação participante, questionários e entrevistas. Esse processo permitiu a análise dos elementos relativos à dinâmica da escola e dos sentidos que os professores e alunos construíram sobre o processo de ensino-aprendizagem e de implementação do Tempo Integral.

Desse modo, o tratamento dos dados coletados realizou-se por categorização e sistematização dos resultados. Segundo Grzybovski e Mozzato, (2011) a categorização consiste na classificação, reunião de elementos, cujo agrupamento ocorre a partir de um determinado critério. A codificação, por sua vez, significa transformar, descortinar o texto bruto de modo que essa ação permita a compreensão dos dados. Além disso, “a exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências”. (GRZYBOVSKI; MOZZATO, 2011, p. 735).

De acordo Bardin (2010), ao cumprir a análise sistemática do material coletado, o analista define as categorias, classificando os elementos constitutivos de um conjunto caracterizado por diferenciação e realiza o reagrupamento por meio de critérios definidos previamente no sentido de propiciar a compreensão do objeto de investigação. Desse modo o processo analítico permitiu a formação de categorias derivadas da categorização teórica, a partir das sucessivas leituras, das anotações realizadas no diário de campo, das entrevistas e questionários respondidos pelos sujeitos da escola. Também possibilitou que os dados coletados fossem organizados de modo a responder os objetivos propostos na pesquisa acerca da realidade escolar, percebendo as complexidades da implementação da proposta do Tempo Integral para a prática docente, para a aprendizagem e projetos dos jovens alunos do Ensino Médio. Ainda nesse contexto, o tópico seguinte discorre sobre os sujeitos da pesquisa.

1.4 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa ora apresentada contou com a participação de 26 alunos e 13 professores de uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola Polo de Educação Múltipla de Belo Horizonte. É importante destacar que se optou pelo uso de nomes fictícios para a escola e participantes da pesquisa, de modo a preservar o anonimato dos sujeitos e da instituição.

Tendo-se em vista que o processo de implementação do Tempo Integral e Integrado iniciou na escola selecionada para a pesquisa, no segundo semestre de 2017, nas turmas do 1º ano do Ensino Médio, optou-se por realizar a pesquisa na turma ora apresentada, uma vez que se implica que os alunos passaram pelo processo de mudança.

Nesse processo, procurou-se compreender os sujeitos, seus contextos e os fenômenos existentes, partindo da abordagem sócio-histórica. A partir dessa perspectiva, buscou-se ouvir as vozes dos participantes por meio das relações de interações estabelecidas no ambiente onde as histórias se constroem no espaço-tempo da sala de aula. (GOMES, 2014b).

Nesse cenário a turma selecionada para a pesquisa constituía-se por 26 alunos, sendo, 58% de homens e 42% de mulheres que à época da pesquisa possuíam, em sua maioria (50%), 16 anos, idade prevista para a etapa de ensino ao qual pertencem, isto é, 2º ano do Ensino Médio. Em relação ao pertencimento racial, constatou-se que a maioria dos alunos se considera negros (46%).

Foram entrevistados 8 professores, sendo 5 mulheres e 3 homens. Desse total, 4 docentes eram responsáveis pelas disciplinas da Base Nacional Comum (BNC), a saber: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Geografia e Educação Física; e 4 professores das disciplinas do Currículo Flexível, tais como: Aprofundamentos do Enem, Pesquisa e Intervenção, Introdução ao Jornalismo e Música.

1.4.1 Perfil dos professores

Com o intuito de colher informações sobre os perfis dos docentes que trabalham na escola, foram distribuídos questionários para os professores. Dos 77 docentes que compõem o quadro funcional da escola, 53 se dispuseram a responder o questionário.

Os dados obtidos por meio do questionário permitiu traçar um perfil dos professores que atuam na E. E. Nísia Floresta. As respostas oferecidas pelos professores foram analisadas e tabuladas. E, sobre esse contexto ressalta-se, segundo Teixeira (1996), que os professores são sujeitos situados, inseridos na cultura, na história e em grupos sociais, que compõem os valores e representações sociais que norteiam os diferentes campos de suas vidas, inclusive no exercício da docência. Os professores ainda possuem corpos, pertencimentos étnicos, crenças religiosas e políticas, gênero e orientações sexuais e estão inseridos em segmentos sociais diferenciados. Ademais, os professores são sujeitos socioculturais, são pessoas vivas, reais, plurais, que têm projetos, desejos e significam suas experiências no mundo de diversas formas, sob a influência de todas as dimensões que os constituem. Destaca-se também que as experiências de vida e o modo como se integram e participam da sociedade têm profundas implicações nas formas de ser e agir dos professores. Diante do exposto, é importante esclarecer que as informações transcritas e colhidas por meio do questionário possuem o objetivo, apenas, de traçar o perfil dos professores da escola, sempre lembrando que são as influências dos ambientes socioculturais em que os professores circulam, os bens culturais a que tiveram e têm acesso, suas histórias de vida, entre outros, que mobilizam o exercício da docência e que fazem os professores serem quem são.

Dos 53 professores que responderam o questionário, 60% são mulheres e 40% são homens. A Tabela 1 apresenta o nível de escolaridade docente desses sujeitos. Segundo os dados informados, a maioria dos professores possui como maior nível de escolaridade Especialização Lato Sensu 67%, seguidos de 32% que afirmaram ter apenas graduação na área de atuação e 11% informaram possuir o mestrado.

Tabela 1 - Nível de escolaridade docente

Grau	Nº	%
Graduação	17	32%
Especialização <i>Lato Sensu</i>	30	57%
Mestrado	6	11%
Doutorado	0	0

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Sobre esse dado, julga-se importante destacar a afirmação de Costa, Oliveira e Medeiros (2016) que, em se tratando da formação dos professores do Ensino Médio, é importante uma articulação entre os conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos, os conhecimentos pedagógicos e de formação para a pesquisa. Desse modo, todos esses campos pressupõem que a formação docente vá além de seus cursos de licenciatura, exigindo uma articulação equilibrada entre a formação inicial e continuada dos professores.

Contrapondo-se a essa exigência, pôde-se verificar em campo, que alguns professores que atuam nas disciplinas do currículo flexível nem sempre são licenciados. Constatou-se que os professores, por exemplo, das disciplinas de Robótica, Introdução às Engenharias, Jogos Digitais, são, em sua maioria, profissionais que não têm formação em licenciatura. Ademais, é perceptível nesses professores uma concepção da docência como “bico”, pelo fato de esses sujeitos atuarem como docentes até conseguirem outro emprego na sua área de formação/atuação de origem. Essa situação foi observada na pesquisa de campo, uma vez que houve a saída de professores do currículo flexível das disciplinas de Artes Cênicas, Música e Robótica por questões relacionadas à incompatibilidade do horário e por terem conseguido outro emprego. Percebe-se que tal situação provoca, ainda mais, precarização da profissão docente.

A Tabela 2 apresenta dados sobre tempo de experiência profissional, e em análise identificou-se que a maioria dos professores possui uma vasta experiência na profissão docente, uma vez que 32% responderam que lecionam há mais de 20 anos, 28% informaram que lecionam entre 5 a 15 anos e 17% disseram que lecionam entre 15 a 20 anos.

Tabela 2 – Tempo de experiência profissional

Anos	Nº	%
Menos de 3 anos	7	13%
Entre 3 a 5 anos	5	10%
Entre 5 a 15 anos	15	28%
Entre 15 a 20 anos	9	17%
Mais de 20 anos	17	32%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Porém, grande parte dos professores trabalha há pouco tempo na E. E. Nísia Floresta, segundo os dados apurados. Assim, evidenciou-se que 47% dos professores responderam que trabalham na escola há menos de 3 anos, 21% disseram que trabalham entre 3 a 5 anos na escola observada e 22% dos professores afirmaram trabalhar na escola entre 5 a 15 anos.

Tabela 3 - Tempo de atuação na escola E.E Nísia Floresta

Anos	Nº	%
Menos de 3 anos	25	47%
Entre 3 a 5 anos	11	21%
Entre 5 a 15 anos	12	22%
Entre 15 a 20 anos	3	6%
Mais de 20 anos	2	4%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No que diz respeito à situação funcional dos professores na rede estadual, 51% responderam ser efetivo estável, enquanto 43% informaram ser designados e apenas 6% afirmaram ser efetivo em estágio probatório.

Tabela 4 - Situação funcional na Rede Estadual

Situação	Nº	%
Efetivo estável	27	51%
Designado	23	43%
Efetivo estágio probatório	3	6%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Por meio dos dados analisados, diagnosticou-se também que os professores investigados atuam 30% no 1º ano do Ensino Médio, 26% nos três anos do Ensino Médio, 22% nos 1º e 2º anos do Ensino Médio e 17% no 2º ano apenas.

Tabela 5 - Turmas do Ensino Médio em que leciona atualmente

Turmas	Nº	%
1º ano, apenas	16	30%
1º, 2º e 3º anos	14	26%
1º e 2º anos	12	23%
2º ano, apenas	9	17%
3º ano, apenas	1	2%
2º e 3º anos	1	2%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Por fim, investigou-se sobre a quantidade de escolas que os professores lecionam (Tabela 6), 62,5% responderam que ministram aulas em apenas 1 escola, contra 35,5% disseram que trabalham em duas escolas e apenas 2% informaram que trabalham em três escolas.

Tabela 6 – Número de escola em que leciona

Nº de escolas	Nº	%
1	33	62,5%
2	19	35,5%
3	1	2%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No tópico a seguir será apresentado o perfil dos alunos da turma observada.

1.4.2 Perfil dos alunos do Ensino Médio

Com o intuito de conhecer o perfil dos alunos participantes da pesquisa, utilizou-se no âmbito do estudo a aplicação de questionário. Após análise crítica os dados foram processados e organizados. A partir de então, a análise evidenciou que a turma selecionada para a pesquisa era composta por 58% de rapazes e 42% de moças que possuíam, em sua maioria, 50%, 16 anos, idade prevista para a etapa de ensino ao qual pertenciam, ou seja, o 2º ano do Ensino Médio. Além disso, a turma,

ainda, era composta por 35% de alunos com 17 anos, 12% de alunos com 18 anos e 4% com alunos com 19 anos ou mais.

Em relação ao pertencimento racial (Tabela 7), constatou-se que a maioria dos alunos se considerava negros 46%, contra 31% de pardos e 19% de brancos.

Tabela 7 - Pertencimento racial

Pertencimento racial	Nº	%
Negro (a)	12	46%
Pardo (a)	8	31%
Branco (a)	5	19%
Amarelo (a)	1	4%

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

No que diz respeito à renda familiar (Tabela 8), verificou-se que a renda de 68% dos alunos entrevistados variava entre 1 e 3 salários mínimos, 20% variava de 4 a 6 salários e 8% de 7 a 9 salários.

Tabela 8 – Renda familiar

Salário	Nº	%
De 1 a 3 salários	17	68%
De 4 a 6 salários	5	20%
De 7 a 9 salários	2	8%
De 10 ou mais salários	1	4%

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

E, com relação ao tipo de habitação ou residência familiar (Tabela 9), observou-se que 50% dos alunos residem em casa própria, 19% em apartamento próprio e 15% em apartamento alugado.

Tabela 9 – Residência familiar

Tipo de imóvel	n.	%
Em casa própria	13	50%
Em apartamento próprio	5	19%
Em apartamento alugado	4	15%
Em casa alugada	4	15%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No que diz respeito ao tempo que os alunos estudam na escola (Tabela 10) selecionada para a pesquisa, a maioria, 73%, estudava há dois anos, o que significa

que esses alunos participaram do processo de mudança da escola de ampliação da carga horária para o tempo integral.

Tabela 10 – Tempo que estuda na escola

Tempo	Nº	%
1 ano	5	19%
2 anos	19	73%
3 anos	2	8%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Perguntados sobre a escolha em estudar no Tempo Integral (Tabela 11), se a escolha partiu dos alunos ou de seus pais ou responsáveis, 50% responderam que a decisão partiu deles e dos pais e 38% responderam que a decisão partiu deles mesmos.

Tabela 11 – De quem foi a decisão de estudar no Tempo Integral

Sujeito	Nº	%
Sua e dos seus pais	13	50%
Sua	10	38%
Dos seus pais ou responsáveis	2	8%
Outros	1	4%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Torna-se relevante salientar que, em diálogo com os alunos, percebeu-se que na verdade a escolha da maioria não foi a de “estudar no Tempo Integral”, mas sim, a escolha foi por estudar na E. E. Nísia Floresta, uma vez que os alunos alegaram que foram obrigados a estudar em tempo integral, o que muitos deles afirmam não gostar. Ademais, perguntados sobre o que sugerem para que o tempo integral seja mais positivo para o processo de ensino-aprendizagem, três alunas responderam o seguinte, “que não seja obrigatório”.

1.5 Caracterização da escola

A Escola Estadual Nísia Floresta (EENF²), selecionada para a pesquisa, pertence à Superintendência Regional de Ensino (SRE) da Metropolitana A, e está localizada em um bairro da região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. A instituição é considerada uma das mais tradicionais da capital mineira, além de possuir uma longa história. Sobre a sua origem, há duas vertentes, uma delas considera que a escola se originou em Ouro Preto, no ano de 1854, época em que essa cidade era a capital de Minas Gerais. Já, a outra vertente sobre a história da escola considera como sendo a data de sua fundação o ano de 1898, quando houve a sua inauguração em Belo Horizonte. O ato de autorização e reconhecimento da escola foi criado pelo Regulamento nº 27, publicado no dia 05 de fevereiro de 1954, pelo Decreto Estadual nº 16.244/1974, pelo Decreto Estadual nº 34.789/1993 e pela Portaria de nº 477/2001.

A estrutura física da escola é constituída por um prédio, cujo espaço proporcionou a realização desta pesquisa. Esse prédio conta com 29 salas de aulas (sendo uma delas utilizada como sala de música); 3 salas de audiovisual; pátio com algumas mesas para utilização dos alunos durante a refeição e com duas mesas de ping-pong. Também possui 3 sanitários femininos e 3 sanitários masculinos no andar superior onde estão localizadas as salas de aula, e 2 sanitários femininos (sendo um para pessoas com deficiência) e 2 sanitários masculinos (sendo um para pessoas com deficiência) no pátio; uma cantina, onde as refeições e os lanches são servidos aos alunos e funcionários. Além disso, é composta por uma copa dos funcionários, onde é preparada a refeição e feita a limpeza dos utensílios de cozinha (pratos, talheres, panelas etc.).

A escola, ainda, conta com uma biblioteca equipada com 2 estantes de revistas, 3 estantes com enciclopédias e dicionários, 1 estante com livros didáticos para os professores, e 6 estantes com livros literários (literatura brasileira, inglesa, francesa e espanhola) e livros didáticos e paradidáticos, além de 2 escrivaninhas com um computador em cada, possui também algumas mesas para estudo/leitura.

² Para preservar a identidade da escola, dos professores e dos alunos, optou-se por utilizar nomes fictícios.

Há 2 laboratórios de informática, um com 15 computadores e outro com 13 com acesso à internet e sistema operacional LINUX. Verificou-se que alguns computadores possuem sistema operacional DUAL (LINUX + Windows); e possui, ainda, uma sala de leitura. Ademais, a escola também conta com sala dos professores com sofás e poltronas, duas mesas, armários, televisão e duas escrivaninhas com um computador em cada sala com acesso à internet; 1 copa para os funcionários com 1 filtro de água, 1 micro-ondas, 1 geladeira, 1 armário e bancada com 3 cadeiras. Também possui 2 banheiros masculinos e 2 banheiros femininos exclusivos para funcionários, sendo um de cada para pessoas com deficiência. Há também sala da diretoria; secretaria da direção; sala de reunião; laboratório da memória; sala de copiadora; sala de secretaria de pessoal; 3 salas de arquivo; laboratório de conservação; tesouraria; supervisão pedagógica; secretaria da escola. Para acessar o andar superior em que ficam as salas de aula, a escola possui três acessos disponíveis: um elevador, uma escada e uma rampa de acesso. Por fim, a escola ainda possui um total de 5 bebedouros; 6 mangueiras de incêndio; e 9 extintores de incêndio.

A escola, mesmo estando situada na região centro-sul de Belo Horizonte, recebe alunos de diversas regiões, de diferentes bairros da capital e também de outras cidades da região metropolitana, como, por exemplo, Sabará e Contagem. Muitos pais e alunos optam pela escola, mesmo tendo que percorrer um caminho longo para frequentá-la, motivados pela sua qualidade e sua tradição (PPP da escola). Além disso, segundo os dados do Inep (2015), o nível socioeconômico dos alunos da escola é classificado como médio alto.

Discutindo, ainda, acerca dessa escola, esse tópico se caracteriza por apresentar os resultados obtidos pelos alunos do Ensino Médio da E.E Nísia Floresta nas avaliações do Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb) nos anos de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015. O Quadro 6 traz os resultados do Proeb de Matemática.

Quadro 6 - Evolução dos resultados do Proeb Matemática alunos do 3º ano

Ano	Proficiência Média
2011	288
2012	310,1
2013	296
2014	293,4
2015	293

Fonte: Cadernos Proeb Matemática E.E Nísia Floresta.

Por meio do Quadro 6, percebe-se que a proficiência média dos alunos da E. E. Nísia Floresta em Matemática, nos anos de 2011 a 2015, apresenta-se de forma mais ou menos estável no nível de proficiência intermediário.

O Quadro 7 por sua vez apresenta os resultados da proficiência média dos alunos em Língua Portuguesa durante o período de 2011 a 2015.

Quadro 7 - Evolução dos resultados do Proeb Língua Portuguesa alunos do 3º ano

Ano	Proficiência Média
2011	281,1
2012	301,2
2013	295,3
2014	300,6
2015	296,8

Fonte: Cadernos Proeb Língua Portuguesa E.E Nísia Floresta

Como se observa no Quadro 7, os resultados de Língua Portuguesa dos alunos da E. E. Nísia Floresta, assim como os apresentados em Matemática, seguem mais ou menos de forma estável no nível de proficiência intermediário.

Pode-se afirmar, portanto, que os resultados dos alunos da escola em proficiência média, tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa, encontram-se no nível intermediário, sem ter atingido ainda, de fato, o nível recomendado. O desempenho intermediário varia de 250 até 300 pontos e nele se encontram os alunos que desenvolveram habilidades mais complexas (MINAS GERAIS, 2013).

Dando prosseguimento, apresenta-se no Quadro 8 os resultados da escola nas avaliações do Enem nos anos de 2013, 2014 e 2015.

Quadro 8 - Comparativo dos Resultados do Enem E. E. Nísia Floresta e Brasil

Área de conhecimento	2013		2014		2015	
	Média Brasil	Média EENF	Média Brasil	Média EENF	Média Brasil	Média Escola M.C
Linguagens	508	530,24	528	540,12	504	535,15
Matemática	544	559,19	511	509,74	475	498,89
Ciências da Natureza	492	508,77	507	512,29	478	495,56
Ciências Humanas	537	553,69	565	574,9	555	582,3

Fonte: Mec/Inep (2013; 2014; 2015).

A análise dos dados apresentados no Quadro 8 revela que, em comparação com a média do país, a média da escola sempre esteve mais alta. É possível perceber também que durante os três anos o desempenho dos alunos na área de Linguagens se manteve mais ou menos estável, já na área de conhecimento que compreende Matemática e de Ciências da Natureza houve uma queda no desempenho dos alunos, e, em contra partida, percebe-se que houve um aumento do desempenho dos alunos na área de conhecimento de Ciências Humanas.

Considerou-se relevante destacar os resultados alcançados pela escola no Proeb e no Enem, uma vez que as avaliações externas podem fornecer pistas importantes sobre as práticas de ensino no contexto escolar, especialmente quando esses resultados se referem a aspectos ou componentes que têm peso para o conjunto das atividades escolares.

No que diz respeito à gestão da escola, ela é organizada por meio da gestão democrático-participativa, conforme PPP da escola. Desse modo, todas as decisões são tomadas, contando com a participação da direção, professores, pais e alunos. Estes últimos são convidados a participarem de reuniões para tomar decisões que regem o funcionamento e organização da escola, em uma busca de superar aspectos relacionados com hierarquia de cargos e funções, em que todos os participantes da comunidade escolar possuem um papel importante na tomada de decisões. Ademais, cada turma possui um aluno representante e um vice-representante. A instituição conta também com um Conselho de Representantes da Escola, sendo composto por 2 alunos e por 2 professores. A escolha de todos os representantes ocorre por meio de eleições. Os alunos representantes são

convidados a participarem das reuniões para decidir questões relacionadas à escola. Além da representação dos alunos, a escola ainda conta com um grêmio estudantil.

A E. E. Nísia Floresta iniciou o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral e Integrado, juntamente com outras 9 escolas estaduais de Belo Horizonte, em agosto de 2017, nas turmas do 1º ano do Ensino Médio, por meio do Decreto Estadual nº 47.227/2017, que dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado; da Resolução nº 2.842/2016 que dispõe sobre o Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais; e por meio da Portaria do Mec nº 1.145/2016 que Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746/2016.

No que diz respeito ao quadro docente, a escola conta com um total de 77 professores, desses, 41 são da Base Nacional Curricular (BNC); 11 professores do campo de integração curricular “Múltiplas linguagens, comunicação e mídias”; 8 professores do campo de integração “Cultura, arte e cidadania”; 9 professores do campo de integração “Pesquisa e inovação”; e 8 professores do técnico profissionalizante.

CAPÍTULO 2: AS POLÍTICAS DE GOVERNO E AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO

Com o intuito de compreender as mudanças atuais que afetam o Ensino Médio, realizou-se uma revisão de literatura, a fim de analisar como esse nível de ensino se configurou historicamente, uma vez que se acredita não ser possível considerar as atuais mudanças em curso sem levar em conta as dimensões históricas, políticas, econômicas e o conceito de educação que norteia estas alterações. Sendo assim, este capítulo tem por objetivo apresentar as principais reformas educacionais promovidas no Ensino Médio, fazendo um recorte temporal a partir da década de 1990 até a contemporaneidade, e, nesse sentido, procurou-se apresentar uma síntese dos documentos legais produzidos neste período, em âmbito nacional. Para tanto, o texto foi estruturado em quatro tópicos, que seguem uma ordem cronológica, abrangendo os períodos correspondentes aos governos federais exercidos nos anos de 1994 a 2016.

A escolha do recorte temporal, a partir da década de 1990, se justifica por julgar que o cenário educacional contemporâneo é um reflexo das políticas implementadas nesse período. Ademais, a década de 1990 foi marcada pelo processo de reforma do Estado e pela política estatal neoliberal, ocasionando inúmeras reformas educacionais no Brasil que, por meio de orientações dos setores econômicos e da influência dos organismos multilaterais, tinham como objetivo principal a formação de mão de obra qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva.

A **política educacional** se refere a dois campos de estudos: o da política e o da educação. Sendo assim, é necessário definir o conceito que se toma como referência para caracterizar **política e educação**. E, nessa perspectiva, entende-se por políticas públicas como “tudo o que o governo decide fazer ou não fazer” (HOWLLET; RAMESH *apud* MULLER; SUREL, 2002, p. 13); ou seja, a expressão política pública denomina as ações que perpassam a dimensão do poder do Estado e as demandas da sociedade. No entanto, uma política pública vai além disso, uma vez que, apesar da multiplicidade de organismos de natureza internacional, e da influência/exigência que exercem nas decisões sobre as políticas públicas, e apesar

das demandas dos grupos sociais, é quem detém o poder – isto é, o Estado - que irá julgar como e se irá atender essas demandas. Dessa forma, entende-se política pública como o “Estado em ação” (GOBERT; MULLER, 1987 *apud* HÖFLING, 2001, p. 31).

No que se diz respeito, especificamente, à educação, entende-se esta como uma política pública de caráter social e de responsabilidade do Estado (HÖFLING, 2001). As políticas sociais situam no interior de um tipo particular de Estado, que visa à manutenção das relações sociais de determinada formação social. Uma vez que é impossível pensar o Estado fora de um projeto político particular, as políticas sociais assumem diferentes formas dependendo da teoria social e da concepção de Estado na qual está inserida. Na educação, há quatro diferentes conjuntos de políticas públicas que seguem a perspectiva gerencialista do Estado e que influenciam na agenda nacional, são elas: as políticas de currículo, as políticas de avaliação, as políticas de valorização e as políticas de financiamento educacional. Há também outras políticas que poderiam ser consideradas, mas essas quatro traduzem o que há de mais latente na reconstituição da educação brasileira, a partir de uma lógica de “quase mercado”. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Segundo Domingues, Toschi e Oliveira (2000), as políticas de desenvolvimento do país propõem mudanças educacionais, e, portanto, torna-se necessário que o currículo represente coerência e articulação com os projetos em vigência. É por esse fato que o planejamento curricular sempre adquiriu centralidade nas reformas educativas, especialmente na América Latina. Pensando no caso brasileiro, em particular, isso se evidenciou com as publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio - PCNs (BRASIL, 1997), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Educação Superior - DCNs (BRASIL, 2000; 2006; 2013), e da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996). No entanto, esses parâmetros e diretrizes não visavam à obrigatoriedade e universalidade do currículo, diferente do que ocorre no momento atual com a consolidação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que representa um documento normativo, cujo contexto prescreve um currículo comum e todas as escolas do território nacional terão de seguir e cumprir.

Inserido nesse contexto, o Ensino Médio se caracteriza por uma etapa que demanda muitas discussões acerca de seu papel e da organização de seu currículo. A própria nomenclatura “Ensino Médio” representa aquele nível de ensino que fica no “meio”, ou seja, entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, no entanto, para uma grande porcentagem da população brasileira, em sua maioria os jovens, oriundos da base da pirâmide econômica, o Ensino Médio não representa essa “ponte” para o Ensino Superior, especialmente devido à necessidade (e até mesmo a vontade pessoal) de adentrar no mundo do trabalho, entre diversos outros motivos. Isso faz com que o Ensino Médio, para grande parcela da população brasileira, não represente de fato um nível de ensino “mediador” entre uma fase e outra de escolarização, motivo central da dualidade da “função” do Ensino Médio: formação básica para a continuação dos estudos ou formação técnica para o trabalho. Por esse motivo, entre outras questões, são recorrentes na história da educação brasileira, conformando um movimento de avanços e recuos, propostas de políticas públicas para este nível de ensino. A década de 1990, em decorrência do processo de reforma do aparelho do Estado, foi marcada pelas reformas educacionais no Brasil, iniciando desse modo, uma série de proposições para essa etapa de ensino, que sinalizaram profundas alterações na configuração e finalidades do currículo. Além disso, alguns teóricos apontam que várias dessas políticas públicas foram implementadas com o objetivo de melhorar os índices de acessibilidade e assegurar que um número maior de jovens conclua a Educação Básica no país.

Segundo Ferreira (2017), o motivador principal das reformas educativas da década de 1990 foi a intrínseca relação entre a educação, enquanto uma dimensão fundamental para melhorar a distribuição de renda, e como um requisito para a empregabilidade. Ocorre, porém, como expõem Domingues, Toschi e Oliveira (2000) que a educação média tem sido, basicamente, seletiva e suscetível à desigualdade social, devido, basicamente, às crises de desemprego e à vulnerabilidade das economias nacionais, que põem em risco cada vez mais a promessa de futuro para as gerações mais jovens. Constata-se que foi desde os meados da década de 1990 que o Ensino Médio público brasileiro começou a se expandir de maneira mais significativa. No entanto, a premissa de sua obrigatoriedade só foi colocada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação pelo governo federal em 2009, por meio da

Emenda Constitucional de nº. 59, que ampliou a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 6 aos 17 anos de idade, acompanhando uma tendência regional e respondendo a pressões como as do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (KRAWCZYK, 2011).

Dando sequência à discussão, o tópico seguinte possui a finalidade de apresentar e analisar as principais propostas para o Ensino Médio impulsionadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

2.1 Propostas para o Ensino Médio no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2001)

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2001) foi fortemente marcado pela política estatal neoliberal, que ocasionou uma ampla reforma do Estado, e pelo Plano Real³. Segundo Arosa (2016), a política neoliberal propõe soluções para contornar uma eventual crise fiscal do Estado gerada pela constante necessidade de atender as demandas excessivas da população por políticas sociais. Desse modo, tal política visa à redução da atuação do Estado abrindo espaço para empresas privadas tomarem para si as responsabilidades de manter órgãos e serviços estatais, e de controlar os gastos públicos, diminuindo, portanto os investimentos em políticas assistencialistas, como, por exemplo, aposentadoria, pensões, seguro desemprego, entre outras. Nesse sentido, a reforma do Estado implicou mudanças em sua aparelhagem, a fim de tornar a administração pública mais eficiente. Para isso, o Estado reduziu seu papel de executor direto de serviços e assumiu um papel de regulador e provedor desses serviços, principalmente os sociais, como educação e saúde (BRASIL, 1995). Além disso, segundo Macêdo (2011), a reforma do Estado ocasionou na desburocratização e no enxugamento das contas públicas, por meio da privatização de empresas estatais, dos cortes de gastos sociais, da desregulamentação da economia e de forte pressão sobre as

³ O Plano Real foi desenvolvido com o objetivo de controlar a hiperinflação sofrida pelo país há quase três décadas. Para isso, a equipe do Ministério da Fazenda na gestão de Fernando Henrique Cardoso como ministro da Fazenda do governo Itamar Franco promoveram um plano de estabilização econômica, que implicou a substituição da antiga moeda para o real, a partir de 1º de julho de 1994.

entidades sindicais. Um dos setores que mais sofreu cortes de recursos e ajuste estrutural foi o das políticas educacionais.

As reformas educacionais desse período foram fortemente marcadas pelas orientações dos setores econômicos, que buscavam adequar às políticas educacionais às políticas de desenvolvimento econômico, consolidadas com a reestruturação do aparelho do Estado em curso e alinhadas à nova ordem mundial, e tendo como suporte financeiro e ideológico organizações multilaterais como o Banco Mundial – (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros. (MARONEZE; LARA, 2009; MACÊDO, 2011).

Os documentos formulados por essas agências prescreveram as orientações a serem adotadas e também apresentaram o discurso justificador das reformas, que se resumia na necessária modernização do país, que carecia de força de trabalho qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva. Além disso, determinaram também novas formas de financiamento, gestão e avaliação da Educação Básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendências verificadas em âmbito internacional. No que diz respeito à flexibilização, essa é compreendida como a forma de organizar a Educação Básica pelos estados e municípios, impactando, assim, na organização do currículo. E, quanto à avaliação, essa é estendida a todos os níveis de etapas de ensino e guiada pela política de *accountability* e pelo *rankeamento* das escolas, a partir da valorização das avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Nesse sentido, percebe-se que o Estado passa a assumir a função de regulador e avaliador da educação.

Segundo Maroneze e Lara (2009), o enfoque na Educação Básica se deu por considerá-la como primordial para melhorar a rentabilidade econômica e reduzir a pobreza nos países em desenvolvimento, uma vez que se admitia que a certificação de conclusão dessa etapa de ensino possibilitava uma melhor acessibilidade à empregabilidade. Essas mudanças foram determinantes de novas relações entre as diferentes esferas administrativas na matéria educacional, especialmente nas relações entre União e municípios. No entanto, essa qualificação para o trabalho

limitava-se aos conteúdos mínimos – como saber ler, escrever e calcular – e a formação de atitudes para o trabalho, ou seja, qualificar minimamente o trabalhador para obter oportunidades no mercado. Foi nesse cenário que surgiu a reforma do Ensino Médio, nível de ensino prioritário da política educacional do governo de FHC.

Em 1996 foi publicada a LDB 9.394/1996, que reconheceu o Ensino Médio como a terceira e última etapa da Educação Básica, estabelecendo a obrigatoriedade e gratuidade dessa etapa de ensino. Nesse caso, a LDB 9394/1996 caracterizou o Ensino Médio como sendo uma etapa de ensino de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental para continuar o processo de aprendizagem, e de articulação entre a formação básica e formação para o trabalho e a cidadania. Esse fato novo ocorreu em um momento em que a sociedade vivia profundas alterações de ordem tecnológica e econômico-financeira. O desenvolvimento científico e tecnológico das últimas décadas não só transformou a vida social, como causou profundas alterações no processo produtivo que se intelectualizou, tecnologizou, e passou a exigir um novo profissional, diferente do requerido pelos modelos taylorista e fordista de divisão social do trabalho. (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000). A Lei também possibilitou a integração do Ensino Médio com a profissionalização, de forma ambígua, no capítulo da Educação Básica e em um capítulo próprio, na qual a “Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis de modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (redação dada pela Lei 11.741, de 2008). Nesse sentido, o Artigo 13 da LDB afirma que os estudos concluídos no Ensino Médio poderão ser aproveitados para obtenção de habilitação profissional em cursos realizados concomitante ou sequencialmente.

Segundo a Lei nº 9.394/96, o Ensino Médio representaria uma sequência educacional integrada ao Ensino Fundamental, porém, de acordo com Zibas (2005), a Lei falhou em caracterizar o Ensino Médio, sem apontar quais seriam as principais diferenças entre uma etapa e outra de ensino. Esse fato representa uma complexidade ao entender que o Ensino Médio diferencia-se do Ensino Fundamental no que diz respeito ao seu público alvo juvenil, que demanda um olhar diferenciado em comparação aos alunos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, é preciso

reconhecer que os jovens, distribuídos por todo o espectro social, compartilham características que requerem ser valorizadas pela escola, como forma de dinamizar e enriquecer a cultura enraizada intramuros, para que essa cultura se abra às expectativas e aos interesses dos alunos. Assim, a caracterização do Ensino Médio como “escola dos jovens” pode evitar reducionismos economicistas, sociológicos e culturalistas, bem como enfoques simplistas e unidirecionais.

Em 1997 foi editado por FHC o Decreto de nº 2.208 que proibiu a junção da oferta defendida pela LDB de 1996 de um Ensino Médio articulado entre Educação Básica e Ensino Tecnológico, o que ocasionou que o Ensino Médio assumisse um caráter estritamente propedêutico e instituiu um Sistema Nacional de Educação Profissional paralelo ao Sistema Nacional de Educação, criando, assim, o Programa de Extensão da Educação Profissional (PROEP).

Para Simões (2011), o Decreto 2.208/97 retomava, em outro contexto, a Educação Profissional da década anterior dos anos 1960, quando se configurava uma rede dual entre a educação geral e a Educação Profissional, uma vez que seus objetivos pareciam ser o de desqualificar o Ensino Técnico e impedir sua possibilidade de articulação integrada com o Ensino Médio para a formação da juventude na direção da politécnica. Portanto, esse fato aprofundou a crise de identidade do Ensino Médio ao reforçar a ideia de duas redes, mas, sobretudo, forçou os alunos das classes populares, geralmente trabalhadores, a ficarem mais tempo em escolas estruturalmente precárias, tanto física quanto pedagogicamente. (FERREIRA, 2017).

Ainda para Simões (2011), é fundamental que qualquer proposta de política pública para o Ensino Médio seja pensada a partir do reconhecimento desse nível como última etapa da Educação Básica, que contemple as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que constituem esse nível de ensino, reconhecendo-os como sujeitos de direitos. Desse modo, defende-se a “profissionalização” nessa etapa de ensino, possibilitando aos jovens atuarem em diferentes formas de atividades econômicas que gerem subsistência. No entanto, isso não significa que a preparação profissional representa a única vertente de formação.

Em 1998, a fim de atender as exigências contidas na LDB de 1996, foi emitido o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) nº 15/98 que aprovou a Resolução CEB/CNE nº 3/98. O Parecer e a Resolução propunham uma nova formulação curricular incluindo competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, além disso os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio.

O Parecer CEB/CNE nº 15, de 26 de junho de 1998, instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs), que representam a proposta de um currículo nacional para esse nível de ensino. Assim, as DCNEMs passaram a organizar o currículo do Ensino Médio por áreas do conhecimento, e a noção de conteúdo foi substituída pela constituição de competências e habilidades. De acordo com as novas DCNEMs, o currículo do Ensino Médio seria composto por uma base comum - composta pelas áreas de conhecimento linguagem e código (língua portuguesa, informática, entre outras), ciências da natureza e matemática, e ciências humanas – e por uma base diversificada que ocuparia 25% da carga horária total, além de incluir pelo menos uma língua estrangeira. As disciplinas que iriam compor a base diversificada deveriam ter caráter interdisciplinar e levar em conta o contexto de mundo no qual o aluno está inserido. (BRASIL, 1998).

De acordo com o Artigo 3º das DCNEMs, a organização do currículo, das situações de ensino-aprendizagem e dos procedimentos de avaliação, teriam de estar coerentes com os princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Nessa sequência, o Artigo 4º também ressalta a inclusão de competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos no currículo, a fim de organizar os princípios pedagógicos da identidade, da diversidade, da autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização. Desse modo, esses artigos representam uma valorização do protagonismo e da autonomia do aluno, deslocando o professor do centro do processo, e priorizando o desenvolvimento de competências, e não a “transmissão” de conhecimentos.

Percebe-se, no entanto, que as DCNEMs não foram suficientes para mudar a prática na escola, uma vez que a formação e atuação docente continuaram seguindo os mesmos critérios de racionalidade técnica, sem levar em conta a diversidade e a dinamicidade, critérios historicamente construídos. Ademais, as instituições escolares continuaram se organizando em tempos e espaços pedagógicos seguindo a visão disciplinar e os processos avaliativos também continuaram sendo os mesmos. Ou seja, a falta de formação para os professores, a cultura existente na “transmissão” de conhecimentos derivada da escola tradicional, a falta de fonte fixa de financiamento para o Ensino Médio, representam uns dos sérios obstáculos que prejudicam a implementação de reformas curriculares.

Também questões de ordem como a reestruturação física dos estabelecimentos e o fornecimento de equipamentos adequados – como laboratórios, bibliotecas e outros espaços pedagógicos – ficaram aquém. Conforme Zibas (2005), o projeto “Escola Jovem” do Governo Federal pressupunha empréstimos internacionais que tinha, entre outros objetivos, a melhoria da estrutura física e pedagógica das escolas de Ensino Médio. Entretanto, estudos mostram a deficiência dos materiais, a má conservação ou má utilização dos equipamentos, e também o fato de os materiais serem ofertados em número reduzido.

Além das DCNEMs, outra proposta de reforma direcionada para o currículo do Ensino Médio foram os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 2000). Esses PCNs também apontavam para um ensino por competências e defendiam um ensino dual, capaz de formar o aluno tanto para o caminho da profissionalização, quanto para uma formação crítica e humana, que possibilitasse a continuação dos estudos no nível superior, apoiado em uma formação interdisciplinar e transdisciplinar. Para tanto, suas orientações estavam voltadas para competências e habilidades atreladas a cada área do conhecimento. Além disso, compete salientar que os PCNs destacam, ainda, que a reforma curricular apresentada estava pautada nas diretrizes gerais e orientadoras da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (1994) que são os quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser.

Também em 1998 foi instituído pela Portaria de nº 438 o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). De acordo com o Documento Base do Enem, elaborado pelo

Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Mec/Inep), o exame tinha caráter opcional e era realizado anualmente. O seu objetivo principal era “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 1998c, p. 2).

Ainda sobre esse aspecto, considera-se que os objetivos do Enem estão interligados às mudanças curriculares empreendidas no Ensino Médio tratadas acima (DCNEMs e PCNs) e em consonância com a instituição do Estado regulador/avaliador, e em contraponto à flexibilização. O primeiro relatório do Enem realizado pelo Mec em parceria com o Inep analisou o exame como um produtor de evidências rumo à melhoria da qualidade do Ensino Médio, tendo como função avaliar o rendimento dos participantes por meio da aquisição de conteúdos, competências e habilidades desenvolvidas ao longo da Educação Básica.

Ao final do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 2001, foi lançado o Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei de nº 10.172. O PNE propunha, por meio de termos legais, estabelecer metas que deveriam ser atingidas pelos próximos dez anos seguintes de sua publicação. Por sua vez, tais metas tinham como objetivos gerais melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis de educação (desde a Educação Básica até a Superior) e isso seria feito por meio da democratização do acesso, da permanência e da gestão do ensino público, garantindo, assim, a continuidade das políticas educacionais e a articulação de ações entre os entes federados.

Em decorrência de discussões e disputas empreendidas ao longo da construção do plano, culminou-se na criação de dois documentos, o primeiro conhecido como “PNE da Sociedade Brasileira”, elaborado por profissionais da educação e estudantes, e um projeto substitutivo, advindo do governo, cuja nomeação foi “Proposta do Executivo”. E, a partir da “fusão” dos conteúdos dos dois documentos citados e com base em 11 temas, foram criadas 295 metas. Em relação ao Ensino Médio, foram criadas 20 metas, e estas abordavam questões como ampliação do número de vagas, criação e implementação de um novo modelo curricular, além de enfatizar a necessidade de melhoria do desempenho dos alunos,

com o intuito de obter notas satisfatórias no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Enem.

É importante apontar que o PNE (2001-2011) recebeu inúmeras críticas, principalmente no que diz respeito ao grande número de temas abrangidos no documento e à falta de especialidade dada a cada um deles, o que demonstrou uma dispersão na elaboração dos objetivos, a falta de organicidade para executá-los, bem como a inexistência de um acompanhamento dos resultados. (SILVA, 2017).

A política educacional do governo FHC, relativa ao Ensino Médio e à Educação Profissional como modalidade deste, abrigadas pelos termos 'mudança', 'novo' e 'inovação', foi marcada pela adesão à perspectiva, muito presente na época, de que a Educação Básica, especialmente o Ensino Médio, se pautasse pelas transformações ocorridas no campo do trabalho em função dos rearranjos promovidos pelo capital, em âmbito internacional. Acerca desse aspecto, Zibas (2005) afirma que durante o governo de FHC foram movidos esforços para moldar, de forma irreversível, todo o sistema educacional aos poderes divulgados pelas instituições multilaterais. Embalada em seu início por empréstimos internacionais, as reformas do Ensino Médio - como, por exemplo, o "Novo Ensino Médio: Educação Agora é para a Vida (1999)" e o "Projeto Escola Jovem" - decolaram com algum fôlego, mas logo revelaram à impossibilidade de melhoria da qualidade, motivados, principalmente, pela descontinuidade da alocação de recursos e pela desconsideração das reais condições de trabalho dos professores. Além disso, muitas reformas ocorridas no período de FHC foram na contramão dos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988. (OLIVEIRA, 2011).

2.2 O governo de Luiz Inácio Lula Da Silva (2003-2011)

Em 2002 foi eleito à presidência do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva, candidato vinculado ao Partido dos Trabalhadores (PT), que, em teoria, possuía ideais diferentes de seu antecessor FHC, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Nesse sentido, o plano de governo de Lula trazia propostas que contemplavam a defesa do bem público a partir da instituição de um "novo contrato social". O seu governo foi fortemente marcado pelas políticas sociais, e as mais

conhecidas são o Programa “Bolsa Família”, Programa de Combate à Fome e a Pobreza e o Programa “Minha Casa Minha Vida”, que proporcionou a abertura de crédito imobiliário para o cidadão brasileiro. E, no que diz respeito, em especial, à educação, Lula apostou em propostas que tivessem o objetivo de universalizar a Educação Básica, promovendo, assim, reformas que perpassaram os eixos da gestão, do financiamento, da organização do ensino, do currículo e da avaliação.

Nesse sentido, quando teve início o governo de Lula, as discussões em torno da educação e do trabalho tomaram força no sentido de uma mudança de orientação das políticas educacionais até então mantidas nos dois mandatos de seu antecessor - FHC - com base na dicotomia entre formação, qualificação e certificação para o trabalho. Desse modo, identificou-se a preocupação de se estabelecer um debate amplo sobre o Ensino Médio e Técnico.

Nessa perspectiva, o Mec organizou dois grandes seminários específicos do Ensino Médio e da Educação Profissional ocorridos em 2003 e 2004, que envolveram a comunidade acadêmica, sistemas escolares público e privado, e os sindicatos que, reunidos, tiveram como pauta central a reconstituição da oferta, pelo sistema público de ensino, de uma educação integrada, entendidos, conforme Frigotto e Ciavatta (2004, p. 19) como "um processo vivo de reflexão e de sociabilidade [...], abrindo o diálogo com a comunidade educacional em busca das melhores alternativas para os diferentes problemas existentes".

Coerente com essa perspectiva, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) organizou o Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”, ocorrido em 2003, que objetivava discutir a realidade do Ensino Médio no país e as novas perspectivas na construção de políticas para essa etapa da Educação Básica, discussões que giravam em torno da finalidade do Ensino Médio de se configurar com a construção de um conhecimento centrado na pessoa humana, e não nos objetivos do mercado de trabalho, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, restabelecendo, portanto a perspectiva de um Ensino Médio tecnológico/politécnico e não profissionalizante.

Outro evento marcante foi o “Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”, que ocorreu em 2004, e que

consolidou as políticas de educação profissional e tecnológica, evidenciando o embate de duas concepções de educação profissional: uma referenciada na separação entre a Educação Básica e a educação profissional de nível técnico (Decreto nº 2.208 de 1997), a outra, de retorno ao ensino técnico integrado ao Ensino Médio. De acordo com Simões (2011), ambas as concepções possuíam seus interesses centrados fortemente na profissionalização e na relação imediata com o mundo do trabalho. Porém, havia fortes debates sobre a importância política e pedagógica da revogação do Decreto nº 2.208/1997, que tratava da separação entre a Educação Básica e a Educação Técnica.

Entretanto, essas novas intenções governamentais não estavam isentas de contradições e concepções ambíguas, uma vez que, conforme Simões (2011), os dois seminários organizados pela Semtec, “Ensino Médio: Construção Política” (2003) e “Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas” (2004), foram realizados separadamente o que, de acordo com o teórico, representa um reforço ao dualismo estrutural entre a Educação Básica e a Educação Profissional. O primeiro seminário teve como objetivo discutir a realidade do Ensino Médio brasileiro e as novas perspectivas na construção de políticas para essa etapa de Educação Básica, enquanto que o segundo consolidou as políticas da Educação Profissional e Tecnológica, evidenciando o embate de duas concepções de Educação Profissional: uma referenciada na separação entre Educação Básica e a Educação Profissional de nível Técnico e, a outra, do retorno ao Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio.

Em conformidade com Simões (2011), ambas as concepções defendidas nos seminários possuíam seus interesses centrados fortemente na profissionalização e na relação imediata com o mundo do trabalho. Porém, havia fortes debates sobre a importância política e pedagógica da revogação do Decreto nº 2.208/1997 que tratava da separação entre a Educação Básica e a Educação Técnica. Desse modo, por meio das reivindicações de educadores progressistas e das posições diversas e contraditórias do meio educacional, foi publicado o Decreto nº. 5.154/2004 que instituiu a possibilidade de reintegração entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico-Profissional, revogando a obrigatoriedade da separação entre esses níveis, e

possibilitando uma articulação integrada, concomitante e subsequente, em que a decisão estava nas mãos das redes e instituições escolares.

Afirma-se que o Decreto nº 5.154/2004 redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da educação profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da educação profissional e tecnológica, estabelecendo a flexibilização na articulação do Ensino Médio com o ensino técnico e o incentivo do retorno do ensino técnico integrado. Esse decreto também destaca que a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. Assim, a promulgação dessa Lei pode ser considerada um avanço das políticas educacionais e uma resposta à luta de muitos professores pelo estabelecimento de uma política de Estado para a oferta integrada dos cursos técnicos com ênfase no processo de escolarização dos trabalhadores, combinado com uma qualificação profissional, uma vez que a lei apresentou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Portaria n.º 1.140/13), um programa de formação de professores das redes de Ensino Médio de todo o país. (FERREIRA, 2017).

Em consonância com Melo e Duarte (2011), o fato de o Decreto nº 5.154/04 admitir que a integração do Ensino Médio à educação profissional ficasse a critério das escolas, dos sistemas e das redes de ensino, ocasionou, na prática, implicações, uma vez que, nas redes estaduais de ensino, a oferta da educação profissional fosse secundarizada em razão da prioridade que a legislação nacional lhe atribuiu. Nesse sentido, ainda conforme Melo e Duarte (2011), a integração foi promovida de modo pontual, por meio de parcerias com o setor privado e/ou de programas-piloto, nos quais se destacaram a insuficiência ou inexistência de quadros próprios, entre outros, configurando uma situação de provisoriedade e de precariedade.

Posteriormente, ocorreram a Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica, em 2006 e a Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008. De acordo com Simões (2011), as discussões promovidas por ambas às conferências reafirmaram a dicotomia em lidar com o Ensino Médio separadamente do Ensino Técnico. Assim, ficou evidente que as propostas de políticas do governo

de Lula partiam da Educação Profissional para se pensar o Ensino Médio, ao invés de se preocupar em formular o Ensino Médio que, enquanto etapa da Educação Básica, incluísse o Ensino Técnico como uma das possibilidades de sua organização. Nesse sentido, a perspectiva era desenvolver uma política educacional com vistas ao aumento da escolarização dos jovens e adultos, além de melhoria na qualidade da formação do trabalhador.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Chisté (2017) defendem que uma solução transitória e viável para a realidade até então assistida, seria um tipo de Ensino Médio que garantisse a integralidade da Educação Básica, ou seja, que contemplasse o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, e também abarcasse os objetivos da formação profissional por meio da integração das dimensões humanas e tecnológicas. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contemplaria as bases em que se poderia desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional exigida pela dura realidade socioeconômica do país. Portanto, o Ensino Médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade.

Se, por um lado, com a criação em 2004 da Secretaria de Educação Básica e do Departamento de Políticas de Ensino Médio, houve um avanço no que diz respeito à configuração da Educação Básica como um todo; por outro, no interior do Mec, seguia-se, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), a separação do Ensino Médio da organização da educação profissional técnica de nível médio. Nesse sentido, a ação do governo ficou centrada no formato de um Ensino Médio integrado à educação profissional, uma vez que as secretarias não tiveram êxito em garantir a formulação e implementação de um Ensino Médio integrado à educação básica que incluísse a profissionalização como um dos modos de sua organização.

Em 2006 foi instituída a Emenda Constitucional (EC) de nº 53, que criou o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). O Fundo tinha como objetivo ampliar a abrangência do fundo anterior (Fundo de Manutenção

e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF), passando a contemplar todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o FUNDEF, conforme já diz a sigla, estava reservado apenas para o Ensino Fundamental. O Fundeb impulsionou que os impostos dos estados, do Distrito Federal e dos municípios passassem a ser compostos por 20% de vários tributos, tais como: Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados – proporcional às exportações (IPIexp); Imposto sobre Transmissão Causa Mortis (ITCM); Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Imposto sobre Renda e Proventos incidentes sobre rendimentos pagos pelos municípios; Imposto sobre Renda e Proventos incidentes sobre rendimentos pagos pelos Estados; cota-parte de 50% dos Impostos Territorial Rural (ITR) devida aos municípios.

Esses avanços trazidos pelo Fundeb em relação ao financiamento da Educação Básica, a partir da contrapartida da União e da inclusão das demais etapas e modalidades de ensino na vinculação de recursos, não foram suficientes para superar algumas dificuldades já presentes no FUNDEF, como, por exemplo, a disparidade dos recursos entre as três esferas do governo, e a insuficiência do novo fundo em contemplar o quantitativo de alunos das diversas etapas e modalidades da Educação Básica. Ou seja, o que se queria destacar era o fato de que mesmo a criação de um fundo de financiamento que contemplava também o Ensino Médio, não foi capaz de universalizar e democratizar essa etapa de ensino. Também é importante destacar, que o Fundeb possui caráter temporário com previsão de término em 31 de dezembro de 2020, o que representa uma falha, visto que a Educação Básica necessita de investimentos contínuos para a garantia de sua qualidade.

Outro marco do governo de Lula foi a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no ano de 2007. Esse PDE foi instituído como um plano executivo, que tinha como objetivos identificar e solucionar os problemas que afetam a qualidade da educação e, sobretudo efetivar as metas propostas pelo PNE (2001-2011).

Foi nesse contexto que se criou, também em 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que pretendia promover e dar apoio à implementação de 28 diretrizes propostas para a “melhoria da educação” nos sistemas de ensino do país, abrangendo desde a gestão da educação, a partir da instituição de avaliações e metas - à responsabilização de professores que não as alcançassem. Segundo Silva (2017), o Compromisso reforça a prática, presente desde o Plano de Reforma do Estado do governo de FHC, de parcerias entre Estado e empresas (e empresários) privadas, fortificando a influência do setor privado na definição de políticas públicas educacionais, além da abertura também para a participação de organismos internacionais e de outros poderes nas reuniões e atividades de formulação de estratégias para a melhoria da Educação Básica. A inserção tanto das empresas privadas, quanto dos organismos internacionais na formulação de estratégias para a melhoria da educação, expressa o real interesse do compromisso firmado: utilizar a educação para a formação de mão de obra para o sistema produtivo, além de embrenhar e regular o Fundo Público em benefício do setor privado.

A fim de colaborar com a consolidação das políticas de fortalecimento do Ensino Médio, especialmente em termos da melhoria de sua qualidade, da superação das desigualdades de oportunidades e da universalização do acesso e da permanência, o Mec apresentou, em 2009, pela Portaria de nº 971, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que surgiu como uma forma de incentivar as redes estaduais de educação, por meio de parceria com o *Sistema S*⁴, a criar iniciativas inovadoras para esse nível de ensino, mediante apoio técnico e financeiro do governo federal. De maneira geral, o ProEMI parte de uma reflexão que se iniciou com a promulgação da Lei nº 9.394/1996, e tinha como princípio pedagógico uma instrução politécnica. O ProEMI objetivava também modificar o perfil da formação dos jovens brasileiros; superar as desigualdades de oportunidades educacionais;

⁴ Conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. Fazem parte do Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC). Além de terem seu nome iniciado com a letra S, as organizações também têm raízes comuns e características organizacionais similares.

universalizar o acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio; consolidar no Ensino Médio uma “identidade” própria, ao pretender superar a dicotomia entre Ensino Profissionalizante e Ensino Médio propedêutico; priorizar as culturas juvenis; valorizar a leitura; superar a cultura de memorização dos conteúdos; e articular a teoria e a prática. O programa parte do pressuposto que o trabalho é um princípio educativo e, portanto, visa mediar o processo pedagógico superando o limite do imediato e do utilitarismo do mercado, garantindo ao Ensino Médio uma maior integração entre a formação básica, necessária para todos os jovens e adultos, além de uma formação técnica para o trabalho, visto que compreende o trabalho enquanto um elemento constituinte do sujeito social como um todo. (SIMÕES, 2011; FERREIRA, 2013).

A participação no ProEMI, na época, foi opcional, e a adesão era realizada pelas Secretarias de Educação dos Estados e Distritos, que recebiam apoio técnico e financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular. Na primeira fase do programa houve a adesão de dezessete estados brasileiros, além do Distrito Federal, abrangendo o total de 357 escolas e 296.312 alunos, o que representou 3,7% do número de matriculados no Ensino Médio em todo o território nacional. (MELO; DUARTE, 2011).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o currículo do ProEMI era composto por atividades integradoras com base filosófica e política densa, visando uma formação integral do ser humano. Essa formação pressupunha envolver os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação. Para melhorar a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torná-la mais atraente, o Mec propôs apoiar financeiramente ações que envolviam o fortalecimento da gestão dos sistemas e de gestão escolar; a melhoria das condições de trabalho docente, bem como sua formação inicial e continuada; o desenvolvimento da participação juvenil por meio da instalação de fóruns; o apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador; a exigida infraestrutura física e correspondentes recursos pedagógicos; e a elaboração de pesquisas relativas ao Ensino Médio e à juventude.

Nessa perspectiva de discussão, Simões (2011) aponta que ao tratar das dimensões para o currículo inovador, o programa expressa o entendimento de que a comunidade escolar está mais habilitada para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado, uma vez que ninguém melhor do que a própria comunidade escolar para conhecer sua realidade e necessidades. Foram estabelecidas, portanto, algumas condições básicas de modo a orientar os projetos a serem apoiados: a) carga horária do curso com, no mínimo, 3.000 horas; b) centralidade na leitura enquanto elemento basilar de todas as disciplinas, com elaboração e utilização de materiais motivadores e orientação docentes voltados para esta prática; c) estímulo às atividades teórico-práticas apoiadas em laboratório de ciências, matemática e outros que promovam processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento; d) fomento de atividades de artes de forma que ampliem o universo cultural do aluno; e) o mínimo de 20% da carga horária total do curso em atividades de disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes; f) atividade docente em tempo integral na escola; g) projeto político pedagógico implementado com participação efetiva da comunidade escolar e organização curricular articulada com os exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio.

Nesse mesmo contexto, Silva (2017) aponta como críticas ao ProEMI o fato de que essa iniciativa se caracteriza por ser um programa de governo, acarretando em sua possível descontinuidade e manutenção, dependendo do governo que estiver em vigência. Outro ponto crítico diz respeito ao modelo de ensino preconizado, que remete a uma educação tecnicista, objetivando adequar a formação dos sujeitos às exigências do sistema produtivo capitalista, a partir da lógica de competências. Tais pontos críticos podem ter interferido como uma das principais justificativas para a não continuidade do programa.

Ademais, há registros em pesquisas com docentes de escolas participantes do ProEMI sobre dificuldades enfrentadas para colocar em prática as medidas relativas a aspectos pedagógicos expressos no currículo escolar; as mudanças na organização do trabalho pedagógico; e a valorização dos docentes, que necessitam permanecer mais tempo na escola sem que a condição objetiva lhes fosse garantida. Esses são indícios que, entre outros, demandam estudos.

Outra política que merece destaque diz respeito às alterações feitas no Exame Nacional do Ensino Médio. A Portaria nº 109/2009 ampliou os objetivos do Enem, que, a partir dessa publicação, passou a representar, segundo o Artigo 2º da portaria 109, além de uma avaliação do desempenho acadêmico das escolas de Ensino Médio, uma avaliação alternativa ou complementar aos processos seletivos de acesso aos cursos de Educação Superior, profissional e tecnológica; além de possibilitar, também, a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio nos termos do Art. 38 da lei 9.394/96, bem como promover a avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas instituições de Educação Superior.

O Enem assume, desse modo, as funções de: a) avaliação sistêmica, ao subsidiar a formulação de políticas públicas; b) avaliação certificatória, ao aferir conhecimentos para aqueles que estavam fora da escola; c) avaliação classificatória, em relação ao acesso à Educação Superior, ao difundir-se como mecanismo de seleção entre as instituições de Educação Superior, articulado ao Sistema Unificado de Seleção (SISU).

Para Carneiro (2012) as novas funções atribuídas ao Enem acarretaram, por um lado, no distanciamento do exame com a Educação Básica e, por outro, a um fortalecimento da avaliação voltada para substituir o vestibular. Esse autor, ainda, afirma que essa nova perspectiva do Enem provoca o desconhecimento do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica.

Diante dessa reconfiguração do exame e da expansão do número de inscritos, cabe ressaltar que tal mudança configurou forte impacto na definição dos currículos das escolas de Ensino Médio no país (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000; MOEHLECKE, 2012). Nesse sentido, em vários estados foram organizadas reuniões de planejamento nas escolas de Ensino Médio, visando à incorporação de novos conteúdos a um currículo já sobrecarregado e fragmentado (SILVA, 2017). Conforme Santos (2011), essa perspectiva aproxima-se muito “da visão de transformar a educação em um grande cursinho” (SANTOS; 2011, p. 9), antes os cursinhos pré-vestibulares se embasavam nas provas dos diferentes vestibulares, agora o alvo principal é o Enem, em especial a Redação.

Melo e Duarte (2011) apontam como sendo recorrente no governo Lula a valorização do protagonismo juvenil, uma vez que as propostas de reformas reconhecem o papel de atores distintos na formulação, validação, implementação e avaliação de políticas públicas para a juventude. Nesse sentido, a partir de 2005 iniciou-se o processo de institucionalização das Políticas para a Juventude no Brasil, cuja discussão havia sido iniciada em 2003. Destacam-se a criação da Secretaria e do Conselho Nacional de Juventude (2005); do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e ação Comunitária (PROJOVEM) (2006); do Programa Universidade para Todos (PROUNI) (2005); do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (BRASIL, 2007); os Pontos de Cultura e as Praças da Juventude, entre outros que, apesar de não serem exclusivos da juventude, atendem os jovens brasileiros pertencentes às camadas populares, em situação de defasagem escolar, desemprego e vulnerabilidade social.

Também no ano de 2009 foi promulgada a Emenda Constitucional de nº 59 (EC nº 59), que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino a partir dos 04 anos até os 17 anos. Essa medida vai ao encontro das metas do novo Plano Nacional da Educação para o período de 2011-2020, que propõe “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, nessa faixa etária” (BRASIL, 2011, p. 3). A aprovação da EC nº 59 foi considerada um passo importante para a garantia do direito à educação, no entanto, ela não foi suficiente para assegurar a universalização do Ensino Médio, uma vez que ampliar a obrigatoriedade da faixa etária para os 17 anos, não era sinônimo de universalização e obrigatoriedade dessa etapa de ensino, visto que muitos alunos nessa idade ainda se encontram no Ensino Fundamental. Além disso, torna-se necessário um financiamento abrangente, para que as ações possam ser efetivadas pelos estados e municípios.

De acordo com Ferreti e Silva (2017) o Governo Lula, da mesma forma que o Governo FHC, defrontou-se com o fato de que o país se estruturara, desde a década de 1990, para responder, no plano econômico e no âmbito da organização do trabalho, com as políticas neoliberais. No entanto, no que diz respeito ao campo educacional, particularmente no Ensino Médio e à Educação Profissional, Lula

traçou políticas que se encaminharam em uma direção diversa da que foi posta em prática pelo seu antecessor, principalmente em relação à proposta de formação integrada por meio da elaboração de diretrizes curriculares compatíveis com as mudanças introduzidas no Ensino Médio e na Educação Profissional. Sobre esse aspecto, Ferreti e Silva (2017, p. 391) destacam que “diferentemente do seu antecessor, Lula conferiu maior atenção à questão da coesão social, na linha do que é proposto pelo neoliberalismo da terceira via”. Uma das marcas do Governo Lula, vista de forma positiva por teóricos, diz respeito que nesse governo passou-se a instaurar um processo democrático de participação e decisão, ainda que de forma “tímida”. Todavia, percebe-se, a partir da análise dos documentos aprovados, um conflito entre o acolhimento de ideias “progressistas” e os setores empresariais, culminando, assim, na aprovação de políticas que perpetuam a dualidade estrutural e a valorização de uma educação tecnicista para o Ensino Médio. A utilização de avaliações sistêmicas é outro ponto que a ser criticado no Governo Lula, tendo em vista a consolidação da cultura da avaliação externa, sem melhoria da qualidade da educação no país.

2.3 O governo de Dilma Rousseff (2011-2016)

No Governo Dilma Rousseff (2011-2016), candidata também do PT, pôde-se observar que as políticas criadas pelo Governo Lula tiveram continuidade em seu mandato. Nesse sentido, seu projeto de governo salientava a necessidade de acoplar o crescimento econômico às políticas de distribuição de renda e redução da vulnerabilidade, de forma a combater as desigualdades sociais, econômicas e regionais. Outro objetivo ressaltado em seu projeto político é o de promover a expansão e o fortalecimento do mercado de bens de consumo popular, por meio do aprimoramento de programas sociais, da ampliação do emprego formal, da valorização do salário mínimo, da preservação da estabilidade econômica e do fortalecimento dos processos de produção.

Por outro lado, observou-se, nesse governo, uma abertura maior do que o verificado no Governo Lula em relação às articulações com a iniciativa privada, no que se refere à Educação Básica, e em particular, à educação profissional. Nesse

caso, o programa símbolo foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Na visão de Figueiredo (2016) as formas de articulação do público e do privado na educação estão coerentes com as orientações dos organismos internacionais para a superação da crise de acumulação e da baixa escolarização das crianças e dos jovens.

Em 2011 foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 que estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Brasil (DCNEMs). A medida foi apresentada como uma atualização das diretrizes de 1998, entendida como necessária diante das diversas mudanças ocorridas na legislação relativa ao Ensino Médio nos últimos anos, bem como das transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho e no Ensino Médio.

O objetivo das novas DCNEMs era propor um currículo mais atrativo e flexível, articulando uma base unitária com uma parte diversificada, capaz de atrair o aluno para o Ensino Médio e combater a repetência e a evasão (BRASIL, 2012). A justificativa para a formulação de um novo currículo era a preocupação com um excesso de conteúdos curriculares, visto como prejudicial à organização do Ensino Médio. As novas DCNEMs reafirmavam, também, a avaliação com base em competências e habilidades, já adotada pelas antigas DCNEMs e por praticamente todos os sistemas nacionais de avaliação da educação. Por fim, segundo a Resolução nº 2 (BRASIL, 2012), a organização curricular do Ensino Médio visa oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento. Assim, o modelo oficial do currículo passou a ser organizado por áreas de conhecimento, a saber: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, acompanhando o que é estabelecido pela avaliação nacional já instaurada, ou seja, o Enem.

Além disso, o documento das DCNEMs traz um discurso bem parecido com o que foi empregado no ProEMI, de que a proposição curricular deve ser baseada na seleção dos conhecimentos, metodologias, tempos, espaços e nas formas de

avaliação vigentes. O currículo demanda compreender, ainda, a dimensão do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador. Nesse sentido, o trabalho é estabelecido como princípio educativo e a pesquisa é vista como parte do processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2012). Na acepção de Silva (2017) a leitura das DCNEMs e do ProEMI dá indícios de que esses documentos contextualizam políticas educacionais, segundo a lógica do sistema de produção capitalista, dando ênfase à inserção do sujeito no mundo do trabalho, em detrimento de uma formação integral, uma vez que eles citam a todo o momento conceitos de “habilidades” e “competências”. Nesse sentido, a aquisição de competências na educação pode ser compreendida como um mecanismo de formação de profissionais para um mercado de trabalho fragmentado, em que alguns possuem uma formação para executar funções específicas, enquanto outros se beneficiam de uma formação integral, e que se baseia na meritocracia e na exclusão. Além disso, ressalta-se, também, que a criação de um currículo com base nas competências e habilidades não resolveria os problemas vivenciados no Ensino Médio brasileiro. A lógica inserida nesse discurso é, de um lado, a da formação de um profissional polivalente, formado conforme as necessidades profissionais do sistema produtivo, no qual a prática ganha destaque em detrimento da teoria; e, de outro lado, a da formação das elites, que assumirão os cargos de poder.

Em continuidade às medidas de acompanhamento do Ensino Médio, instituiu-se pela Portaria nº. 1.140, de 22 de novembro de 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). O Pacto tinha como objetivo articular e coordenar ações e estratégias entre a União e os estados na formulação e implantação de políticas que promovam a melhoria da qualidade do ensino. Nesse contexto, o ProEMI é mantido em relação às versões anteriores e reforçado com o intuito de promover o redesenho curricular com base nas DCNEMs e nos PCNs, ampliando o tempo dos alunos na escola, que deverá ter uma carga horária mínima de 3.000 (três mil) horas, a partir dos projetos a serem realizados no contraturno nas escolas adequadas. Outra ação desenvolvida foi a promoção da formação continuada de professores do Ensino Médio, iniciada no ano de 2014, também pelo Pacto, e que buscava adequar os docentes ao novo modelo curricular paulatinamente imposto. (BRASIL, 2013b).

Ainda tratando do que tange à formação dos professores promovidos pelo PNEM, em 2013, o Mec, em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) e as Secretarias Estaduais de Educação (SEDUs), instituiu o Programa Nacional de Formação de Professores e Pedagogos do Ensino Médio, como propostas de instalar um processo de rediscussão das práticas docentes à luz das diretrizes curriculares para a formação da juventude do país. Essa formação teve como público-alvo os professores que atuavam no Ensino Médio. E, a partir disso, foi proposto um curso de formação continuada, composto por grupos de estudos, na escola, para aprofundamento e atualização de conceitos fundamentais que norteiam o Ensino Médio. (FERREIRA, 2017).

Em 2014 foi promulgado o Plano Nacional de Educação com vigência 2014-2024, construído a partir de debates realizados em seminários da Conferência Nacional de Educação (CONAE), contando também com a participação da sociedade civil e de membros da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Entre as metas propostas estavam a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais; a formação para o trabalho; o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que representa uma contabilização dos 10% do PIB investidos na educação; a valorização dos profissionais da educação; e a melhoria da qualidade de ensino, que continua presente como sendo uma das metas a ser alcançada.

Constata-se que o documento do PNE 2014-2024 recebeu críticas, principalmente vindas do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). Pode-se citar como pontos fracos do novo PNE, primeiro, a contabilização dos 10% do PIB, que não é restrito apenas para gastos com a educação pública, mas também para as parcerias público-privadas estabelecidas na educação, o que compromete no cumprimento das metas. O segundo ponto fraco diz respeito à política de remuneração por resultado aplicada aos professores. Tal medida consiste na adequação da lógica mercadológica e meritocrática à educação, cujo foco fica restringido apenas nos resultados, valorizando o “quantitativo” sobre o “qualitativo”.

Entretanto, independente das críticas, os avanços do plano residem, principalmente, na introdução de novos investimentos na educação, partindo de um debate sobre o que de fato a educação necessita para, então, promover um ensino de qualidade. Nesse sentido, foi instituído o Custo Aluno – Qualidade Inicial (CAQi), que é compreendido como um indicador que considera a garantia de um padrão mínimo de qualidade para a Educação Básica.

Em 2015, ainda, durante o Governo Dilma, se efetivou a ideia da necessidade de construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apoiando-se nas demandas apresentadas nas DCNEMs e no PNE. Sua justificativa se baseia na necessidade de flexibilização do currículo do Ensino Médio, tornando-o mais “atrativo” para os estudantes, o que garantiria percursos diferenciados conforme as preferências do aluno. No mês de outubro de 2016 foi entregue ao Mec a segunda versão do documento elaborado em conjunto pelos estados, acerca da criação da BNCC.

Diante desse cenário, percebe-se que o Governo Dilma segue na mesma linha de seus antecessores (FHC e Lula), para responder ao plano neoliberalista fortemente presente no país desde a década de 1990. As propostas políticas desse governo foram muito voltadas para a formação de um currículo do Ensino Médio que valorize a formação de mão de obra para o trabalho, questão presente também no programa chefe de seu governo, isto é, o Pronatec. A valorização de uma formação por competências e habilidades demonstra também um discurso que enaltece a meritocracia, a responsabilização e a privatização. Por fim, o seu governo foi fortemente noticiado pelas mídias nacionais como sendo marcado pela crise econômica e política, o que deu forças para a sucessão de um processo de golpe parlamentar que levou a saída de Dilma Rousseff da presidência da República, empossando na época o seu vice, Michel Miguel Elias Temer Lulia (Temer), no cargo de Presidente da República, aprofundando e acelerando o processo de ajuste fiscal requerido pelo capital no país, naquele momento. O golpe teve como incentivadores os interesses do capital, o apoio da mídia empresarial, o suporte do judiciário e o apelo moral, arma reiterada de manipulação da grande massa.

2.4 O governo de Michel Temer (2016 – 2018)

Conforme mencionado no tópico anterior, em maio de 2016, o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência do Brasil após o afastamento da presidenta eleita democraticamente, Dilma Roussef, por meio de um golpe parlamentar. Em sua governança, Temer elegeu como lema de governo “ordem e progresso” e, como apontou o seu lema, trouxe um discurso de promessa de contornar a crise enfrentada pelo país e retornar à “ordem”, por meio de propostas governamentais que vão contra anos de lutas progressistas e direitos já adquiridos pela Constituição Federal de 1988, oficializando uma série de medidas neoliberais que cortam direitos sociais dos cidadãos conquistados no país. Como aponta Bergamo (2016), a ideia do lema é defender um discurso da necessidade de recuperar o país da desorganização política, econômica e social e retomar o crescimento econômico. Portanto, para atingir os objetivos propostos, Temer propôs reformas como, por exemplo, a Reforma da Previdência, a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), além da publicação da Emenda Constitucional de nº 95/2016 do Teto de Gastos, que visa limitar os gastos públicos pelos próximos 20 anos e estagnar o salário mínimo. Percebe-se, assim, a construção de um projeto de nação que vem sendo construído pelo Estado, representante dos interesses de grupos específicos e que se beneficiam diretamente das reformas emplacadas. Outro ponto que merece destaque no governo Temer diz respeito a forte indução à privatização, o que permitiu maior apropriação histórica do Fundo Público pelo setor privado, à custa do sacrifício dos direitos sociais e do conjunto de trabalhadores e população pobre do país. Por fim, é importante ressaltar que Temer é filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

No mês de maio de 2016, Temer publicou seu projeto de governo para a área social e da educação, e este recebeu como título “Travessia Social: uma ponte para o futuro”. O documento se caracteriza por propor a diminuição dos gastos públicos e, nesse sentido, enfatiza a necessidade de desvincular da Constituição de 1988 e da Lei Orçamentária os gastos com Educação, defendendo que essa ação irá promover o “crescimento responsável do país”.

No que diz respeito ao Ensino Médio, este nível é tratado pelo documento como uma etapa que deve ser reestruturada em caráter de urgência. Os pressupostos para tal decisão se baseiam na estrutura curricular adotada, que, no discurso assumido pelo governo, “oferece uma preparação genérica para o Ensino Superior”. (BRASIL, 2016d, p. 15). Nesse sentido, percebe-se nesse documento a propagação do discurso de que o Ensino Médio não tem função própria, e, desse modo, requer um currículo que direcione o estudante à vida “produtiva”. Todavia, a LDB de 1996, em seu artigo 35, trouxe definidas as funções e as finalidades do Ensino Médio, reconhecendo-o como sendo a etapa final da Educação Básica, em que se consolida os conhecimentos adquiridos pelos alunos no Ensino Fundamental e, sobretudo promove a possibilidade de prosseguimento dos estudos, dando uma preparação básica ao estudante tanto para o trabalho, quanto para a cidadania, além de desenvolver o pensamento crítico e a formação ética dos sujeitos, compreendendo os fundamentos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, como se pode ver a seguir:

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996a).

Articulada a esse contexto, a materialização da reforma curricular vislumbrada pelo documento “Travessia Social” é oficializada pela Lei nº. 13.415, sancionada por Temer em 16 de fevereiro de 2017, proposta primeiramente na forma de Medida Provisória de nº 726/2016 (MP 726). A referida Lei pode ser compreendida como a síntese mais avançada de projetos anteriores, estabelecidos em outros governos, como, por exemplo, o ProEMI. Desse modo, o modelo assumido apresenta novo formato, mas possui objetivos e ideias aprimorados e mais explícitos, reforçando, mais uma vez, e de forma contundente, a dualidade de percursos no Ensino Médio.

O estudo aprofundado da configuração da Lei 13.415/17 e sobre o que ela representa será melhor discutido e apresentado no próximo capítulo desta dissertação, abrangendo os objetivos das mudanças propostas e seus significados.

A análise dos documentos e das leis produzidos entre os anos de 1996 e 2017 permitiu identificar uma série de entraves em relação à criação de políticas e regulamentações que apontem um caminho para a expansão e melhoria da qualidade do Ensino Médio no Brasil e de uma educação pública e gratuita. Constata-se que as diferentes reformas do Ensino Médio no Brasil consolidaram seu dualismo, e, sem superar o caráter propedêutico, formaram um ensino seletivo e excludente (LINO, 2017). Passados pouco mais de 20 anos desde que foi sancionada a LDB de 1996 e pouco mais de 4 anos desde a homologação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs), depara-se com um novo momento de disputas. O período mais recente, representado pelo golpe parlamentar e pelo governo Temer, remete ao neoliberalismo mais regressivo, cuja referência principal é a modernização tecnológica, no plano da produção, aliado ao capitalismo financeiro. A preocupação com a coesão social praticamente desapareceu, ainda, que alguns programas dos governos anteriores permaneçam, todavia sem a mesma ênfase e até mesmo com restrições. Do ponto de vista educacional retoma-se, com a Lei 13.415, a formação por competência, não valorizada no Governo Lula. Por coerência e opção epistemológica, essa lei propõe que desapareça da cena, no âmbito dos governos estaduais, a proposta de integração no Ensino Médio com a educação profissional, ainda que se possa levantar a hipótese de sua continuidade nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por sua autonomia pedagógico-administrativa e por pertencerem à rede federal de ensino.

Assim, como apresentado pela literatura da área, as reformas curriculares empreendidas no Brasil não se originaram das necessidades dos estudantes e dos profissionais da educação. Essa afirmativa pode ser confirmada ao investigar a atual reestruturação do Ensino Médio, intitulada como “Novo” Ensino Médio, cujas finalidades desta etapa de ensino continuam fragmentando a formação entre preparação para o trabalho e continuidade de estudos, deixando de lado aspectos importantes, legitimados pelo Artigo 35 da LDB/1996.

No entanto, as consequências das alterações vão muito além do currículo e da própria educação. Representam uma reorganização da oferta de ensino entre setor público e privado, que marca a disputa desigual pelo Fundo Público, que parece constituir-se em um dos objetivos principais do conjunto de medidas de transformação do Estado.

Nesse processo, Ferreti e Silva (2017) lembram com propriedade que os ocupantes dos postos estratégicos no Mec são as mesmas pessoas que lá estavam quando da elaboração das primeiras DCNEMs, em 1998. Isso os levou a indagar em que medida a MP nº 746 já não seria ela mesma resultado da produção de intelectuais orgânicos a uma ordem que se busca (re) estabelecer e, por isso, retoma as mesmas propostas, quais sejam, de que as finalidades do Ensino Médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais. Essa perspectiva se repete na Exposição de Motivos da MP, conforme se pode verificar a seguir:

o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF; apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência. (BRASIL, 2016d, s/p).

Ademais, a atual reforma, aprovada pela Lei nº 13.415/17 traz o fantasma de um ensino desorganizado e fragmentado, principal característica do secundário do século XIX, que se revela definitivamente enterrado, desconsiderando e minimizando os aspectos formativos essenciais da Educação Básica. (LINO, 2017).

Ressalta-se que o grande desafio histórico da educação brasileira em relação ao Ensino Médio se resume em universalizar sua oferta pública, conferir-lhe qualidade e identidade própria no sistema educativo, potencializar sua dimensão formativa sob a concepção de Educação Básica e de formação técnica, entre outros. No entanto, as diferentes reformas empreendidas pelo Estado neoliberal promoveram verdadeiro retrocesso na garantia dos direitos educacionais, ao adotar medidas que priorizaram a retração dos investimentos nos sistemas públicos de ensino e a centralidade na Educação Básica, reduzida a conteúdos mínimos e com efeitos compensatórios para atender a qualificação e habilidades necessárias para o

trabalho. Os efeitos disso afetaram principalmente a parcela mais carente da sociedade. Nesse sentido, é fundamental que a busca da melhoria do ensino leve em conta o princípio da democratização do acesso e da permanência no Ensino Médio.

Por fim, segundo a visão de Domingues, Toschi e Oliveira (2000) a história das políticas educacionais no Brasil são, sucessivamente, histórias de “fracasso”, devido, basicamente, à ausência de financiamento do processo de manutenção, falta de uma política propositiva de formação de professores, além da ausência de uma política de adequação do espaço físico e da infraestrutura pedagógica. Desse modo, os agentes de implementação representam papel importante no processo de interpretar as leis e adaptá-las para melhor adequar a realidade. Nesse sentido, são os esforços para alterar uma política pública que irão impulsionar um equilíbrio nas forças existentes, gerando reações daqueles que serão afetados por esta mudança. Por sua vez, são estas reações que irão garantir o sucesso da implementação e sua sustentabilidade ao longo do tempo.

CAPÍTULO 3 - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: OS SUJEITOS ENTRE A PROPOSTA E AS POSSIBILIDADES

O objetivo deste capítulo teórico é problematizar e refletir a respeito da Lei nº 13.415/2017, formulada primeiramente a partir da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que propõe uma reforma curricular do Ensino Médio – a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – e a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Com o intuito de compreender os possíveis efeitos da Lei nº 13.415/2017, este capítulo se caracteriza por discutir as mudanças trazidas no seu corpo, com o objetivo de inferir suas implicações e seu real objetivo. Para tanto, este capítulo está dividido em três tópicos; o primeiro discute questões pontuais sobre a Lei nº 13.415/17 (formulação, currículo, financiamento); o segundo apresenta o público a quem a citada lei se destina, isto é, os jovens alunos do Ensino Médio; e, por fim, o terceiro tópico problematiza questões relacionadas ao Ensino Integral.

3.1 A Lei Nº 13.415/2017

A atual proposta de mudança para o Ensino Médio, empreendida no Governo Michel Temer e do Ministro de Educação Mendonça Filho, foi inicialmente formulada por meio da edição de uma Medida Provisória (MP) de nº 746, em julho de 2016. A MP 746/16 foi transformada na Lei de nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017, e incorporada à LDB nº 9.394/1996, e se assemelha muito, conforme explicitou Ferreira (2017), às propostas políticas educacionais ocorridas no Ensino Médio Brasileiro na ditadura varguista, na ditadura militar e nos anos de 1990.

É importante ressaltar que o fato de a reforma ter sido primeiramente formulada a partir de uma MP, revela uma forma autoritária de imposição de uma mudança que irá atingir inúmeros sujeitos. Uma MP se aplica em situações de emergência nas quais o executivo tem a prerrogativa de tomar uma decisão sobre a sua conversão em Projeto de Lei. O Ensino Médio, independente de toda a sua problemática, já dispõe de uma legislação completa e atual previstas na LDB, nas

DCNEMs e nos PCNs. Sendo assim, considera-se que a MP nº 746/16 representa uma afronta à democracia.

Ademais, merece destaque também os movimentos de resistência ocorridos em 2016 por alunos, sobretudo os do Ensino Médio, que, durante os meses de outubro e novembro, ocuparam⁵ as escolas da rede estadual em protesto contra a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016 e a MP nº 746/2016. O movimento foi intitulado pelos estudantes como “Primavera Secundarista”, e pode ser considerado um marco na luta dos estudantes contra a opressão exercida pelo sistema capitalista. De acordo com as informações divulgadas no *site* da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), foram ocupadas, aproximadamente, 1197 escolas, universidades e núcleos regionais de educação de 22 estados brasileiros. Também, de acordo com o *site* do “Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio”, desde a criação da MP nº 746/2016, pelo menos vinte e três entidades publicaram textos repudiando a atual reforma do Ensino Médio.

As críticas dos movimentos de resistência contra a reforma do Ensino Médio estavam relacionadas à forma autoritária como o governo federal conduziu o processo de mudança, sem discussão ampla com a sociedade sobre a medida (OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE UFMG, 2017) e aos seus reais objetivos. Torna-se relevante salientar que o Ensino Médio demanda uma reforma, no entanto, era esperado que o governo federal e o Mec convidassem a comunidade escolar, professores, jovens e os demais membros das instituições educacionais a participarem das discussões, a fim de construir uma política que atendesse, de fato, às demandas dessa etapa de ensino, o que não ocorreu. Além disso, os órgãos e instituições que estão por trás da reforma são defensores do capitalismo e beneficiados das parcerias público-privadas.

A fim de aprofundar o assunto ora discutido, decidiu-se dividir esse tópico em cinco subtópicos, a saber: O processo de aprovação da Lei nº 13.415/2017; Flexibilização curricular; Articulação com a educação profissional; Expansão progressiva do tempo integral; e Financiamento. Por meio desses eixos decidiu-se discutir as mudanças pontuais acarretadas pela “nova” reforma do Ensino Médio e suas possíveis consequências para os sistemas de ensino, para as escolas e para

⁵ Para maiores informações acesse: <<https://ubes.org.br/2016/mp-da-reforma-do-ensino-medio-reascende-o-pavio-da-primavera-secundarista-por-todo-brasil/>>

os docentes e alunos do Ensino Médio, tendo em vista os pressupostos da Lei nº 13.415/2017. Dessa forma, dando continuidade ao assunto tratado, o subtópico a seguir irá discutir a criação da Lei.

3.1.1 O processo de aprovação da Lei n.º 13.415/2017

A atual reforma do Ensino Médio, proposta pela Lei nº 13.415/2017, tem a sua formulação ligada à promulgação da MP 746/2016, entretanto, as discussões trazidas pela MP não são novas, elas vêm sendo esboçadas desde meados de 2012, quando foi criada uma comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio. Essa comissão foi presidida pelo Deputado Federal Reginaldo Lopes do Partido dos Trabalhadores de Minas Gerais (PT-MG), e teve o Deputado Wilson Filho Partido Trabalhista Brasileiro de Paraíba (PTB-PB) como relator. A justificativa para a criação dessa comissão teve como princípio o desinteresse dos alunos, frente ao ensino ofertado e nos problemas para sua inserção no mercado de trabalho. Os debates empreendidos pela comissão resultaram na aprovação do Projeto de Lei (PL) nº 6.840 em 2013, de autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG). O PL contou com a assessoria e contribuição de alguns segmentos sociais, principalmente agentes ligados ao setor privado, como representantes do Instituto Alfa e Beto, do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade e do Movimento Todos pela Educação, que endossaram a necessidade de um currículo diversificado e atrativo, uma formação mais técnica do que teórica, restrições para a oferta do ensino noturno e uma ampliação da carga horária diária. (SILVA; KRAWCZYK, 2015).

Constata-se que a proposta do PL era reformular a organização curricular do Ensino Médio, a jornada escolar dos estudantes, as condições de acesso ao Ensino Médio noturno e a formação de professores. A proposta de ensino integral já aparecia nesse documento, em que era preconizada a carga horária de 7 horas diárias para o Ensino Médio diurno, enquanto o Ensino Médio noturno teria jornada mínima de 3 horas diárias, e deveria contemplar o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno. A justificativa para a extensão da carga horária do Ensino Médio diurno se baseava na melhoria da qualidade do ensino ofertado. Entretanto,

descontentes com as proposições do PL 8.460/2013 e com a falta de diálogo na tramitação do processo, educadores se uniram na criação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, que resultou na publicação de um manifesto que apresentou os principais pontos de discordância com relação ao referido projeto de lei. As pressões do movimento, e de outras entidades, levaram a apresentação de um substitutivo modificando alguns elementos do projeto original como, por exemplo, a retirada da obrigatoriedade das opções formativas, da jornada em tempo integral, das proposições dos temas transversais e da restrição de idade para o ensino noturno.

A última movimentação do PL nº 6.840/2013 foi no mês de dezembro de 2014, quando foi divulgado o substitutivo do projeto inicial. Desde então o projeto se encontrava “engavetado”, até a eminência do golpe de Estado ocorrido no Governo Dilma Rousseff, no ano de 2016, que a afastou da presidência da república.

Com a posse de Michel Temer e o lançamento oficial de seu programa de governo, materializado pelos documentos intitulados “Uma Ponte para o Futuro” (2015) e “A Travessia Social” (2016), no que concerne à educação, o Ensino Médio foi assumido como etapa prioritária para a efetivação das mudanças. Assim, foi encaminhado ao Congresso Nacional no dia 22 de setembro de 2016 para a aprovação em caráter de urgência, a proposta de Medida Provisória de nº 746/16.

De acordo com o documento oficial redigido pelo então Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, intitulado “Exposição de Motivos” de nº 84/2016, o texto da MP 746/16 encaminhado ao Congresso Nacional almeja “dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”. (BRASIL, 2016b, *s/p*). Os principais pontos da mudança conforme expuseram Motta e Frigotto (2017), visam à flexibilização curricular (o aluno “escolhe” seu caminho); maior articulação com educação profissional; educação integral (competências do século XXI); expansão progressiva do tempo integral; e alinhamento com as melhores experiências internacionais. Desse modo, o texto da MP propõe a reestruturação do currículo do Ensino Médio a partir de duas etapas: uma composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - que teve sua construção iniciada em 2015 no Governo Dilma, e

se encontra em sua terceira versão. No entanto, a BNCC para o Ensino Médio, ainda, não foi publicada - prevista na Constituição Nacional, na LDB, reafirmada nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e na meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024); e, a outra, enfatizando os itinerários formativos específicos a serem definidos pelos sistemas de ensino com ênfase nas áreas de conhecimento de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional, a ser implementada, progressivamente, em tempo integral. Entretanto, segundo o Art. 36 da Lei nº 13.415/17, os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma dessas áreas de conhecimento, ficando subentendido que não há a obrigatoriedade dos sistemas de ensino ofertarem todos os itinerários formativos; e a organização dessas áreas e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na BNCC, serão feitas de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2016a).

Ainda, de acordo com a “Exposição de Motivos”, as justificativas para a criação da MP foram:

1. O não cumprimento da função social do Ensino Médio legitimado pelo artigo 5º da LDB/1996, uma vez que os alunos não demonstram ter consolidado os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além de não se posicionarem como indivíduos autônomos e capazes de intervir e transformar a sua realidade. O que “monstra um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ele efetivamente forma” (BRASIL, 2016b, p. 1).

2. A falta de atuação dos Sistemas Estaduais de Ensino no que diz respeito à adequação dos currículos de acordo com as orientações advindas das DCNEMs de 1998 e 2012, que permitiam que os Sistemas Estaduais de Ensino diversificassem em até 20% o currículo do Ensino Médio.

3. O currículo atualmente praticado no Ensino Médio é extenso, e tem caráter superficial e fragmentado, além de não dialogar com os estudantes e com o setor

produtivo, o que implica no desempenho dos estudantes de baixa renda, que não veem sentido nos conteúdos abordados.

4. Há muitos estudantes na faixa etária regular fora do Ensino Médio. Além disso, os que estão frequentando o curso não possuem bom desempenho nas avaliações externas, mesmo com as reformas que esta etapa de ensino já sofreu. É ressaltado no documento que “a falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país” (BRASIL, 2016b, p. 2);

5. O modelo de ensino ofertado atualmente induz resultados não satisfatórios nas avaliações externas, assim como no Ideb, tendo em vista que “não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2016b, p.2). Os dados do Ideb observado entre os períodos de 2007 a 2017 e suas respectivas metas podem ser observados no Quadro 9.

Quadro 9 - Ideb observado e as metas dos anos de 2007 a 2017 no Brasil e por dependência administrativa

	ANO	TOTAL	ESTADUAL	PRIVADA	PÚBLICA
Ideb OBSERVADO	2007	3.5	3.2	5.6	3.2
	2009	3.6	3.4	5.6	3.4
	2011	3.7	3.4	5.7	3.4
	2013	3.7	3.4	5.4	3.4
	2015	3.7	3.5	5.3	3.5
	2017	3.8	3.5	5.8	3.5
METAS	2007	3.4	3.1	5.6	3.1
	2009	3.5	3.2	5.7	3.2
	2011	3.7	3.3	5.8	3.4
	2013	3.9	3.6	6.0	3.6
	2015	4.3	3.9	6.3	4.0
	2017	4.7	4.4	6.7	4.4

Fonte: Saeb e Censo Escolar (2018).

Segundo os dados apresentados, desde 2011 o Ensino Médio não atinge as metas propostas, e, além disso, apresenta resultados estagnados.

Conforme Motta e Frigotto (2017) os dirigentes do Mec utilizaram também da justificativa de que reinstaurar a educação profissional é um fator importante para a

retomada do crescimento econômico. Nessa perspectiva, sobretudo no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar.

A exposição de motivos elaborada pelo Mec para a implementação do “novo” Ensino Médio segue a lógica de que o currículo atual está em retrocesso frente às demandas dos alunos e do sistema produtivo. E, para tanto, é necessário que seja efetivada uma reforma curricular regida pela flexibilização do ensino e pela valorização da escolha dos alunos. É revelada no documento a adequação do Ensino Médio às recomendações advindas do Banco Mundial (BM) e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Para o ministro da educação José Mendonça Filho, tais orientações poderiam tornar a escola mais atrativa e significativa para os estudantes, o que incidirá na redução das taxas de abandono e aumentará o desempenho dos educandos. (BRASIL, 2016a).

Discutindo, ainda, essa questão, torna-se relevante salientar a colaboração de Moehlecke (2012). Na acepção desse autor, há inúmeros fatores que influenciam de forma positiva ou negativa na permanência dos jovens alunos no Ensino Médio, tais como: idade com que ingressaram na escola; inclusão ou não no mercado de trabalho; trajetória escolar anterior; taxas de repetência e evasão; aproveitamento dos estudos; infraestrutura oferecida; qualidade do corpo docente, entre outros. Dessa forma, ressalta-se que qualquer proposta de política direcionada a esse nível de ensino precisa ser pensada de modo que considere, integradamente, todos esses múltiplos aspectos.

A MP nº 746/2016 tramitou na Câmara dos Deputados e no Senado até o mês de fevereiro de 2017, quando o texto aprovado foi encaminhado para sanção do então presidente Michel Temer. O texto-base elaborado e encaminhado para o

Senado apresentou modificações em relação à proposta inicial, passando a tramitar como projeto de lei de conversão. Em 16 de fevereiro de 2017, o texto da MP nº 746/2016 foi convertido para a Lei nº 13.415.

Diante disso, as principais mudanças para o Ensino Médio apresentadas pela Lei nº 13.415/2017 em relação à LDB de 1996 são relacionadas à ampliação da carga horária e à flexibilização e reorganização curricular, que passa a ser dividida em 60% para os componentes da BNCC e 40% para os chamados itinerários formativos.

A implementação das alterações dispostas na referida Lei tem prazo máximo para início após dois anos da publicação da BNCC, de forma que no primeiro ano subsequente à publicação desses documentos, os sistemas de ensino se encarregariam de construir um cronograma para efetivação das alterações propostas, e, no segundo ano, ter início o processo de implantação nas escolas.

Quanto ao financiamento para a implementação das escolas de Ensino Médio em tempo integral, de acordo com o Artigo 13º da Lei nº 13.415/17, o fomento à execução da política será concedido pelo prazo de dez anos por escola, com base em um termo de compromisso que será firmado entre a união e os estados. Para tanto, os estados deverão preencher um termo que contemple as ações propostas, as metas quantitativas, um cronograma de execução da política, as previsões de duração de cada etapa de início e término das ações programadas na respectiva escola. Para estarem aptas a receber o fomento, é exigido às escolas a reformulação do Projeto Político Pedagógico, adequando-o às novas exigências dispostas no Artigo 4º da Lei n 13.415/2017, que define que o currículo do Ensino Médio deverá ser composto pela BNCC e pelos itinerários formativos. Desse modo, compreende-se que a reformulação curricular é a principal exigência anunciada pela referida Lei, a fim de que as escolas recebam o fomento do governo federal, conforme foi indicado anteriormente.

Segundo o texto da Lei nº 13.415/17 a prestação de apoio financeiro por parte da União dar-se-á, prioritariamente, nas regiões que apresentarem menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e com resultados baixos nas avaliações nacionais. Os recursos serão repassados anualmente com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados no Censo Escolar da Educação Básica,

respeitada a disponibilidade orçamentária que será definida por ato do Ministro de Estado da Educação, e poderão ser aplicados para cobrir despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino. Assim, o Mec transferirá os recursos ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e o repasse para as instituições escolares será feito mediante depósito em conta corrente específica. (BRASIL, 2017a).

Desse modo, a partir da análise descritiva do PL nº 6.840/2013, da MP nº 746/2016 e da Lei nº 13.415/2017, é possível traçar pontos comuns nos documentos. Entende-se que o PL abriu espaço para o amadurecimento de um projeto de reforma do Ensino Médio, que desencadeou a formulação da Lei nº 13.415/2017, acarretando duras mudanças a essa etapa de ensino. No entanto, a atual reforma tem características particulares, como, por exemplo: a imposição de carga horária limitada para que sejam trabalhados os componentes curriculares da BNCC; as disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia compreendidas como estudos e práticas de ensino; a obrigatoriedade do estudo das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do Ensino Médio, não fazendo menção a outros componentes curriculares; o ensino de Inglês como língua estrangeira oficial; a explícita omissão acerca de orientações para a organização e funcionamento do Ensino Médio noturno, indicando sua extinção; e a reorganização da distribuição dos recursos do Fundeb.

Ademais, a Lei nº 13.415/2017 alterou também as atuais condições da profissão docente, uma vez que abre espaço para a desprofissionalização e a desqualificação do magistério, ao permitir que professores sem formação específica assumam disciplinas para as quais não foram preparados, visto que o Art. 61 da referida lei permite a contratação de professores com “notório saber”. De acordo com o Artigo 6º da Lei nº 13.415/2017, as exigências para a atuação desses profissionais nas escolas estaduais são: comprovação de titulação específica ou prática de ensino em instituições educacionais; e atuação em corporações privadas. Pelo entendimento da Lei, tais atuações serão consideradas como complementações pedagógicas, e cumprirão o que é disposto pelo Conselho Nacional de Educação. As consequências dessa Lei consistem em um grande número de professores inabilitados e designados, que assumem a docência como uma forma de “bico”, e

quando conseguem um emprego em sua área de origem, abandonam a escola, ocasionando um fluxo contínuo no quadro de docentes das escolas. Tal questão foi possível de se observar na escola selecionada para a pesquisa, uma vez que no período de coleta de dados na sala escolhida houve a saída de 4 professores, todos das disciplinas do currículo flexível (Conversação em Inglês, Artes Cênicas, Robótica e Música). Além disso, observou-se que durante o período, que compreendeu a saída de um professor e o processo de designação para a contratação de outro novo profissional, os alunos ficaram com os horários ociosos dessas disciplinas, prejudicando no processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se que esse dado é apenas da sala observada, em toda a escola esse fluxo poderia ser maior.

Sobre esse contexto, defende-se que a formação do professor em cursos de licenciatura é indispensável para atuação na docência uma vez que há saberes e competências que são específicos à docência. Segundo Tardif (2000) e Gatti (2009), o exercício da docência não se reduz apenas à transmissão de conteúdos ou informações, mas que ela é construída na prática dos professores que, como sujeitos, são histórica e socialmente situados. Os professores mobilizam em suas práticas docentes saberes da experiência, saberes pedagógicos e saberes científicos capazes de desenvolverem as competências e habilidades para atuar em sala de aula. O saber docente possui um sentido amplo, que engloba tanto os conhecimentos, quanto as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, ou seja, o "saber", o "saber-fazer" e o "saber-ser" (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Além disso, também foi alterada pela Lei 13.415/17 a jornada de trabalho dos professores, flexibilizando o que era determinado pelo artigo 318 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Dessa forma, o estabelecimento de um número máximo de aulas em uma mesma instituição de ensino é retirado. E o que passa a vigorar é a nova redação dada pelo Artigo 8º da Lei 13.415/17, que cita: "o professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição". Acerca desse aspecto, o questionário aplicado aos professores da escola contou com a participação de cerca de 70% dos docentes e revelou que 26% dos respondentes atuavam com uma carga horária de 24 horas, 25% trabalhavam com uma carga horária de 16 horas, e 19% dos

participantes responderam ter uma carga horária maior do que 30 horas. Destaca-se que alguns professores responderam possuir a carga-horária apenas de horas-aulas e outros responderam possuir a carga-horária total do cargo (horas-aulas mais horas de módulo).

Conforme se pode perceber, essa medida certamente trará “impactos negativos na qualidade do ensino aviltando, sobretudo, a formação, a carreira e os salários do magistério”. (ANFOPE, 2017, p.1). A luta pela formação dos professores no nível superior aliada à pesquisa não pode ser substituída por um “notório saber”, que traz de volta o professor leigo e, na prática, incentiva sua contratação. (LINO, 2017).

Ademais, de acordo com Lino (2017, p. 87),

os impactos da Lei 13.415/17 se estendem à educação superior, aos cursos de formação de professores, às licenciaturas e à carreira e atuação profissional dos quadros do magistério público e privado, e também legisla sobre as formas de acesso ao ensino superior.

Desse modo, como afirma Simões (2011), pensar a qualidade do Ensino Médio, é também pensar na formação inicial dos professores e nas pesquisas realizadas na pós-graduação. Outro ponto importante que merece atenção é sobre o artigo 62 da Lei que prevê que os currículos dos cursos de licenciatura tenham por referência a BNCC. Além disso, observa-se, também, que a Lei não trata em nenhum momento das condições materiais e do trabalho docente nas escolas públicas brasileiras, não fazendo qualquer menção a aspectos relacionados à formação, salário, carreira, jornada, entre outros aspectos, imprescindíveis no contexto da oferta de uma educação de qualidade social. Associada a esse aspecto, a Lei desconsidera o cenário atual do Ensino Médio descrito em importantes pesquisas, estudos e levantamentos realizados sobre o tema, inclusive no âmbito do governo federal, tais como nos censos escolares realizados pelo Mec (BRASIL, 2012/2015), bem como em relatórios do Tribunal de Contas da União – TCU (BRASIL, 2014) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2014), entre outros.

3.1.2 Flexibilização curricular

Com relação à flexibilização curricular, o texto da Lei 13.415/2017 propõe a reestruturação do currículo do Ensino Médio a partir de duas etapas: uma composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC,) que teve a sua construção iniciada em 2015, no Governo Dilma, e se encontra na sua terceira versão - prevista na Constituição Nacional de 1988, na LDB 9394/1996, reafirmada nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e na meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024); e, a outra, enfatizando os itinerários formativos específicos a serem definidos pelos sistemas de ensino com ênfase nas áreas de conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017b). Os itinerários formativos compõem a parte flexível do currículo e deverão estar articulados com a BNCC.

Nesse caso, chama a atenção à presença da dimensão da “tecnologia” nas áreas estruturantes do currículo do Ensino Médio. Segundo Carneiro (2012), o fato de as tecnologias adquirirem centralidade na educação geral e não apenas na educação profissional, provoca que no Ensino Médio sejam trabalhados os conhecimentos e habilidades constituídos ao longo da Educação Básica, de todas as áreas e disciplinas, de forma contextualizada com o mundo do trabalho e com o contexto da cultura do seu tempo, como prevista na LDB (9.394/1996). Ainda, de acordo com Carneiro (2012), o currículo do Ensino Médio precisa dar condições aos alunos de aprofundar os meios para interpretar os conteúdos tecnológicos básicos, o que significa adquirir capacidade intelectual para acompanhar as transformações que se dão na área do conhecimento; aplicar, de modo contextual, estas transformações; adequar-se às novas configurações do ambiente produtivo; estar apto a responder, prontamente, às situações de desconforto laboral e, por fim, posicionar-se afirmativamente, frente às inovações decorrentes do desenvolvimento técnico-científico.

Conforme a referida Lei e a BNCC, serão obrigatórias apenas as disciplinas de Português e Matemática, apresentando, assim, a importância dada ao papel das avaliações de larga escala; destaca-se, ainda, que os currículos do Ensino Médio

deverão incluir, obrigatoriamente, o ensino de Língua Inglesa, podendo ser ofertadas outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, em caráter optativo; ademais, o Ensino Médio incluirá, obrigatoriamente, estudos e práticas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia, em consonância com as definições da BNCC. Porém, é importante ressaltar que tratar essas disciplinas como “estudos e práticas”, e não como “disciplinas”, significa que não há obrigatoriedade de que elas tenham carga horária fixa nos três anos do Ensino Médio. Essa prescrição vai contra as discussões realizadas há anos sobre a importância desses conteúdos curriculares para a formação cidadã e integral dos sujeitos. Além disso, abordar como disciplinas obrigatórias apenas Língua Portuguesa e Matemática reforça a diluição das demais disciplinas, e além disso cria uma hierarquia entre elas, indo contra um ensino de qualidade que oferte aos alunos o acesso ao conhecimento em diversas áreas, fortalecendo um currículo integral. As demais disciplinas a dividir a carga horária serão escolhidas a partir dos itinerários formativos acima citados.

No que diz respeito à flexibilização referida, segundo o Art. 36 da Lei 13.415/2017, os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma das áreas de conhecimento apontadas nos itinerários formativos, e a organização dessas áreas e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na BNCC, serão feitas de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2016a). Nesse sentido, a escolha da área dependerá da disponibilidade da escola para ofertá-la, ou seja, em termos práticos, a oficialização do Ensino Médio propedêutico e do Ensino Técnico de nível médio, se dará pela imposição de que cada escola “opte” por uma das cinco áreas, e não pela construção de itinerários formativos de escolha dos alunos, a partir dos seus interesses e aspirações em suas escolas e municípios, como o governo quis fazer crer, por meio de propagandas falsas. Pelo que rege a Lei, quem efetivamente escolhe e define os itinerários são os sistemas de ensino, não necessariamente os jovens. Essa oferta de itinerários formativos estará condicionada, por sua vez, às condições econômicas, logísticas e estruturais dos sistemas de ensino, dado que a ampla maioria das unidades escolares do país não tem estrutura para oferecer mais de uma delas.

De acordo com Leão (2018), esse tipo de flexibilização curricular, representada na oferta de áreas de conhecimento e com pouca articulação entre ensino técnico-profissional e ensino propedêutico, contribuirá para restringir, ainda mais, o campo de possibilidades da maior parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, pesquisadores do campo das políticas públicas (FERREIRA, 2017; FERRETI; SILVA, 2017; KRAWCZYK; FERRETI, 2017; LINO, 2017) atentam para o fato de que transformar o Ensino Médio em um ensino de uma das cinco ênfases terá como resultado a institucionalização da já histórica e duramente criticada dualidade no Ensino Médio de dois percursos. Um deles, direcionado para estudantes das escolas públicas, estará exclusivamente voltado para a formação técnica e profissional de mão de obra para o mercado. O outro percurso, a ser efetivamente garantido pelas instituições privadas, estará focado no ingresso na Educação Superior. Com isso, o acesso às profissões mais prestigiadas e bem remuneradas ficará restrito a um grupo juvenil específico, qual seja, o de jovens privilegiados economicamente.

Ainda no sentido de flexibilizar o ensino, a Lei 13.415/2017 estabelece que os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições que ofertem cursos a distância. Esse reconhecimento de competências pelas escolas poderá ser feito a partir de atividades de demonstração prática do conhecimento do estudante, ou a partir da comprovação de experiências extraescolares que tenham relação com os conteúdos ministrados, incentivando a terminalidade de determinadas trajetórias educacionais. Uma opção que se abre é o credenciamento de instituições de ensino com o objetivo de ofertar atividades e cursos relacionados à educação técnica, o que representa uma grande abertura para o setor privado.

No que diz respeito à BNCC, ela pode ser entendida como um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo dos direitos e objetivos de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidos por todos os alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação básica, uma referência nacional comum e obrigatória na qual as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares deverão se basear, para elaborar seus currículos e propostas pedagógicas, preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades

regionais e locais, expressando o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos alunos, voltada ao acolhimento e com respeito às diferenças (BRASIL, 2017b). Como se vê, a BNCC traz um discurso em defesa de uma educação que deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana e socialmente justa e igualitária.

Nesse sentido, o primeiro processo de discussão e elaboração coletiva de uma Base Nacional comum teve início em 2012. No entanto, só em 2015 que foi lançada a primeira versão da Base, que contou com uma média de 12 milhões de contribuições de diferentes setores da população. Em 2016 foi divulgada uma segunda versão da Base e mais contribuições foram incorporadas ao texto. Também foram realizados seminários estaduais organizados pelo Mec. E, em 2017, foi homologada a BNCC denominada *Educação Básica: competências gerais da Base Nacional Comum Curricular*, ocasionando, assim, a exclusão do Ensino Médio da Educação Básica, uma vez que a versão aprovada e em vigor da BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais apenas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Quando houve o golpe de Estado, em 2016, que afastou Dilma Rousseff da presidência do país, houve também golpe no Mec, acarretando na saída de todos que estavam trabalhando na construção da BNCC e entrando dirigentes novos. A última versão que foi publicada em 2018 não é a mesma que estava sendo construída em conjunto desde 2015.

No dia 03 de abril de 2018 foi entregue pelo MEC a terceira versão (primeira versão pós-golpe parlamentar) da BNCC do Ensino Médio ao Conselho Nacional de Educação (CNE). No entanto, essa versão só foi aprovada pelo CNE no dia 04 de dezembro de 2018, visto que ela foi fortemente criticada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e outras diversas sociedades científicas, que consideram a BNCC do Ensino Médio incompleta e limitada, uma vez que o documento traz discussões, apenas, sobre o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, sem apresentar qualquer detalhamento sobre cada um dos cinco itinerários formativos ou sobre qualquer outra competência disciplinar. A BNCC do Ensino Médio foi homologada pelo Mec no dia 14 de dezembro e publicada no Diário Oficial da União no dia 18 de dezembro de 2018.

O documento da BNCC está organizado segundo direitos de aprendizagem e expressos em dez competências gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças desde a creche, até a última etapa da Educação Básica. Entre algumas competências estão: a valorização, o reconhecimento, o respeito e a utilização da diversidade de saberes e de vivências historicamente construídos pelos alunos por meio de suas realidades físicas, sociais, culturais e digitais e de suas manifestações artísticas e culturais; o reconhecimento e a utilização das diferentes linguagens, seja verbal, corporal, digital, artística ou científica, entre outras; exercitar a empatia, o diálogo e a resolução de conflitos, reconhecendo e cuidando da saúde física e emocional, compreendendo a diversidade humana e reconhecendo suas emoções; e agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade e resiliência, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Além disso, a BNCC define competência como a mobilização de conhecimentos (conceitos, procedimentos e habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores a fim de resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. A BNCC também se apresenta como sendo um documento plural e contemporâneo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo (porém, não cita quais).

Constata-se que a proposta de um currículo nacional, mesmo que seja para favorecer o desenvolvimento de uma cultura nacional comum, pode privilegiar a cultura das classes dominantes e excluir aquelas que não a compartilham ou até a negam. Nesse sentido, o princípio quanto ao respeito às diferenças, à multiculturalidade, às características regionais nos níveis socioeconômico e cultural citado pela BNCC, precisa ser reforçado e considerado. Não se pode esperar que os alunos do Ensino Médio tenham desempenhos iguais, quando os pontos de partida são diversos.

3.1.3 Articulação com educação profissional

A formação técnica, proposta como parte dos itinerários formativos, considera aspectos como, por exemplo: “I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação; II – a concessão de certificados de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (BRASIL, 2017a). A oferta da formação técnica poderá ser realizada na própria instituição ou através de parceria com outras instituições, inclusive privadas, e deve ser aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017a). Nesse sentido, tendo em vista que a educação profissional está representada em um dos itinerários formativos, isso significa que a Lei defende um ensino técnico separado, em que o aluno ou recebe uma formação geral, ou recebe uma formação técnica.

Considerando a dualidade estrutural preconizada, a partir da divisão curricular entre BNCC e itinerários formativos, percebe-se que o currículo instituído pela Lei 13.415/2017 reforça a dicotomia entre formação geral humanística e a formação profissional fortemente presente no Ensino Médio que, historicamente, se apresenta por um currículo dual, dividido entre uma formação de caráter propedêutico ou de preparação para o mercado de trabalho.

Diante do exposto, afirma-se que a Lei nº 13.415/2017 promove a neutralização das desigualdades sociais, culminando na instituição de um currículo mínimo para o Ensino Médio, e criando um abismo entre estudantes das redes públicas e das redes privadas. Nesse sentido, é manifestado a partir do instrumento legal o alinhamento da atual reforma do Ensino Médio às demandas do mercado, que carecem de indivíduos com habilidades específicas para a execução de tarefas, negando à classe trabalhadora o conhecimento científico acumulado, que ficará restrito à elite. Tal situação está atrelada aos pressupostos neoliberais com o qual o país vem, desde a década de 1990, se estruturando.

Por outro lado, a pressão no contexto atual parece ser no sentido de adequar o Ensino Médio às demandas e contradições postas pelo novo padrão de desenvolvimento global, que tem como marca central as tecnologias da informação,

reforçado nas competências da BNCC, especialmente à competência de nº 5. Esta preconiza

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017b, p. 9).

Esse cenário global, de acordo com Leão (2018), marcado pelas tecnologias da informação, trazem mudanças e demandas de novos conhecimentos no mercado de trabalho, que requerem dos jovens saber trabalhar em equipe, ser criativo, inovador e empreendedor; mas, ao mesmo tempo, as tarefas a serem desenvolvidas se tornam mais simples e flexíveis. Em consequência disso, a vida laboral se tornou mais incerta e imprevisível. A formação mínima, os diplomas e certificações, não são mais suficientes em um cenário em que a competição entre os jovens por um posto de trabalho aumenta na mesma frequência das exigências.

3.1.4 Expansão progressiva do tempo integral

Com relação à carga horária do “novo” Ensino Médio, a Lei nº 13.415/2017 determina a ampliação progressiva das atuais 800 horas anuais do Ensino Médio para 1400 horas, a ser implementada de forma progressiva, de acordo com as regras do sistema de ensino e do Plano Nacional de Educação (Art. 1º). Com essa ampliação, manteve-se o padrão de 200 dias letivos, e a carga horária diária de 5 horas será ampliada progressivamente até atingir 7 horas diárias. As escolas que passarem a ofertar o ensino integral a partir da vigência da Lei, e que atenderem os critérios estabelecidos pelo Mec, terão apoio financeiro por dez anos, mediante formalização de termo de compromisso que explicita as ações a serem realizadas e as metas a serem atingidas. Esse repasse, calculado pelo número de matrículas cadastradas, embora obrigatório, dependerá da disponibilidade orçamentária do Mec. O prazo de implementação é o segundo ano letivo subsequente à data de publicação da BNCC, esse prazo pode ocorrer até 2020.

A carga horária destinada à BNCC (Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa) não poderá ultrapassar 1.800 horas da carga horária total do Ensino Médio

(Art. 3º), ou seja, 60% da carga horária total. Os 40% restantes da carga horária serão compostos pelos itinerários formativos selecionados pelos sistemas de ensino, que deverão escolher, pelo menos, um dos itinerários, lembrando: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas; V – Formação técnica e profissional.

A proposta do tempo integral formulada na Lei nº 13.415/17, ancora-se ao Plano Nacional de Educação. No entanto, ignora a recomendação da meta 6 do PNE, de que o tempo integral deveria ser ofertado, no mínimo, para 50% das escolas públicas até o ano de 2024, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica. Ou seja, ampliação feita realmente de forma progressiva, diferente da mencionada lei, que define que todas as escolas de Ensino Médio deverão ofertar, até o segundo ano letivo após a data da publicação da BNCC, o tempo integral, mesmo que a mudança ocorra de forma progressiva. Ademais, o PNE também indica que o tempo integral não se define apenas pela extensão da jornada escolar, mas, também, pela criação de condições objetivas para que tal extensão resulte, de fato, em melhores condições de acesso, permanência e de ensino-aprendizagem.

Ressalta-se, ainda, que, tendo-se em vista as precárias condições existentes nas redes públicas de ensino brasileiro, tanto do ponto de vista da infraestrutura das escolas e das condições de trabalho da carreira dos professores, quanto da oferta de alimentação adequada aos alunos, a instituição de um Ensino Médio em Tempo Integral de qualidade se mostra de difícil execução.

Considera-se, também, que, devido à desigualdade social que afronta o Brasil, vários dos jovens alunos que frequentam o Ensino Médio trabalham, seja no mercado formal ou informal, para atender necessidades familiares e/ou pessoais. Desse modo, para esses sujeitos não seria possível estudar em um Ensino Médio diurno em tempo integral, ocasionando no deslocamento desses alunos para o noturno ou no abandono escolar.

Pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), divulgada em 2017, sobre as escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, mantidas pelos estados de São Paulo,

Goiás, Ceará e Pernambuco revelou que essas escolas, em vez de contribuir para a redução das desigualdades educacionais, colaboraram para aprofundá-las.

Outro ponto relevante a ser considerado diz respeito à carga horária. A simples extensão da carga horária não é sinônimo de melhoria da qualidade do ensino. Para promover um Ensino Médio em Tempo Integral com qualidade, não é suficiente ampliar a carga horária e ofertar mais do mesmo. Pode-se afirmar que o Ensino Médio em Tempo Integral demanda a construção de uma proposta pedagógica que promova a formação plena e integral do sujeito, o que exigiria a alteração no regime de trabalho dos professores, a construção de projetos coletivos e a flexibilização na organização dos tempos e espaços.

Nesse sentido, para que o processo de ampliação dos tempos na escola seja positivo para os alunos, é preciso refletir sobre quais atividades serão desenvolvidas, verificar se os professores estão preparados, e se os alunos conseguem participar, efetivamente, de uma maior quantidade de aulas, caso contrário, só irá tornar o ensino mais cansativo e maçante para o aluno, que terá ainda mais dificuldades de entender qual é o sentido de frequentar uma escola por mais horas, se a oferta é a mesma da carga horária anterior. Além disso, é importante considerar outros aspectos, tais como a infraestrutura das escolas – desde laboratórios de informática e de ciência até carteiras confortáveis e salas bem arejadas; ampliação do quadro docente; demanda de investimento a ser liberada pelos governos estaduais; entre outros.

Tendo-se em vista a situação socioeconômica presente no cenário nacional, a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral requer planejamento, tempo, organização e investimentos, sendo inviável sua efetivação de forma instantânea.

3.1.5 Financiamento

A Política de Fomento para a Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituída pela Lei nº 13.415/2017, define a forma e as condições necessárias para que as escolas sejam incluídas no programa. A Lei prevê que os Estados e o Distrito Federal recebam recursos do Ministério da Educação para manutenção do programa, pelo período de 10 anos, a contar do primeiro dia de

implementação do Ensino Médio em Tempo Integral nas escolas. Para tanto, o governo federal exige que as escolas assinem um termo de compromisso que orientará a implantação e conduzirá os meios de acompanhamento da escola pelo Mec, assim como o Banco Mundial faz com os países que necessitam de empréstimos.

A transferência de recursos pelo Mec aos Estados e Distrito Federal é obrigatória no período acordado, porém, para isso torna-se necessário cumprir os critérios enumerados pela Lei 13.415/2017, a saber:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do Ensino Médio; e II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei n.º 9.394, de 20 dezembro de 1996 (BRASIL, 2017a, Art., 14).

A Lei nº 13.415/17 ainda define que as transferências dos recursos serão feitas anualmente, a partir de um valor único por aluno, e respeitando a disponibilidade orçamentária a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação. Chama-se a atenção pela existência no texto legal o condicionamento da transferência de recursos à disponibilidade orçamentária e sua definição por ato do Ministro da Educação. De acordo com o portal do Mec⁶, está previsto um investimento do Governo Federal de R\$ 1,5 bilhão, correspondendo a R\$ 2.000,00 por aluno/ano e criando 500 mil novas matrículas de tempo integral.

A Política de Fomento tem, na realidade, um caráter de programa, com foco restrito e limitado, uma vez que só 530⁷ escolas (cerca de 2,5% das escolas públicas do Ensino Médio no país) compuseram o projeto piloto de ensino integral (FERRETTI, 2018). Além disso, somente essas escolas receberão fonte de financiamento durante o período de 10 anos, visto que um dos critérios para receber o recurso do Mec é ter iniciado a oferta do tempo integral a partir da vigência da Lei nº 13.415/17.

⁶Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=57551:ministerio-investe-mais-de-r-1-5-bilhao-em-programa-de-fomento-ao-ensino-integral&catid=211>. Acesso em: 10 de set. 2018.

⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/43721-programa-de-fomento-ao-tempo-integral-aprova-530-escolas-que-vaio-oferecer-268-mil-matriculas>>. Acesso em: 4 de abr. 2018.

Ressalta-se que a indicação de uma data para o fim do repasse de verbas pelo Mec legitima o fracasso da política e reafirma os seus ideais, caracterizados pela indução da privatização do Ensino Médio, com base na instituição de parcerias público-privadas, manobra que se tornará necessária para custear o ensino integral na ausência do fomento do governo. Tal tese fica ainda mais evidente uma vez que em dezembro de 2016 foi aprovada a PEC 55, Emenda Constitucional 95, que limita por 20 anos os gastos públicos e de ajuste fiscal para setores como a saúde e a educação. Como possíveis consequências da relação entre a PEC 55 e a Lei nº 13.415/17 encontra-se a possibilidade das parcerias entre estado e iniciativa privada.

Dessa forma, percebe-se que a maioria das escolas da rede estadual encontrará dificuldade de implementar o tempo integral, posto que para atender tal exigência torna-se necessário o repasse de mais recursos do que os atuais, significando um problema para os estados que, a não ser nos dez anos iniciais da implementação da lei, terão o ônus do aumento dos custos. Consequentemente, essa proposta tende a segmentar as escolas, em que umas terão mais recursos e a oferta de um currículo abrangente e outra, escassez de recursos e com um currículo limitado às exíguas condições da instituição de ensino. Ademais, ocasionará também o fechamento de escolas, mediante o fato de o Estado não ter como manter tantas escolas em tempo integral.

Sobre essa questão, Domingues, Toschi e Oliveira (2000) afirmam que as experiências históricas dadas por outras propostas de reformas para o Ensino Médio apontam que a Lei nº 13.415/17 não conseguirá alcançar uma melhoria da qualidade da última etapa da Educação Básica. Pelo contrário, seus pressupostos apresentados ao longo desta dissertação indicam que a tendência é que ela aumente a desigualdade escolar e piore o desempenho dos alunos. Tal tese é baseada no fato de que o currículo proposto pela lei e pela BNCC inviabiliza que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos socialmente acumulados; marginalizam os jovens trabalhadores; além disso, o currículo do tempo integral é construído apenas a partir de uma mera extensão da carga horária, desconsiderando o caráter integral desse modo educativo; há ainda a falta de investimento em diversas áreas do ensino e, consequentemente, falta de

investimento na qualidade do ensino que possibilite melhorar os espaços e valorizar os profissionais da educação; e, por fim, a falta de investimento na formação dos professores.

Ressalta-se que, o fato de que cada escola terá liberdade para escolher os itinerários formativos que irá oferecer, e o fato de a BNCC trazer como disciplinas obrigatórias apenas Português e Matemática, acarreta no fato de escolas serem e terem currículos diferentes, representando, assim, um afronte a universalização do conhecimento e a possibilidade de acesso do aluno ao Ensino Superior, uma vez que o Enem (exame que representa o maior acesso às universidades) abrange as 4 áreas do conhecimento.

Como se vê, a Lei nº 13.415/17, nos seus moldes se constitui como uma reforma segregadora, que obriga os alunos a escolherem um determinado percurso formativo em detrimento de uma formação integral, sob a justificativa de uma necessária e benéfica flexibilização curricular, que visa romper com o desinteresse apresentado pelos alunos e reduzir as taxas de evasão escolar. Nota-se que os motivos apresentados pelos reformadores não têm relação com a realidade do Ensino Médio. Utilizam do argumento de que a qualidade do Ensino Médio ofertado no país é baixa e, por isso, é necessário torná-lo mais atrativo para os alunos, em face dos altos índices de evasão e de reprovação (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

Todavia, é equivocado da parte dos formuladores julgarem que apenas reorganizando o currículo do Ensino Médio será suficiente para alterar os índices de abandono e de reprovação, uma vez que, conforme apresentou Ramos e Frigotto (2016), há outros aspectos que também influenciam nessa realidade, tais como: infraestrutura inadequada das escolas (salas de aulas precárias, falta de bibliotecas, laboratórios, auditórios, quadras esportivas etc.); às condições de trabalho docente, incluindo questões como salário, formas de contratação, atuação em mais de uma escola; necessidade dos jovens abandonarem a escola para ajudar na renda familiar ou mesmo para terem recursos para satisfazer as necessidades próprias à sua idade e convivência social.

Volpi (2014), em pesquisa realizada para a UNICEF, constatou que os jovens apontaram como causas do abandono escolar, além das questões curriculares, também a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogos,

ausência de interação entre professor-aluno-gestor e a violência na escola reiterada nas situações de discriminação racial, de homofobia e de sexismo. Os dados evidenciados por Volpi (2014), que coincidem com dados apresentados por Dayrell e Jesus (2016), demonstram que há uma grande dificuldade em articular os interesses pessoais dos jovens alunos com a estrutura escolar, como resultado, esses sujeitos não atribuem sentido à experiência escolar.

Essas questões apresentam como, de fato, a escola se faz pouco atrativa aos alunos, porém, os reformadores se apropriam disso para impor uma reforma que destrói a educação pública, sem dimensionar que muitos estudantes têm participação na renda familiar, o que evidencia a influência dos problemas sociais sobre a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse sentido, julga-se incoerente a obrigatoriedade de um ensino em tempo integral para todas as escolas estaduais do país visto que não atende às necessidades dos sujeitos que frequentam o Ensino Médio público, além de excluí-los da escola.

Notoriamente, quem se beneficiará com a segregação imposta pela reforma é a elite brasileira, que poderá financiar o estudo dos filhos nos colégios de renome, que oferecerão a seus alunos uma formação geral e integral para o seu desenvolvimento social, pessoal, cognitivo e profissional.

É importante ressaltar que as críticas apresentadas ao longo desta dissertação não são inteira e totalmente contra o Ensino Médio em tempo integral. Considera-se que o tempo integral pode trazer vantagens para os jovens alunos dessa etapa de ensino, desde que respeitadas às demandas e as especificidades do público juvenil desse nível de ensino; que não seja uma oferta apenas de “mais do mesmo”, mas sim a oferta de um ensino integral, ultrapassando o utilitarismo e a aplicabilidade de conteúdos disciplinares que não promovem integração com a realidade do aluno.

Apresenta-se assim a crítica que este trabalho faz sobre a proposta da Lei nº 13.415/17, uma vez que o tratamento que conferem à questão educacional e à forma pela qual essa atende ou não as necessidades das diferentes juventudes é muito mais amplo e complexo do que uma reforma curricular precária, preocupada com o número e a distribuição de disciplinas pela matriz curricular.

3.2 O público da reforma

O Ensino Médio é destinado, teoricamente, aos jovens na faixa etária de 15 a 18 anos, porém, devido às altas taxas de distorção idade-série, e entre outros fatores, a repetência no Ensino Fundamental, o Ensino Médio é composto por jovens alunos de diferentes faixas etárias.

Pautada nesse contexto, torna-se relevante analisar o conceito de juventudes, público alvo do Ensino Médio. Do ponto de vista etário, as definições são arbitrárias e nem sempre consensuais, uma vez que, para a Organização das Nações Unidas (ONU) os jovens são as pessoas com idade entre 15 a 24 anos; já a Organização Mundial da Saúde (OMS), instituição da ONU para a saúde, entende a adolescência como um processo fundamentalmente biológico, que vai dos 10 aos 19 anos de idade, abrangendo a pré-adolescências (10 a 14 anos) e a adolescência propriamente dita (15 a 19 anos), e, por sua vez, entende a juventude como uma categoria sociológica que implica a preparação dos indivíduos para o exercício da vida adulta, compreendendo a faixa dos 15 aos 24 anos de idade. E para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a legislação federal de 1990 que estabelece direitos específicos para as crianças e os adolescentes, concebe a adolescência como a fase que vai dos 12 aos 18 anos incompletos, sendo o período imediatamente posterior à infância, não se confundindo adolescência com juventude, diferentemente da definição da ONU e da OMS que abarca uma parte dos adolescentes.

Também é importante destacar que, para os estudos da Sociologia da Juventude, essa fase (juventude) não se reduz a um recorte etário, mas sim a uma categoria social, formada por sujeitos que compartilham as experiências de uma mesma geração. Compreender os jovens apenas pelo fator idade seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados aos campos simbólico e cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades. Não se deve, porém, ter uma visão homogênea da juventude, uma vez que há diferenças que estão relacionadas à idade, ao desenvolvimento fisiológico e psíquico, ao nível de autonomia e independência adquiridas, bem como ao pertencimento social, cultural, étnico-racial, de gênero e até mesmo de condições

geográficas. Isso torna os jovens muito heterogêneos entre si. Ademais, são todas essas dimensões que vão construindo os jovens tais como se apresentam no meio social (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011; LEÃO; CARMO, 2014).

Como se vê, não existe consenso sobre a concepção de juventude. Por esse motivo, considerou-se relevante dialogar com os estudos de Leão (2018), Dayrell (2007), Dayrell e Carrano (2014) e Leão, Dayrell e Reis (2011), pesquisadores do campo dos estudos sobre a juventude.

Sobre esse aspecto, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (BRASIL, 2015) apresentam que no Brasil tem-se um contingente de 33.070.000 jovens na faixa etária de 15 a 24 anos, sendo 10.638.000 jovens de 15 a 17 anos e 22.432.000 jovens de 18 a 24 anos (BRASIL, 2015). Desse total de jovens, 15.931.000 são estudantes, sendo 9.044.000 (85%) desse valor possuem de 15 a 17 anos e 6.887.000 (30,7%) estudantes de 18 a 24 anos. E uma parcela desses estudantes, (9.376.000) se encontra no Ensino Médio, sendo que 8.259.000 (88,1%) desses alunos do Ensino Médio estudam na rede pública de ensino, contra 1.117.000 (11,9%) que frequentam a rede particular de ensino.

A partir dos dados apresentados pelo PNAD de 2015, percebe-se que a grande maioria dos jovens brasileiros se encontra nas redes públicas de ensino, desse modo, alguns questionamentos são passíveis de serem feitos: quem são os jovens alunos das escolas públicas de Ensino Médio no Brasil? Qual é a condição juvenil brasileira contemporânea? Como a Lei nº 13.415/2017 atinge as juventudes brasileiras?

Algumas pesquisas, entre elas, as de Dayrell e Carrano (2014) e Leão (2018) atestam que grande parte dos jovens que frequentam o Ensino Médio na rede pública de ensino são filhos de famílias com baixo poder aquisitivo (menos de um salário mínimo *per capita*)⁸. Esse dado apresenta uma das principais causas das altas taxas de evasão e abandono escolar desses jovens, devido à entrada no mercado de trabalho, uma vez que dependem do emprego como meio de subsistência e para ter acesso a bens de consumo juvenis, para namorar, fazer

⁸ Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (BRASIL, 2017c), em 2016 o rendimento médio dos 50% que recebiam os piores salários ficou em apenas R\$ 747, abaixo dos R\$ 880 estipulados como salário mínimo.

atividades de lazer (como ir ao cinema, ao *shopping*, aos bares e restaurantes), entre outros. Essa tese pode ser observada nos quadros a seguir, que trazem dados do PNAD (2015) sobre o percentual de jovens ocupados no Brasil no ano de 2015.

Quadro 10 - Percentual de pessoas que não frequentavam escola na população de 14 a 17 anos de idade

	14 a 17 anos	14 ou 15 anos	16 ou 17 anos
TOTAL	12,1	5,1	19,1
OCUPADAS	24,2	10,2	29,8
NÃO OCUPADAS	9,8	4,6	15,9

Fonte: PNAD (2015).

Conforme se evidencia, o Quadro 10 apresenta um alto percentual de jovens que não frequentam a escola e que trabalham, esses dados coincidem com resultados da pesquisa de Dayrell e Carrano (2014). Para os autores, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, uma vez que para uma 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; CARRANO, 2014), ou seja, o “trabalho também faz a juventude”. (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Quadro 11 - Pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência (1000 pessoas)

	14 a 17 anos	14 ou 15 anos	16 ou 17 anos	18 anos ou mais
TOTAL	2.260	652	1.608	92.787
RAPAZES	1.470	447	1.023	52.995
MOÇAS	790	205	585	39.792

Fonte: PNAD (2015).

O Quadro 11 por sua vez revela que o percentual de jovens ocupados é maior entre os rapazes em relação às moças, isso se justifica pelo fato de que, na sociedade brasileira atual, ainda é reservada às moças o papel de “dona do lar”, desse modo, enquanto os jovens rapazes vão em busca de trabalho para ajudar na economia e no sustento familiar, as jovens moças são, muitas vezes, as responsáveis por cuidar dos irmãos mais novos ou por cuidar dos afazeres da casa para a mãe poder trabalhar.

Quadro 12 - Pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência (%), tipos de trabalho exercido

Tipo de trabalho exercido	14 a 17 Anos	14 ou 15 anos	16 ou 17 Anos	18 Anos ou mais
Empregados e trabalhadores domésticos	66,2	50,4	72,6	67,2
Conta própria e empregadores	8,2	9,2	7,9	27,1
Não remunerados	16,4	25,4	12,7	1,9
Trabalhadores na produção para o próprio consumo ou na construção para o próprio uso	9,2	15	6,8	3,8

Fonte: PNAD (2015).

Por fim, o Quadro 12 revela que grande parcela dos jovens trabalhadores se encontra exercendo a função de empregados e trabalhadores domésticos, categoria de emprego informal, que não exige um alto nível de formação e que possui uma carga horária de serviço mais flexível.

Outros motivos podem também estar relacionados às causas de abandono e de evasão desses alunos são: a necessidade de cuidar de irmãos mais novos para os pais poderem trabalhar; por não reconhecerem seu lugar de pertencimento na escola; ou por conta da violência que assola, principalmente, os jovens negros, homens e pobres. Essa é a realidade da maior parte dos jovens do Ensino Médio público brasileiro. Jovens esses que têm limitadas oportunidades de vivência das suas experiências e da construção de seus sonhos e projetos futuros. Dessa forma, não há sentido em pensar currículos, conteúdos, formas de organização, tempos, espaços e processos avaliativos sem compreender e reconhecer as demandas, necessidades e especificidades desses jovens.

Conforme se pode perceber, as políticas públicas voltadas para o Ensino Médio, ainda, não conseguiram superar as desigualdades sociais que persistem e que afetam diretamente a trajetória de vida de milhares de jovens. Os jovens que chegam, a cada ano ou semestre, ao Ensino Médio, trazem para o seu interior os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente que interfere em sua trajetória escolar e impõem novos desafios à escola. Questiona-se em que medida a Lei nº 13.415/2017, e outras propostas que vêm sendo discutidas (menoridade penal, ensino domiciliar, Ensino Médio à distância, privatização do Ensino Superior), não contribuem para aumentar, ainda mais, as desigualdades, educacionais e

sociais, e apagam direitos conquistados por meio de lutas dos setores progressistas, tendo em vista que a lei mencionada poderá aumentar as taxas de evasão dos jovens estudantes das classes populares.

É importante salientar que, nesse estudo, ao se refletir sobre os jovens, está sendo considerada uma parcela da juventude brasileira que, maioritariamente, frequenta as escolas públicas, e é formada por sujeitos pertencentes às classes sociais de baixa renda, marcados por um contexto de desigualdade social. A vivência da juventude das camadas populares é dura e difícil uma vez que, como apontou Dayrell (2007), além dos desafios decorrentes da própria condição juvenil como, por exemplo, o princípio da incerteza, as dúvidas e as inseguranças, tanto sobre o presente quanto sobre o futuro; aliam-se às dificuldades decorrentes da pobreza, uma vez que contam com menos recursos e estreitas margens de escolhas. Um grande desafio cotidiano enfrentado por esses jovens é a garantia da própria sobrevivência, em uma tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. Essas duras condições interferem diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil.

Em decorrência disso, a própria relação que se estabelece entre os jovens pobres e a escola expressa uma nova forma de desigualdade social. Por muito tempo foi atribuída à escola uma “ponte” para a mobilidade social, ocasionando uma nova forma de dominação para as grandes parcelas da população, que se sentem “obrigadas” a frequentarem a escola de modo a conseguirem um diploma e, como fruto, um trabalho. No entanto, no contexto de uma sociedade desigual, além dos jovens pobres se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de viverem a sua condição juvenil, defronta-se ainda com a desigualdade no acesso aos recursos para a sua subjetivação. A escola, que poderia ser um dos espaços para esse acesso, não o faz. Ao contrário, gera a produção do fracasso escolar e pessoal, decorrente dos processos educativos e avaliativos excludentes, que ao invés de acolherem o aluno jovem, o classifica como “incapaz”, “preguiçoso”, “desinteressado”.

Outro ponto que merece destaque é o fato de os jovens não serem reconhecidos como atores no processo de elaboração e implantação das políticas

públicas. No caso das propostas de reestruturação do Ensino Médio brasileiro isso se traduz na absoluta falta de espaços para que os alunos possam se manifestar. O movimento de ocupações das escolas da rede estadual em diversos estados do Brasil ocorrido em 2016 contrárias à MP 746/2016 e da publicação da PEC nº 241/55, conhecido como “Primavera Secundarista” não conseguiu suscitar diálogos entre o Mec e os jovens, e além disso, as demandas apresentadas por eles também não foram atendidas. Esse tipo de postura invalida e silencia a voz dos estudantes e se sustenta a partir da limitada ideia que os adultos têm sobre a juventude, de que essa representa uma fase de imaturidade, problemática e transitória. Essa tese sobre a juventude se estende ao cotidiano escolar e se apresenta diariamente no imaginário dos professores, diretores e gestores. Nessa visão, a juventude é um momento que se justifica apenas pelo que “virá a ser” e não pelas experiências vividas no momento atual, reproduzindo a ideia de que os jovens teriam pouco a dizer sobre o Ensino Médio, uma vez que não são reconhecidos como sujeitos de direitos, cidadãos com capacidade de opinar e decidir sobre os rumos da escola. (LEÃO, 2018).

Nesse estudo, a categoria condição juvenil é fundamental. E, nessa perspectiva os jovens são sujeitos histórico-sociais, produtos e produtores de um tempo, diversos em suas experiências, assim como são diversas as identidades e espaços sociais de uma determinada sociedade. A condição juvenil compreende tanto as condições objetivas e estruturais que configuram as oportunidades e limites da vivência dessa etapa da vida, quanto às representações sociais e o modo como cada sociedade, em diferentes épocas e contextos, trata esses sujeitos, definindo seus direitos e obrigações. (LEÃO, 2018).

3.2.1 Construção histórica e social da juventude

A condição juvenil vem se construindo a partir de um contexto de profundas transformações socioculturais ocorridas no mundo ocidental. E, nesse processo, a juventude passa a ganhar visibilidade como grupo social nas sociedades ocidentais modernas, a partir da expansão da industrialização e do processo de urbanização das sociedades capitalistas, ocorridos no final do século XIX, especialmente no período de pós-guerra, com a massificação da educação e do consumo. Essas transformações são frutos da resignificação do tempo e espaço e da reflexividade, dentre outras dimensões, o que vem gerando uma nova arquitetura do social (DAYRELL, 2007). Assim, a representação e os sentidos atribuídos à adolescência e à juventude dependem, essencialmente, da construção social, histórica, cultural e relacional, situadas em diferentes épocas e processos históricos, sociais e culturais distintos. Sendo assim, é possível afirmar que a juventude é uma categoria social e historicamente construída. (DAYRELL; CARRANO, 2014).

A entrada na juventude se faz pela fase da adolescência, e é uma fase da vida marcada por transformações de diversas ordens. Para os sujeitos que vivem essas experiências, os jovens, isso se manifesta primeiramente nas transformações no corpo (transformações biológicas), no comportamento e no humor (transformações psicológicas), nas relações sociais (transformações de inserção social), entre outros. Segundo Dayrell (2007), durante o percurso de construção de sua identidade, os jovens experimentam muitas coisas novas, transitam por diferentes grupos e reelaboram constantemente suas posturas e visões de mundo, produzindo práticas e significados que compõem o mosaico das culturas juvenis. Porém, pelo fato de estarem abertos para novas experiências, esses processos nem sempre são vividos de uma forma tranquila, sem angústias, dúvidas e incertezas. Nesse período é comum se sentir inseguro em relação a vários aspectos, que vão, desde as decisões quanto ao futuro, até decisões sobre aspectos mais simples do cotidiano de suas vivências juvenis.

Ademais, nessa fase, os jovens passam a ampliar seu campo de ação para além de algumas instituições, especialmente a família. Então, passa-se a experimentar uma maior autonomia em relação a algumas escolhas. Aumenta-se o

desejo de independência, muitas vezes, na forma de uma aspiração em trabalhar, ter a própria casa, terminar os estudos. Essa é uma fase muito rica, cheia de desejos, com possibilidade de descobertas e conquistas; mas é também marcada por erros e tropeços que causam tensão e sofrimento. Portanto, trata-se do início de um processo, no qual a escola tem um papel fundamental a cumprir como suporte e referência para os alunos.

3.2.2 A condição juvenil

Quando se fala em condição juvenil, refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais. Assim, a experiência juvenil não se apresenta da mesma forma para todos. O fato de nascer em uma mesma época e contexto não faz com que todos os jovens tenham os mesmos valores e atitudes. A experiência juvenil muda de acordo com a classe social, a etnia, o gênero e o lugar de nascimento. Desse modo, deve-se falar em “juventudes” e não “juventude”, representando a diversidade presente nas juventudes brasileiras. Nesse sentido, como expõem Dayrell e Carrano (2014), não se tem uma juventude, mas sim, jovens que, enquanto sujeitos situados, experimentam a condição juvenil, segundo o contexto sociocultural ao qual pertencem, elaborando, assim, determinados modos de ser jovem. Pode-se dizer, então, que a diversidade é uma marca da condição juvenil contemporânea e o seu reconhecimento perpassa qualquer projeto pedagógico no Ensino Médio. Se as diferenças produzem tensões no cotidiano escolar, o seu silenciamento e a negação do direito à diferença significam reforçar a já tensa relação da juventude com a escola.

Segundo Dayrell (2007), os jovens constituem múltiplas formas de expressão cultural e de associativismo que marcam suas experiências juvenis na sociedade contemporânea, e que lhes dão a identidade de jovens. Essa construção de espaços e identidades próprias se dá por meio da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, que são compostas na forma de

vestir (bonés, bandanas, calças folgadas), de falar (gírias e palavrões), de se agrupar, de consumir, por meio das tatuagens, uso dos *piercings* e dos brincos, que carregam em sua maioria mensagens dos grupos sociais ao qual pertencem, além de sinalizar um *status* social almejado. Ganha relevância também a ostentação dos aparelhos eletrônicos, principalmente o *smartphone*, que já vem ganhando espaço em pesquisas que buscam, sobretudo, estudar a utilização desses aparelhos nas salas de aula e durante as aulas, apresentando como ele pode ser um recurso pedagógico auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, entende-se que as práticas culturais juvenis também não são homogêneas e se orientam conforme os objetivos que as coletividades são capazes de processar em um contexto de múltiplas influências externas, em especial das mídias, e dos interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico.

Segundo Dayrell e Carrano (2014), a identidade juvenil vai sendo construída a partir da interação do indivíduo com o mundo, o grupo social ao qual pertence, o contexto familiar, as experiências individuais e de acordo com os valores, ideias e normas que organizam sua visão de mundo. A identidade, nessa perspectiva, é uma relação social e carrega consigo uma tensão irresolúvel entre o autorreconhecimento e o hererorreconhecimento, que aponta para a importância do pertencimento e do reconhecimento grupal e das suas relações solidárias para o reforço e a garantia da identidade individual.

Percebe-se, assim a importância da sociabilidade para a condição juvenil e para a construção da identidade, que se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como a escola ou mesmo o trabalho. A turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude, pois é entre eles que se fazem os programas de lazer, que se formam opiniões, em que se buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, e, também, é dentro do grupo de amigos que o jovem vai se autodescobrindo, e percebendo as distinções entre o “eu” e o “nós”.

3.2.3 Os jovens e a escola

A instituição escolar e o aluno são construções sociais com uma longa história. Durante séculos, foi se consolidando uma cultura escolar com seus tempos, espaços, métodos e currículos que hoje parecem naturais. Quando se fala em escola, logo surgem imagens como o quadro, a mesa do professor, as filas de carteiras, um professor que dirige as atividades e os alunos que seguem as instruções dadas por ele. E quando se fala de aluno, ainda domina uma determinada concepção gestada na sociedade moderna e baseada no mundo do trabalho e do trabalhador que acredita que esse tem que ser disciplinado, obediente, pontual e se envolver com os estudos com eficiência e eficácia. (DAYRELL, 2007).

Desse modo, parece haver uma distinção entre ser “jovem” e ser “aluno”, uma vez que a diversidade sociocultural dos jovens era reduzida a diferenças apreendidas no enfoque da cognição (inteligente ou com dificuldades de aprendizagem; esforçado ou preguiçoso) ou no do comportamento (bom ou mau aluno; obediente ou rebelde; interessado ou desinteressado). Diante desse modelo, a única saída para o jovem era submeter-se ou ser excluído da instituição. (DAYRELL, 2007).

No território escolar, se entrecruzam as culturas da escola moderna, com sua forma historicamente construída, com as culturas dos professores e dos jovens. Isso traz uma série de dilemas e desafios. Esse encontro, muitas vezes, é marcado por tensões. No caso de países desiguais como é o caso do Brasil, as relações dos jovens com a escola parecem ainda mais complexas. O Ensino Médio, em especial, veio se transformando ao longo do tempo, especialmente após o seu processo de expansão por meio da universalização e gratuidade, trazendo para o interior da escola um público que historicamente estava excluído dela, e ocorrendo a migração dos alunos das camadas altas e médias da sociedade (que eram antes o público maior das escolas públicas de nível médio) para a rede particular de ensino. Isso ocasionou que a escola pública fosse considerada como “escola para pobres”, reduzindo o seu poder de pressão e o zelo pela qualidade, atendendo um público composto por jovens negros, trabalhadores e moradores das periferias. A chegada desses novos atores alterou o perfil dos alunos, que trazem consigo as experiências

de uma sociedade marcada por relações desiguais em termos de raça, gênero, religião e classe social. E, infelizmente, muitas vezes a escola reproduz tais desigualdades silenciosamente.

Nesse processo, o próprio sentido do Ensino Médio foi se transformando. Antes, essa etapa de ensino significava o caminho natural para os que pretendiam seguir os estudos no ensino superior. Agora, principalmente com a sua incorporação à faixa de obrigatoriedade do ensino, tornou-se também a última etapa da escolaridade obrigatória e, para a grande maioria dos jovens, o final do percurso da escolarização. É esse contexto que vem gerando o constante debate entre o caráter propedêutico ou profissionalizante a ser assumido pelo Ensino Médio (DAYRELL, 2007).

Também nesse processo, os jovens encontram uma escola enrijecida, pouco preparada para lidar com um perfil de aluno que foge ao padrão do “aluno ideal”. Esses alunos chegam às instituições escolares com toda a sua humanidade – saberes, experiências culturais, modos de ser – e com suas desumanidades, produzidas pelas estruturas sociais desiguais da sociedade – desemprego, formação escolar precária, vivência de situações de violência, racismo e sexismo. Embora vivenciem algumas dessas situações, são esses jovens concretos que chegam à velha escola “republicana” e que a questiona, cotidianamente, por meio de sua experiência como aluno. (LEÃO, 2018).

Inseridos nesse contexto se encontram os jovens alunos do Ensino Médio de hoje. E, estes têm cada vez mais dificuldades de se adaptarem a esse tipo de escola que exige, até hoje, que o aluno esteja fixo em sua carteira, obediente aos comandos dados pelo professor, de acordo com seu planejamento. Quando pode participar, o aluno tem que se engajar em tarefas que são predeterminadas, sem nenhuma ou pouca autonomia. Muitas vezes, espera-se dele apenas disciplina e respeito à rotina escolar. Questiona-se como esse aluno irá se adaptar a uma escola em que ele deve ficar durante 9 horários diários, assistindo aulas com características arcaicas, em que o professor fala e o aluno escuta. Além disso, há também a briga constante entre os professores com os alunos a respeito do uso dos celulares em sala de aula.

Ademais, como os tempos e espaços escolares são muito fragmentados, restam poucas possibilidades para reconhecer e incorporar as diversidades juvenis na vida escolar. Nesse modelo de escola, sobra pouco espaço para a interação e o debate em torno de temas que interessam aos jovens. A sociabilidade juvenil, por exemplo, é pouco valorizada. São poucos os momentos de encontro e de diálogo proporcionados pela escola que ultrapassem os controles da sala de aula. Tal ponto parece ainda mais incoerente pensando no Ensino Médio em Tempo Integral, em que os alunos têm 9 horários preenchidos com aulas diariamente. Mesmo que em alguns horários sejam de disciplinas do currículo flexível, que abrangem saberes como Música, Artes Cênicas, Introdução ao Jornalismo, Robótica, entre outras, essas disciplinas continuam seguindo o mesmo padrão das do currículo comum, em que a aula ocorre com o professor falando e os alunos ouvindo, de modo que as participações dos alunos são mediadas, e que o professor dita como o aluno deve participar, e o que ele deve fazer. Defende-se que seria mais interessante que dentro dos 9 horários houvesse um horário que os alunos pudessem fazer atividades relacionadas à fruição, atividades culturais-artísticas de seu interesse (como um grupo de dança ou uma banda sem a presença de um professor; um grupo de grafite; de teatro; programação, entre outros) ou até mesmo para os alunos fazerem trabalhos e atividades extraclasse.

Parece que o ofício de ser aluno constitui-se cada vez mais como uma experiência ambígua para os jovens contemporâneos. A construção do jovem enquanto aluno sofre a interferência tanto de fatores externos (o seu lugar social, a realidade familiar, o espaço onde vive etc.) quanto internos à escola (a infraestrutura, o Projeto Político Pedagógico etc.). No cotidiano escolar essa tensão se manifesta na sua ambiguidade de ser jovem e ser aluno, numa dupla condição que muitas vezes é difícil de ser articulada, que se concretiza em práticas e valores que vão caracterizar o seu percurso escolar e os sentidos atribuídos a essa experiência. (DAYRELL, 2007).

Nesse sentido, para alguns jovens, a escola representa uma *obrigação* imposta pelos pais ou pela sociedade. Para outros, estudar está diretamente relacionado à sua inserção no mercado de trabalho, uma vez que o diploma abre maiores possibilidades de inserção social e profissional, ocasionando com que

cumprir sua trajetória escolar com um mínimo de regularidade se torna uma imposição. Assim, os alunos traçam planos para o futuro profissional e esperam que a escola contribua para a sua mobilidade social. Outros valorizam a escola do ponto de vista dos aprendizados que ela proporciona para a vida. E para muitos, o valor da escola está no fato de ser um lugar em que encontram os amigos, fazem amizades e se relacionam. Torna-se importante destacar, também, que para uma parcela dos alunos, frequentar a escola significa a garantia da refeição.

Entretanto, em todos esses “perfis” de alunos, eles são obrigados a se adequar à vida escolar em uma instituição pouco permeável às experiências sociais e culturais da sua vida, que de um lado exige um grande esforço e de outro escancara a falta de sentido de muitos conteúdos. Isso acarreta no jovem aluno um sentimento de *entrelugar* (LEÃO, 2018), de estar e não estar na escola, ser e não ser aluno. A escola, bem como a sociedade no geral, tende a ver o jovem na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta (DAYRELL, 2007). Porém, não se pode pensar que ser jovem e ser aluno são incompatíveis. Não existe processo educativo sem sujeitos concretos e situados, com suas práticas, experiências, valores e saberes. A tarefa da escola é construir um vínculo entre a identidade juvenil e a experiência de ser aluno.

Retomando a questão da qualificação em nível médio para a conquista no mercado de trabalho, ressalta-se que os jovens têm enfrentado um sistema perverso de seleção de emprego, com exigências cada vez mais elevadas de escolarização para o ingresso em qualquer ocupação, mesmo quando a função não necessita de um nível elevado de conhecimento. Desse modo, os diplomas de Ensino Médio, de cursos de aperfeiçoamento, ou de cursos técnicos de nível médio, não garantem ao jovem um lugar no mercado de trabalho, apenas reforçam o discurso da importância da educação escolar. Nesse sentido, a própria identidade do Ensino Médio é posta em jogo, visto que, em alguns casos, essa etapa de ensino pode ser considerada insuficiente para as novas demandas de conhecimento e competências e, portanto,

necessárias para que os jovens se preparem para continuar seus estudos superiores, seja pela revitalização da discussão em torno da velha dicotomia entre formação geral ou profissional, que volta a ser um espaço de fortes conflitos e um nó nas propostas político-educacionais.

Pesquisas realizadas com os jovens acerca de suas opiniões sobre a escola, como, por exemplo, a pesquisa realizada em 2005 pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) e o Instituto Pólis, em parceria com o grupo de pesquisa Observatório da Juventude (FAE/UFMG) e a pesquisa realizada em 2009 e intitulada “Diálogos com o Ensino Médio” (LEÃO, DAYRELL, REIS, 2011), têm apresentado algumas críticas que os jovens fazem das escolas que frequentam. Entre as principais críticas estão à falta de investimento tanto na estrutura física da escola (laboratórios, salas de aulas) quanto de investimento em formação docente, as condições de trabalho dos professores, o fato de a instituição se mostrar distante de seus interesses e necessidades, o currículo ainda muito engessado e que não compartilha das vivências juvenis, a metodologia atrasada ainda muito baseada na didática tradicional, a falta de atividades extraclases como passeios, visitas, palestras, entre outros. Esses dados revelam a consciência dos jovens sobre as condições precárias da educação que lhes é oferecida, que se traduzem em demandas por uma escola com o mínimo de qualidade e oportunidades. Em geral, os jovens se sentem muito insatisfeitos com o ambiente físico da escola. Escolas feias, mal cuidadas, com grades e funcionando precariamente causam um grande mal-estar. E os alunos relacionam isso a uma falta de compromisso do Estado. E a Lei nº 13.415/2017 não se baseou nessas demandas dos alunos ao propor as mudanças no Ensino Médio, uma vez que a mudança proposta visa apenas à ampliação da carga horária, a instituição do Fundo e a implementação da BNCC, porém, não é prevista na prática a formação de professores para atuar nesse cenário ou a reforma da estrutura física das escolas.

As pesquisas demonstram também o papel dos professores como referência a construção dos projetos futuros dos jovens. Para além da imagem de escolas em crise, do ponto de vista das relações entre professores e alunos, os jovens tendiam a manifestar visões positivas dos docentes. Por outro lado, se ressentiam em uma escola que não tem altas expectativas em relação ao futuro deles. Ligado a isso

está, por exemplo, o grande número de faltas e também, abandono de professores designados, ou quando os alunos percebem que os professores não se envolvem com a profissão, questões que ocorrem em resposta às precárias condições de trabalho. Essa tensão afeta o sentimento de estima, tanto de professores quanto de alunos, alimentando o desencanto com a escola. O ambiente escolar fica ruim e os educadores deixam de serem presenças significativas na vida dos jovens. A relação pedagógica fica comprometida e, a partir daí, os conteúdos parecem cada vez mais distantes da vida. Desse modo, para os alunos, a falta de investimento dos professores e gestores escolares representa uma manifestação de que a escola não acredita em suas potencialidades. (KRAWCYKY, 2014; LEÃO, 2018).

Ademais, o professor tem um papel importante na mediação entre ser aluno e ser jovem, e é a partir dessa mediação que é construída, em grande parte, a relação dos jovens com a escola. Sabe-se que nem tudo depende do professor e não pode pesar sobre ele toda a responsabilidade pela qualidade da educação no país. Porém, ele tem um lugar central nos processos educativos escolares. Além de ser ele quem irá construir juntamente com os alunos o conhecimento, apontando os valores estabelecidos socialmente e mediar às relações sociais. Educar, nesse cenário, pede uma maior inserção no universo juvenil: estar próximo dos jovens e aprender a ouvi-los, mapear suas potencialidades e estabelecer relações interpessoais mais significativas. Dependendo da sua postura, do nível de diálogo que mantém com seus alunos, de sua abertura para conhecer a trajetória e demandas de cada um, o professor pode contribuir para que os seus alunos construam sentidos positivos para a vida escolar.

No que diz respeito ao currículo, os jovens demandam da escola conhecimentos que lhes sejam importantes para a vida. As posturas, atitudes e críticas expressas à escola denunciam, em muitos casos, a falta de sentido dos currículos e métodos de ensino. Demanda-se, assim, uma escola que faça sentido para a vida em geral, que permita compreender a realidade e conectar o que se aprende na escola com seu cotidiano. Nas sociedades modernas, a escola é a instituição cuja função específica é formar as novas gerações para a vida social. Seus tempos, espaços, métodos e estruturas são definidos com uma intencionalidade educativa.

A sala de aula também se torna um espaço onde é visível a tensão entre o ser jovem e o ser aluno. Nela ocorre uma complexa trama de relações de alianças e conflitos entre alunos e os professores, com imposições de normas e estratégias individuais e coletivas de transgressão. Um exemplo disso, e já citado anteriormente na construção deste texto, é o uso *do smartphone* (celular) em sala de aula, muitos jovens têm o hábito de estudar, fazer atividades ouvindo música, atrelam a isso uma maior concentração e envolvimento com a atividade a ser feita, porém, muitos professores, em especial, os mais velhos, não compreendem isso, tão pouco a direção escolar, o que acarreta a uma luta diária entre esses professores e os alunos. Além disso, muitos alunos possuem acesso à internet em seus *smartphones* e muitos gostam de utilizar a internet como instrumento de pesquisa na hora de fazer as atividades. Nesse cotidiano, o jovem aluno vivencia a ambiguidade entre seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, orientadas pela visão do “bom aluno”, e, ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e valores que orientam a ação do seu grupo. Essa tensão revela a busca do jovem em integrar-se ao sistema e, ao mesmo tempo, afirmar a sua individualidade, como sujeito, utilizando as mais variadas estratégias. Nesse processo, novos *scripts* sociais estão sendo criados e executados pelos jovens alunos, em meio ao conjunto das interações que ocorrem na escola. Em meio à aparente desordem, eles podem estar anunciando uma nova ordem que a instituição escolar ainda insiste em negar. (DAYRELL, 2007).

A tensão entre ser aluno e ser jovem se manifesta também na relação com o conhecimento e também com os processos de ensino-aprendizagem. Nas pesquisas já citadas, tem sido reiterada a crítica dos alunos a um currículo distante da sua realidade, demandando que os professores os “situem na matéria”, ou seja, os ajudem a perceber o que determinado conteúdo tem a ver com eles e sua vida cotidiana. Por outro lado, o investimento dos alunos e o seu envolvimento com as disciplinas são diferenciados, dependendo da forma como cada um elabora o seu estatuto como aluno, mas também com a capacidade de atribuir sentido ao que é ensinado, condição esta essencial para a aprendizagem. Desse modo, “entre a ação de ensinar e o aprender, situa-se o sujeito que reivindica estar implicado e que demanda realizar um trabalho pessoal, tendo em vista o seu processo de construção

como aluno do Ensino Médio”. (SPOSITO, 2004, p. 18). Dentro desse contexto, julga-se importante destacar um momento vivenciado durante a observação participante no campo de pesquisa. Em uma das aulas de Matemática observada, em que a professora passou uma atividade para os alunos fazerem sobre circunferência trigonométrica, e uma aluna perguntou para a docente: - “Professora, não é falta de interesse e nem desrespeito com sua matéria, mas a gente vai usar isso alguma vez na vida?” (Dados de pesquisa, E.E. Nísia Floresta, 2018). Nesse sentido, a aluna recebeu como resposta da professora: - “Depende do que você for fazer da sua vida”. (Dados de pesquisa, E.E. Nísia Floresta, 2018).

Por meio da fala da aluna, percebe-se que ela não possui ainda a dimensão de como aplicar em sua vida os conteúdos aprendidos na escola. Ressalta-se que essa mesma aluna em diferentes contextos declarou nas aulas observadas pela pesquisadora que possui o desejo de se graduar em Medicina Veterinária, nesse sentido, uma das justificativas de sua pergunta pode estar relacionada com esse desejo, em que talvez a aluna acredite que conteúdos como “circunferência trigonométrica” sejam direcionado mais para alunos em cursos de graduação específicos da área, o que ressalta a ideia propagada de que os conteúdos escolares “servem” apenas para o exercício de alguma profissão.

Uma das expressões dessa tensão é a relação que os jovens alunos estabelecem com os colegas, cuja centralidade já foi constatada em várias pesquisas. O cotidiano escolar torna-se um espaço complexo de interações, com demarcação de identidades e estilos, visíveis na formação dos mais diferentes grupos, que nem sempre coincidem com aqueles que os jovens formam fora dela. A escola aparece como um espaço aberto a uma vida não escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal. E é em torno dessa sociabilidade que muitas vezes a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos. Os grupos se constituem como um espaço de trocas subjetivas, mas também palco de competições e conflitos, muitas vezes resvalando para situações de violência no cotidiano escolar. As relações entre eles ganham mais relevância do que as regras escolares, constituindo-se em uma referência determinante para a negação desse estatuto. No caso dos jovens pobres, a sociabilidade ganha uma maior dimensão, à medida que a ausência de

equipamentos públicos e de lazer nos bairros deslocam para a escola muitas das expectativas de produção de relações entre os pares (DAYRELL, 2007). Entre os jovens a marca da sociabilidade é muito presente e característica. Também os laços de amizade são mais fortes, e a carência e o afeto são maiores, e, além disso, a questão do “toque” é algo muito presente nas relações sociais dos jovens, uma constante necessidade de trocar abraços e carícias.

Ainda no âmbito das relações sociais que ocorrem no cotidiano escolar, é necessário ressaltar aquelas existentes entre alunos e professores. Vem ocorrendo uma mudança significativa nessa relação, principalmente na questão da autoridade, onde os alunos não se mostram dispostos a reconhecer a autoridade do professor como natural e óbvia. Conforme lembra Dubet (2006), a mudança dos alunos interfere diretamente nas formas e metas das relações de poder presentes na instituição. Se antes a autoridade do professor era legitimada pelo papel que ocupava, constituindo-se como principal ator nas visões clássicas de socialização, atualmente é o professor quem precisa construir sua própria legitimidade entre os jovens (DAYRELL, 2007). E, nesse sentido, durante a observação de campo foi possível perceber também que as relações de “respeito” pela autoridade do professor está, em grande parte, relacionada à relação que o aluno tem com o professor. Se for uma relação positiva, o aluno costuma ter mais “respeito” pelo professor, por outro lado, se for uma relação conflituosa, o aluno tende a desrespeitar mais esse professor, e não reconhecê-lo como autoridade e como educador. Por sua vez, uma das questões que fazem com que a relação entre professor e aluno seja positiva e conflituosa, é o modo como o professor respeita o aluno e reconhece a sua condição juvenil. Ou seja, percebe-se que o respeito é uma “via de mão dupla”, e, nesse sentido, se o aluno se sente respeitado e reconhecido pelo professor, ele tende a respeitá-lo também e vice-versa, uma vez que ambos querem ser considerados e reconhecidos pelo seu esforço. Ademais, pode-se perceber que o interesse intelectual do aluno pelas diferentes disciplinas está bastante ligado ao seu relacionamento com o professor e com seus resultados escolares. (ARROYO, 2014). De um modo geral, os alunos demonstram se relacionar melhor com aqueles professores que utilizam diferentes recursos para explicar; que lhes facilitam a compreensão dos conteúdos; que são abertos ao

diálogo; que respeitam as perguntas que os alunos fazem e que têm disponibilidade para respondê-las, mesmo que seja fora da sala de aula.

Percebe-se que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, querem ser reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, em um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação de aprendizagem de autonomia. Isso demanda dos seus professores uma postura de escuta – que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem a sua trajetória de vida. Enfim, os jovens demandam da escola recursos e instrumentos que os tornem capazes de conduzir a própria vida, em uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para dominar seu destino. (DAYRELL, 2007).

Por fim, defende-se que a oferta do Ensino Médio pressupõe contemplar a diversidade de experiências juvenis que se expressa no encontro desses jovens em situação de diálogo, a partir de seus diferentes contextos sociais e histórias de vida. Sendo assim, a escola precisa reconhecer e abranger os diferentes jovens do Ensino Médio naquilo que os fazem, de fato, diferentes, como preveem as DCNEM (2012), que reconhecem, sobretudo que,

o projeto político-pedagógico, na sua concepção e implementação, deve considerar os estudantes e os professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade. (Artigo 15, § 2º).

Nesse sentido, os avanços para o Ensino Médio precisam seguir a perspectiva de uma educação emancipadora que contemple todas as dimensões de uma formação humana integral. Para tanto, torna-se necessário quebrar a imagem homogeneizada que transforma os jovens em alunos e contemplá-los no seu modo de ser e estar no mundo. Assim, faz-se necessário pensar o currículo do Ensino Médio que harmonize saberes relevantes e projetos de vida, sem desqualificar a experiência (extra) escolar, abandonando a dicotomia entre discurso e prática pedagógica, entre um discurso progressista e uma prática conservadora.

Nesse sentido, apresenta-se à escola de Ensino Médio o desafio de se construir em uma referência e uma oportunidade para que os alunos das camadas populares tenham acesso a informações, habilidades e competências importantes para sua formação humana e como cidadãos reflexivos sobre suas atuações na

sociedade. Pauta que parece estar ausente na Lei nº 13.415/2017, que apenas parece se preocupar em atender orientações das organizações multilaterais e atender as demandas do liberalismo, transferindo para professores, alunos e as escolas a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso nas avaliações sistêmicas, sem tentar romper a lógica seletiva e excludente da educação brasileira, ao contrário, reiterando no seu interior a exclusão e a desigualdade social.

3.3 Políticas públicas de educação integral: desafios e possibilidades

Pensar o direito à educação requer que se pense na oferta de uma educação plena, que de fato desenvolva o aluno em todos os aspectos cognitivos, sociais, comportamentais, entre outros. E nisso, a educação em Tempo Integral, como política pública, apresenta-se como uma alternativa para o desenvolvimento pleno dos alunos, garantindo os direitos estabelecidos na legislação vigente. Entretanto, não basta apenas que políticas públicas sejam criadas; é necessária uma efetiva implementação no âmbito da escola.

A discussão sobre uma escola de Educação em Tempo Integral não é atual, ela possui raízes no legado de diferentes movimentos teóricos e políticos e vem sendo construída desde meados da década de 1930, especialmente com Anísio Teixeira e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que em seus postulados propuseram a educação como um direito que assiste cada indivíduo de modo integral, em que o Estado é responsável por ofertar uma educação acessível com ensino gratuito a todos, com vistas ao pleno desenvolvimento do sujeito.

Nesse contexto, nas duas últimas décadas, tem-se observado um crescimento da relevância da Educação Integral na agenda das políticas educacionais no Brasil, em especial na implementação de programas de Educação Integral em escolas públicas de Ensino Fundamental, sendo defendida em vários documentos oficiais e normatizações, como, por exemplo, na LDB de 1996, no Fundeb em 2007 e no atual PNE de 2014-2024.

A defesa por uma escola em Tempo Integral se justifica tanto como uma ação política para promover *qualidade* na educação, percebida no sentido de melhoria da aprendizagem, que se faz necessária, especialmente em consideração aos resultados alcançados pelas crianças e jovens nos sistemas de avaliação (Ideb,

Saeb, Prova Brasil); quanto para a *equidade*, pela possibilidade de diminuição dos efeitos das desigualdades sociais sobre as desigualdades educacionais.

Constata-se que a proposta do Tempo Integral defendida na LDB (Lei nº 9.394/1996) aponta, em seu Artigo 34, o aumento progressivo da jornada escolar, dando destaque ao Ensino Fundamental, sendo conjugados todos os esforços para sua efetivação, incluindo a valorização das ações educacionais para além do currículo escolar padronizado e a necessária articulação entre escola e sociedade. Contudo, as experiências de Educação Integral e de extensão da jornada escolar ainda são tímidas e limitadas, especialmente pela ausência de uma vinculação de recursos para tais objetivos.

A Lei nº 11.494/2007, que regulamentou o Fundo Nacional para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), considera, em seu Artigo 10, a possibilidade de criação de escolas de Tempo Integral em todas as etapas da Educação Básica, especificando, em seu Artigo 36, os coeficientes a serem considerados para distribuição dos recursos financeiros para essas escolas (BRASIL, 2007). O Fundeb passou a destinar um acréscimo de recursos aos estados e municípios que tivessem alunos em Tempo Integral nas escolas de Educação Básica, inclusive no Ensino Médio. Conforme o artigo 4º do Decreto nº 6.253/2007, é considerada como Tempo Integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias.

Também em 2007 foi lançado pelo Governo Federal o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), dentro do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/07), ao qual estão associados diversos programas, dentre os quais se ressalta o Programa Mais Educação, voltado para a Educação Integral. O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010, visa fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens da rede pública de Educação Básica, por meio de um conjunto de ações educativas, do fortalecimento da formação cultural de crianças e jovens e da aproximação das escolas com as famílias e as comunidades. (BRASIL, 2007b). As atividades, desse modo, são desenvolvidas no contraturno e oferecidas dentro ou fora do espaço escolar por educadores comunitários, e seu principal objetivo é promover a comunicação entre

escola, comunidade local e seus recursos sociais, culturais, esportivos, dentre outros, por meio de parcerias, ampliando, assim, a jornada diária na qual os alunos ficam expostos às atividades educativas. Nessa perspectiva, os estados e municípios, a fim de aderirem ao Mais Educação e receber seus recursos, teriam que assinar o Compromisso Todos pela Educação. De acordo com dados do Censo Escolar de 2009, no campo das “atividades complementares”, o Programa Mais Educação ocupava a 11ª posição em número de matrículas e, em 2010, passou para a segunda posição, com um crescimento de 70% (LECLERC; MOLL, 2012).

Nesse aspecto, o Programa Mais Educação trouxe uma perspectiva de “cidade educadora” e de “territórios educativos”, em que orienta as escolas que ofertam uma Educação Integral a vincular suas atividades educativas aos inúmeros territórios em que a escola está situada. Para Moll (2009), a Educação Integral não é limitada apenas ao espaço físico da escola, há uma infinidade de possibilidades de aprendizagem utilizando inúmeros espaços sociais e comunitários, que possibilitam a realização de atividades e oficinas, integrando a comunidade e seus espaços ao processo de aprendizagem, que podem ou não estar vinculados ao projeto pedagógico da escola.

A tendência de expansão da jornada escolar, de modo a abranger o nível médio de ensino, se efetivou no Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), criado em 2009 e incluído no PDE, e se fortaleceu consideravelmente no novo PNE de 2014-2024 (Lei nº 13.005/14) que, na meta 6, traz 9 estratégias que visam o aumento progressivo da ampliação da jornada escolar para, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos matriculados na educação básica, não só na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, mas no Ensino Médio também.

As reduzidas iniciativas de implantação de escolas em Tempo Integral no país se devem, em boa parte, à carência de investimentos necessários para mantê-las, tanto em recursos espaciais e materiais, quanto em profissionais. Segundo Cavaliere (2009), a organização da escola de Tempo Integral pressupõe investir em mudanças no interior das escolas para que ofereçam condições necessárias à presença de alunos e professores em turno integral.

Para que a educação integral se estabeleça como uma política pública, cumprindo seu papel de garantir aprendizagens significativas e, conseqüentemente, o desenvolvimento pleno dos alunos, faz-se necessário que haja uma relação de responsabilidade entre o poder público e as organizações sociais. Para tal torna-se primordial o estabelecimento do diálogo entre esses entes sociais.

Segundo Cavaliere (2007), a ampliação do tempo escolar diário pode ser entendida e justificada de diferentes maneiras, tais como:

a) Ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Na primeira justificativa da instituição da escola de Tempo Integral apontada por Cavaliere (2007), percebe-se que a ampliação do tempo diário tem como objetivo melhorar o desempenho escolar dos alunos por meio da ampliação da exposição a conteúdos e práticas escolares. A segunda justificativa traz a preocupação central com as condições sociais, como a questão dos pais e mães trabalhadores, que não têm onde deixar seus filhos no período em que não estão aos cuidados da escola, deixando-os sozinhos, com outros cuidadores ou na rua. E, por último, a teórica aponta a visão da escola de Tempo Integral como uma instituição “mais completa”, com recursos materiais e financeiros, dinâmicas e práticas pedagógicas diferenciadas, mais tempo em contato com os alunos, dentre outros fatores, permitindo, assim, um olhar para o aluno de uma forma diferenciada e ampliada frente à complexidade da vida social atual, na medida em que os indivíduos poderiam estender suas vivências e aprendizagens escolares e sociais. Desse modo, a escola de Tempo Integral aparece como uma grande aliada para a solução de problemas educacionais, uma vez que oferece tempos e recursos diferenciados, bem como profissionais comprometidos com uma formação mais completa dos educandos, melhor preparando-os para a vida em sociedade e, também, para o mercado de trabalho.

Destaca-se que escola de *Tempo Integral* não é sinônimo de *Educação Integral*. De acordo com Moll (2010), a expressão “Tempo Integral” refere-se ao tempo mínimo – de sete horas diárias - de permanência dos estudantes na escola,

sem que, necessariamente, seja concretizada a Educação Integral. Porém, é importante salientar que a discussão acerca da escola de Tempo Integral, por vezes, vem acompanhada do debate sobre a Educação Integral, já que, em uma escola de período integral, julga-se que haveria maior possibilidade para a efetivação desta educação. Segundo Libâneo (2010), a escola de Tempo Integral oportuniza os princípios e a aplicabilidade da Educação Integral por meio de 5 ações, a saber:

a) Ampliação da jornada escolar, geralmente para os dois turnos do dia; b) Promoção de atividades de enriquecimento da aprendizagem para além das atividades da sala de aula, incluindo em alguns casos atividades de reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem e aumentar o tempo de estudo de todos os estudantes. c) Potencializar efeitos de métodos e procedimentos de ensino ativo como estudos do meio, utilização de situações concretas do cotidiano e da comunidade, integrando conteúdos, saberes experienciais dos alunos, arte, cultura; d) Provimento de experiências e vivências de diversidade social e cultural seja em relação às diferenças étnicas seja às próprias características individuais e sociais dos alunos; e) Integração mais próxima com a família e a comunidade, incluindo a valorização de conhecimentos e práticas da vida em família e na comunidade, isto é, integrar a escolas com outros espaços culturais, envolvendo também parcerias com a comunidade. (LIBÂNEO, 2010, p. 6).

Todavia, compreende-se que a Educação Integral não é restrita apenas às escolas de Tempo Integral, uma vez que, como aponta Gadotti (2009), cabe a todas as escolas promover uma Educação Integral. Conforme Paro (2009) a discussão acerca da Educação Integral é, na realidade, anterior à discussão da ampliação do tempo escolar diário, uma vez que esta seria consequência daquela.

Verifica-se, pois, que a Educação Integral parte de princípios mais amplos sobre a formação do ser humano e seu processo de aprendizagem, podendo, ou não, estar relacionada à escola de Tempo Integral. Segundo Toledo et al.(2009), entre algumas das concepções de Educação Integral destacam-se: a escola de tempo integral; a escola integrada, que pressupõe a extensão do período escolar com o uso de espaços comunitários, por meio de parcerias e atividades ministradas por educadores comunitários; a parceria entre escola e ONG, que apresenta uma extensão do período de oferecimento de atividades por organizações não governamentais, com atividades ministradas por educadores; e escolas em tempo parcial, sem a extensão do tempo escolar diário, já que a educação integral não se faria apenas com o tempo ampliado.

Defende-se, portanto que em uma escola de Tempo e Educação Integral se faz importante o fortalecimento dos tempos e espaços escolares, bem como a

proposição de uma proposta curricular diferenciada que possibilite uma articulação entre escola e comunidade, uma vez que, por prever mais tempo de permanência diária na escola, a Educação Integral possibilitaria, ainda mais, a participação da comunidade escolar em assuntos envolvendo a escola, bem como poderia trazer aspectos da comunidade na qual a escola está inserida para discussão e aprimoramento do Projeto Político Pedagógico, contextualizando melhor as aulas ministradas.

Na visão de Chaves (2002), a ampliação do tempo para a Educação Integral não é apenas uma ação quantitativa. Para fomentar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem na Educação Integral, se faz necessário promover também uma ação qualitativa, ofertando atividades que conduzam o aluno a um desenvolvimento pleno, que estejam além do simples ato de saber ler, escrever e contar. Ou seja, pensar em uma Educação Integral que desenvolva todas as dimensões do indivíduo requer muito mais do que o simples ato de ampliar a jornada escolar e adequar os espaços educativos. A educação integral, de fato, perpassa todos os âmbitos, setores públicos e sociais e exige um projeto educativo com um currículo significativo e articulado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, uma vez que o currículo é um dos pontos cruciais para a efetivação de uma Educação Integral. Entende-se, assim, *mais tempo* na escola como oportunidade de outra qualidade e experiência escolar.

A escola de Tempo e Educação Integral requer um projeto histórico, cultural e socialmente relevante caracterizado pela diversificação de conteúdos, de metodologias e pela oferta de atividades educativas que atendam às necessidades e desenvolvam as potencialidades dos estudantes. Requer ainda a otimização e a adequação de sua infraestrutura; a formação dos profissionais da educação, bem como a ampliação do tempo de dedicação; a garantia de condições de trabalho adequadas; uma dinâmica e uma organização curricular coerente, que produzam sentido para a ampliação do tempo escolar e garantam diálogo com os contextos sociais, políticos e culturais das realidades nas quais a escola está inserida.

Sendo assim, considera-se necessário que o currículo da escola de Tempo e Educação Integral seja construído de modo a possibilitar atividades que auxiliem na melhoria da autoestima do aluno, seu senso de pertencimento a uma comunidade e

sua participação social; além de ser entendido como uma proposta para melhorar a qualidade da escola. De acordo com Leclerc e Moll (2012), a escola de Educação Integral tem o compromisso de efetivamente combinar iniciativas de ampliação do tempo, espaço e oportunidades educativas com a proposição de metas de aprendizagem, articulando saberes e ações, e valorizando os espaços não escolares culturais relacionados ao cotidiano, à comunidade e à história de vida dos indivíduos, com o intuito de incluir o aluno e fazê-lo sentir pertencente à escola.

Nesse sentido, não se atribui a Educação Integral como uma divisão de turnos e contraturnos, em que no turno da manhã concentra as disciplinas regulares e, no período da tarde, são realizadas as atividades de lazer, esporte e cultura, de modo a ajudar a tornar o tempo escolar “suportável” e menos cansativo para os alunos. Esse modo de organização da escola em Tempo Integral é o mais comum, sendo observado, por exemplo, no ProEMI, em que a implementação do programa ocorreu por meio da ampliação do sexto horário, promovendo, assim, atividades extracurriculares. Essa separação se dá por motivos práticos e logísticos e não pedagógicos, e os vários estudos da área são unânimes em afirmar que essa escolha fragilizou a própria proposta pedagógica das escolas, fragmentando-as e pulverizando-as em vários projetos paralelos e, às vezes, até contraditórios, funcionando no interior de uma mesma escola.

Ressalta-se que apenas a ampliação do tempo diário não garante o direito e a qualidade da educação, visto que a ampliação do tempo, por si só, não garante práticas diferenciadas e contextualizadas, experiências significativas e aprendizagens diversificadas. É necessário saber utilizar bem o tempo. A grande inconsistência da Educação Integral em Tempo Integral é oferecer mais tempo da mesma escola, mais educação do mesmo tipo de educação, apenas duplicando aquilo que já é feito. (ARROYO, 2012). Como afirma Cavaliere (2007, p. 1020) “caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação”. Há que se disponibilizar, para além do tempo, recursos (financeiros, espaciais, materiais, humanos, pedagógicos, entre outros) e orientações para que a ampliação do tempo escolar diário seja significativa para as crianças, adolescentes e jovens, assim como também para a comunidade

escolar e para os profissionais da educação envolvidos Leclerc e Moll (2012, p. 44) afirmam que:

A educação integral não está condicionada somente ao tempo integral, e o tempo integral não equaciona o problema da oferta diária de educação integral. Há que se superar o turno para ofertar educação integral indubitavelmente; todavia, é preciso formular políticas educacionais que aproximem escolas e comunidades, de modo ativo e negociado, da decisão sobre o tempo obrigatório diário de participação nas atividades escolares.

Ademais, a Educação Integral remete a uma formação plena do aluno, em que todas as atividades por ele desenvolvidas na escola são para sua formação humana e cidadã, com vistas a desenvolver todas as suas dimensões cognitivas, emocionais, societárias, entre outros. Na perspectiva de Moll (2011, p. 11), a Educação Integral visa promover “o desenvolvimento de crianças e adolescentes em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção de um cidadão pleno, autônomo, crítico e participativo”, propiciando aos alunos aprendizagens que os conduzam à emancipação cidadã e a uma formação que atenda todas as dimensões necessárias ao seu desenvolvimento. No entanto, isso requer ser feito de forma consciente e conjunta entre os atores diretamente envolvidos: professores, gestores, alunos e comunidade.

Nesse sentido, considera-se como Educação Integral a perspectiva de educação preconizada por Paulo Freire. Seguindo os ideais desse educador e filósofo, a educação deve ser libertadora, crítica e humanizadora, de modo a possibilitar a concreta libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e pela dominação social. Segundo Freire (1994) o homem está sempre em construção, uma vez que a natureza humana não é um *a priori*, desse modo, sua vocação é humanizar-se, ser mais, construir-se cada vez mais e evoluir socioculturalmente. Assim, a educação, para o teórico, deve ser trabalhada intencionalmente para humanizar todos os cidadãos, autênticos sujeitos de sua história, por meio de uma formação cultural e construída pela participação coletiva e democrática. Sendo assim, a educação integral, por meio da práxis, leva os alunos a se humanizarem, se tornarem mais. Ainda, em consonância com os pressupostos de Freire (2005), a pedagogia de uma educação libertadora não pode ser bancária ou antidialógica, mas sim democrática, problematizadora, dialógica e interdisciplinar, respeitando os diferentes saberes que cada ser humano construiu em sua

experiência de vida e oportunizando a emancipação dos sujeitos diante da vida e da sociedade.

Com relação ao papel da escola, o debate acerca da ampliação ou não das suas funções para além da mera instrução se articula a dois grandes objetivos atribuídos à Educação Integral: igualdade e qualidade. Ainda que com significados variados dentro das diversas orientações, a defesa da Educação Integral enquanto uma estratégia para diminuir as desigualdades sociais e educacionais é um traço marcante dessa política. Nessa perspectiva, podem-se identificar três sentidos atribuídos à ideia de igualdade: a) igualdade como o direito de todos a uma escola pública e laica de qualidade, ou seja, a Educação Integral percebida como possibilidade de romper a dualidade da escola brasileira dividida entre *escolas para pobres* e *escolas para ricos*; b) igualdade de condições sociais e culturais, incorporando uma política de assistência social à ideia de educação integral; e c) igualdade enquanto equidade, quando associada a políticas compensatórias permanentes, que perdem seu sentido de restituição de uma relação de igualdade ou de universalização de um direito, como é o caso de seu viés filantrópico e o assistencialista.

Outro ponto de suma importância para a garantia de uma Educação Integral de qualidade para os sujeitos da educação é a oferta de formações adequadas para os professores. A fim de que eles possam trabalhar em Tempo Integral, uma vez que muitos professores não recebem em sua formação inicial as características essenciais para a prática nesse contexto.

Ademais, a adequação da estrutura física também é um fator determinante para a qualidade do ensino nas escolas de Tempo e Educação Integral e, dessa maneira, tais instituições devem ser providas de refeitório, área de convivência, quadras esportivas, laboratórios de informática e ciências, salas de leitura, banheiros limpos e bem estruturados com chuveiros, entre outros.

No caso da proposta de Ensino Médio em Tempo Integral propagada pela Lei nº 13.415/2017, percebe-se que se trata apenas de uma ampliação da carga horária diária escolar, sem que seja proposta uma Educação Integral. Isso se justifica pela proposta de flexibilização curricular do ensino, em que apenas a oferta das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática serão obrigatórias, enquanto as

outras passarão a compor o currículo das escolas, além disso deverão ser escolhidas a partir dos itinerários formativos de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Naturais e Ensino Técnico Profissionalizante, isentando os sistemas de ensino da obrigatoriedade de ofertar todos os itinerários. Assim sendo, ao invés de ofertar para os alunos do Ensino Médio uma formação completa e integral, será ofertada uma visão mais fragmentada e reduzida do conhecimento geral. A consequência disso acarreta em uma formação desigual e excludente, dividindo escola de Ensino Médio entre escolas para os ricos e outra para os pobres.

Percebe-se que uma das fortes justificativas para a ampliação da carga horária escolar é “tirar” o jovem das ruas, da marginalidade, do ócio, ocasionando com que ele fique encarcerado em uma escola que não recebeu financiamento e nem tempo de adequação suficiente para oferecer uma estrutura física e didática adequadas para atender as demandas desses alunos em Tempo Integral. No caso da Lei nº 13.415/17, percebe-se como justificador maior para a ampliação da jornada escolar a finalidade de “treinar” os alunos para as avaliações sistêmicas, na tentativa de melhorar os índices de qualidade do Ensino Médio.

Segundo Souza e Charlot (2016), para que a escola de Tempo Integral seja positiva, compreende ser um espaço-tempo em que o aprender tenha e faça sentido para os alunos e que os mobilize. Sendo assim, enquanto prevalecer o conceito de escola como apenas um lugar para “passar de ano”, de ir para a próxima “etapa”, a escola de Tempo Integral não obterá sucesso na formação integral dos alunos. Para os teóricos, a escola é um lugar para se ter tempo para ensinar e para aprender, e não um lugar marcado por cronogramas curtos e inflexíveis, em que o professor tem um tempo determinado para “passar os conteúdos” para os poucos alunos que conseguem acompanhar esse ritmo. É nesse contexto que o Tempo Integral se torna interessante, de modo a flexibilizar esse cronograma escolar, promovendo um ensino que considere e respeite o tempo de aprendizagem de cada um, incluindo todos os sujeitos no processo educativo, além de estimular uma formação crítica, reflexiva e emancipatória.

CAPÍTULO 4 - AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS

O objetivo deste capítulo é apresentar as Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio em Minas Gerais, destacando um panorama da rede de ensino e das principais mudanças ocorridas na organização e no currículo do Ensino Médio em nível estadual, bem como a sua relação com as políticas nacionais e com o contexto macroestrutural em que a educação se encontra.

Para tanto, torna-se relevante ressaltar que a Escola Estadual Nísia Floresta faz parte do projeto Escolas Polo de Educação Múltipla (Escolas Polem), que visa à ampliação da carga horária para o Ensino Médio. Desse modo, este capítulo aborda as mudanças e orientações propostas por esse projeto e também como a escola selecionada para a pesquisa se organizou frente a essa mudança.

Assim sendo, para atingir o objetivo proposto, este capítulo está organizado em três tópicos: o primeiro apresenta a organização curricular do Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais, fazendo um recorte temporal a partir de 2003; o segundo apresenta a proposta atual de reforma para o Ensino Médio da SEE-MG: as Escolas Polem de Educação Múltipla; e o terceiro tópico explicita como a Escola Estadual Nísia Floresta interpretou e implementou o Ensino Médio em Tempo Integral e Integrado.

Para a construção deste capítulo foram consultados textos legais, resoluções da SEE-MG, leis, decretos, programas e projetos, além de pesquisas empíricas, no período de 2003 a 2017. A escolha do recorte temporal a partir de 2003 se justifica uma vez que, a partir dessa data, iniciou-se no Estado de Minas Gerais um processo de medidas que integram o Programa de Governo denominado de “Choque de Gestão” e o modelo de Gestão por Resultados, que exerceram forte influência na formulação de políticas educacionais do Estado, em especial para o Ensino Médio, principalmente no que diz respeito a propostas curriculares e aos programas de avaliação instituídos com o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave).

Ressalta-se que, tendo-se em vista que esta pesquisa objetivou analisar as propostas de políticas públicas para o Ensino Médio, fazendo um recorte desde a

década de 1990, trazendo as principais propostas formuladas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) e Dilma Vana Rousseff (Dilma), e abordando a proposta atual empreendida na Lei nº 13.415/2017, julga-se que este capítulo é pertinente, uma vez que compreende a forma como as mudanças prescritas para o Ensino Médio em âmbito nacional repercutem em Minas Gerais, mesmo o Estado sendo governado por partidos de oposição ao governo federal.

4.1 As políticas educacionais na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais

Minas Gerais é considerado o 4º maior Estado em tamanho territorial do país e o 2º mais populoso. É também o Estado que possui o 9º maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), além de possuir o 3º maior Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil. Nesse sentido, de acordo com o Relatório de Gestão (2011-2014), elaborado em 2014 pelo governo estadual, o Estado de Minas Gerais possui a 2ª maior rede de educação básica do país. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2017, Minas Gerais conta com 2.330 escolas de Ensino Médio na rede estadual, sendo 842.697 matrículas no Ensino Médio, desses 717.145 estão na Rede Estadual de ensino. (BRASIL, 2018a).

A SEE-MG se organiza por meio de uma estrutura dividida em uma gestão regionalizada, distribuída em 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE), localizadas em municípios-polo, com jurisdição definida pelo Decreto nº 43.238/2003, as quais têm como objetivo exercer as ações de supervisão, manutenção, organização do sistema, orientação, cooperação, articulação e de integração dos estados e municípios, uma vez que cada SRE é responsável por escolas da Rede Estadual de diferentes municípios que as integram, tudo isso em conformidade com as diretrizes educacionais propostas pela SEE-MG. A estrutura das SRE se divide em áreas-fim, as diretorias, com função pedagógico-educacional e as de natureza administrativo-financeira.

A estrutura orgânica da SEE-MG é definida pela Lei Delegada 59/2003, e pelo Decreto nº 43.238/2003. O número de servidores é condicionado pelo número de

alunos e ao espaço físico, e prevalece sempre a exiguidade do quadro de pessoal em relação às necessidades reais. A forma de provimento é o concurso público, para os cargos técnicos, docentes e administrativos, mas existe a figura do servidor “designado”, que se encontra em maior número e em situação precária de trabalho. (AMORIM; OLIVEIRA, 2017).

O Ideb do Ensino Médio de Minas Gerais pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 13 - Ideb observado e metas projetadas do Ensino Médio em Minas Gerais no período de 2007 a 2017:

IDEB OBSERVADO						METAS PROJETADAS					
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017
3.5	3.6	3.7	3.6	3.5	3.6	3.5	3.6	3.7	4.0	4.4	4.8

Fonte: Inep (2018a).

Percebe-se que, assim como o Ideb nacional, o Ideb de Minas Gerais está estagnado desde 2007, sem alcançar as metas projetadas para os anos de 2013, 2015 e 2017. Os desse indicador evidenciam como o Ensino Médio é o nível de ensino que apresenta os menores índices dentro da Educação Básica, além de apresentar também as menores taxas de aprovação e é o que menos cresceu no período de cinco anos.

Também os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) revelam um pouco mais sobre a situação da educação no Estado. O quadro a seguir apresenta os resultados do Saeb de Língua Portuguesa.

Quadro 14 – Comparativo dos Resultados de Língua Portuguesa Minas Gerais e Brasil

ANO	MINAS GERAIS	BRASIL
2005	260,6	248,7
2007	270,2	253,5
2009	267,8	261,9
2011	269,6	261,1
2013	261,4	256,3
2015	263,0	260,6

Fonte: Inep/Mec (2017)

O nível de Minas Gerais em todo o período analisado foi o nível 2, nível de desempenho baixo, tendo-se em vista que a escala de Língua Portuguesa no Ensino

Médio é dividida em 8 níveis, onde quanto mais alto o nível melhor o desempenho. No comparativo com o país é possível perceber que o Estado manteve seus resultados à frente do desempenho nacional em todos os anos. O Quadro também revela que, embora os resultados sejam superiores à pontuação nacional em todos os anos, o desempenho estadual nos anos de 2013 e 2015 apresentou um decréscimo. O Quadro abaixo apresenta os resultados, no mesmo período, para Matemática.

**Quadro 15 - Comparativo dos Resultados de Matemática
Minas Gerais e Brasil**

ANO	MINAS GERAIS	BRASIL
2005	279,5	260,0
2007	279,8	262,9
2009	276,8	265,5
2011	280,0	264,9
2013	270,5	260,7
2015	265,2	259,7

Fonte: Inep/Mec (2017)

A escala do Saeb para a prova de Matemática do Ensino Médio é distribuída em intervalos que correspondem a 10 níveis. Os dados revelam que o desempenho em Matemática no Estado apresentou melhora até 2011, tendo decréscimo significativo nos anos de 2013 e 2015. Assim como observado no desempenho de Língua Portuguesa, percebe-se que os níveis do Estado em Matemática se encontram levemente superiores às médias nacionais. Até 2011 o desempenho em Matemática se encontra no nível 3, em 2013 e 2015 o desempenho caiu para o nível 2, níveis considerados baixos.

Assim, por meio dos resultados apresentados pelos dados do Ideb e do Saeb compreende-se o que apontam Augusto e Saraiva (2012) acerca de que os programas implementados em Minas Gerais para a educação foram pensados e colocados em prática com o objetivo de buscar uma “solução” para uma recorrente “crise de qualidade” na educação do Estado.

Desse modo, a partir de 2003, sob a gestão de Aécio Neves (PSDB), Minas Gerais iniciou um processo de medidas que integraram o Programa de Governo denominado de “Choque de Gestão” que, segundo Duarte, Augusto e Jorge (2016), visava a “otimização de processos de modernização de sistemas, reestruturação do

aparelho de Estado e avaliação de desempenho individual e institucional”. (DUARTE; AUGUSTO; JORGE, 2016, p. 201). O Governo de Choque de Gestão compreendeu uma série de medidas para solucionar os problemas relacionados aos quadros econômico, fiscal e administrativo-institucional, tendo sido 2003-2006 o período do primeiro ciclo de planejamento estratégico do programa (AUGUSTO; SARAIVA, 2012). “O Choque de Gestão” foi apresentado com o objetivo de melhorar a qualidade e reduzir os custos dos serviços públicos, mediante reorganização e modernização do arranjo institucional e do modelo de gestão do Estado. Para a área da educação foram fomentadas iniciativas destinadas à melhoria da qualidade do ensino, considerando a perda de posição do Estado nos resultados do Saeb, em 2003, em comparação com os resultados de 2001.

Para a implementação do Choque de Gestão foi utilizado um instrumento de avaliação de desempenho contendo indicador denominado “Acordo de Resultados”, definido como um instrumento de pactuação de resultados entre o Poder Executivo e os servidores, com o intuito de aumentar a eficiência.

Em 2006 iniciou um processo de reorganização curricular do Ensino Médio da rede estadual, elaborado pela SEE-MG, e denominado de “Novo Plano Curricular Ensino Médio” (NPCEM-MG), por meio da Resolução nº 833/2006, baseada na LDB (Lei nº 9.394/1996) e nas DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 03/1998). Esse documento consiste em uma proposta de transformação desse nível de ensino, tendo como foco o resultado. Tendo-se em vista os problemas enfrentados pelo Ensino Médio no Estado, apresentados pelas taxas de evasão e repetência e pelos resultados obtidos nas avaliações sistêmicas, o Novo Plano se propunha a combater e superar seis desafios dessa etapa de ensino, são eles: 1. Universalização; 2. Melhoria da eficiência do sistema educacional; 3. Melhoria do desempenho dos alunos e da qualidade do ensino; 4. Superação das desigualdades regionais; 5. Uma maior atenção aos alunos do noturno; e 6. Educação escolar articulada às novas tecnologias.

Foram selecionadas escolas que compuseram um quadro de “Escolas Referência”, escolas selecionadas pela SEE-MG entre as maiores e mais tradicionais de Minas Gerais que possuíam o reconhecimento da comunidade em que atuava. Nessas escolas foi implementada, a partir do ano de 2007, a nova

organização curricular, sendo iniciada no primeiro ano do Ensino Médio. Faziam parte do programa 223 escolas, com cerca de 350 mil alunos, distribuídas por mais de 100 municípios que abrangem 65% da população do Estado. Essas escolas teriam o desafio de resgatar a qualidade e a tradição das escolas estaduais, em um contexto inteiramente novo. Para isso, foi elaborado um Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional, e além disso, as escolas também contaram com investimentos na recuperação e ampliação da estrutura física, e também para a aquisição de equipamentos e recursos didáticos, a SEE-MG afirma ter destinado, entre os anos de 2004 a 2005, mais de R\$55 milhões para as Escolas-Referência, que representa um investimento médio de quase R\$ 150 mil por escola. No que diz respeito a cursos de qualificação para os profissionais das escolas, a SEE-MG afirma ter oferecido curso de capacitação de 160 horas aos professores de Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química e Biologia, além de ter colocado em funcionamento 630 Grupos de Desenvolvimento Profissional (em média , 3 grupos por Escola-Referência) e de ter capacitado, pela modalidade a distância, mais de 9 mil diretores e vice-diretores de escolas estaduais e professores de Educação Física de todas as Escolas-Referência (MINAS GERAIS, 2006). Porém, tem-se que os docentes que receberam formação não tiveram acompanhamento nas escolas, ocasionando com que não se saiba se houve socialização dos conhecimentos adquiridos por eles entre os colegas que não tiveram acesso ao curso, bem como não se sabe se suas próprias práticas foram modificadas.

Segundo a Resolução nº 833/06, a organização curricular para o Ensino Médio no Estado de Minas Gerais passou a abranger o Ensino Regular nos turnos diurno e noturno, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno e os Projetos de Aceleração da Aprendizagem. Além do NPCEM-MG, a SEE-MG elaborou os Conteúdos Básicos Comuns (CBC), bem como as Orientações Pedagógicas para o tratamento didático desses conteúdos, integrados pelas disciplinas de Arte, Biologia, Educação Física, História, Física, Geografia, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. A reorganização curricular tinha como proposta o aumento da carga horária anual dos estudantes, acrescentando módulos-aula de disciplinas de áreas específicas do conhecimento nos cursos de Ensino Médio Regular, de modo com que o aluno fosse vinculado a

uma área de conhecimento, sendo alternativas de oferta as Ciências Humanas, as Ciências Exatas e as Ciências Biológicas. Assim, a reorganização curricular alterou o percurso escolar dos alunos, visto que o primeiro ano do Ensino Médio era o mesmo currículo para todos, porém, nos segundos e terceiros anos, seguia-se um critério curricular diferente. Nesse sentido, no primeiro ano do Ensino Médio os CBC deveriam ser obrigatoriamente ensinados em todas as opções de oferta do Ensino Médio. No segundo ano, os conteúdos eram distribuídos em duas grandes áreas: Ciências Humanas ou Ciências Naturais. Cada uma dessas áreas representava um subconjunto específico de disciplinas. Nessa etapa, o aluno que não alcançou 70% em todas as disciplinas no ano anterior é direcionado pela escola a cursar uma ênfase na área de conhecimento em que obteve menor desempenho. No terceiro ano do Ensino Médio regular diurno, e no quarto ano do Ensino Médio regular noturno, a escola tinha a “liberdade” de ensinar conteúdos novos que ultrapassassem os CBC, ampliando, assim, a formação dos alunos. Se houvesse número suficiente de alunos, eles poderiam ser distribuídos em três áreas: Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Biológicas, cada uma com seu elenco específico de disciplinas. (SEE/MG, 2006).

A transformação curricular proposta pelo NPCEM-MG pressupõe mudança também na forma de se pensar a educação escolar, propondo uma formação ética, profissional, científica e técnica necessárias para a formação humana e cidadã dos jovens, possibilitando, sobretudo o desenvolvimento dos alunos para qualquer projeto educativo, tanto para o exercício de atividades profissionais, quanto para o prosseguimento de estudos acadêmicos, uma vez que a implementação do Novo Plano sustentava-se em um conjunto de princípios norteadores que tinham como foco a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos estudantes. No entanto, segundo Puente, Longarezi e Aquino (2012), a implantação do NPCEM-MG, dos CBC e das Orientações Pedagógicas não foram suficientes para reverter às condições inadequadas da qualidade do ensino, da aprendizagem e do desempenho escolar dos jovens alunos do Ensino Médio na RPEE-MG. O NPCEM-MG legitima uma trajetória desigual entre os alunos, uma vez que a carga horária cursada nas disciplinas é variável de acordo com a área de conhecimento “escolhida” pelos mesmos. Ademais, reitera a dualidade entre formação para o trabalho e a

continuidade nos estudos, tendo em vista que os alunos têm percursos curriculares diferentes, mas prestam um mesmo exame de seleção para o acesso à Educação Superior, o que inviabiliza o ingresso nesse nível de ensino.

A partir de 2007 iniciou-se o segundo ciclo de reformas denominado de “Estado para Resultados” que previa, em seu “Acordo de Resultados”, por meio da Lei de nº 17.600 de 1º de julho de 2008, o alinhamento das instituições a partir da contratualização de resultados para o alcance dos objetivos organizacionais, em sintonia com os objetivos expressos na agenda do governo. O “Acordo de Resultados” visava alcançar mais “eficiência”, “efetividade” e “transparência” na gestão. A partir da lógica administrativa de um “Estado para resultado” os programas adotaram uma combinação de diferentes formas e meios de intervenção, adotando a lógica de mercado, de responsabilização das famílias, de concorrência entre docentes e escolas, de formação profissional inicial e continuada, de combate à violência, de atratividade e de aumento do tempo e permanência na escola.

Todas as escolas tiveram que assinar, obrigatoriamente, o “Acordo de Resultados”, em que constam os indicadores do Simave/PROALFA e Proeb a serem obtidos em cada etapa da Educação Básica (índices de proficiência em Português e Matemática). Os “Acordos” assinados são trienais e o resultado de cada escola é determinado por estudos e projeções estatísticas, realizadas por instituição credenciada, em parceria com a SEE-MG, nas ações de avaliação externa. As escolas e as equipes eram, dessa forma, avaliadas institucionalmente segundo o “Acordo de Resultados”, pelo sistema de Avaliação de Desempenho Institucional. O alcance de resultados definidos no “Acordo” tornou-se o principal critério para a Avaliação de Desempenho Institucional, para a Avaliação de Desempenho Individual (ADI), e para o recebimento de um bônus, denominado Prêmio de Produtividade, também previsto na Lei 17.600/2008, pago às equipes escolares, mediante determinadas condições, entre as quais a frequência regular e a obtenção de, pelo menos, 70%, tanto na ADI quanto na Avaliação Institucional. O bônus correspondia a um salário a mais por ano trabalhado para os profissionais efetivos.

Conforme se pode perceber, o governo promove medidas interventoras, que caracterizam a regulação nas políticas educativas. Esse processo vai se traduzir nas políticas educacionais de Minas Gerais na forma de um modelo de gestão

denominado de “Governança por Resultados” (AUGUSTO; SARAIVA, 2012). O Estado, nesse caso, desempenha o papel de avaliador da educação, e as unidades educacionais têm autonomia na gestão das finanças. Entretanto, essa autonomia é acompanhada de uma submissão a contratos, delegação de responsabilidades, aceitação e cumprimento de metas de desempenho. Essas ações demonstram como o governo do Estado de Minas Gerais pratica uma política de constrangimento dos sistemas educativos. Ademais, o modelo de Gestão por Resultados segue a cartilha neoliberal adotada pelo governo federal na organização do ensino com forte indicação do uso de políticas e estratégias baseadas na análise econômica e no enfoque setorial da educação.

Segundo Dale (2009), as premissas da produtividade e da competitividade embasam as tendências internacionais de *accountability*, conduzindo as reformas das políticas educacionais. O emprego dos instrumentos de coordenação e avaliação, como vem ocorrendo em Minas Gerais, direciona as decisões dos Estados e lhes incita à convergência das ações em direção aos indicadores internacionais.

Em 2008, foi criado o Programa Educacional de Atenção ao Jovem, considerado um instrumento de formação dos jovens estruturado a partir de uma visão afirmativa da juventude. O foco desse programa, segundo a SEE-MG, é o jovem como fonte de iniciativas, de compromisso e soluções, para sua comunidade, por meio de ações de caráter educativo e participativo. Esse programa se iniciou voltado para a discussão da temática da sexualidade, porém, em 2011 passou a ter como foco o protagonismo juvenil, dividindo-se em três áreas temáticas: sexualidade e afetividade; adolescência e cidadania; mundo do trabalho e perspectiva de vida.

Em 2010, o vice-governador Antônio Augusto Junho Anastasia (PSDB) assumiu o governo, sendo reeleito para o mandato de 2010-2014. Em seu plano de governo, na área de Educação, especificamente ao que se refere ao Ensino Médio, esse governador assumiu o compromisso de ampliar as oportunidades de acesso à educação profissional técnica com a criação de 400 mil novas vagas do Programa de Educação Profissional (PEP). O PEP foi criado em 2007 pelo governo do Estado de Minas Gerais e tem como objetivo principal oferecer cursos profissionalizantes para os alunos do Ensino Médio do Estado. Nesse viés, a meta foi apresentada em

conjunto com a implantação de zonas de desenvolvimento regional para estimular a instalação de empresas no município, de acordo com a vocação econômica local. Outra proposta contida nesse plano foi a ampliação do número de vagas no turno diurno destinadas ao Ensino Médio regular, dos 60,32% para 75% em quatro anos.

Também em 2010 foram iniciados os debates sobre metas e estratégias na área educacional, inicialmente em âmbito municipal, seguidos de reuniões na Assembleia Legislativa do Estado. Participaram dos debates diversos setores, representando os profissionais da educação do Estado, as comunidades escolares, o meio acadêmico, os movimentos sociais e os sindicatos. Tais discussões levaram à elaboração do Plano Decenal de Educação (PDE) – com vigência para o decênio de 2011 a 2020, promulgado pela Lei de nº 19.481/2011. Esse plano propunha ações, estratégias e metas para todas as etapas da Educação Básica.

Entre as metas do PDE para o Ensino Médio, destacam-se: atender, em até dois anos, a demanda para o Ensino Médio dos alunos concluintes do Ensino Fundamental regular ou de Educação de Jovens e Adultos e de pessoas que desejam retomar os estudos nesse nível de ensino, em todos os municípios mineiros; aumentar a taxa de atendimento escolar para 94% em até cinco anos, e para 96% em até dez anos, universalizando o acesso à escola pública para alunos na faixa etária de 15 a 17 anos e aumentar a taxa de escolarização líquida para 55%, em até cinco anos, e em 70% em até dez anos, para alunos na faixa etária de 15 a 17 anos, e aumentar o número de matrículas no turno diurno em 20%, em até cinco anos, e em 30%, em até dez anos; além de ampliar progressivamente a jornada escolar diária, no Ensino Médio.

Além das propostas de políticas curriculares, a organização do Ensino Médio esteve em consonância, também, com as reformas promovidas pelo Governo Federal, embora com as especificidades ditadas pelos governos do PSDB, governo que estava em vigência no período de 2003- 2014.

Em 2012, na gestão do governador Antônio Anastasia, foi estabelecido pela Resolução nº 2.030/2012 o Programa Reinventando o Ensino Médio (REM), formulado a partir da adesão ao programa do Governo Federal “Ensino Médio Inovador”. Com a implementação do REM surgiu à possibilidade de parcerias público-privadas em âmbito estadual como experiência piloto em 2014. O objetivo

era a flexibilização do currículo e o programa piloto só atingiu 10% das escolas. Tal programa foi adotado inicialmente, no ano de 2012, em 11 escolas pilotos pertencentes à região Norte de Belo Horizonte e, de forma gradual, foi universalizado em toda a Rede Pública Estadual no ano de 2014, por meio da resolução de nº 2488/2013. (MINAS GERAIS, 2013).

Segundo o documento norteador, a escolha das 11 escolas da região Norte de Belo Horizonte para serem piloto do programa se deu em decorrência dos altos índices de vulnerabilidade e desigualdade social associada às famílias residentes nestes bairros, pela diversidade cultural pronunciada, pela presença de comunidades Quilombolas e Cigana, pela ocupação territorial desordenada, entre outros. Percebe-se, assim, o julgamento da SEE-MG de que os jovens residentes em bairros pobres necessitam cursar um Ensino Médio com um currículo diferenciado.

O currículo do REM se organizava em dois eixos: formação geral e formação específica. A formação geral compreendia os CBC. Já a formação específica contava com “conteúdos curriculares destinados à geração de competências e habilidades na área de empregabilidade” (MINAS GERAIS, 2012, p. inserir). Sobre as áreas de empregabilidade oferecidas pelo programa, foram ofertadas, para as escolas pilotos, três áreas, a saber: comunicação aplicada, tecnologia da informação e turismo. A área de empregabilidade se dividia entre disciplinas teóricas (CBC) e conteúdos práticos, que eram utilizados para realizar visitas técnicas e excursões ligadas à área escolhida pelo aluno.

No que diz respeito à organização curricular do REM, a carga horária diária do Ensino Médio regular diurno foi ampliada, estabelecendo o sexto horário nas escolas pilotos. Dessa forma, os alunos participavam de 6 módulos-aulas de 60 minutos cada. Já para o Ensino Médio noturno eram exercidos 5 horários de 50 ou 40 minutos, conforme decisão da comunidade escolar. Assim, a carga horária anual destinada para os três anos do Ensino Médio era de 833:20 para o CBC, 100:00 para os Conteúdos de Empregabilidade e 66:40 para os Conteúdos Práticos, totalizando, no turno diurno, a carga horária total anual de 1000 horas. Já para o noturno, a carga horária era dividida entre 733:20 para o CBC, 100 para os Conteúdos Interdisciplinares, 100 para os Conteúdos de Empregabilidade e 66:40

para os conteúdos práticos, totalizando também 1000 horas de carga horária total anual.

É importante ressaltar que as experiências-pilotos apresentam limites, uma vez que não há um processo contínuo de construção e mobilização das redes de ensino. Essas experiências são construídas em contextos ideais produzidos para o seu sucesso, o que não é levado em consideração quando elas se tornam modelos a serem aplicados a qualquer contexto.

A escolha por alguma das áreas de empregabilidade era feita pelo aluno. Nesse sentido, foi uma normativa que as escolas realizassem no início do primeiro ano letivo um Seminário de Percurso Curricular, com o objetivo de auxiliar os alunos na escolha da área de empregabilidade. Ademais, os alunos do REM eram acompanhados por um coordenador do programa e por um coordenador de cada área de empregabilidade, totalizado, assim, quatro coordenadores por escola.

De acordo com o documento norteador, o programa pretendia ressignificar o Ensino Médio diante dos inúmeros problemas existentes nesse nível de ensino, gerar competências em áreas de empregabilidade e preparar os alunos para o prosseguimento dos estudos, utilizando os três princípios de “significação/identidade, empregabilidade e qualificação acadêmica” (MINAS GERAIS, 2013, p. 7). Desse modo, ainda segundo a SEE-MG, buscou-se com esses princípios conferir uma identidade própria ao Ensino Médio, aproximando-o das demandas sociais da juventude, garantir a formação acadêmica, fomentando o prosseguimento nos estudos, e, por meio da empregabilidade, ofertar uma formação que “possibilite ao estudante dispor de maiores condições de inserção múltipla no mercado de trabalho”. (MINAS GERAIS, 2013, p. 08).

Entretanto, apesar de compartilhar preocupações e objetivos do ProEMI, entre os quais, a universalização do atendimento, a ampliação da jornada e a integração do currículo ao mundo do trabalho, entre outros, no REM chama a atenção à força que a noção de empregabilidade assume na reforma promovida pelo governo mineiro, uma vez que a noção de empregabilidade no REM explicita características do modelo de Gestão por Resultados implementando na educação de Minas Gerais. O princípio de “empregabilidade”, conforme o documento norteador do REM, não significa um Ensino Médio profissionalizante, mas sim, entende-se que

a empregabilidade é “a oferta de uma formação que possibilite ao estudante dispor de maiores condições de inserção múltipla no mercado de trabalho” (MINAS GERAIS, 2013, p. 08). O conceito de “empregabilidade” surgiu como um mecanismo para minimizar os efeitos da crise, que inevitavelmente aumenta o número de pessoas desempregadas. No entanto, ao centrar o problema do desemprego apenas na qualificação do empregado, desloca-se a análise, unilateralmente, para o sujeito, que cada vez mais necessita estar em conformidade com as exigências do mercado de trabalho. Desse modo, visivelmente há uma transferência das responsabilidades da sociedade e do Estado para o próprio trabalhador.

O princípio de empregabilidade ocasionou no surgimento de uma proposta de percurso curricular alternativo, ao qual foram adicionados conteúdos das áreas de empregabilidade ao CBC. Desse modo, o programa ampliou a carga horária para o Ensino Médio em 3.000 (três mil) horas, tanto no noturno quanto no diurno, sendo que para esta última a ampliação significou o advento do 6º horário obrigatório. Para a SEE-MG, o acréscimo da carga horária diária poderia ser um aspecto gerador de conflitos nas escolas, no entanto, seria de responsabilidade do “diretor e da equipe pedagógica atuarem com habilidade e conduzirem, junto à comunidade escolar, a mediação e o diálogo necessários para a implementação do sexto horário” (MINAS GERAIS, 2013, p. 14). O documento ressalta, ainda, que os conflitos são inerentes à experiência social, e que a educação não se faz sem conflitos, incertezas ou riscos. Tal formulação eximiu o governo de críticas e responsabilidades, deixando o cargo das escolas à mediação do conflito gerado, principalmente, com os jovens alunos trabalhadores que não poderiam permanecer na escola para o sexto horário.

No que diz respeito ao noturno, a carga horária de 3.000 horas seria completada com atividades extraclasse, que deveriam ser desenvolvidas a partir de programa a serem aplicados “por todos os professores, e não exclusivamente por aqueles das áreas de empregabilidade, para o cumprimento da carga horária anual de 1000 horas pelos alunos”. (MINAS GERAIS, 2013, p. 15). Para completar a carga horária de atividades práticas, os alunos matriculados no noturno teriam que desenvolver atividades/relatórios ou projetos de caráter prático, com vistas ao cumprimento da carga horária de 66 horas e 40 minutos. Já os alunos do diurno teriam essa carga horária de atividades práticas inclusa no horário de aula.

A partir desses pressupostos, foram inseridos na grade escolar do turno diurno das escolas cinco conteúdos das áreas de empregabilidade (sendo três conteúdos de matriz teórica e dois de conteúdos práticos), e não houve diminuição no número de aulas dos demais conteúdos já ofertados. No noturno houve a diminuição na carga horária de três disciplinas: Geografia, História e Educação Física.

Em relação à formação dos professores, o programa previa que, no decorrer do ano letivo, a SEE-MG se incumbisse de promover cursos para os profissionais das áreas de empregabilidade, por meio da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, denominada *Magistra*. Essa “escola” foi criada pela Lei Delegada de nº 180, de 20 de janeiro de 2011, e foi responsável por ofertar cursos *online*. Assim, em 2013, a *Magistra* disponibilizou cursos virtuais das áreas de empregabilidade para os professores do REM. No entanto, essa oferta ocorreu somente para os professores das escolas do programa piloto, não se ampliando ao quantitativo de professores quando o programa foi universalizado.

Em 2013, a partir da avaliação da implantação do REM realizada pela SEE-MG, o programa foi expandido para 122 escolas de Ensino Médio. De acordo com a Resolução da SEE-MG nº 2.251/2013, com a expansão do programa houve um aumento também nas áreas de empregabilidade, passando das três iniciais para sete, sendo que as escolas participantes deveriam optar por três destas áreas, a saber: 1. Comunicação aplicada; 2. Empreendedorismo e gestão; 3. Estudos avançados: Ciências; 4. Estudos avançados: Linguagens; 5. Meio ambiente e recursos naturais; 6. Tecnologia da informação; 7. Turismo.

A carga horária total dos três anos do Ensino Médio não foi alterada, mantendo-se às 3000 horas, permanecendo também, para o Ensino Médio regular diurno, o sexto horário; e, para o Ensino Médio regular noturno, ficando a opção da comunidade escolar por 5 módulos-aula de 50 ou 40 minutos. A seção 2 do Artigo 6º da Resolução SEE-MG nº 2.251/2013 traz uma mudança no que diz respeito à organização do tempo de aula dos professores, que deve ser de 50 minutos, sendo 10 minutos destinados à orientação e ao acompanhamento de atividades complementares desenvolvidas pelos alunos.

Em 2014, por meio da Resolução nº 2.486 de dezembro de 2013, a SEE-MG universalizou o REM nas escolas da RPEE-MG. Ocorreram algumas modificações nas áreas de empregabilidade, que dizem respeito à possibilidade de as escolas, em conjunto com a comunidade, optarem por três áreas de empregabilidade dentro de cinco áreas oferecidas.

Ressalta-se que, segundo o texto do documento norteador, o REM possibilitaria que o protagonismo juvenil, ao dar aos alunos o direito de escolha, promoveria redução da taxa de abandono no Ensino Médio e proporcionaria aos professores formação continuada.

Todavia, o REM foi alvo de muitas críticas, pois se deu de forma impositiva à comunidade escolar, que teve que ampliar a carga horária e ofertar disciplinas voltadas às áreas de empregabilidade, porém, sem ter nenhuma readequação dos espaços físicos ou ofertas de cursos de formação aos professores. Ademais, o aumento da carga horária do Ensino Médio, como foi estipulado em Minas Gerais, significou o concomitante aumento da jornada de trabalho dos professores e representou a intensificação do trabalho docente, como constatou Ribeiro (2015). A autora, ao pesquisar o REM, afirma que foi “possível observar que, na concepção dos docentes, houve aumento significativo do trabalho, associado em uma intensificação devido à preparação do material didático, que acarreta, também, precarização”. (RIBEIRO, 2015, p. 148).

Os professores que não lecionavam disciplinas das áreas de empregabilidade que, necessariamente, seriam os que ficariam para o 6º horário. Aparentemente o fato de o professor ficar mais um horário na escola, sem o aumento da sua carga horária total, não representa um problema se analisado de forma isolada. No entanto, levando-se em consideração que grande parte dos professores acumulam mais de um cargo, isto é, trabalham em dois turnos, ficar mais horas na escola compromete seu tempo de deslocamento para outro local de trabalho. Tal medida também contribui para que os professores de outras disciplinas, nos seus respectivos cargos, assumissem as disciplinas de empregabilidade, uma vez que teriam que ficar mais um horário na escola.

O aumento da carga horária traz também consequências negativas para os alunos, que se sentem desinteressados ao depararem com uma escola com

currículo sobrecarregado, professores desmotivados e uma escola sem estrutura física adequada para recebê-los, além da necessidade de muitos de entrar no mercado de trabalho, dificultando sua frequência em uma escola de 6 horários. Tais questões levam a questionar o potencial do programa em promover a redução do abandono no Ensino Médio.

Outra crítica recorrente à proposta de reorganização curricular do REM é a criação de diferentes percursos curriculares, inviabilizando a continuidade dos alunos na Educação Superior, formando alunos da RPEE-MG para suprir demandas advindas do mercado de trabalho.

A análise do REM explicita vários princípios, objetivos e conceitos, entre outros elementos, adotados na educação por governos inspirados na gestão neoliberal. Segundo Ramos (2012, p. 66), os currículos adotados nesses modelos têm como características:

o desenvolvimento de competências pessoais e subjetivas de aprendizagem (flexibilidade, adaptabilidade às mudanças, capacidade, cooperativismo, polivalência, habilidade de resolução de problemas, etc.) para formação de um sujeito apto a viver num mundo em rápida transformação.

Percebe-se que as propostas de reformas curriculares são justificadas posto uma falsa ideia de que assim melhora, conseqüentemente, a qualidade do Ensino Médio. Porém, nenhuma reforma curricular por si só é capaz de melhorar a qualidade do ensino sem pressupor melhoria na condição docente, cursos de formação continuada, mudança nas práticas pedagógicas e maiores investimento nas estruturas físicas e matérias das instituições de ensino.

A noção de competências adotada no Rem está presente nos programas de avaliação desenvolvidos em Minas Gerais, assim como nas reformas curriculares. Além disso, entende-se também que a proposta do REM, que vigorou de 2012 (inicialmente em escolas pilotos) a 2014 (no início de 2015 o programa foi suspenso) funcionou como prévia para as mudanças atuais pelas quais o Ensino Médio passa atualmente em escala nacional, com a Lei nº 13.415/2017, sendo, inclusive, possível estabelecer um paralelo entre a experiência passada e a que se inicia.

Após a hegemonia de três governos seguidos do PSDB em Minas Gerais, em 2015 foi eleito como governador de Minas Gerais Fernando Damata Pimentel (PT). O governo de Pimentel foi marcado pelos atrasos e parcelamentos do pagamento

dos salários dos servidores, fato que causou inúmeras greves e paralizações, especialmente de profissionais da educação. Entretanto, um marco histórico da governança de Pimentel foi a aprovação da Emenda Constitucional (EC) 97, em 1º de agosto de 2018, que torna obrigatório o pagamento do piso nacional da educação para os docentes de Minas Gerais. Essa EC garante que a remuneração dos servidores seja reajustada na mesma periodicidade e percentual adotados na atualização do piso nacional, que será pago aos profissionais com jornada de 24 horas semanais das oito carreiras da educação básica.

Assim, em 2015, com a mudança na gestão do governo estadual, o REM foi suspenso por meio da resolução de nº 2.742/2015, que estabeleceu o retorno da carga horária anual do Ensino Médio para 833 horas e 20 minutos e uma carga horária total de 2.500 horas. A decisão foi tomada com base nas inúmeras reivindicações feitas pelos alunos, pais, professores e coordenadores, no que dizia respeito à exaustiva jornada de estudo, pela baixa qualidade do ensino nas áreas de empregabilidade e pela ausência de professores especialistas para ministrar as disciplinas das áreas técnicas.

Em agosto de 2017 foi lançado o Decreto de nº 47.227 que dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. Segundo esse decreto, a Educação Integral foi estendida para o Ensino Médio e foram implementadas as *Escolas Polos de Educação Múltipla* (Escolas Polem), seguindo os dispostos legais das Leis de nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA), 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases/ LDB), 7.083/2010 (Programa Mais Educação), 13.005/2014 (Plano Nacional da Educação) e 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio), que serão melhor apresentadas no capítulo a seguir.

Este capítulo teórico buscou analisar o percurso das reformas empreendidas no Ensino Médio em Minas Gerais. E, como se pode constatar, as políticas educativas implantadas no Estado estão em consonância com os projetos propostos pelo governo federal, mesmo que os governos em vigência se posicionem como oposição ao governo federal, como foi o caso do REM, em que Minas Gerais estava sob o governo do PSDB e o país estava sob a governança do PT. Caso que se

repete no momento atual, em que Minas Gerais estava, quando lançado o Decreto de nº 47.227, sob a governança do PT e o país sob a governança do MDB.

Ao analisar as reformas implementadas no Ensino Médio da RPEE-MG entre os anos de 2003 a 2017, percebem-se dois momentos do período estudado que ganham destaques, são eles: a instituição do NPCEM-MG e das Escolas-Referência; e o Programa Reinventando o Ensino Médio. A concepção que norteia a construção dos programas é semelhante, sendo que nos dois casos o objetivo principal é “ressignificar” a organização e o currículo do Ensino Médio em prol das demandas advindas do sistema capitalista, como se observa também na proposta atual empreendida pela Lei nº 13.415/2017.

A partir do estudo da política educacional do Estado percebe-se que existem muitos desafios a serem enfrentados. Os profissionais que trabalham diariamente nas escolas não são ouvidos pelos governantes no momento da formulação de reformas. Pesquisas têm constatado que as decisões são centralizadas nos gestores, e aos demais atores políticos das bases (professores e demais profissionais) é reservado o papel de cumprir as medidas políticas. Essa questão reforça a nova organização do trabalho docente, no qual o professor é visto como um mero executor. Observa-se uma demanda por maior participação no processo de formulação das políticas educacionais, uma vez que participar significa poder contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos e o cumprimento de metas.

4.2 A reforma do Ensino Médio em Minas Gerais: as escolas Polo de Educação Múltipla

No Estado de Minas Gerais a Educação Integral e Integrada no Ensino Fundamental vem se fortalecendo desde 2015, por meio de iniciativas como o Programa Mais Educação (Decreto nº 7.083/2010), em âmbito federal e a Resolução SEE nº 2.197/2012 em âmbito estadual, que apresentava a organização, o funcionamento e as diretrizes da Educação em Tempo Integral a serem seguidas pelas escolas da RPEE-MG. Em agosto de 2017 foi publicado o Decreto nº 47.227, que dispõem sobre a Educação Integral e Integrada na RPEE-MG, a Educação Integral é estendida para o Ensino Médio e foram implementadas as *Polem*,

seguindo os dispostos legais das Leis nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA), 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases/ LDB), 7.083/2010 (Programa Mais Educação), 13.005/2014 (Plano Nacional da Educação) e 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio).

As escolas Polem possuem como objetivos, descritos nos artigos 1º e 3º do Decreto nº 47.227/17, assegurar o acesso, a permanência e a efetiva aprendizagem dos alunos do Ensino Médio, mediante a melhoria da qualidade do ensino e o respeito à diversidade; incentivar o retorno dos jovens e adolescentes ao sistema escolar, através do fortalecimento do protagonismo estudantil e contribuindo para a elevação da escolaridade; contribuir para a redução da evasão, reprovação, distorção de idade-série por meio da implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições e para o rendimento e aproveitamento escolares.

Ademais, as escolas Polem de tempo Integral e Integrado visam à ampliação da jornada escolar do Ensino Médio para 9 horários diários, que representam 45 horas-aulas semanais. A implementação ocorrerá de forma gradual, iniciando no 1º ano do Ensino Médio e chegando aos demais no final de três anos.

Constata-se que o Artigo 2º define como princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação. O mesmo artigo também aponta a valorização do profissional da educação, juntamente com a importância de se ter uma gestão democrática e participativa. São abordados também pelo artigo 2º o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, a valorização da experiência extraescolar, e, por fim, a vinculação entre educação escolar, trabalho e as práticas sociais.

A Portaria de nº 1.145/2016 instituiu o Programa de Fomento à Educação em Tempo Integral para as Escolas de Ensino Médio e estabeleceu o número máximo de escolas e matrículas que receberiam financiamento para darem início ao programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio. Para Minas Gerais, o número máximo autorizado foi de 30 escolas e 13.500 estudantes. Para a adesão, as escolas teriam que atender à alguns critérios, entre eles: ser preferencialmente escolas que atendam apenas a etapa de Ensino Médio propedêutico; possuírem, preferencialmente, infraestrutura adequada aos critérios estabelecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no Projeto Espaço Educativo

Urbano, conforme recomendações de infraestrutura constantes no Anexo IV da Portaria; terem capacidade física para atendimento mínimo de 400 estudantes de Ensino Médio em período integral; e estarem situadas em regiões de vulnerabilidade social.

No entanto, apenas 16 escolas em todo o Estado de Minas Gerais atendiam aos critérios estabelecidos, foi, então, solicitada oficialmente ao Mec à flexibilização de alguns dos critérios, e apresentadas 50 escolas para análise, dentre as quais 44 foram liberadas para a implementação – ainda com algumas ressalvas sobre infraestrutura (sala de aula, vestiário e refeitório) - do programa de Ensino Médio em Tempo Integral em 23 de dezembro de 2016, atendendo 9.640 estudantes. Essas 44 escolas foram escolhidas em conformidade com os seguintes critérios: uma escola por território de desenvolvimento, como pode ser observado na Tabela 12; prioridade para cidades polos dos territórios; escolas que possuíssem atividades na Educação Integral nos eixos formativos de Esporte e Saúde e de Cultura e Artes; que ofertassem concomitantemente Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio; e que tivessem possibilidade imediata de iniciar a implantação das ações de empreendedorismo e formação profissional direcionada aos estudantes do Ensino Médio. Assim, as atividades nessas escolas foram iniciadas em agosto de 2017.

Tabela 12 - Relação das Escolas Polem do Estado de Minas Gerais

Território	Número de Escolas
Metropolitano	16
Vale do Aço	5
Norte	5
Médio e Baixo Jequitinhonha	4
Triângulo Norte	4
Mata	4
Oeste	3
Noroeste	3
Sul	2
Central	2
Sudoeste	2
Vertentes	1
Caparaó	1
Vale do Rio Doce	1
Mucuri	1
Alto Jequitinhonha	1
Triângulo Sul	1
Total	44

Fonte: SEE-MG (2017).

O programa prevê obras de infraestrutura, kits de cozinha, utensílios e refeitórios, além de kits multimídia, mobiliário esportivo e de conectividade. Além disso, os profissionais também irão receber capacitação específica. Para isso as escolas poderão contar com um recurso de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) anuais, por aluno, durante quatro anos, valor fornecido por meio do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio de Minas Gerais. A distribuição dos recursos será realizada pelo Órgão Central da SEE-MG e não serão repassados à Caixa Escolar. A responsabilidade da prestação de contas será também da SEE-MG. Os recursos tornarão possível a implantação do Programa e serão destinados a diversas frentes, como, por exemplo: realização de projetos; eventos e atividades de campo; reunião e formações; acompanhamento e monitoramento; pró-labore para consultores, oficinairos, educadores sociais e encargos; materiais de consumo e Serviço de terceiros; elaboração de materiais didáticos e pagamento de direitos autorais; reforma e ou adequação de espaços escolares. O recurso para a Merenda escolar será utilizado do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), e a programação do recurso é calculada com base nas metas enviadas pelas Uniões Federativas em dezembro de 2017 e que compõem o CENSO Escolar alimentado pelo Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE). Não é permitido pagar serviços terceirizados de preparo de merenda com o recurso.

Dentre as 44 escolas selecionadas, dez estão localizadas em Belo Horizonte. A seleção ocorreu levando-se em consideração a diversidade na oferta do ensino, projetos e programas. Identificou-se uma forte participação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no processo de seleção das escolas, os consultores, acompanhados pelos mediadores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e das Superintendências Regionais de Ensino, realizaram pesquisas e análise documental das atividades pedagógicas das escolas, que envolveram preenchimento e análise de questionários e entrevistas com diretores e coordenadores e, por fim, rodas de conversa com os estudantes, pais e professores.

Em 2018, por meio da portaria 727/17 do Mec, a iniciativa foi ampliada para 36 novas escolas da RPEE-MG, perfazendo o total de 80 escolas Polem em todo o

Estado, divididas em 63 municípios e 42 Regionais de Ensino, e beneficiando cerca de 19 mil alunos. A proposta era que até o final de 2018 o projeto fosse ampliado para 268 Escolas Polem e para 30 mil alunos atendidos diretamente por essas escolas.

Segundo o Documento orientador, as escolas devem se organizar e formular a proposta curricular levando em consideração os seguintes aspectos: a) Organização do currículo, tempos e espaços escolares; b) organização das aulas e das atividades; e c) organização administrativa e quadro pessoal. O currículo das escolas será constituído de duas partes: 1) formação básica, que compreende as temáticas de cada área do conhecimento indicadas nas DCN e, futuramente, quando publicada, pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio; e 2) flexível, que é composta por campos de integração, que devem proporcionar aos jovens a interlocução entre as áreas de conhecimento da base comum, os conhecimentos científicos, suas experiências pessoais e outras atividades que enriqueçam a sua formação e atuação/intervenção na sociedade, corroborando para que todos os atores envolvidos possam participar ativamente do processo de construção do conhecimento, com criticidade e autonomia. De modo geral, o currículo em todas as suas dimensões, formação básica e flexível, deve ser elaborado de forma a garantir a flexibilização, o protagonismo juvenil, e o desenvolvimento dos alunos, uma vez que ele ocupa a centralidade do processo de aprendizagem. Desse modo, torna-se fundamental considerar as particularidades, compreender a história, o território, os saberes e as vivências dos alunos jovens que ocupam a escola, e que influenciam diretamente no seu desenvolvimento, bem como no seu processo de aprendizagem.

Os Campos de Integração Curricular (CIC) têm como referência, seguindo os critérios estabelecidos pela UNESCO (1996), os quatro pilares da educação: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser. A SEE-MG propôs três campos de integração curricular para as instituições:

- i.* Cultura, Artes e Cidadania, que poderá incluir atividades relacionadas à Música, Dança, Artes Plásticas, Artes Circenses, Cultura Regional, Gastronomia, Direitos do Cidadão Ética, entre outras temáticas;
- ii.* Múltiplas Linguagens, Comunicação e Novas Mídias, que poderão incluir atividades relacionadas às Línguas Estrangeiras, Textos

literários, Fotografia, Animação Digital, Jogos digitais, História em quadrinhos, Grafite, Informática, Propaganda e *Marketing*, *Designer* gráfico, entre outras; e

iii. Pesquisa e Inovação Tecnológica, que poderá incluir atividades relacionadas à Iniciação Científica, Robótica, Introdução às Engenharias, Soluções tecnológicas, Tecnologia agrícola, Empreendedorismo, Educação Física e Ergonomia, Desenvolvimento de Aplicativos e *Softwares*, entre outros.

No que diz respeito ao currículo integrado, segundo o documento orientador das escolas Polem, ele representa o diálogo, a união entre as diferentes disciplinas, promovendo ações interdisciplinares. Ou seja, isso acarreta com que toda a comunidade escolar, os gestores, os pedagogos, os professores da Educação Básica, entre outros, trabalhem juntos, contando sempre com a participação dos jovens, para a construção de um currículo que priorize a combinação de disciplinas; a realização de projetos; a utilização de diversos materiais pedagógicos que vão além dos livros didáticos; o agrupamento de alunos de diferentes etapas; e um sistema alternativo de avaliação. As teorias críticas consideram o currículo como algo que está em constante construção no ambiente escolar, não como algo acabado, isolado e compactado. O processo de ensino-aprendizagem não consiste em um processo “departamental”, em que o aluno tem “várias caixinhas” a serem “preenchidas” com os conteúdos de português, matemática, física, história, geografia, entre outros separadamente. Com efeito, o processo de ensino-aprendizagem auxilia os alunos a compreenderem como as leis da física, por exemplo, estão presentes na Geografia, na Matemática, na Arte, na Química, entre outros, e como que todos esses conhecimentos integram os saberes cotidianos dos jovens, integram suas relações diárias. Percebe-se, assim, como que um currículo integrado não pressupõe apenas a inserção de novas disciplinas no quadro de horários, mas significa a construção de uma nova postura pedagógica, que rompa com a estrutura fragmentada do currículo e que traga os alunos para o centro do processo de formação, conectando suas experiências sociais à experiência escolar.

Outro ponto referente ao currículo das escolas Polem, diz respeito à possibilidade de cursos técnicos profissionalizantes, que deverão ocorrer apenas se os estudantes manifestarem interesse na Educação Profissional e após consulta à comunidade. Ademais, é orientado pelo documento seguir um critério quantitativo de um mínimo de duas a três turmas de 1º anos para a formação de uma turma de Técnico Profissionalizante, e a cada três turmas a mais, pode-se formar também uma turma a mais de Técnico. Por exemplo, se a escola possuir de 4 a 6 turmas de 1º ano poderá formar duas turmas de Técnico Profissionalizante e a escola poderá ofertar até dois cursos distintos; se a escola possuir de sete a nove turmas de 1º ano, poderá formar três turmas de Técnico e poderá ofertar até três cursos distintos; e se a escola possuir acima de nove turmas de 1º ano, poderá formar cinco turmas de Técnico e ofertar até quatro cursos distintos. Em 2017 os cursos Técnicos Profissionalizantes que as escolas poderiam ofertar eram: Técnico em Cooperativismo; Técnico em Logística; Técnico em *Marketing*; Técnico em Recursos Humanos; Técnico em Secretariado; Técnico em Serviços Públicos; e Técnico em Transações Imobiliárias. Em 2018 foram acrescentados novos cursos: Técnico em Administração; Técnico em Informática; Técnico em Informática para a Internet; e Técnico em Secretariado Escolar.

Além dos três campos de integração, a SEE-MG propôs a disciplina “Pesquisa e Intervenção” e o trabalho “Diálogos Abertos com a Cidade”, com o objetivo de auxiliar na construção de projetos, de ações, de aprendizagem e de valorização do protagonismo juvenil. Segundo o Documento Orientador,

A Educação Integral é um processo educativo, que parte do reconhecimento do estudante como sujeito sociocultural e da necessidade de a prática educativa dialogar com a realidade e com os saberes presentes nos territórios, entendidos como “territórios educativos”. Nessa visão, a escola passa a dialogar com o bairro, com a cidade, formando uma Rede Educativa. A Educação Integral, assim, busca inserir a escola em seu território, dialogando com os saberes ali produzidos, bem como com os educadores detentores destes saberes - o que demanda a extensão da jornada escolar diária, o que por sua vez não é objetivo da política de Educação Integral, mas, sim, condição para que ela se efetive. (MINAS GERAIS, 2017, p. 10).

Sobre a disciplina “Pesquisa e Intervenção”, o Documento Orientador discorre que ela possui como propósito fazer com que os alunos sejam capazes de decidir e comprometer com as atividades, que eles saibam projetar-se no tempo e planejar ações, e que sejam sujeitos de sua própria aprendizagem. Para que isso se

concretize, nesta disciplina os alunos deverão desenvolver projetos de pesquisa e/ou intervenção, concebidos como uma proposta pedagógica que gere situações de aprendizagem na busca de soluções para os problemas propostos. Os projetos poderão ser de uma turma, de toda a escola ou de um ou de poucos alunos; e poderão versar sobre um tema de livre escolha, que permita a cada aluno pesquisar mais profundamente um assunto de seu interesse. O tema do projeto deve partir da escolha dos alunos, motivados por questões suscitadas pelos acontecimentos sociais ou propostos por um professor ou grupo de professores mobilizados no Projeto. O desafio é fazer com que os alunos reflitam sobre problemas de seus interesses, formulando questionamentos e buscando respostas, por meio da ação, do debate, do confronto argumentativo, para compreendê-los e intervir sobre eles.

E no que diz respeito ao trabalho “Diálogo com a Cidade”, pelo o que define o Documento Orientador, este representa saídas mensais dos alunos, com o objetivo de possibilitar o reconhecimento e o diálogo com o território, com a comunidade, com a cidade, uma vez que a aprendizagem não está restrita apenas ao espaço circunscrito pelos muros da escola. Ademais, considera-se que o município, com sua diversidade, é um agente educacional possibilitador de inúmeras oportunidades de aprendizagem. Essas saídas serão feitas com os professores de determinado turno, alternando os dias da semana e os turnos durante o ano, garantindo com que todos os professores possam ser envolvidos. Para essas saídas, é interessante que os alunos tenham um roteiro e um problema norteador, em eles irão tentar buscar provas ou respostas para esse problema, por meio de observações, entrevistas, análises das possíveis causas e refletir sobre possíveis soluções para o problema investigado. Por fim, os alunos podem apresentar para a escola e a comunidade, em forma de artigo, campanha ou mutirão na comunidade, os resultados encontrados. Essas ações, escolha do tema/problema a ser trabalho, planejamento e execução das ações, e a etapa de avaliação e apropriação dos resultados, devem ser desenvolvidas pelos alunos, incentivando, mais uma vez, o protagonismo juvenil e a sua autonomia, tornando o processo de construção do conhecimento mais significativo e dotado de sentidos e a aprendizagem mais efetiva. Para esse trabalho, pode-se ter um ou vários professores orientadores que acompanharão os estudantes na organização e desenvolvimento do trabalho.

Ademais, o Documento Orientador defende a implementação de Projetos de Pesquisa e Intervenção, uma proposta de tempos comuns nas escolas, garantindo um mesmo horário para todas as turmas, a fim de que toda a escola se envolva em um projeto de pesquisa. Também o Documento descreve que nesse horário comum os alunos deverão se agrupar, levando-se em consideração a afinidade e o fato de serem de séries diferentes, podendo ocorrer de forma individual. Conforme se pode ver, nessa atividade, o aluno deverá formular questões para resolver um problema e pesquisar o tema, atribuindo significados e construindo suas soluções. A escola tem a função básica de possibilitar que o aluno questione o mundo em que vive e passe a se perguntar sobre ele, comece a olhá-lo de uma forma investigativa. Nesse sentido, a escola possui como desafio criar boas estratégias de problematização para que o aluno sinta-se motivado a aprender.

É importante destacar que o Documento Orientador indica que na formação básica as escolas devem observar o quantitativo obrigatório de seis aulas semanais de Língua Portuguesa, seis aulas semanais de Matemática, e pelo menos uma aula semanal de Língua Inglesa - de um total de três horas semanais de Língua Estrangeira moderna. Pressupõe-se, também, um aumento de carga horária de Filosofia e Sociologia. Porém, as escolas que desejarem redistribuir a carga horária entre outras disciplinas da mesma área, no caso, Ciências Humanas, terão autonomia para fazer mudanças, desde que a sua Matriz Curricular seja aprovada pelo Colegiado, pelo Analista Educacional/Inspetor Escolar da Superintendência Regional de Ensino, e seja encaminhada à Diretoria de Ensino Médio do órgão Central. É importante lembrar que a Matriz Curricular proposta pela escola que definirá seu quadro de professores.

Ademais, a Proposta dos CBC para o Ensino Médio em Minas Gerais, editado em 2005, pretende promover a ampliação da carga horária das disciplinas de Física e Química, em Ciências da Natureza, uma vez que o Ensino Fundamental do Estado tem uma ampla carga horária destinada às Ciências.

Segundo o Documento Orientador, as turmas que irão trabalhar, exclusivamente, com os Campos de Integração Curricular, deverão obedecer a seguinte regra de distribuição de aulas:

- i.* Cultura, Artes e Cidadania: 4 aulas

- ii. Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias: 6 aulas, sendo, obrigatoriamente, duas delas destinadas ao *aprofundamento para o ENEM*, contemplando as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza.
- iii. Pesquisa e Inovação Tecnológica: 5 aulas, sendo uma delas obrigatoriamente de *Pesquisa e Intervenção*.

Assim, o documento orientador apresenta sugestões de uma possível Matriz Curricular, como pode ser observado nos Quadros (16, 17, 18 e 19) apresentados a seguir

O Quadro 16 explicita as orientações da SEE-MG acerca da distribuição das aulas nos campos de Integração Curricular. Ressalta-se que as aulas da parte flexível, que deverão ser escolhidas por meio de consultas prévias aos alunos, serão organizadas em três aulas por Componente Curricular em cada Campo de Integração. Já a parte flexível acrescida de formação técnica profissionalizante deverá obedecer à carga horária estabelecida na Matriz Curricular do Curso Técnico profissionalizante Integrado ao Ensino Médio. Na oferta do curso técnico escolhido pelos alunos, será possível que os mesmos frequentem aulas nos Campos de Integração Curricular sem prejuízo da carga horária da parte técnica.

Quadro 16 - Distribuição das aulas nos Campos de Integração Curricular

Campos de Integração Curricular		1º ano	2º ano	3º ano
Cultura, Artes e Cidadania	Aulas de livre escolha relacionada ao Campo	3	3	3
Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	Aulas de livre escolha relacionadas ao Campo	3	3	3
Pesquisa e Inovação Tecnológica	Pesquisa e Intervenção	1	1	1
	Aulas de livre escolha relacionadas ao Campo	3	3	3

Fonte: Minas Gerais (2017, p. 17).

O Quadro 17 apresenta uma exemplificação de como ocorrerá à distribuição de aulas no Ensino Médio, baseada nas orientações contidas no Quadro 16.

Quadro 17: Distribuição de aulas no Ensino Médio Integral

	Turma 1	Turma 2	Turma 3
Cultura, Artes e Cidadania	Violão	Artes Cênicas	Técnico e Profissional
	Violão	Artes Cênicas	Técnico e Profissional
	Zumba	Judô	Técnico e Profissional
Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	Inglês – Conversação	Práticas de Rádio	Técnico e Profissional
	Inglês – Conversação	Cinema	Técnico e Profissional
	Fotografia	Grafite	Técnico e Profissional
Pesquisa e Inovação Tecnológica	Produção de <i>games</i>	Introdução às engenharias	Técnico e Profissional
	Gestão ambiental	Introdução às engenharias	Técnico e Profissional
	Empreendedorismo	Programação de Computadores	Técnico e Profissional
	Pesquisa e Intervenção	Pesquisa e Intervenção	Pesquisa e Intervenção

Fonte: Minas Gerais, (2017, p. 18).

Assim, o Quadro 17 exemplifica a distribuição das aulas nos campos curriculares para as três etapas do Ensino Médio, trazendo também na exemplificação o currículo dos Cursos Técnicos Profissionalizantes.

Por sua vez, o Quadro 18 apresenta a organização dos horários de aulas no Ensino Médio, seguindo as orientações da SEE-MG.

Quadro 18 - Organização dos horários de aulas

Horários	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7h30 – 7h50	Café coletivo	Café coletivo	Café coletivo	Café coletivo	Café coletivo
7h50 – 8h40	Português	História	Pesquisa e Inovação tecnológica	Português	Matemática
8h40 – 9h30	Língua Estrangeira moderna	Física	Artes	Português	Matemática
9h30 – 9h50	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9h50 – 10:40	História	Física	Matemática	Educação Física	Múltiplas Linguagens Comunicação e Mídias
10h40 – 11h30	Matemática	Português	Biologia	Filosofia	Língua Estrangeira moderna
11h30 – 12h20	Matemática	Filosofia	Cultura, Artes e Cidadania	Pesquisa e Inovação tecnológica	Sociologia
12h20 – 13h50	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h50 – 14h40	Química	Cultura, Artes e Cidadania	Pesquisa e Inovação tecnológica	Química	Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias
14h40 – 15h30	Pesquisa e Intervenção	Matemática	Língua Estrangeira moderna	Cultura, Artes e Cidadania	Português
15h30 – 15h50	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
15h50 – 16h40	Física	Biologia	Química	Sociologia	Educação Física
16h40 – 17h30	Múltiplas Linguagens Comunicação e Mídias	Artes	Português	Geografia	Geografia

Fonte: Minas Gerais, (2017, p. 19).

As aulas do Ensino Médio em tempo integral das escolas Polem terão início às 7 horas e 30 minutos e término às 17 horas e 30 minutos, com um intervalo de 90 minutos para o almoço e o início efetivo das aulas às 8 horas, uma vez que das 7h30 às 7h50 será o momento de acolhimento diário e consistirá em um café coletivo com a participação dos professores, alunos e gestores, para trocar ideias e ampliar a convivência, construindo vínculos de afeto e confiança. As aulas/atividades serão organizadas em módulo de 50 minutos e deverão, de acordo com a Portaria 727/17, contemplar uma carga horária de 2.250 minutos, ou 45 horas-aulas semanais. As aulas podem ser organizadas em jornadas de, no máximo, 100 minutos, ou seja, podem ocorrer até duas aulas de uma mesma disciplina. Não é

permitido haver três ou mais horários consecutivos de uma mesma disciplina, mesmo que haja intervalo. Ademais as escolas, ainda, devem organizar o horário de tal modo que haja em um dia da semana um horário em que todas as turmas desenvolvam a atividade de “Pesquisa e Intervenção”, e para a realização da saída mensal dos alunos para as atividades relativas aos “Diálogos Abertos com a Cidade”.

Segundo se observa no Quadro 18, a orientação da SEE-MG é de que a organização do quadro horário do Ensino Médio seja feita de modo Integrado, não havendo uma divisão entre turnos e contraturnos, evitando com que o período da manhã seja reservado apenas para as disciplinas da BNCC e o turno da tarde para as disciplinas dos campos de integração curricular.

Finalmente, o Quadro 19 apresenta o modelo de organização curricular para os Cursos Técnico Profissionalizante.

Quadro 19 - Organização curricular de um curso Técnico Profissionalizante

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7h30 – 7h50	Café coletivo	Café coletivo	Café coletivo	Café coletivo	Café coletivo
7h50 – 8h40	Português	História	Pesquisa e Intervenção	Português	Matemática
8h40 – 9h30	Língua Estrangeira moderna	Física	Artes	Português	Matemática
9h30 – 9h50	História	Física	Matemática	Educação Física	Disciplina específica do Curso técnico
9h50 – 10:40	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10h40 – 11h30	Matemática	Português	Biologia	Filosofia	Língua Estrangeira moderna
11h30 – 12h20	Matemática	Filosofia	Disciplina específica do Curso técnico	Disciplina específica do Curso técnico	Sociologia
12h20 – 13h50	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h50 – 14h40	Química	Disciplina específica do Curso técnico	Disciplina específica do Curso técnico	Química	Disciplina específica do Curso técnico
14h40 – 15h30	Disciplina específica do Curso técnico	Matemática	Língua Estrangeira moderna	Disciplina específica do Curso técnico	Português
15h30 – 15h50	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
15h50 – 16h40	Física	Biologia	Química	Sociologia	Educação Física
16h40 – 17h30	Disciplina específica do Curso técnico	Artes	Português	Geografia	Geografia

Fonte: Minas Gerais, (2017, p. 22).

Assim como apresentado no Quadro 18, o Quadro 19 evidencia a organização curricular dos Cursos Técnicos Profissionalizantes, que também seguem a orientação das disciplinas a serem distribuídas de modo Integrado. Ademais, deve-se ser respeitado o quantitativo de uma aula de “Pesquisa e Intervenção” no Campo Pesquisa e Inovação Tecnológica. As outras aulas/atividades dos Campos poderão ser adotadas de acordo com a escolha e o interesse dos alunos, oportunizando a participação ativa dos jovens na construção da proposta de organização dos tempos, espaços e do currículo, respeitando o número de professores necessários e o número de aulas previstas para o Campo,

conforme o número de turmas e as normas vigentes da SEE-MG: a) até três turmas: apenas um currículo; b) de quatro a seis turmas: dois currículos com pelo menos duas turmas com o mesmo currículo; c) de sete a nove turmas: três currículos com pelo menos duas turmas com o mesmo currículo; e d) acima de nove turmas: quatro currículos com pelo menos duas turmas com o mesmo currículo.

A partir de 2018 foi permitido o funcionamento de turmas de Ensino Médio Integral e turmas de Ensino Médio Regular nos primeiros e segundos anos do Ensino Médio, obedecendo a seguinte regra: as turmas de Ensino Médio Integral e Integrado deverão ser em maior número em relação às turmas de Ensino Médio Regular, devendo a cada ano subsequente ser diminuída pelo menos uma turma do Ensino Médio Regular.

A escola poderia oferecer o Ensino Médio Integral e Integrado para os 3º anos, caso fosse de interesse dos alunos e caso possuísse infraestrutura adequada, com total apoio da SEE-MG, sendo oferecidas na parte flexível apenas as aulas dos Campos de Integração Curricular. As turmas de segundo e terceiro anos que optaram pelo Ensino Médio Integral e Integrado em 2018 não poderiam escolher um curso técnico profissionalizando, visto que as turmas de cursos técnicos devem começar, impreterivelmente, nos primeiros anos do Ensino Médio, visto que são necessários três anos para a sua conclusão.

Para que uma escola integral funcione na prática, ela precisa ter mais tempo e espaço de aprendizagem. O maior desafio é como trabalhar este período a mais na escola, não basta só aumentar o tempo escolar do aluno, é preciso que haja um planejamento pedagógico que evolva os sujeitos da educação de forma integrada, não só integral. Constata-se que no Brasil as escolas integrais seguem o padrão de divisão de turnos e contraturnos, em que na parte da manhã se tem uma escola tradicional, e na parte da tarde concentram-se as atividades complementares de forma desconectada do projeto pedagógico. Tendo-se isso em vista, é importante ressaltar que as normas que regem o Ensino Médio em Tempo Integral e Integrado não permitem a separação das disciplinas da Base Comum e as da Parte Flexível por turno, de modo que a parte flexível não seja considerada apenas como um apêndice, uma vez que o foco é na Integração Curricular. Faz-se necessário criar mecanismos de rupturas com a prática tradicional, favorecendo o diálogo entre as

diversas áreas do conhecimento e também entre todos os professores, possibilitando a troca de experiências.

De acordo com a SEE-MG⁹, para a implementação do currículo do Ensino Médio em Tempo Integral foram levadas em considerações as posições de uma média de 9 mil alunos do 1º ano do Ensino Médio das 44 escolas Polem selecionadas. A ação foi realizada por meio de uma consulta a SEE-MG, cujo objetivo foi saber o que esses alunos gostariam de estudar, os campos que desejariam investir e como gostariam que os conteúdos fossem aprofundados. Em depoimento dado pela Superintendente, não se pode obrigar os alunos a ficar mais tempo na escola, o que justifica a necessidade de compreender seus desejos e anseios, de modo a tornar a escola mais atrativa, uma vez que o Ensino Médio é o nível com a maior taxa de evasão escolar. Portanto, considera-se necessário que,

organizar uma proposta na perspectiva do Currículo Integrado significa muito mais que acrescentar novas disciplinas. Significa construir uma nova postura pedagógica, que rompa com a estrutura fragmentada do currículo, adotando uma abordagem integradora, que traga os estudantes para o centro do processo de formação e que conecte a sua experiência escolar à experiência social. (MINAS GERAIS, 2017, p. 9).

Nesse contexto, com o intuito de integrar e aprimorar a educação em todos os territórios de desenvolvimento do Estado, foi lançado em agosto de 2017 o programa “+Educação”.

Ainda, segundo a reportagem da SEE-MG¹⁰, o Governo tem investido na melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de acompanhamento pedagógico em leitura, escrita e matemática, e, também, por meio da elevação de escolaridade e incentivo à leitura. Além disso, houve investimentos de mais R\$ 145 milhões na compra de computadores e melhoria da conectividade nas escolas. Desde 2015, foram entregues mais de 45 mil equipamentos, entre computadores, impressoras e projetores multimídia para laboratórios de informática e de setores administrativos das escolas e Superintendências Regionais de Ensino.

No que diz respeito à organização administrativa e ao quadro de pessoal, conforme o Documento orientador, para o desenvolvimento e implantação do

⁹Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/8887-coordenadores-comecam-a-atuar-em-escolas-que-ofertarao-o-ensino-medio-em-tempo-integral>>. Acesso em: 16 out. 2017.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/story/9036-governo-de-minas-gerais-lanca-educacao>>. Acesso em: 16 out. 2017.

Programa, haverá uma equipe de acompanhamento e desenvolvimento das ações, composta por professores da Educação Básica, que atuam nos componentes da BNCC e professores que desenvolvem ações nos Campos de Integração Curricular, que constituem a parte flexível do Currículo e a Formação Técnica e Profissional. Também haverá a indicação de um professor coordenador do Programa, que deverá ser preferencialmente efetivo, indicado pela direção da escola e referendado pelo Colegiado Escolar, escolhido dentre os profissionais atuantes na escola. O professor indicado para atuar na coordenação do Programa irá cumprir a totalidade da carga horária, ou seja, 24 horas semanais. Esse profissional irá também cumprir a função articuladora, formadora e transformadora, promovendo mediação entre o currículo e os professores.

Nesse sentido, compete, assim, ao professor coordenador oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares em função da realidade escolar, promovendo a interdisciplinaridade e a integração, fomentando ações que superem a fragmentação do conhecimento, contribuindo para que se instaure na escola um trabalho coletivo que possibilite ações de parceria entre os professores. Além do mais, é dever do coordenador estimular perguntas aos professores, incentivando uma prática reflexiva e crítica, priorizando sobretudo a criatividade, a inovação e o diálogo. O coordenador estará com o especialista, e ambos terão como papel principal de propiciar o ensino integrado entre a base comum e a parte flexível.

Vale lembrar que o Documento Orientador discorre sobre avaliação. Nele a avaliação é caracterizada como parte integrante do Currículo e do processo educativo, devendo possuir caráter processual, formativo e participativo, possibilitando, portanto procedimentos de intervenção pedagógica para atendimento aos alunos que ainda não consolidaram competências e habilidades, utilizando todos os recursos disponíveis para se assegurar a continuidade dos estudos com qualidade social.

Outro ponto defendido pelo documento que diz respeito à avaliação, é que ela deverá ser realizada pelos professores e toda a equipe pedagógica da escola, numa perspectiva redimensionadora da ação pedagógica, fazendo prevalecer os aspectos qualitativos do aprendizado sobre os quantitativos, respeitando, fundamentalmente,

os tempos e espaços diversos característicos de cada sujeito, para que todos tenham garantida a aprendizagem e, sobretudo, para que se possa mensurar o impacto da Educação Integral na formação e no desenvolvimento dos alunos.

Considera-se, que:

A avaliação visa proporcionar um momento de diálogo, reflexão e planejamento coletivo das escolas, a partir da análise dos processos e resultados obtidos pelos estudantes tanto nas avaliações externas, quanto nas internas, e tendo em vista a relação entre ambas; também é desejável que as escolas re façam seus itinerários avaliativos por meio da proposição de ações coletivas que contribuam para a garantia do direito à aprendizagem. (MINAS GERAIS, 2017, p. 26).

Coerente com essa proposta, os resultados das avaliações deverão ser analisados a partir de alguns eixos, como afirma o Documento Orientador. E, esses eixos são divididos do seguinte modo:

a) *direito à aprendizagem*, em que o Currículo desenvolvido em cada segmento é repensado e avaliado pela própria escola, promovendo planejamento pedagógico, provas, trabalhos e atividades significativas, considerando o que os alunos já sabem e aquilo que eles poderão saber, além de apropriar dos resultados das avaliações externas como indicativos de diferentes itinerários para a aprendizagem que podem ser percorridos pela escola;

b) *gestão democrática e participativa*, em que se julga necessário conhecer, compreender e respeitar os sujeitos que estão na escola como sujeitos situados, levando-se em consideração seus tempos de vivência, seus saberes, suas identidades e memórias dialogadas com o território educativo e a prezar a participação de todos nas decisões e escolhas dos processos inerentes à escola;

c) *fortalecimento do trabalho coletivo*, em que se é essencial (re)conhecer os papéis e as responsabilidades de cada ator no espaço educativo, atribuindo significado ao trabalho de todos os representantes da administração escolar e todo o corpo docente da escola;

d) *relação escola com a comunidade*, entendendo a escola como pertencente e promotora da mobilidade comunitária, como agente de articulação e de participação, ao possibilitar o espaço compartilhado de trocas e de convivência, garantindo a parceria entre escola e comunidade, consolidando o direito integral à aprendizagem com a construção de um projeto comum de Escola Integral e Integrada, com o protagonismo de seus atores.

Conforme se pode perceber, o projeto prevê a utilização de procedimentos de avaliação diversos, como observação, registro descritivo e reflexivo, trabalhos individuais e coletivos, portfólios, exercícios, entrevistas, provas, testes, questionários etc., adequando-os sempre à faixa etária e às características de saberes e desenvolvimento dos alunos, assumindo as informações coletadas sobre a aprendizagem como um diagnóstico para as intervenções pedagógicas necessárias e para a efetiva aprendizagem. Além disso, o Documento Orientador considera a realização do diagnóstico como sendo imprescindível para garantir uma formação integral, visto que o diagnóstico contribui para a autonomia dos alunos. Para a realização tal diagnóstico e acompanhamento da aprendizagem, a SEE-MG já dispõe de um Programa *online*, denominado Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), que possui um banco de dados com mais de 70 mil itens (questões), elaborados para os professores, e este dispõe de um mecanismo que verifica o desempenho do aluno que responde as questões. Esse programa considera um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem do aluno.

A atribuição de notas e conceitos referentes às disciplinas da Base Comum Curricular obedecerá às regras estabelecidas pela SEE-MG, organizadas no Sistema Mineiro de Administração Escolar, e especificadas nos regimentos escolares. Os Campos de Integração não impactarão na conclusão do Ensino Médio, mas sim na formação integral dos estudantes. Sendo assim, para os componentes curriculares pertencentes a esses campos serão atribuídos conceitos, valorizando as práticas, interesses e a organização dos alunos, a saber: conceito A: muito bom; conceito B: bom; e conceito C: em processo. Quanto ao curso Técnico Profissionalizante, esse será avaliado com as mesmas regras referentes à Base Nacional Comum Curricular.

Ressalta-se que a finalidade da ampliação da jornada escolar é para proporcionar a concretização de uma Educação Integral e Integrada aos jovens do Ensino Médio, garantindo-lhes a melhoria das aprendizagens em todas as áreas do conhecimento, incentivando-os a criarem seus projetos de vida, promovendo meios para que possam realizá-los, como sujeitos do processo e protagonistas de sua formação. A Educação Integral é um processo educativo que parte do

reconhecimento do aluno como sujeito sociocultural e da necessidade de a prática educativa dialogar com sua realidade, bem como com os saberes presentes em seus territórios educativos, sua comunidade, seu bairro, sua cidade, formando uma Rede Educativa. As propostas das escolas Polem, dessa forma, é superar a fragmentação das ações, com o propósito de convergir e somar esforços para uma Política Educativa que, efetivamente, contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Portanto, as escolas Polem são uma estratégia indutora da Educação Integral e Integrada em Minas Gerais, que busca reunir condições favoráveis à ampliação do atendimento na Educação Integral e Integrada no Ensino Médio, na perspectiva de promover o desenvolvimento integral e a proteção social dos alunos, por meio da articulação entre as ações, programas, projetos e atividades pedagógicas já ofertadas pelas escolas e do fortalecimento da integração com o território e a comunidade.

4.3 A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral e Integrado na Escola Estadual Nísia Floresta

Por meio deste tópico objetiva-se descrever e analisar como a escola selecionada como lócus da pesquisa organizou e implementou o Tempo Integral. A E.E Nísia Floresta (EENF)¹¹ pertence a Metropolitana A, cuja entidade mantenedora é o Governo do Estado de Minas Gerais.

Trata-se de uma instituição que iniciou o processo de oferta do Ensino Médio em Tempo Integral e Integrado (EMTII) em agosto de 2017 nas turmas do 1º ano do Ensino Médio, por meio do Decreto Estadual nº 47.227/2017, que dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede pública de ensino do Estado. Está em consonância com a Resolução nº 2.842/2016 que dispõe sobre o Ensino Médio nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais– (RPEE-MG); e por meio da Portaria Mec nº 1.145/2016 que Instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº

¹¹ Para preservar a identidade da escola, dos professores e dos alunos, optou-se por utilizar nomes fictícios.

746/2016. Destaca-se que, quando teve início a implementação do Tempo Integral, não foram todas as turmas de 1º ano da escola que tiveram o tempo ampliado.

Desde 2016 a escola já havia sido comunicada de que no começo do ano de 2017 iria implementar o tempo integral, desse modo, no ato de matrícula dos alunos para o ano de 2017, foi entregue pela escola para os pais e responsáveis um questionário sobre o interesse do aluno em ser matriculado no tempo regular ou no tempo integral. No entanto, a implementação de fato só ocorreu no segundo semestre de 2017, sendo assim, foi realizada uma nova reunião com a comunidade escolar para selecionar os alunos que iriam seguir o 2º semestre no ensino regular ou no tempo integral. Contudo, mesmo tendo sido feito esse levantamento, a implementação não seguiu à risca as escolhas pessoais, uma vez que, segundo a orientação da SEE-MG, a escola deveria ofertar, no mínimo, 4 turmas de tempo integral, porém, a escola começou o processo de implementação com 8 turmas, sendo uma dessas turmas de Ensino Médio Profissionalizante em Marketing, abrangendo 199 alunos da escola, desses, 173 no EMTII e 26 na turma de técnico profissionalizante.

No que diz respeito ao currículo (Quadro 20¹²) de implementação do tempo integral, foram seguidas as orientações do Documento Orientador distribuído às escolas pela SEE-MG.

¹² Quadro 20 apresenta a organização do currículo por meio da colaboração da BNC.

Quadro 20 - Organização da BNC

Área	Conteúdos	1º Ano		
		2017		
		Aulas semanais		CH/HR
		1º semestre	2º semestre	
Linguagens, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa	4	6	166:40
	Educação Física	2	2	66:40
	Arte	1	2	50:00
Matemática e suas tecnologias	Matemática	4	6	166:40
Ciências da natureza e suas tecnologias	Física	2	3	83:20
	Química	2	3	83:20
	Biologia	2	2	66:40
Ciências Humanas e suas tecnologias	Geografia	2	2	66:40
	História	2	2	66:40
	Sociologia	1	2	50:00
	Filosofia	1	2	50:00
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	2	3	83:20
Subtotal 1		25	35	1000:00

Fonte: PPP da escola (2017).

Assim, o currículo foi construído composto pelas disciplinas da Base Nacional Comum (BNC) e pelas disciplinas da parte flexível.

Conforme se observa, o Quadro 20 apresenta a mudança ocorrida no currículo da BNC após a implementação no 2º semestre de 2017 do EMTII. Também é possível observar que as mudanças ocasionadas após a implementação é o aumento da carga-horária das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que passam a ter seis aulas semanais e o aumento da carga horária de Língua Estrangeira Moderna que, no caso da escola observada, é apenas a Língua Inglesa, que passa a ser de três aulas semanais, seguindo as exigências contidas na Lei nº 13.415/2017 e no Documento Orientador da SEE-MG. Também houve aumento na carga horária das disciplinas de Arte, Física, Química, Sociologia e Filosofia. A parte da BNC totaliza uma carga horária de 1000 horas.

As disciplinas da parte flexível seguiram as orientações de ofertar, no mínimo, três aulas do campo “Pesquisa e Intervenção Tecnológica” e mais uma aula da disciplina “Pesquisa e Intervenção”; mínimo de três aulas para o campo de integração “Cultura, artes e cidadania”; e mínimo de três aulas para o campo “Múltipla linguagens, comunicação e mídia”. A escolha das disciplinas que iriam compor esses campos de integração foi realizada juntamente com os alunos, tendo em vista que uma das propostas principais das escolas Polem, programa do qual a escola observada faz parte, é o protagonismo juvenil. Desse modo, os alunos receberam um questionário em que deveriam selecionar, dentre as opções mencionadas, quais as disciplinas que gostariam que fizessem parte do currículo. A carga horária total destinada ao campo flexível é de 500 horas. Desse modo, o currículo da parte flexível do 1º ano do EMTII de 2017 ficou conforme representado no Quadro 21.

Quadro 21: Organização do currículo flexível

Área	Conteúdos	1º Ano	
		2º semestre de 2017	
		Aulas semanais	CH/HR
Pesquisa e Inovação tecnológica	Pesquisa e Intervenção	1	16:40
	Robótica	2	33:20
	Introdução às Engenharias	1	16:40
Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	Aprofundamento do Enem	1	16:40
	Conversação em Inglês	2	33:20
Cultura, arte e cidadania	Iniciação Musical – Violão	1	16:40
	Artes Cênicas e plástica	1	16:40
	Danças Atuais	1	16:40
Subtotal 2		10	166:40

Fonte: PPP da escola (2017)

De acordo com os dados apresentados, cada campo da parte flexível do currículo contém entre um a três componentes curriculares, respeitando o módulo de três aulas semanais para cada área. A carga horária total do EMTII no ano de 2017 foi de 1166:40 horas, devido ao fato de tais mudanças terem ocorrido no 2º

semestre. O Quadro 22 apresenta a organização curricular da turma de 1º ano do Técnico em Marketing.

Quadro 22 - Organização currículo Técnico em Marketing

1º Ano			
2º semestre de 2017			
Parte Flexível Profissionalizante		Aulas semanais	CH/HR
Introdução ao Marketing		3	50:00
Pesquisa de Mercado		3	50:00
Gestão de Vendas I		3	50:00
Subtotal 2		9	150:00
Parte Flexível – Campos de Integração Curricular			
Pesquisa e Inovação tecnológica	Pesquisa e Intervenção	1	16:40
Subtotal 3		10	166:40
Total		45	750:00

Fonte: PPP da escola (2017).

O currículo do curso técnico é composto pelas disciplinas da BNC, por disciplinas da parte flexível profissionalizante e pelas disciplinas do currículo flexível. Assim, por meio do Quadro 22 percebe-se que o curso técnico de Marketing ofertava, como disciplina da parte flexível, apenas a disciplina de Pesquisa e Intervenção, não cumprindo a orientação da SEE-MG de oferecer pelo menos uma disciplina de cada componente curricular. A carga horária do curso técnico totalizou 750 horas.

O quadro curricular da escola antes de passar pelo processo de ampliação da carga horária, implantado em 2017, e que continuava em vigência nas turmas do Ensino Médio Regular, pode ser observado a seguir. (Quadro 23).

Quadro 23 - Organização Curricular Ensino Médio Regular¹³

Conteúdos do ensino médio regular			1º ano			2º ano			3º ano			
Conteúdos básicos comuns			AS	MA	CHA	AS	MA	CHA	AS	MA	CHA	
	Áreas do Conhecimento	Disciplinas										
Base Nacional Comum	Linguagens e códigos	Língua Portuguesa	4	160	133:20	4	160	133:20	4	160	133:20	
		Ed. Física	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	
		Arte	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20	
	Matemática	Matemática	4	160	133:20	4	160	133:20	4	160	133:20	
	Ciências da natureza	Física	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	
		Química	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	
		Biologia	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	
	Ciências humanas	Geografia	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	
		História	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	
		Sociologia	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20	
		Filosofia	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20	
	Parte diversificada	Linguagens	Língua Estrangeira Moderna – Inglês	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40
		TOTAL		25	1000	833:20	25	1000	833:20	25	1000	833:20

Fonte: PPP da escola (2017).

Assim, percebe-se que as principais mudanças trazidas pela implementação do EMTII foram a ampliação da carga horária de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira Moderna, a ampliação da carga horária diária e anual e o acréscimo de disciplinas da parte flexível.

Como já exposto anteriormente, desde 2016 já era de conhecimento da escola que ela passaria pelo processo de ampliação do Ensino Médio Regular para o EMTII. Segundo os professores entrevistados, quando houve a orientação de que a escola passaria por esse processo, foram selecionados alguns professores para fazerem parte de uma espécie de “comitê organizador”. No princípio, especialmente por falta de maiores orientações, os professores a frente da discussão entenderam que era a escola que deveria montar o projeto do Tempo Integral, selecionando as disciplinas e distribuindo a carga-horária. Sendo assim, esses professores montaram

¹³ Legenda: AS = Aula Semanais/ MA = Módulo-Aula Anual/ CHA = Carga Horária Anual.

esse projeto, porém, depois veio à orientação de que eles deveriam seguir o projeto proposto pela SEE-MG. Isso pode ser observado no depoimento de uma das professoras,

Sim, nós fizemos um estudo em cima dos documentos que norteavam a formação do horário integral integrado. Isso aconteceu no primeiro semestre do ano 2016, a vice-direção organizou um grupo de professores e esses professores então, discutiram essa proposta de formação do tempo integral. Mas nós não tivemos nenhum respaldo de fora, eram os documentos orientadores, nós nos organizamos nesse grupo e estudamos como que seria a estruturação desse horário aqui na escola. Inclusive chegamos até a fazer um projeto, acreditando que esse projeto partiria da escola. Nós chegamos a organizar um projeto e depois quando foi implantado realmente em agosto de 2017, nós percebemos que o projeto não era bem aquele que a gente tinha estruturado não, mas tomei conhecimento de todos os eixos norteadores sim, através dessa discussão aqui na escola. (Prof.^a Clara, Aprofundamento do Enem, E.E Nísia Floresta).

Por meio do depoimento da professora Clara e dos demais professores entrevistados que participaram do processo de implementação do Tempo Integral é possível perceber que a implementação ocorreu de forma desorganizada, sem muitas orientações, e aconteceu segundo a política *top-down*, que, conforme afirma Conde (2012, p. 93), “a política é apresentada como pronta e as pessoas envolvidas não sabem exatamente porque estão fazendo aquilo”. Essa questão fica evidente no depoimento de outro professor:

Sim, eu estava aqui exatamente no processo, quando teve a mudança. Em julho não tinha escola integral e a partir de agosto passou a ser escola integral. A mudança foi essa, o processo foi esse, a gente não teve nenhuma preparação para isso, a gente teve até uma discussão, uma reunião, que seria para a gente fazer propostas, de como seria, de matérias que poderiam ter da parte flexível, que poderiam ser incorporadas, só que aí de repente tudo o que a gente fez foi por água a baixo, e veio tudo pronto de cima para baixo, da secretaria para a gente, veio tudo pronto, eles desconsideraram totalmente as nossas propostas. Ninguém da secretaria que veio, foi só o pessoal da escola, seria passado para a secretaria o que a gente resolveu, a gente fez uma ata e tudo, o que a gente propôs, aí eu não sei se foi realmente passado para eles, porque o que chegou aqui foi pronto. No começo do ano passado foi falado que estavam preparando a escola para ser integral, e aí a partir de agosto começou a escola integral. Foi um período curto, dificultou muita coisa (Prof. Marcos, Educação Física, E.E Nísia Floresta).

Constata-se pelo depoimento do Professor Marcos que a proposta de mudança aconteceu de forma imediatista, sem consultar e respeitar os principais

sujeitos envolvidos no processo. Outro professor também apresentou críticas a esse respeito, conforme o depoimento abaixo:

Sim, foi uma bagunça danada, porque chegou, da noite para o dia a escola vira integral, não há um curso, não há uma preparação, há simplesmente uma tomada de decisão que foi política. Em minha opinião era: tinha o dinheiro para sair para aqueles estados que deveriam implementar essa política do Temer aí , e ele aceitou. O nosso governo de Minas Gerais, e implementou no *Nísia Floresta* aqui, como é uma escola de 11 mil metros quadrados, pressupondo que tem toda a estrutura depois da reforma. (Prof. Lucas, Introdução ao Jornalismo, E.E Nísia Floresta).

Por meio dos depoimentos dos professores, percebe-se que não houve diálogo e esclarecimento por parte da SEE-MG, e os sujeitos da escola foram obrigados a implementar um projeto do qual eles não tinham conhecimento e que não fizeram parte de sua construção.

Em 2018 ocorreu uma expansão do tempo integral na escola. Foram abertas novas turmas de 1º ano, totalizando 9 turmas de 1º ano do EMTII (281 alunos) e 7 turmas de 1º ano de Ensino Médio Profissionalizante (212 alunos); no 2º ano houve a continuação das 7 turmas iniciais do programa, e foram abertas mais 2 novas turmas de EMTII, totalizando 9 turmas de 2º ano de EMTII (275 alunos), e a turma de técnico profissionalizante (18 alunos) iniciada em 2017 também teve seguimento em 2018; a escola ofertou também uma turma de 3º do EMTII (30 alunos). Ressalta-se que a escola, a partir de 2018, parou de ofertar o 1º ano em tempo regular. A escola também não iria ofertar, em 2018, o 2º ano em tempo regular, apenas em tempo integral, dessa forma, todos os alunos do 1º ano de 2017, que continuavam estudando na escola, passaram, obrigatoriamente, para o 2º ano em Tempo Integral em 2018. Porém, houve muito confronto por parte dos pais e dos alunos, sendo assim, a escola continuou ofertando na outra unidade apenas uma turma de 2º juntamente com 19 turmas de 3º ano no tempo regular.

As turmas do 2º ano de 2018 foram o seguimento das turmas de 1º ano em tempo integral de 2017, sendo assim, o currículo continuou sendo o mesmo. Para as novas turmas de 1º ano de tempo integral em 2018 foram ofertados 3 currículos diferentes, que foram construídos seguindo as orientações da SEE-MG de que os componentes curriculares relativos aos campos de integração curricular seriam definidos, anualmente, após consulta prévia aos alunos por meio de questionários. O

questionário foi distribuído para os alunos no ato da matrícula e apresentava o currículo já ofertado pela escola desde 2017, conforme apresentado no Quadro 21, e trazia a seguinte mensagem:

Você que está se matriculando no 1º ano do EM INTEGRAL E INTEGRADO em nossa escola, seja bem-vindo! Você pode escolher um de nossos currículos: Tenho Interesse no Curso Técnico em Marketing (). Tenho interesse no CURRÍCULO 1 (). Não tendo interesse em um de nossos currículos, você pode escolher possibilidades de aulas, que poderão fazer parte de novo currículo em nossa escola desde que escolhidas por uma maioria. Há possibilidade de cursar aulas, na parte flexível, nos três eixos dos Campos de Integração Curricular e também o curso técnico. (Dados de pesquisa, E.E Nísia Floresta, 2018).

Desse modo e dentro das opções contidas no questionário, os alunos poderiam marcar até duas disciplinas. O questionário trazia como opções de disciplinas para compor cada campo de integração curricular, a saber:

- **Múltiplas linguagens, comunicação e mídias:** Ambiente de Redes Sociais; Conversação em Inglês; Designer Gráfico; Grafite; Informática básica; Introdução ao Jornalismo; Jogos e animação digital; Quadrinhos; Redação temas atuais.
- **Cultura, arte e cidadania:** Artes Cênicas; Capoeira; Circuito Aeróbico; Danças de rua; Danças de salão; Danças atuais; Direitos Humanos; Educação Patrimonial, Ética e cidadania; Hip Hop; Iniciação Musical; Judô; Jiu-jitsu; Karatê; Produção de eventos; Profissões e mercado de Trabalho; Relações humanas; Taekwondo; Zumba.
- **Pesquisa e Inovação Tecnológica:** Construção Sustentável; Empreendedorismo; Inovação Sustentável; Introdução às engenharias; Montagem e Configuração de computadores; Robótica; Soluções tecnológicas.
- **Relação dos cursos técnicos:** Técnico em Administração; Técnico em Cooperativismo; Técnico em Informática; Técnico em Informática pela Internet; Técnico em Logística; Técnico em Recursos Humanos;

Técnico em Secretariado Escolar; Técnico em Secretariado; Técnico em Serviços Públicos; Técnico em Transações Imobiliárias.

Foram, assim, selecionadas pela maioria dos alunos as disciplinas de *Conversação em Inglês, Introdução ao Jornalismo, Jogos e Animação Digital* para o campo “Múltiplas linguagens, comunicação e mídias”; *Artes Cênicas, Danças Atuais, Direito Humanos e Iniciação Musical* no campo, “Cultura, artes e cidadania”; *Empreendedorismo, Introdução às Engenharias e Robótica* para o campo “Pesquisa e inovação tecnológica”; e os cursos técnicos mais votados e que são atualmente ofertados pela escola: 1. Técnico em Administração; 2. Técnico em Marketing; e 3. Técnico em Informática.

No ano de 2018 houve mudança também na organização do currículo da BNC, segundo pode ser observado no Quadro 24.

Quadro 24 - Organização currículo BNC – 2018

Área	Conteúdos	1º Ano	
		2018	
		Aulas semanais	CH/HR
Linguagens, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa	6	200:00
	Educação Física	2	66:40
	Arte	1	33:20
Matemática e suas tecnologias	Matemática	6	200:00
Ciências da natureza e suas tecnologias	Física	2	66:40
	Química	2	66:40
	Biologia	2	66:40
Ciências Humanas e suas tecnologias	Geografia	2	66:40
	História	2	66:40
	Sociologia	1	33:20
	Filosofia	1	33:20
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	3	100:00
Subtotal 1		30	1000:00

Fonte: PPP da Escola Nísia Floresta (2018).

Como se pode observar, as mudanças ocorridas no currículo da BNC no ano de 2018 dizem respeito à distribuição do número de aulas das disciplinas de Arte, Física, Química, Sociologia e História que, no 2º semestre de 2017, era de 3 aulas semanais e, em 2018, passaram a ser de 2 aulas semanais. A carga horária total do EMTII é de 1500 horas anuais.

Dando prosseguimento, apresentam-se os Quadros 25, 26 e 27, que trazem a organização dos currículos da parte flexível das turmas de 1º do EMTII da E.E Nísia Floresta.

Quadro 25 - 1º ano: Currículo I – parte flexível

Áreas	Conteúdos	Aulas Semanais	Carga horária Anual
Pesquisa e Inovação tecnológica	Pesquisa e Intervenção	1	33:20
	Robótica	2	66:40
	Introdução às Engenharias	2	66:40
Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	Aprofundamento do Enem	2	66:40
	Introdução ao Jornalismo	2	66:40
	Conversação em Inglês	2	66:40
Cultura, arte e cidadania	Dança	2	66:40
	Artes Cênicas	2	66:40
Subtotal 2		15	500:00
Total		45	1500:00

Fonte: PPP da Escola Nísia Floresta (2018).

O Quadro 25 traz o currículo de uma das turmas do 1º ano. Já o Quadro 26 apresenta a organização do currículo de 5 turmas do 1º ano do EMTII da E.E Nísia Floresta.

Quadro 26 - 1º ANO: Currículo II – parte flexível

Áreas	Conteúdos	Aulas semanais	Carga horária anual
Pesquisa e Inovação tecnológica	Pesquisa e Intervenção	1	33:20
	Robótica	2	66:40
	Introdução às Engenharias	2	66:40
Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	Aprofundamento do Enem	2	66:40
	Introdução ao Jornalismo	2	66:40
	Conversação em Inglês	2	66:40
Cultura, arte e cidadania	Música	2	66:40
	Artes Cênicas	2	66:40
Subtotal 2		15	500:00
Total		45	1500:00

Fonte: PPP da Escola Nísia Floresta. (2018).

Como se pode observar pelo Quadro 26, a diferença entre o Currículo I (Quadro 25) e o Currículo II consiste apenas no fato de que o primeiro oferta a

disciplina de *Dança* e o segundo a disciplina de *Música*. Por fim, o Quadro 27 apresenta o terceiro currículo, que é ofertado para 3 turmas do 1º ano do EMTII.

Quadro 27 - 1º ano: Currículo III – parte flexível

Áreas	Conteúdos	Aulas semanais	Carga horária anual
Pesquisa e Inovação tecnológica	Pesquisa e Intervenção	1	33:20
	Robótica	2	66:40
	Empreendedorismo	2	66:40
Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	Aprofundamento do Enem	2	66:40
	Jogos Digitais	2	66:40
	Conversação em Inglês	2	66:40
Cultura, arte e cidadania	Música	2	66:40
	Direitos Humanos	2	66:40
Subtotal 2		15	500:00
Total		45	1500:00

Fonte: PPP da Escola Nísia Floresta. (2018).

De acordo com os dados apresentados, todos os currículos possuem a disciplina de Pesquisa e Intervenção no campo curricular Pesquisa e Intervenção Tecnológica, seguindo a orientação da SEE-MG de que essa disciplina tem caráter obrigatório nos currículos das escolas Polem. Ademais, todos os currículos do 1º ano do EMTII também são compostos pelas disciplinas de Aprofundamentos do Enem, Conversação em Inglês e Robótica. A parte flexível compõe 500 horas da carga horária anual do currículo do EMTII.

Os Quadros 28, 29 e 30 a seguir apresentam a organização dos currículos das turmas do 1º ano dos cursos técnicos da escola. Esses currículos dos cursos técnicos são compostos pelas disciplinas do BNC, pelos componentes curriculares profissionalizantes e por, no mínimo, uma disciplina de cada campo curricular da parte flexível. Além disso, a carga horária do currículo técnico totaliza 1500 horas anuais.

O Quadro 28 a seguir, apresenta a organização curricular do curso Técnico em Administração, ofertado para 3 turmas do 1º ano do Ensino Médio.

Quadro 28 - 1º ano: Técnico em Administração

Componentes curriculares profissionalizantes			
Empreendedorismo		2	66:40
Gestão Ambiental		1	33:20
Gestão Empresarial		3	100:00
Informática Aplicada		1	33:20
Métodos Quantitativos Aplicados à Administração		2	66:20
Sistemas Econômicos		1	33:20
Subtotal 2		10	333:20
Parte Flexível – Campos de Integração Curricular			
Pesquisa e Inovação tecnológica	Pesquisa e Intervenção	1	33:20
	Introdução à Engenharia	1	33:20
Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	Conversação em Inglês	1	33:20
Cultura, artes e cidadania	Dança	1	33:20
	Artes Cênicas	1	33:20
Subtotal 3		5	166:40
Total		45	1500:00

Fonte: PPP da Escola Nísia Floresta (2018).

Já o Quadro 29 apresenta a organização do currículo do curso Técnico em Marketing, ofertado para 2 turmas também do 1º do Ensino Médio.

Quadro 29 - 1º ano: Técnico em Marketing

Parte Flexível Profissionalizante			
Introdução ao Marketing		2	66:40
Gestão de Vendas I		2	66:60
Pesquisa de Mercado		2	66:40
Informática Aplicada		1	33:20
Comunicação Mercadológica		1	33:20
Subtotal 2		8	266:40
Parte Flexível – Campos de Integração Curricular			
Pesquisa e Inovação tecnológica	Pesquisa e Intervenção	1	33:20
	Introdução à Engenharia	1	33:20
Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	Conversação em Inglês	2	66:40
Cultura, artes e cidadania	Dança	2	66:40
	Artes Cênicas	1	33:20
Subtotal 3		7	233:20
Total		45	1500:00

Fonte: PPP da Escola Nísia Floresta (2018).

Por sua vez, o Quadro 30 apresenta a organização curricular do curso Técnico em Informática, ofertado para 2 turmas do 1º do Ensino Médio.

Quadro 30 - 1º ano: Técnico em Informática

Parte Flexível Profissionalizante			
Introdução à Informática		2	66:40
Técnicas de Comunicação e Treinamento		1	33:20
Estatística Aplicada		2	66:40
Lógica de Programação		3	100:00
Fundamentos de Hardware e Software		3	100:00
Subtotal 2		11	366:40
Parte Flexível – Campos de Integração Curricular			
Pesquisa e Inovação tecnológica	Pesquisa e Intervenção	1	33:20
Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	Conversação em Inglês	1	33:20
Cultura, artes e cidadania	Dança	1	33:20
	Artes Cênicas	1	33:20
Subtotal 3		4	133:20
Total		45	1500:00

Fonte: PPP da Escola Nísia Floresta (2018).

Como se vê, os Quadros 28, 29 e 30 apresentam que os currículos dos cursos técnicos também seguem a orientação da SEE-MG de ofertar a disciplina flexível de Pesquisa e Intervenção. Além disso, todos os cursos técnicos ofertam também as disciplinas flexíveis de Conversação em Inglês e de Dança.

O Quadro 31 apresenta a organização do currículo flexível das turmas do 2º ano do EMTII.

Quadro 31 - 2º ano – 2018 – parte flexível: 7 turmas

Áreas	Conteúdos	Aulas Semanais	Carga horária Anual
Pesquisa e Inovação tecnológica	Pesquisa e Intervenção	1	33:20
	Robótica	2	66:40
	Introdução às Engenharias	2	66:40
Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	Aprofundamento do Enem	2	66:40
	Introdução ao Jornalismo	2	66:40
	Conversação em Inglês	2	66:40
Cultura, arte e cidadania	Artes Cênicas	2	66:40
	Música	2	66:40
Subtotal 2		15	500:00
Total		45	1500:00

Fonte: PPP da Escola Nísia Floresta (2018).

Constata-se que o currículo do 2º do EMTII do ano de 2018 era continuação do currículo do 1º do EMTII do ano de 2017. Ressalta-se que, da mesma forma como o currículo da BNC, o currículo flexível sofreu alterações no ano de 2018 no que diz respeito ao número de aulas semanais das disciplinas de Introdução às Engenharias, Aprofundamentos do Enem, Artes Cênicas e Música, que passaram a ser distribuídas em 2 aulas semanais. Ademais, houve-se a retirada no currículo da disciplina de Danças Atuais e o acréscimo da disciplina de Introdução ao Jornalismo.

O Quadro 32 apresenta a organização do currículo da turma do 2º ano de curso técnico da escola.

Quadro 32 - 2º ano Técnico em Marketing – 2018 – 1 turma

Parte Flexível Profissionalizante			
Informática aplicada		1	33:20
Comunicação Mercadológica		2	66:40
Comportamento do Consumidor		1	33:20
Administração financeira		2	66:40
Canais de Distribuição		1	33:20
Gestão de Vendas II		1	33:20
Marketing Institucional		1	33:20
Subtotal 2		9	298:80
Parte Flexível – Campos de Integração Curricular			
Pesquisa e Inovação tecnológica	Pesquisa e Intervenção	1	33:20
	Introdução à Engenharia	1	33:20
Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	Conversação em Inglês	2	66:40
Cultura, artes e cidadania	Dança	1	33:20
	Artes Cênicas	1	33:20
Subtotal 3		15	500:00
Total		45	1500:00

Fonte: PPP da Escola Nísia Floresta (2018).

Torna-se relevante informar que a turma do 2º ano do curso técnico em Marketing iniciou as atividades em 2017, por meio do Quadro 32 percebe-se que houve um aumento no número de disciplinas ofertadas no currículo do curso técnico uma vez que, em 2017, os alunos cursavam como disciplina do currículo flexível apenas a disciplina de Pesquisa e Intervenção, a partir de 2018 começou a ser ofertados aos alunos dessa turma outros componentes curriculares da parte flexível.

Ademais, houve-se também um acréscimo da carga horária anual que passou a ser de 1500 horas.

Por fim, o Quadro 33 apresenta o currículo da turma de 3º ano do EMTII.

Quadro 33 - 3º ano: 1 turma

Parte Flexível – Campos de Integração Curricular			
Pesquisa e Inovação tecnológica	Pesquisa e Intervenção	1	33:20
	Introdução à Engenharia	2	66:40
	Empreendedorismo	2	66:40
Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	Aprofundamento do Enem	4	133:20
	Conversação em Inglês	2	66:40
Cultura, artes e cidadania	Dança	2	66:40
	Direitos Humanos	2	66:40
Subtotal 2		15	500:00
Total		45	1500:00

Fonte: PPP da Escola Nísia Floresta (2018).

O currículo do 3º ano do EMTII difere-se dos currículos dos 1º e 2º anos no que diz respeito à quantidade maior de aulas disponibilizadas para a disciplina de “Aprofundamento do Enem”, como pode ser observado no quadro curricular acima apresentado.

No que diz respeito à organização do horário do tempo integral, seguem-se as orientações da SEE-MG. O primeiro horário de aula com início às 7h50min, porém, o fechamento do portão às 7h30min. Das 7h30min às 7h50min destina-se ao horário do café da manhã, no entanto, esse não se realizava de forma coletiva, com professores e alunos, conforme a orientação da SEE-MG. As aulas terminavam às 17h30min. Também realizavam-se dois intervalos de 20 minutos cada, um de manhã e outro à tarde, e 90 minutos de almoço. Durante os 90 minutos do almoço os alunos tinham ficar dentro da escola, pelo fato de não ser permitida a sua saída da escola. Observou-se que os alunos eram críticos a esse intervalo de 90 minutos, e isso ficou evidente durante as observações das aulas de Pesquisa e Intervenção, uma vez que as propostas de projetos a serem desenvolvidos pelos alunos se resumiam em propostas para esse horário. Algumas das sugestões dadas pelos alunos durante a disciplina foram: pode sair da escola durante esse período; pode utilizar a quadra esportiva; ter um espaço com colchões para poder dormir. Uma das principais queixas dos alunos, e até de alguns professores, sobre os 90 minutos de intervalo

do almoço, era a de que se esse tempo fosse menor as aulas poderiam encerrar mais cedo. A escola até tentou essa possibilidade, porém a SEE-MG não aceitou, segundo ela é importante que os alunos tenham esse período de descanso.

Constatou-se que no pátio havia duas mesas de ping pong, alguns alunos durante o horário do almoço jogavam ping pong, outros faziam trabalhos na biblioteca, alguns pediam o violão para tocar. Porém, a maioria ficava conversando em seus grupos e ouvindo música.

O Quadro 34 apresenta a distribuição das disciplinas na turma acompanhada durante a pesquisa de campo. Nele é possível perceber que o período da manhã e o período da tarde são compostos pela integração entre disciplinas da BNC e disciplinas flexíveis:

Quadro 34 - Quadro horário da turma acompanhada do 2º ano do EMTII¹⁴

Dia da semana	Horário								
	7h50 - 8h40	8h40 - 9h30	10h00-10h50	10h50-11h40	11h40-12h30	13h50-14h40	14h40-15h30	16h00-16h40	16h40-17h30
Segunda	SOC	ART	MÚS	AC	GEO	IntJor	IntEng	Rob	PORT
Terça	FIL	QUI	CIng	MAT	ING	IntEng	PORT	PORT	BIO
Quarta	AprE	MAT	MAT	GEO	ING	AC	IntJor	PORT	PORT
Quinta	EdF	EdF	PeIT	FIS	MAT	PORT	HIST	HIST	QUI
Sexta	MAT	MAT	CIng	ING	FIS	BIO	AprE	MÚS	Rob

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2018).

Destaca-se que o quadro de horário da distribuição das disciplinas é feito seguindo as orientações de integração da SEE-MG, assim sendo, não há separação entre turnos, uma vez que se trata de uma escola não só em tempo integral, mas também integrada.

Em relação à estrutura pedagógica das disciplinas do currículo flexível, é imprescindível que o planejamento seja feito seguindo uma parte teórica e outra parte prática, e os professores precisam deixar claro quais são as atividades teóricas

¹⁴ Legenda: SOC: sociologia; ART: artes; MÚS: música; AC: artes cênicas; GEO: geografia; IntJor: Introdução ao jornalismo; IntEng: introdução à engenharia; Rob: robótica; PORT: Português; FIL: filosofia; QUI: química; MAT: matemática; ING: inglês; BIO: biologia; AprE: aprofundamentos do ENEM; EdF: educação física; PeIT: pesquisa e intervenção; FIS: física; HIST: história; CING: conversação em inglês.

e quais são as atividades práticas. Além disso, as disciplinas da parte flexível devem estar integradas às disciplinas do currículo comum.

No que diz respeito às atividades avaliativas, os professores do currículo flexível são orientados pela direção e pelo coordenador do Tempo Integral de que todas as atividades avaliativas entrem no planejamento e sejam bem explicadas. Ademais, as disciplinas do currículo flexível não reprovam, e as notas eram distribuídas em forma de conceito que era passado para serem aproveitados pelas disciplinas da BNC. Era orientado aos professores da parte flexível distribuir 5 pontos de conceitos A, B e C. No entanto, era o professor do currículo comum que iria decidir o quanto aceitar e utilizar do conceito dado pelo professor do flexível. Um professor em seu depoimento revelou como isso acontece na prática:

Funciona da seguinte forma, os alunos, para quem eu dou aula, eles têm aula de música e de teatro. Então eu avalio com conceito, mas eu avalio com nota e cada nota referente a um conceito. Eles pegam a minha nota, somam com a nota de teatro e tiram uma média, essa média vai ser proporcional a 5 pontos em 4 matérias. Então por exemplo música está na área de humanas, que vai beneficiar as matérias de Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Então, o aluno que tirar total comigo e total com o teatro, vai ficar com 5 pontos nessas 4 matérias. Não sei dizer da obrigatoriedade dos professores dessa disciplina em acatar os 5 pontos com a gente. Isso aí é uma outra questão. Mas aí eu penso que o professor que não acatar, vai ter um problema com aluno e com a coordenação, né? Já passa de mim esse problema, entendeu assim, o aluno reclamar, e falar olha, eu lancei e você vai questionar e tal, mas eu acredito que funcione, né? (Prof. Pedro, Música, E.E Nísia Floresta).

Como se vê, o depoimento do professor explicita o modo como ocorria à distribuição das notas das disciplinas da parte flexível para as disciplinas da BNC. Todo bimestre as disciplinas do currículo comum distribuía 20 pontos para os alunos, somava-se a esses mais 5 pontos que eram distribuídos pelos professores do currículo flexível, totalizando 25 pontos por bimestre. A escola realizava em todos os bimestres a Prova por Área de Conhecimento (PAC), que valia como uma prova bimestral com o valor de 8 pontos. As outras notas a serem distribuídas ficavam a critério dos professores distribuírem do modo como eles preferiam (trabalhos, provas, conceito, vistos etc.), porém, nenhuma atividade avaliativa proposta pelo professor podia valer mais do que os 8 pontos da nota da PAC. A maioria dos professores distribuía a nota por meio de vistos e atividades avaliativas em sala de aula, em sua maioria por meio de trabalhos em grupos. A elaboração da PAC era feita em conjunto com os pares das respectivas disciplinas que compõem a BNC,

desse modo era relevante que os professores da mesma matéria seguissem também um mesmo planejamento que, por sua vez, era construído em conjunto.

Pelo fato de os alunos passarem tanto tempo na escola, os professores foram orientados para não passarem lições para casa, e quanto a propor trabalhos, seminários, projetos, entre outros, os professores teriam que dar um prazo amplo para que os alunos consigam desenvolver as atividades propostas. Muitos professores veem essas orientações de forma crítica, segundo pode ser observado no depoimento de outra professora.

Em termos do ensino-aprendizagem o que a gente percebe é a falta, não sei se seria melhor a palavra, de tempo, de os meninos poderem fazer em casa alguma atividade minha, porque eu só tenho duas aulas por semana. Então eles ficam muito prejudicados, porque eu tenho que dar a matéria, o conteúdo e ainda por cima, ainda, tenho que conciliar um tempo para eles fazerem em sala de aula as atividades. Então ficou muito complicado! Porque eles já saem da escola muito tarde, até chegarem a sua casa. Acaba que de um dia para o outro eu não posso mais dar atividade e quando passo uma atividade maior, eu tenho que dar pelo menos uma semana para que eles possam fazer. Eu acabo ficando parada no tempo esperando eles fazerem para poder dar continuidade à matéria (Prof.^a Marta, Geografia, E.E Nísia Floresta).

Nesse caso, a questão apresentada pela professora Marta também apareceu nos depoimentos de outros professores entrevistados. E é unânime a opinião de que o tempo integral ficou muito extenso e, conseqüentemente, muito cansativo para os alunos e professores que passam 10 horas em uma escola sem estrutura física e pedagógica para atendê-los em tempo integral.

Sobre esse último aspecto, não há, por exemplo, computadores suficientes para todos os alunos nos laboratórios para as aulas do curso Técnico em Informática, da disciplina de Jogos Digitais, ou mesmo para qualquer outra disciplina que o professor queira levar os alunos para o laboratório. As aulas de Robótica são feitas em sala de aula, porque a escola, ainda, não conta com um laboratório de Química e Biologia bem estruturado, Apenas para a aula de Música que a escola conta com 20 violões, além de alguns instrumentos de percussão (como chocalhos). Tais questões ficam evidentes nos depoimentos dos professores.

Então, já cheguei até a conversar isso com você, eu acho que se tivesse mais disponibilidade de aparelhos, multimídias, salas próprias seria muito mais vantajoso, porque as aulas acabam sendo aulas comuns. Acabam ficando cansativas por não ter esses materiais para os professores trabalharem. (Prof.^a Wilma, Língua Portuguesa, E.E Nísia Floresta).

E ainda,

As vantagens (do EMTII) são que as disciplinas do integral que foram propostas, realmente elas dão aos alunos condições de ter no futuro um encaminhamento em alguma profissão, de conhecer umas coisas que eles não conheceriam no ensino normal, dando uma capacitação. Mas do jeito que está sendo, por exemplo, você ter aula de informática sem ter um laboratório, você ter aula de robótica sem robô, só no quadro, eu acho que não estimula muito! Não dá um conhecimento, porque tem certas coisas que você precisa dar a prática, não adianta você ter só a teoria, a teoria às vezes é linda, mas na prática, ah, eu vou saber a teoria, ótimo, bacana! Mas na hora da prática, de por a mão na massa, isso não está tendo aqui. E outra coisa que não tem é o seguinte, o aluno almoça na escola, faz todas as refeições na escola, mas deveria ter um espaço adequado para eles almoçarem, porque não tem mesas e cadeiras suficientes para todos os alunos do integral almoçarem com tranquilidade. Então isso é ruim também! (Prof. Marcos, Educação Física, E.E Nísia Floresta).

Por meio desses depoimentos são revelados que a falta de investimento em estrutura física, relacionada também ao fato de a mudança ter ocorrido de forma imediatista, sem promover diálogos e formação com os sujeitos da escola, ocasionou em uma mudança superficial, em que se houve o aumento da carga-horária, o acréscimo no currículo de disciplinas do currículo flexível, sem promover, de fato, mudanças positivas no processo de ensino e de aprendizagem.

Ademais, os alunos e os professores são muito críticos também acerca do fato de a maioria das disciplinas serem realizadas dentro da sala de aula. As únicas disciplinas que se pôde observar que eram realizadas fora da sala de aula são a de Artes Cênicas, uma vez que eram realizadas na parte aberta do pátio da escola e a de Educação Física, realizada na quadra esportiva. Todas as outras disciplinas eram ministradas dentro do ambiente fechado da sala de aula. Sendo assim, tinham dias que os alunos ficavam durante os 9 horários de aula dentro de um ambiente fechado. E, em razão dessa situação, durante o período das observações participantes em sala de aula, comumente os alunos pediam de forma clara e constante aos professores para serem realizadas atividades fora da sala de aula. Essa questão aparece também de forma crítica no depoimento dos professores entrevistados:

Essas desvantagens (do EMTII) são claras: 10 horas dentro de uma escola, 9 horários dentro de uma sala de aula, nenhuma saída para museu, nenhuma saída para cultura, arte, show, teatro, cinema, nenhuma convivência com federal ou alguma outra universidade, faculdade, instituição. (Prof. Lucas, Introdução ao Jornalismo, E.E Nísia Floresta).

Também se constata que a crítica trazida pelo professor Lucas evoca a proposta da SEE-MG da disciplina “Diálogo com a cidade”, que pressupunha saídas a campo com os alunos. No entanto, ao longo da observação, a escola não tinha conseguido realizar nenhuma saída com os alunos. Segundo informação apresentada pelo coordenador do Tempo Integral, para que a SEE-MG liberasse a saída de campo com os alunos, a escola teria que apresentar um projeto, e não são permitidos passeios que demandassem despesas de transporte e alimentação para os alunos. Por outro lado, a SEE-MG não estava liberando verbas para essas atividades. Durante o tempo de realização da pesquisa, o coordenador do Tempo Integral, juntamente com outros professores, escreveu um projeto e o enviou para a SEE-MG, propondo uma atividade com todos os alunos da escola. Tratava-se de uma saída de campo interdisciplinar, envolvendo toda a escola e todas as disciplinas, inclusive os alunos dos cursos Técnicos, para cidade de Ouro Preto, Minas Gerais. Porém, até a finalização da pesquisa de campo, a escola ainda não tinha recebido a liberação da SEE-MG para realizar o projeto.

No que diz respeito ao número de professores que atuavam na escola, em 2017 a instituição possuía 26 professores atuando no EMTII, desses, 17 professores eram da BNC; 8 professores eram dos campos de integração curricular da parte flexível; e 1 professor do técnico profissionalizante. Em 2018 a escola passou a ter um total de 77 professores, desses, 41 são da BNC; 11 professores do campo de integração curricular “Múltiplas linguagens, comunicação e mídias”; 8 professores do campo de integração “Cultura, arte e cidadania”; 9 professores do campo de integração “Pesquisa e inovação”; e 8 professores do técnico profissionalizante. A Tabela 13 apresenta o número total de professores por disciplina curricular da BNC.

Tabela 13 – Número de Professores da BNC por Disciplina

DISCIPLINAS	Nº DE PROFESSORES
Língua portuguesa	9
Educação física	4
Arte	2
Matemática	9
Física	4
Química	4
Biologia	4
Geografia	4
História	4
Sociologia	2
Filosofia	2
Língua estrangeira moderna – Inglês	5
TOTAL	77

Fonte: Dados de pesquisa de campo (2018).

Desse total de 77 professores, 45 (58,5%) são professores efetivos, 25 (32,5%) são professores designados, e 7 (9%) são professores de extensão. Os professores contratados para as disciplinas do currículo flexível são avaliados por meio de uma banca. Sobre o processo seletivo, um professor deu o seu depoimento:

Esse processo seletivo do ensino médio integral que começou ano passado é diferente do processo de designação do estado por inteiro. Eu já tinha participado desse processo no ano passado, que eu comecei já lecionando música em outra escola. Então eu já sabia como que era. Mas é assim, a gente tem que ficar bem atento, não é uma coisa que fica muito visível não! A gente tem que correr atrás. E no início você fica até um pouco meio por fora, não é muito claro assim. É demorado para sair os resultados e tal, mas é um processo interessante, porque além de classificarem pela sua formação, você tem que dar aula para a banca. Então você tem que deixar um plano de curso, deixar um plano de aula e dar essa aula para a banca que vem junto da secretaria de educação e a coordenação da própria escola. É bem interessante, acaba sendo mais justo do que os outros! Porque além de olharem a sua formação, eles vão olhar se atende o seu conhecimento. Mesmo, porque às vezes uma formação dá margem para você atuar em outra área, então o fato de eles avaliarem sua aula também é bem interessante! Aí só depois de avaliar a aula que a gente passa pela designação, com a documentação.

Eu acho bem interessante, é bem maçante, assim, para gente! [Nós] ficamos muito ansiosos, porque é um processo que tem três etapas, mas depois de classificado, a gente fica bem satisfeito com o processo em si. (Prof. Pedro, Música, E.E Nísia Floresta).

Nesse caso, o professor explica que o processo decorre por meio de uma aula prática ministrada pelo candidato a uma banca examinadora, em que, durante a apresentação da aula, o candidato descreve como será sua disciplina, suas escolhas pedagógicas, os objetivos, a metodologia e os objetos que ele irá utilizar

para atingir as metas educacionais. É também solicitado ao professor a entrega, no dia da banca, do planejamento de aula e do plano de trabalho.

Ainda sobre o quadro funcional, a escola conta com um diretor em período integral; dois vice-diretores, um no período da manhã e outro no período da tarde; um coordenador do Tempo Integral; e 3 supervisoras pedagógicas 2 no período da manhã e uma no período da tarde. Quando se iniciou a pesquisa na escola eram 4 supervisoras, duas no turno da manhã e duas no turno da tarde, porém uma delas saiu e não houve substituição. Esse cenário apresenta uma precariedade na escola, visto que as supervisoras do turno da manhã sempre se encontram sobrecarregadas, e a supervisora da tarde mais ainda, uma vez que elas são responsáveis por resolver todas as demandas dos professores e dos alunos.

A escola, ainda, conta com 26 funcionários ajudantes de serviços gerais, desses, 8 funcionários atuam na cantina; 4 são responsáveis pela segurança no portão; e 14 funcionários são responsáveis pela limpeza. Entretanto, durante a pesquisa, foi possível perceber que esse número de funcionário não estava sendo suficiente para atender as demandas da quantidade de alunos, especialmente no que diz respeito ao preparo das refeições e segurança do portão, posto que os funcionários responsáveis pela segurança do portão tinham, por exemplo, que deslocarem de suas funções para ajudar na cantina, ou na limpeza. O contrato do número de pessoal para atender aos serviços gerais da escola se realiza a partir da quantidade de alunos que a escola atende. Entretanto, ao invés de a SEE-MG contar que a escola atende 816 alunos no período da manhã e 816 alunos no período tarde, como são os mesmos alunos, a SEE-MG conta uma vez só, desconsiderando que são demandas diferentes do período da manhã e da tarde e, com isso, falta funcionário suficiente para atender as necessidades da escola. Ademais, percebeu-se também que os funcionários estavam se sentindo sobrecarregados, principalmente pela questão da carga-horária, uma vez que muitos ficavam na escola depois do seu expediente para realizar a limpeza das salas de aulas.

Ressalta-se que a E.E Nísia Floresta vem enfrentando problemas financeiros. A verba para a implementação do tempo integral é enviada do Governo Federal para a SEE-MG que, por sua vez, repassa o dinheiro para as escolas Polem. E, no que

diz respeito à verba do Governo Federal, esta vem de órgãos internacionais, como o Banco Mundial. Pelo fato de ser a SEE-MG que repassa o dinheiro às escolas, ao invés de ser o próprio Governo Federal, o dinheiro demora a chegar, ocasionando, assim, as dificuldades financeiras. Isso foi possível perceber já nos primeiros dias de pesquisa de campo, em que a escola estava em falta de papel higiênico para os banheiros, tanto dos alunos quanto dos professores/funcionários; além disso, a escola, ainda, ficou dois dias sem material de limpeza. A única verba que é garantida é a da merenda. Os alunos fazem quatro refeições na escola: café da manhã, lanches na hora dos intervalos e almoço.

Diante do exposto, percebe-se que os maiores problemas enfrentados pela escola na implementação do tempo integral diz respeito às questões de ordem prática, que vão desde a distribuição da verba e a estrutura física, até questões relacionadas às práticas pedagógicas, que implica na necessidade de um investimento mais efetivo na formação continuada dos professores para atuarem em uma escola de tempo integral. Essas questões implicam problemáticas para uma efetiva implementação do tempo integral e integrado na escola, limitando o processo de aprendizagem pleno dos jovens alunos do Ensino Médio.

Há uma grande diferença entre a teoria apresentada pelos Documentos Orientadores da SEE-MG e o que realmente é realizado na prática da escola observada, uma vez que a mudança se apresenta como uma política pronta, no formato *top-down*. Nesse sentido, a equipe escolar não se sente participante do processo de implementação, havendo, portanto, um distanciamento entre os elaboradores da política desenhada, sua real implementação e os atores responsáveis por essa implementação. Para que a reforma implique em uma mudança efetiva na prática escolar, é importante o envolvimento de toda a comunidade nesse processo, firmando pactos e compromissos nos quais todos sejam corresponsáveis pelo processo educativo.

CAPÍTULO 5 - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O TEMPO INTEGRAL NA TEORIA E NA PRÁTICA: UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA ESTADUAL NÍSIA FLORESTA

Este capítulo possui o objetivo de descrever e analisar os principais resultados coletados a partir das análises dos dados da pesquisa de campo realizada na E.E Nísia Floresta, por meio das observações em sala de aula, das entrevistas com os professores e na aplicação de questionários junto aos alunos.

A observação participante compreendeu um período de aproximadamente três meses, que aconteceu entre os dias de 25 de abril até 06 de julho, sendo realizada em três dias da semana (quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira), no período das 7h50min às 17h30min.

Para a observação participante foram acompanhados 13 professores de diferentes disciplinas, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Língua Inglesa, Biologia, Educação Física, Aprofundamentos do Enem, Artes Cênicas, Introdução ao Jornalismo, Pesquisa e Intervenção Tecnológica, Música e Robótica. A observação era sempre realizada em uma mesma turma do 2º ano do Ensino Médio em Tempo Integral e Integrado, que contava com um total de 26 alunos.

Para tanto, optou-se por organizar os resultados em categorias analíticas, dividindo o capítulo em tópicos e subtópicos em torno dos eixos temáticos que seguem: currículo, práticas docentes e protagonismo juvenil. Buscou-se também, a partir da análise, responder aos objetivos geral e específicos que guiaram esta pesquisa.

Desse modo, foi possível observar alguns dos procedimentos utilizados pelos professores selecionados para a pesquisa no processo que envolveu as práticas de ensino, abrangendo o modo como o tempo integral interfere na organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, foi importante investigar as práticas pedagógicas no âmbito da docência e as interações entre aluno-aluno e professor-aluno no espaço da sala de aula.

5.1 Tempo Integral nas aulas observadas: uma análise entre concepções e práticas

O presente tópico se destina a abrir espaço nessa discussão acerca do Planejamento curricular que se apresenta em seguida.

5.1.1 Planejamento curricular

A partir da análise obtida nas aulas observadas na pesquisa de campo, constatou-se que o Tempo Integral na E. E. Nísia Floresta funcionava apenas como um horário ampliado sem garantir de forma completa uma Educação Integral e Integrada, uma vez que, segundo Gadotti (2009) e Leclerc e Moll (2012), a construção do currículo de uma escola em Tempo Integral não se efetiva simplesmente pela ocupação do tempo de uma jornada ampliada com atividades lúdicas e não escolares, mas sim, pelo fato de se tratar de uma integração entre o saber científico com o saber tecnológico, artístico, filosófico, cultural etc. Desse modo, a Educação Integral requer ser *omnilateral* e não parcial e fragmentada, e, especialmente, com qualidade sociocultural, ao possibilitar o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas dos alunos, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer, dentre outros. Assim, para a promoção da integralidade de todos os saberes desenvolvidos pelas diferentes áreas do conhecimento, a educação demanda ser desenvolvida de modo interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos e professores. Toma-se como base o conceito de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade proposto por Paulo Freire (2010), em que a primeira é necessária para o bom desenvolvimento da segunda. Para Freire, a interdisciplinaridade compreende o trabalho coletivo das diferentes disciplinas e entre os professores em um movimento de reflexão-ação, ao passo que a transdisciplinaridade mostra o que há de comum entre as diferentes disciplinas, sem eliminar as particularidades de cada uma, mas articulando-as em uma totalidade concreta.

Entretanto, na E.E Nísia Floresta, observou-se que não há um diálogo entre as disciplinas, de modo que cada professor desenvolve o seu trabalho isoladamente dentro de seu campo de conhecimento. Ademais, para um bom proveito do Tempo Integral seria interessante, também, um planejamento pedagógico-curricular que favorecesse a integração entre as atividades das disciplinas da base comum com as disciplinas do currículo flexível, visto que, por se tratar de um Ensino Integrado e não só Integral, seria imprescindível que as disciplinas do currículo flexível contribuíssem para uma maior compreensão, por parte dos alunos, das disciplinas da base comum. Ou seja, é fundamental que as disciplinas do currículo flexível estejam interligadas às disciplinas da base comum, contribuindo para a formação humana e integral dos alunos, e não, simplesmente, apenas como disciplinas para compor a carga-horária ampliada. Porém, o que se observou é que não há um diálogo entre as disciplinas e, tão pouco, entre os professores, como é possível verificar no depoimento de uma professora:

Eu vejo uma grande vantagem dentro da proposta, mas eu ainda não estou vendo essa vantagem acontecer, que é a questão da integração das áreas do conhecimento. Eu acho que nisso ainda estamos caminhando devagar demais. Essa proposta eu acho maravilhosa, que é você dar esse entendimento, que as áreas, elas se integram, elas são múltiplas, e que o conhecimento não é um conhecimento compartilhado, o conhecimento que o aluno tem na aula de artes cênicas ele pode ser usado em outras disciplinas. Eu acho que isso é o mais importante, mas nós ainda temos muito que adequar para chegar a uma eficiência nesse sentido. (Prof.^a Clara, Aprofundamentos do Enem, E.E Nísia Floresta).

Além disso, do ponto de vista dos alunos, a integração dos conteúdos também não é evidente. Quando questionados se existe integração entre os conteúdos abordados nas disciplinas de diferentes áreas do conhecimento, as opiniões dos alunos se mostram divididas uma vez que, ao se levar em consideração apenas os níveis 1 e 2 (mais próximo ao discordar) ou 4 e 5 (mais próximo ao concordar) a diferença entre as opiniões discordantes e concordantes é pequena, conforme pode ser observado na Tabela 14 elaborada a partir da Escala de Likert.

Tabela 14 - Integração entre os conteúdos disciplinares

Escala	Nº	%
1	1	4%
2	5	19%
3	10	38%
4	6	23%
5	1	4%
Não sei responder	3	12%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A Tabela 15 apresenta a opinião dos alunos acerca da contribuição ou não das disciplinas do currículo flexível para uma melhor compreensão dos conteúdos das disciplinas das diferentes áreas. Segundo a orientação da SEE-MG, no que diz respeito à construção curricular do Ensino Médio em Tempo Integral e Integrado, as disciplinas do currículo flexível deveriam ser organizadas de modo a contribuir para o bom desenvolvimento dos alunos nas disciplinas do BNC.

Tabela 15 – Contribuições das disciplinas do currículo flexível para as disciplinas da BNC

Escala	Nº	%
1	5	19%
2	5	19%
3	4	15%
4	9	35%
5	1	4%
Não sei responder	2	8%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Constata-se, também, na Tabela 15 que as respostas dos alunos sobre a contribuição das disciplinas do currículo flexível para as disciplinas da BNC se encontram divididas, o que leva à interpretação de que, se há mesmo contribuições, isso não é evidente para os alunos.

Sabe-se, por outro lado, que um planejamento interdisciplinar demanda mais tempo dos professores, tempo esse que nem todos possuem, pois, muitas vezes, precisam lecionar em diferentes escolas para compor a renda familiar, o que implica assumir uma carga horária enorme e até mesmo trabalhar com diferentes disciplinas. Essa realidade foi evidenciada no depoimento de uma professora, conforme segue abaixo:

Bom, numa situação ideal, nós trabalharíamos integralmente não só dentro de sala de aula. A gente teria um tempo real para que [...] pudesse sentar e dialogar um pouco melhor, para a gente fazer um trabalho integrado também, que isso é pedido para a gente. No entanto, como a gente, nosso contrato, inclusive é, de tantas aulas e apenas um determinado número de tempo para planejamento/módulo e esse tempo é muito curto para o tanto de coisa que a gente faz. Na verdade, eu recebo ali para trabalhar mais um dia, ou seja, um turno, tipo de 7h da manhã a 12h20, fazendo um trabalho que seria fora da sala de aula, ele é muito curto. Eu trabalho muito mais que isso, avaliando, passando nota, planejando aulas, etc. Então, só esse trabalho que já nos consome, já consome esse tempo e ainda tem que planejar integralmente, a gente trabalha muito mais, na verdade, se a gente for fazer isso. E a gente não acha esse tempo, porque a maioria dobra, precisa dobrar, em função do salário, então isso é uma falha muito grande do projeto, porque na verdade, a gente deveria receber para ficar na escola, dedicar na escola e não só dentro de sala de aula, eu tenho 16 aulas, eu receber mais 16 aulas, vamos dizer assim, não sei, não fiz umas contas para verificar. Por exemplo, mais 16 aulas para que a gente pudesse interagir com outros professores, fazer essa troca, inclusive atender os alunos, a gente ter algumas funções definidas, inclusive dentro dessas funções, esse planejamento, acho que é muito importante isso! Quando a gente fica, [...] fica além, já não um horário, que é como aconteceu ano passado. Porque no ano passado a distribuição ficou um pouco melhor, porque a escola ali na unidade 2 era menor, o número de salas era bem menor, então acabou que a gente fez um grupo que conseguia fazer isso. Mas, era além, não era dentro do que o governo propõe, dentro do salário que ele propõe, mas funcionou. Aí funcionou, mas foi mais legal, porque a gente interagia com os alunos, [e os] conhecia melhor, [...] percebia quais são as questões deles, os problemas que eles vivenciam. Aí a gente consegue ajudá-los até a trabalhar isso, essas dificuldades, assim, são legais! (prof.^a Érica, Pesquisa e Intervenção Tecnológica, E.E Nísia Floresta).

Nesse sentido, destaca-se, como afirma Gadotti (2009), que a implementação de um projeto de educação integral não pode acarretar em uma sobrecarga dos professores, como foi evidenciado nos depoimentos dos professores entrevistados, uma vez que para a realização desse projeto não se trata simplesmente de aumentar o tempo de trabalho dos docentes, mas sim, de se saber utilizar esse tempo de forma diferenciada. Para isso, Gadotti (2009) destaca a importância de os professores terem também o direito ao horário integral em uma só escola, de modo a lhes permitir tempo para preparar e planejar suas aulas, produzir material didático e possibilitar o seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da docência, resultando, assim, em uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Porém, para isso acontecer na prática, teriam que ser investidos, segundo acentua Carneiro (2012) e o próprio depoimento da professora de Pesquisa e Intervenção, em uma política de melhoria do salário e da carreira docente.

Ademais, a análise da reforma implementada na E.E Nísia Floresta permite afirmar que a ampliação da carga horária no Ensino Médio não considerou a posição dos principais sujeitos envolvidos, professor e alunos, conforme fica claro nos depoimentos dos professores:

Mas a minha prática docente, ela fica comprometida a partir do momento no qual, se eu tiver outra escola ainda, se eu tenho além desse integral aqui, se a minha carga horária aqui ela é de 34 horas, eu teria que ter o resto dela dedicada para que eu pudesse também estudar, pesquisar, planejar aula, montar, trazer as devidas leituras. Mas acaba que ainda tem a minha casa, ainda sou pai de família, nem todo mundo tem a mesma, e acaba que enrola e a prática docente fica por conta ou de um livro didático. Afeta muito, ou de criar com as leituras que eu já tenho, reinventar. Acaba que meu tempo também acaba que fica escasso. Eu não tenho tempo para estudar, eu não tenho como ir fazer um mestrado; eu não tenho como parar aqui. Eu tenho muitos custos, gasto tempo demais de escola. Também, o que mais tenho é tempo de escola, 7 horas da manhã até às 17h30min da tarde aqui. Então influencia sim negativamente. (Prof. Lucas, Introdução ao Jornalismo, E.E Nísia Floresta).

E ainda,

Olha, influenciou muito na questão da distribuição de turmas, de horários. Teve muito professor, por exemplo, que teve que adequar em outras escolas para não perder o cargo, para não perder as aulas. Então essa questão da flexibilidade do horário, manhã e tarde, isso acabou levando uma confusão enorme na escola para reorganizar o quadro de funcionários e horários. Eu acho que esse foi o maior problema que nós tivemos (Prof.^a Clara, Aprofundamentos do Enem, E. E. Nísia Floresta).

Outra professora, assim, se posicionou,

Pessoal, tem muita gente que preferia ter dois cargos, trabalhava em outra escola, então isso defasou um pouco o salário, né? Eu acho que ficou mais cansativo, a gente está ficando também aqui na escola quase que obrigatoriamente 10 horas do dia, quase que obrigatoriamente. Muito raro alguém que mora perto. Eu moro mais ou menos perto, mas se eu for em casa almoçar é um pé lá e outro pé cá. É, então, assim, bem corrido! (prof.^a Rita, Língua Inglesa, E. E. Nísia Floresta).

Constata-se, por meio dos depoimentos dos professores, que o tempo integral influenciou de forma negativa na prática e atuação dos docentes da escola, visto que se sentem sobrecarregados com a carga horária, prejudicando, assim, o planejamento das aulas e os estudos. Ressalta-se também a questão salarial apontada pelos professores. É reconhecido pela literatura que é uma prática comum professores trabalharem em duas, e até mesmo três escolas diferentes a fim de completar a renda. Porém, com a ampliação da carga horária, com os professores precisando ficar no período da manhã e da tarde na escola, dificultou essa prática de

trabalhar em mais de uma escola, sem apresentar melhorias no salário docente. Diante do exposto, constatou-se que o tempo integral trouxe mais problemas e desafios para os docentes.

5.1.2 Práticas docentes dos professores da escola observada

No que diz respeito à prática docente no processo de ensino-aprendizagem, verificou-se ao longo da observação em sala de aula que o Tempo Integral não modificou a metodologia e a ação didática dos professores das disciplinas da Base Comum, uma vez que eles continuaram, à época da pesquisa, seguindo um planejamento igual ao do ensino regular. Constatou-se que a maioria dos professores utilizou de metodologia de ensino de uma aula expositiva tradicional ou, em alguns casos, de aula expositiva dialogal, acompanhada de uma massiva aplicação de resolução de exercícios para os alunos, sem propor atividades diferentes, como a criação de portfólios, estudos de caso, mapa conceitual, júri simulado, entre vários outros procedimentos de ensino que poderiam ser assumidos pelos professores. Além disso, as aulas eram sempre realizadas em sala de aula. Desse modo, percebeu-se que a centralidade no processo de ensino-aprendizagem seguiu fortemente marcado na prática docente e não no desenvolvimento do aluno. Ademais, como material pedagógico, alguns professores utilizavam o livro didático, porém, a maioria deles traziam sínteses próprias, que eram passadas no quadro para os alunos copiarem e, nesse sentido, identificou-se muita cópia do quadro pelos alunos, em especial nas aulas de Língua Portuguesa.

Nas aulas de Português e Matemática, por exemplo, a maior diferença que o Tempo Integral trouxe para as professoras foi a inclusão de uma aula. Em seu depoimento, uma professora deixou isso claro quando lhe foi perguntado como o Tempo Integral influenciava a prática e atuação profissional dos professores da rede pública. Ela afirmou:

Eu, Wilma, como pessoa não influenciou em nada, porque eu continuo dando as minhas aulas normalmente, aumentou uma aula. Então não influenciou, não vejo nenhuma mudança, para a minha disciplina, está normal! A única mudança que eu vejo é a questão do horário mesmo, tem dia que eu também fico disponível para a escola o dia todo, porque eu vou ter aulas de manhã e à tarde com as turmas, por ser o tempo integral. A

prática com o tempo integral eu posso dizer que eu tenho somente deste ano, porque ano passado eu não trabalhei com integral. Mas, eu não vejo muita diferença. No meu caso, na minha área, aumentou 1 hora de aula, 1 hora a mais de aula, no regular são 5 aulas e na integrada são 6. Mas, entra aí a questão de dar tempo, aquela questão que a gente fala que no regular não tem tempo para dar tudo do jeito que a gente quer, e na integrada isso é melhor. Eu utilizo os mesmos recursos que eu utilizo para o regular, o que eu utilizo no regular eu utilizo também no integral. Na verdade o governo não nos oferece recursos, os recursos são precários, nós, professores, que temos que correr atrás dos nossos próprios recursos. (Prof.^a Wilma, Língua Portuguesa, E.E Nísia Floresta).

Outra professora deixou clara a sua opinião sobre o tempo integral, dizendo:

Dentro da sala de aula, eu não vejo, assim, uma mudança muito grande não! Eu acho que os professores da base comum estão trabalhando da forma que trabalhavam e os professores da parte flexível são os que têm a maior dificuldade. (Prof.^a Clara, Aprofundamentos do Enem, E. E. Nísia Floresta).

Reitera-se que, quando se aborda o termo processo de ensino-aprendizagem, está se referindo às interações em sala de aula entre professores e alunos, em que o professor tem como função auxiliar o aluno na construção do conhecimento. Nesse sentido, entende-se a sala de aula como “cultura em formação” (GOMES, 2017), uma vez que ela é um fenômeno social construído ideologicamente, em que o aluno é o sujeito da aprendizagem que, ao se afiliar ao longo do tempo a um grupo local, a uma “turma escolar”, aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz.

Desse modo, para se garantir um processo de ensino-aprendizagem bem-sucedido, é preciso romper com a concepção de didática tradicional, que vê o processo de “dar aula” como um processo de transmissão de informações, semelhante a uma palestra; da mesma forma, o processo de “assistir aula” não decorre apenas como um telespectador que assiste a um programa de televisão. A aprendizagem é um ato social, assim a aula pressupõe interação e dialogismo, em que o professor não é o único detentor do saber. É, portanto, um processo de mediação, em que o professor auxilia os alunos a construírem o conhecimento, mas, ainda, o professor não é o único mediador, os alunos também são mediadores do processo ensino-aprendizagem e o fazem por meio de sua interação em sala de aula, quando participam expressando o que pensam, por exemplo, sobre um texto, um vídeo, um tema a ser debatido. Nesse sentido, é essencial que o aluno tenha autonomia e comprometimento para interpretar, inferir, expressar opiniões, avaliar

sua própria aprendizagem, usar o seu conhecimento prévio e de mundo para tomar a parte que lhe cabe no processo de ensino-aprendizagem. (GOMES, 2017).

Ademais, é importante também que os professores tenham clareza de quais são os objetivos e quais são os resultados que desejam que seus alunos alcancem. Desse modo, conforme afirma Luckesi (1994), os procedimentos de ensino selecionados pelos professores precisam estar articulados com as propostas pedagógicas e metodológicas. E, no que diz respeito às propostas pedagógicas e metodológicas, Anastasiou e Alves (2004) propõem um quadro com alguns procedimentos que podem ser utilizados pelos professores para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, entre eles estão: aula expositiva dialogada; estudo de texto; portfólio; tempestade cerebral; mapa conceitual; estudo dirigido; solução de problemas; dramatização; seminário; estudo de caso; júri simulado; ensino com pesquisa, entre outros. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), a escolha desses procedimentos irá depender, principalmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor.

Por meio da análise das observações de aulas constatou-se um ensino com foco no conteúdo e nas atividades coordenadas. Também se constatou, de modo geral que os objetivos das aulas observadas eram promover o aprendizado do aluno por meio dos conteúdos e das atividades, sem propor meios que estimulassem à análise, a síntese, a interpretação, a problematização, a criatividade e a criticidade dos alunos; ou de modo a formar um sujeito capaz de resolver problemas, enfrentar situações complexas e expor suas ideias. As atividades propostas, em sua maioria, levavam os alunos a pressuporem que para solucionar um determinado problema existe uma determinada solução, e que só ela é apropriada, e que para encontrar essa solução é preciso apenas procurar pela “resposta certa”, desconsiderando a necessidade de construir ou refletir sobre quais são as possibilidades e modos de resolver o mesmo problema por meio de formas diferentes.

A esse fato relaciona-se à questão da forte concepção da escola ligada apenas à estratificação social, considerada apenas como uma forma de qualificar o jovem para o mercado de trabalho ou para a entrada na universidade, reduzindo a função da educação à mera dimensão da certificação para “ensinar os conteúdos” que caem nas avaliações do Enem, vista muitas vezes de forma mecânica,

tecnicista, linear, sem se preocupar com a dimensão da formação social, humana e emancipatória dos jovens. (DAYRELL; JESUS, 2016).

Assim, a crítica não é somente sobre a falta de interdisciplinaridade entre as disciplinas, mas também à ausência de propostas pedagógicas e educacionais que, além dos conteúdos e habilidades disciplinares, dialoguem também com as demandas juvenis, de forma a contribuir para uma compreensão de si mesmos, de suas habilidades e desejos, bem como da realidade onde se inserem, com uma visão sobre o mundo do trabalho e suas demandas e exigências. Em pesquisa realizada com jovens alunos do Ensino Médio das escolas públicas do Pará, acerca das relações entre os seus projetos de vida de jovens e as escolas públicas, Leão, Dayrell e Reis (2011) constataram que para os alunos participantes da pesquisa uma aula “mais atrativa” e “descontraída” estava relacionada não apenas à metodologia dos professores, mas também ao fato de tratar de temas de seus interesses.

Diante do exposto, constata-se que para que ocorram mudanças significativas no Ensino Médio e na educação, considera-se uma política de formação, tanto inicial quanto continuada, para os professores, na qual sejam previstas ações em que eles possam compreender de forma crítica e construtiva as orientações estabelecidas e discutirem ações que possam ser colocadas em prática, ou seja, trata-se de transformar marcos teóricos em práticas de sala de aula.

Constatou-se ainda que, uma das justificativas para o fato de não ter ocorrido grandes mudanças nas práticas dos professores é a falta de uma mudança da própria na concepção de educação. Os professores não receberam formação para entender que não se trata, pelo menos não deveria se tratar, simplesmente de uma ampliação da carga horária, mas sim, que a reforma pressupõe também mudanças na forma de ensinar, de aprender, de avaliar, com foco no desenvolvimento integral, humano, social, cultural dos alunos. Alguns professores compreendem essa questão, conforme se pode observar no depoimento de uma professora.

Eu avalio uma proposta muito rica, a partir do momento que ela traz disciplinas que desenvolvem essa questão social do aluno que trabalha outras questões além do saber pedagógico. Mas eu vejo algumas dificuldades, como por exemplo, o tempo que o aluno fica na escola. Eu acho que precisa mudar mesmo essa questão da mentalidade do que é escola para que esse projeto seja mais bem aproveitado. (Prof.^a Clara, Aprofundamentos do Enem, E. E. Nísia Floresta).

Ressalta-se que todos os professores entrevistados alegaram que não receberam nenhum tipo de formação ou curso preparatório para atuar no Tempo Integral e Integrado. Ademais, muitos destacaram a importância desses espaços e tempos formativos e a falta que eles fazem, como destacado no depoimento de um dos professores:

Formação dos professores, não uma formação, porque acho que formação muitos já tem, mas uma preparação. Um curso de preparação para mostrar o que é o integral, para qualificar a gente, para mostrar, porque a gente na verdade está aqui sem saber o que o Estado, o governo federal, o que eles querem fazer com isso. Muitos leram a respeito, eu li a respeito. Eu sei mais ou menos o que eles estão querendo, mas tem muitos que não se interessam por isso. Agora é integral, é, beleza! Mas, está dando a mesma aula que dava antes no regular. Então não se preocupa, então uma qualificação realmente, um curso preparatório para explicar como é que é, o que deve fazer, e realmente um investimento. É aquele negócio, de prometer e cumprir realmente. Olha, vai ter aula de robótica! Então tem que ter um material adequado para fazer a robótica! Vai ter aula de informática, ... é ter computador com internet, porque a gente não tem internet aqui na escola para fazer uma aula em uma sala de computação com 30, 30 e poucos alunos por sala! Então, é cumprir o que prometeu! Ah, vamos ter, que bonito e tal! Jogam os alunos todos na escola! Vai ficar aqui o tempo inteiro, sem adequar o espaço e a cada disciplina que for proposta na escola integral. (Prof. Marcos, Educação Física, E. E. Nísia Floresta).

Frente a esse depoimento, mas uma vez, destaca-se de forma crítica o modo como a política foi implantada. O projeto de ampliação do Tempo Integral, mesmo que já há algum tempo a SEE-MG vem fazendo propostas nessa área, chegou de forma imediatista nas escolas da rede e isso foi percebido na E. E. Nísia Floresta. Os professores revelaram que não se sentiram bem informados e inclusos durante o processo, sem saber ao certo como a proposta ocorreria na prática. Os professores, os alunos e toda a escola tiveram que se adequar à reforma de modo intuitivo, sem saber ao certo como atuar, como fazer, sem receber orientações claras, sem receber nenhum tipo de formação sobre como deveria ocorrer na prática essa mudança. Durante a observação ficou claro como o Tempo Integral ainda é uma novidade para a escola e, aos poucos, ela ainda está se adaptando, se ajustando, tentando torná-lo cada vez melhor para os alunos, professores e funcionários da escola. Porém, são iniciativas autônomas, sem auxílio da SEE-MG e sem a garantia dos investimentos necessários para melhoria, por exemplo, da infraestrutura, dos materiais, do número adequado de funcionários, dentre outros. E, especialmente, sem ouvir e dialogar

com as demandas que os alunos apresentavam, entre elas, o cansaço pelo longo período escolar diário.

Em pesquisa realizada por Roos e Fritsch (2017), acerca dos impactos da implementação do Ensino Médio Politécnico em duas Escolas Estaduais de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul (RS), no período de 2011 a 2014, os pesquisadores destacaram que, mesmo com problemas no entendimento, na comunicação, no tempo exíguo, na infraestrutura, na ausência ou na escassez de formação e na aceitação da proposta da SEDUC e do Estado do RS, as escolas tiveram que implementar. Para isso, o contexto da prática foi o espaço onde os sujeitos escolares interpretaram e ressignificaram a política, e, assim, puderam apresentar mudanças e transformações significativas na política original. Segundo Roos e Fritsch (2017), a proposta teve suas limitações e não atingiu os objetivos de qualidade cidadã a que se propôs, no entanto, os autores consideraram que ela contribuiu para que as escolas repensassem as suas práticas. Também defendem que a prática representa um movimento dinâmico que, por meio do processo de ação-reflexão-ação, pode gerar experiências novas que rompam com os limites, construindo novas formas de vivenciar a educação. Para os autores, durante o processo de mudança, é necessário que cada escola respeite o seu ritmo, porque as escolas são diferentes e cada uma tem suas especificidades e diversidades.

Sobre esse aspecto, Gomes (2003) afirma que é essencial que os professores e todo coletivo escolar, promovam a formação continuada dentro da própria escola. Nesse sentido, a autora destaca que a:

[...] formação dos professores nos espaços-tempos da escola é, pois, uma alternativa que se tem mostrado viável para o seu desenvolvimento profissional. Tal estratégia significa investimento na escola vista como espaço coletivo privilegiado de formação profissional, possibilitando mudanças que podem favorecer a construção de práticas pedagógicas inclusivas. (GOMES, 2005, p. 126).

Uma vez que não houve formação e preparação para os docentes da escola atuarem nessa nova realidade de ensino, apoia-se nos resultados da pesquisa de Gomes (2003) para defender a importância de a escola promover, em seu interior, uma formação continuada de seus professores, pois se considera importante que eles compartilhem suas angústias, desafios e atitudes que acreditam que tiveram

resultados positivos com seus pares, de modo que esse novo cenário seja proveitoso para os alunos e docentes.

5.1.3 Currículo flexível

Constatou-se que a grande diferença entre o Tempo Integral e o Tempo Regular, além da ampliação da carga horária, consiste no acréscimo no currículo das disciplinas do currículo flexível.

Evidencia-se que a análise das disciplinas do currículo flexível indica que elas são positivas, na maioria das disciplinas percebe-se claramente seus objetivos e proposta pedagógica, apenas em algumas disciplinas observou-se que o próprio professor responsável não conseguia perceber de forma clara quais seriam os objetivos da disciplina, influenciando, assim, no planejamento pedagógico e na repercussão da mesma junto aos alunos, como se observou nas aulas de Artes Cênicas e Robótica, em que a professora de Artes Cênicas não deixava claro em suas aulas quais eram os objetivos das atividades propostas por ela, diferente do observado nas aulas de Música, por exemplo, em que em todas as aulas o professor Pedro explicava e contextualizava como a aula iria ocorrer, os objetivos das atividades propostas por ele, além de explicitar para os alunos suas escolhas pedagógicas. Nas aulas de Robótica também se observou que o professor não possuía um objetivo claro, uma vez que, segundo o que foi alegado pelo próprio docente durante uma das aulas observadas, a disciplina de robótica é uma disciplina nova e, por esse motivo, não se tem uma “matriz” específica, não se tem um planejamento concretizado. Sendo assim, ele afirmou para os alunos que não sabia muito bem, ainda, como conduzir as aulas, e quais caminhos seguir.

Ademais, constatou-se, também, que, mesmo que a escolha da construção do currículo tenha partido das respostas dadas pelos alunos em um questionário no ato da matrícula, percebeu-se que muitos alunos não demonstravam interesse por algumas das disciplinas do currículo flexível, o que ficou evidente tanto na forma como os alunos participavam das aulas e das atividades propostas quanto nas respostas dos alunos que, quando questionados se participaram da construção do

currículo da escola 31% deles responderam “discordam totalmente”, como pode ser observado na Tabela 16.

Tabela 16 – Participação dos alunos na construção do currículo da EENF

Escala	Nº	%
1	8	31%
2	2	8%
3	3	12%
4	5	19%
5	5	19%
Não sei responder	3	12%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Considerou-se significativa também a resposta dos alunos acerca de sua participação nas discussões sobre a ampliação do Tempo Integral na escola, em que 38% dos participantes responderam que “discordam totalmente”, como pode ser observado na Tabela 17, coincidindo com o que foi abordado anteriormente sobre a ausência de diálogo entre os formuladores da reforma - SEE-MG, com os sujeitos sociais, público da reforma.

Tabela 17 - Participação dos alunos nas discussões sobre a ampliação do Tempo Integral na EENF

Escala	n.	%
1	10	38%
2	3	12%
3	3	12%
4	2	8%
5	4	15%
Não sei responder	4	15%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Outro ponto de destaque observado na pesquisa de campo diz respeito ao fato de que os professores do currículo flexível, diferentemente do observado nos professores da base comum, buscam trabalhar com os alunos a autonomia e o protagonismo juvenil, de modo que as escolhas dos temas a serem trabalhados partem dos alunos, como constatado na observação das disciplinas de Pesquisa e Intervenção Tecnológica e de Introdução ao Jornalismo. Durante as aulas observadas, a professora Érica, de Pesquisa e Intervenção, apresentou para os

alunos os objetivos da disciplina, que consistiam no desenvolvimento de um projeto pelos alunos. Esse projeto seria desenvolvido pela sala toda, em conjunto, de modo que os alunos definiriam o tema, o objeto (o que fazer), a justificativa (por quê fazer) e a metodologia (como fazer). Sobre o tema do projeto, a professora pediu que os alunos escolhessem um projeto de intervenção para o Tempo Integral e Integrado. Entre alguns dos temas que surgiram pelos alunos, foram: excursão; sala de multimídia; gincana na hora do almoço; hora de lazer para os alunos. No final, ficou definido como tema do projeto da turma “Atividades recreativas para o horário do almoço”. Desse modo, ressalta-se que o objetivo da disciplina Pesquisa e Intervenção Tecnológica é o desenvolvimento de um projeto de intervenção criado pelos alunos, a fim de valorizar a autonomia e o protagonismo juvenil. Do mesmo modo, nas aulas de Introdução ao Jornalismo, os alunos, em grupos, produziram uma pauta, em que os alunos escolheram o tema da pauta, a criaram, realizaram a sua execução e colheram as informações, ou seja, os alunos eram os protagonistas no desenvolvimento da atividade. O tema da pauta deveria ser relacionado às situações que a escola estava passando.

O incentivo ao protagonismo e à autonomia juvenil é visto de forma positiva uma vez que, segundo Gadotti (2009), a autoestima e o protagonismo dos participantes são pontos cruciais da educação integral. Entretanto, alguns professores constataram que os alunos ainda não estão preparados para lidar com essa “liberdade”, com essa “autonomia”, como foi verificado no depoimento de uma professora.

Mais uma coisa, como eu disse, a gente não teve capacitação, a gente aprende na prática. Aí eu vi que algumas coisas de autonomia, “a tem que dar a autonomia”. A gente dá autonomia o menino não sabe o que fazer com ela, a gente tem que ensinar o que fazer com essa autonomia, mas eu ainda não encontrei esse caminho, tipo assim, de como ensinar o aluno que aquilo ali é responsabilidade dele e não minha mais. (Prof.^a Érica, Pesquisa e Intervenção Tecnológica, E.E Nísia Floresta).

Nesse sentido, ainda segundo Gadotti (2009), afirma-se que não basta apenas convidar os alunos a participação, como se observou na atuação de vários professores, é preciso que os alunos sintam prazer em participar e, para isso, eles precisam se sentir parte do processo educativo, porque as pessoas só participam daquilo que fazem parte e quando sentem que sua participação é valorizada.

Diante do exposto, constatou-se que os alunos da turma acompanhada na pesquisa de campo se empenham para resolver as atividades propostas, porém, considerou-se baixa a participação da turma nas aulas, uma vez que interagem pouco com os professores e pares sobre os temas, fazem poucas perguntas e, quando o professor, durante a explicação, chama os alunos a participarem, são sempre os mesmos alunos que participam. Entre as possíveis justificativas para esse comportamento está à falta da relação entre o conhecimento escolar e a realidade cotidiana dos alunos e ao tipo de abordagem didática na qual as aulas são conduzidas. Percebeu-se também uma grande dificuldade por parte dos alunos na organização das ideias, na argumentação, dificuldade em expressar em palavras suas ideias, pensamentos e raciocínios, o que pode ser também uma justificativa para a pouca participação oral dos alunos, que se sentem inseguros e receosos em falar e sua participação ser motivo de “chacota”.

5.1.4 Participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem

Considerou-se relevante analisar a participação da turma no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, observou-se que essa participação é expressiva quando estão organizados em grupos. As atividades propostas pelos professores, na maioria das vezes, são realizadas em duplas ou grupos, nessa ocasião há uma constante interação entre os participantes, por meio do diálogo, um ajuda o outro na construção do conhecimento. Para Vygotsky (1930/2001), a aprendizagem é um processo social e, por isso, permite que o aprendiz mais experiente compartilhe seus conhecimentos com um aprendiz menos experiente.

Segundo Vygotsky (1930/2001), é por meio das relações estabelecidas com os outros que nos constituímos como ser humano. O autor afirma que desde o momento de seu nascimento os sujeitos se tornam socialmente dependentes dos outros. Isso acarreta um processo histórico que oferece dados e visões sobre o mundo, além de permitir a construção de uma visão pessoal sobre o mundo. Logo, a aprendizagem não acontece de maneira isolada, a partir do momento em que um sujeito, participante de um determinado grupo social, irá conviver com outras

pessoas (cada uma com suas características próprias), ele está propenso a trocar informações com esses sujeitos com histórias diferentes da sua.

A partir da abordagem vygotskyana é possível observar que a interação tem papel fundamental no desenvolvimento da mente. Uma vez que é por meio da interação entre diferentes sujeitos que se estabelecem os processos de aprendizagem e, portanto, o aperfeiçoamento das estruturas mentais existentes desde o nascimento.

Nesse mesmo sentido, Paulo Freire (2010) propõe uma educação emancipadora que, a partir do diálogo, proporciona a libertação do efeito perverso da manipulação, da discriminação, da opressão, da alienação, entre outros. Diante da relação dialógica é que os sujeitos se educam no mundo e com o mundo, pois “ninguém educa ninguém, como também ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 2005, p. 79). E é por meio do diálogo, ou seja, da relação de respeito e de intercomunicação, que surge a interação entre os sujeitos, entre os seus saberes e suas experiências. É na relação dialógica que o movimento da “práxis” é potencializado, e que a visão de mundo de cada ser humano pode ser ampliada e transformada.

5.1.5 Organização curricular

A organização curricular proposta pela escola também foi objeto de análise. E, essa organização curricular se caracterizou ao longo do tempo pela fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques e hierarquizadas, de modo a valorizar algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras. Essa questão se faz evidente na reforma atual que ampliou a carga horária de Língua Portuguesa e Matemática, passando para 6 aulas, enquanto Filosofia e Sociologia ficaram com apenas uma aula.

Observou-se que, mesmo com a proposta de reforma e a implementação do tempo integral, a escola continuou organizando seus tempos e os espaços pedagógicos segundo uma visão apenas disciplinar, ou seja, organizou o tempo integral seguindo uma ordem curricular de tempos de 50 minutos reservados para cada disciplina, sem pensar, por exemplo, em tempos de atividades

interdisciplinares, e em “horários livre” para os alunos realizarem atividades extraclasse e extracurriculares. A indicação de tempos livres apareceu nos depoimentos de professores, conforme se pode observar abaixo:

Bom, eu acho bem interessante! O que eu acho que às vezes poderia ter, ... talvez os alunos façam, por exemplo, [...]. É difícil a gente conseguir dar um para casa para os alunos. Não digo nem muito na minha área, mas até mesmo na minha área, para os alunos estarem ali, com tempo para eles estudarem. Porque no tempo integral eles ficam muito tempo na escola e vão chegar em casa bem tarde! Eles acordaram muito cedo, então não têm,... em casa eles não vão fazer nenhuma atividade, é para fazer aqui mesmo. Então eu não sei, eu acredito que não tenha um horário dentro do horário das disciplinas que fosse um horário de estudo. Acho que talvez isso fosse interessante. Penso que talvez a escola não faça isso por acharem que eles já têm um tempo ocioso no horário do almoço, que é bem grande, mas é um tempo de descanso também. Eles tão aqui desde cedo, aí depois do almoço, voltar para a sala de aula não ia aguentar, eles ficam com esse tempo. Talvez o que eu acho que deveria ter seria um horário específico para eles poderem ficar mais tranquilos com relação a isso. (Prof. Pedro, Música, E.E Nísia Floresta).

Outra professora manifestou sua posição, e disse: - “E outra coisa, poderia ser que a parte da tarde fosse dedicada só a estudo, para tirar dúvida, estudar e para recreação”. (Prof.^a Rita, Língua Inglesa, E.E Nísia Floresta). E, ainda, nessa perspectiva, outra participante afirmou:

A primeira coisa, que eu penso, é que esse planejamento da estrutura mesmo. tem que ser repensado. Principalmente, porque o professor não trabalha só na sala de aula, o próprio tempo de planejamento, se a gente tem de fato enquanto carga horária nossa, compreendida em termo de nossas funções e salário, a gente tem aquele tempo maior para o planejamento, para o planejamento coletivo e até mesmo para estarmos na sala atendendo aos alunos que precisam. Eu acho isso muito importante, principalmente que os alunos pudessem ter nesses horários, realmente horários que fossem vagos mesmo, mas que aquele horário vago, ele fosse destinado, por exemplo, para ele procurar o professor que está naquele horário livre para ele levar a demanda às suas questões. Não sei, ou que o professor fosse responsável por aquela turma naquele horário e fosse dialogar e fosse uma coisa bem próxima, eu acho que isso é muito importante! Seria uma reorganização da carga horária, porque 17 modalidades de, ... como posso dizer, 17 disciplinas, eu acho muito pesado! Acho que não tem nada a ver, acho que é isso que tem acontecido, pelo menos a meu ver! Pode ser que outros enxerguem de outra forma mas, dentro do que eu tenho acompanhado viraram 17 disciplinas ao invés de ser uma coisa que realmente integre. E eu acho que é uma falta disso, não é falta de boa vontade dos professores, porque a gente até tenta, mas a gente não consegue, porque a carga horária é muito pesada, não permite. (Prof.^a Érica, Pesquisa e Intervenção, E.E Nísia Floresta).

A partir desse depoimento, constata-se em síntese, na E. E. Nísia Floresta uma carga horária escolar extensa, com diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, mas sem que, de fato, fossem promovidos processos educativos que auxiliassem na formação integral, integrada, autônoma, humana, cultural, dos jovens alunos do Ensino Médio, que são obrigados a permanecer mais tempo dentro de uma escola pedagogicamente “pobre”, que não trouxe efetivamente mudanças significativas comparada às escolas regulares.

Os resultados da pesquisa apresentada por Silva e Silva (2017) sobre o processo de implementação do Ensino Médio Integrado em Escolas Técnicas Estaduais da Rede de Ensino de Pernambuco condizem com os resultados coletados também na pesquisa por ora apresentada, que diz respeito à constatação de que a ampliação da carga horária integral no Ensino Médio representa uma sobrecarga de trabalho, tanto para os professores quanto para os alunos, chegando a provocar uma sensação de encarceramento em todos, especialmente nos alunos, no que diz respeito ao longo período do almoço, que gostariam que fosse possível a saída durante esse intervalo, ou que ele fosse menor, possibilitando, assim, o término mais cedo das aulas. Evidencia-se assim, pela pesquisa empreendida, que mais tempo na escola não acarreta maior aproveitamento e maior aprendizagem pelos alunos, dentre os motivos destacam:

1. Ênfase em atividades apenas em sala de aula, com turnos de 50 minutos por disciplina, não sendo promovidas atividades em outros espaços ou pesquisas de campo;
2. Metodologia repetitiva na maioria das disciplinas e uso dos mesmos materiais pedagógicos: livro didático e folhas xerocopiadas;
3. Ausência de espaços e tempos para a realização de atividades voltadas para uma formação mais integral e integrada, falta de tempo necessário para que os alunos desenvolvam seus estudos;
4. Ausência de práticas pedagógicas diferenciadas, interdisciplinares e transdisciplinares;
5. Ausência de tempo para os professores poderem planejar suas aulas e realizarem estudos para melhorar a qualidade do ensino.

Assim, ressalta-se que essa reforma do Ensino Médio, da mesma forma como as diferentes reformas para essa etapa de ensino empregada pelos diferentes governos, ao invés de melhorar os índices de acessibilidade, universalização da oferta pública, melhoria da qualidade e identidade própria no sistema educativo, aumenta o descompasso entre alunos de escola pública e alunos de escola particular, posto que se percebe como os governos utilizam a educação básica pública como um “laboratório”, sugerindo transformações no currículo e na carga horária escolar do aluno, sem alterar de fato as formas de ensino, causando uma descontinuidade nos processos de aprendizagem dos educandos que, a cada ano, se veem em uma escola organizada de forma diferente, mas, que no seu interior, continua a mesma, com os velhos problemas. O que se nota é a implementação de uma política de ampliação da jornada escolar centrada em uma lógica neoliberal que intensifica e torna precário o trabalho docente, que tem a carga horária diária aumentada, sem ter um investimento do governo em uma reforma salarial docente.

Enfatiza-se a afirmação de Gadotti (2009), de que para o tempo integral ser, de fato, efetivo, ele deve ser uma opção para as escolas e não uma imposição. As escolas precisam ter condições para implementar o tempo integral. Também precisam, da mesma forma, participar, desde o início, das discussões dessa política educacional e acompanhar o seu desenvolvimento. É fundamental que as escolas recebam preparo técnico-político e formação para todos os profissionais envolvidos na escola, desde os professores e funcionários até os pais e alunos.

Frente à toda discussão apresentada, concluiu-se que o Ensino Médio em Tempo Integral e Integrado na E. E. Nísia Floresta, efetivamente não ocorreu. Identificou-se, por meio da pesquisa, a ampliação dos tempos sem atingir, de forma concreta, os pressupostos de uma educação integral, uma vez que se entende educação integral dentro de uma visão humanista e democrática, composta por um amplo conjunto de práticas pedagógicas e ações socioeducativas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano. Assim sendo, para que uma escola de Tempo Integral promova uma educação integral é importante que se tenha uma qualidade do uso do tempo ampliado. Com isso, afirma-se que a simples extensão do tempo na escola não é suficiente para garantir uma educação integral, como foi possível observar na pesquisa de campo.

5.2 O que os sujeitos da pesquisa dizem e pensam sobre o tempo integral

A fim de dar vozes aos alunos participantes desta pesquisa, de modo a conhecer perfis, suas visões acerca do EMTII e das práticas de seus professores, assim como conhecer suas expectativas de futuro e suas relações com o ensino, foi aplicado aos 26 alunos da turma selecionada para a pesquisa um questionário contendo questões objetivas e discursivas.

5.2.1 A relação com o estudo

A partir dos resultados obtidos por meio dos questionários, foi possível constatar que a maioria dos alunos, 80%, dedicava cerca de 1 a 2 horas, semanais, para estudar; 12% dos alunos afirmaram estudar cerca de 3 a 4 horas e 4% disseram que estudam entre 5 a 6 horas, mesmo percentual dos alunos afirmou estudar mais de 8 horas.

Tabela 18 - Horas semanais disponibilizadas para estudo

Tempo	Nº	%
De 1 a 2 horas	20	80%
De 3 a 4 horas	3	12%
De 5 a 6 horas	1	4%
Mais de 8 horas	1	4%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao longo da observação participante foi possível verificar que os alunos ficavam na escola das 7h30min às 17h30, desse modo, compreende-se que não restam muitas horas para os alunos dedicarem ao estudo fora do horário escolar, uma vez que chegam tarde e cansados em casa. Por esse mesmo motivo possibilitou compreender a orientação de que os professores não poderiam passar atividades para os alunos fazerem em casa. Em consonância com essa estratégia, defende-se que seria interessante os alunos terem um horário na escola destinado aos seus estudos, a fim de realizarem trabalhos, desenvolverem projetos, entre outras atividades.

Nesse aspecto, considera-se importante, também, ressaltar o tempo que os alunos declararam que gastavam para ir e para voltar da escola. Constatou-se que 50% dos alunos responderam que gastavam de 1 a 3 horas para ir para escola e

65% responderam que levavam de 1 a 3 horas para retornar para as suas casas. Diante disso, se os alunos saíssem da escola às 17h30min, a maioria deles chegaria a sua casa aproximadamente entre às 18h30min e às 20h 30min, o que leva a compreender que eles chegavam cansados e sem ânimos para estudar e realizar atividades escolares.

Tabela 19 - Tempo dispendido para ir à escola e voltar

De casa para a escola	Nº	%
De 1 a 3 horas	13	50%
Menos de 1 hora	12	46%
Mais de 4 horas	1	4%
Da escola para a casa	Nº	%
De 1 a 3 horas	17	65%
Menos de 1 hora	8	31%
Mais de 4 horas	1	4%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Outro aspecto considerado relevante para compreender a relação dos alunos com os estudos diz respeito à quantidade de horas de sono que eles costumam ter por noite nos dias de aulas. Durante a pesquisa, percebeu-se que alguns alunos costumavam dormir na sala de aula. E, sobre esse aspecto, o questionário apresentava um dos possíveis motivos para isso, visto que 42% dos alunos responderam que costumam dormir de 7 a 6 horas e 38% responderam que costumam ter 5 a 4 horas de sono, apenas, por noite. Esse dado pode ser considerado um hábito “comum” entre os adolescentes e jovens, que costumam ficar até tarde jogando *videogame*, ou jogando no próprio *smartphone*, assistindo séries e filmes, acessando redes sociais, entre outros.

Com base nos estudos de Batista *et al.* (2018), considera-se que as poucas horas de sono dormidas interferem no desempenho dos alunos e no espaço da sala de aula, no desenvolvimento das atividades propostas, bem como no processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 20 – Horas de sono dormidas por noite nos dias de aula

Horas de sono dormidas	Nº	%
De 7 a 6 horas de sono	11	42%
De 5 a 4 horas de sono	10	38%
De 8 a 9 horas de sono	3	12%
Menos de 4 horas de sono	2	8%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Além disso, essa quantidade de horas de sono não é considerada adequada para a faixa etária dos alunos, posto que, de acordo com o órgão internacional *National Sleep Foundation*¹⁵ o ideal quantitativo e adequado de horas de sono para os jovens na faixa etária dos sujeitos da pesquisa, seria de 8 a 10 horas de sono por noite. O que justificaria a baixa disposição dos alunos para assistir as aulas no período vespertino, visto que a grande maioria tem menos horas de sono que o recomendado. Nesse aspecto, quando questionados se sentem bem dispostos para assistir as aulas no período da manhã, 31% dos alunos responderam que concordam plenamente com essa afirmação, contra 19% que afirmaram discordar totalmente.

Tabela 21 – Disponibilidade para assistir as aulas do período da manhã

Escala	Nº	%
1	5	19%
2	5	19%
3	4	15%
4	3	12%
5	8	31%
Não sei responder	1	4%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Por outro lado, quando questionados se sentem bem dispostos para assistir as aulas do período da tarde, se observou uma inversão das respostas, tendo-se em vista que 31% dos alunos responderam discordar totalmente dessa afirmação, contra 0% que responderam concordar totalmente e 15% que responderam concordar parcialmente com a afirmação.

Tabela 22 – Disponibilidade para assistir as aulas do período da tarde

Escala	Nº	%
1	8	31%
2	5	19%
3	7	27%
4	4	15%
5	0	0%
Não sei responder	2	8%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

¹⁵ Mais informações disponíveis em: < <https://www.sleepfoundation.org/>>. Acesso em: 11 de nov. de 2018.

Como observado na tabela 22, os alunos se sentem menos dispostos para assistirem às aulas do período da tarde em comparação com as do período da manhã. Essa baixa disposição pode prejudicar o rendimento dos alunos nas aulas e atividades desenvolvidas no período da tarde e, conseqüentemente, prejudicar o processo de ensino-aprendizagem nesse turno. Esse dado corrobora com a sugestão anteriormente proposta neste trabalho da criação de horários livres na escola para os alunos desenvolverem atividades extraclasse e extracurricular, pois acredita-se que o desenvolvimento dessas atividades pode otimizar o tempo do aluno na escola, oportunizando com que ele tenha sua atenção e dedicação voltada para atividades que estejam mais próximas de seus reais interesses.

5.2.2 O uso de mídia

No que diz respeito ao uso da mídia, ao longo da observação foi possível perceber que os alunos utilizam muito os *smartphones*. Observou-se que o uso principal dos alunos era para acessar as redes sociais, bem como para jogar. Porém, constatou-se que os alunos também utilizavam os aparelhos para pesquisa e estudo, principalmente durante a realização das atividades propostas pelos professores. Tais dados foram confirmados por meio do questionário, em que 92% dos alunos responderam possuir *smartphone*, computador, *notebook* ou tablet e todos os alunos participantes da pesquisa responderam possuir acesso à internet. Quanto ao uso da internet, 39% dos alunos responderam que utilizam a internet para acessar as redes sociais, 37% disseram que utilizam para fazer *download* de arquivos e 21% afirmaram que utilizam a internet para realizar pesquisas durante as aulas sobre os conteúdos discutidos pelos professores.

Tabela 23 – Sobre o uso da internet

Usa a internet para	Nº	%
Utiliza para redes sociais	22	38%
Faz <i>download</i> de arquivos	21	37%
Realiza pesquisa durante as aulas sobre os conteúdos discutidos	12	21%
Participa de fóruns e <i>chats</i> pela internet	2	4%

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

Quanto à finalidade da utilização da internet, 34% dos alunos responderam que usavam para distrair e jogar; outros 32% para fins de se comunicar com outras pessoas, e, além disso, 23% responderam que usavam a internet para pesquisar e estudar.

Tabela 24 – Finalidade do uso da internet

Finalidade	n.	%
Para distrair e jogar	25	34%
Para comunicar com outras pessoas	24	32%
Para pesquisar e estudar	23	31%
Para trabalhar	2	3%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Acerca das horas diárias que os alunos usavam a internet, 73% responderam que usam a internet 4 horas ou mais por dia; 12% responderam que usam a internet 1 hora por dia e 8% responderam que usam a internet, respectivamente, por 2 e 3 horas por dia.

Tabela 25 – Horas por dia que utiliza a internet

Nº de horas	Nº	%
1 hora	3	12%
2 horas	2	8%
3 horas	2	8%
4 ou mais	19	73%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

De acordo com os dados apresentados, o uso da internet configura-se como uma atividade cotidiana entre os jovens, como já constatado também em outras pesquisas (GARBIN, 2009; SALES, 2014; SALES; FERREIRA; VARGAS, 2015), porém, durante a observação verificou-se que muitos professores, ainda, relutam com os alunos sobre esse uso, chamando constantemente a atenção dos que utilizam o *smartphone* na sala de aula. Sobre esse aspecto, Pretto e Pinheiro (2014) afirmam que o uso da internet pode favorecer a autonomia, a criatividade e a responsabilidade do aluno, possibilitando-lhe assumir o papel crítico no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, considera-se que o seu uso desses *smartphones*, assim como da internet precisa ser mediado, desse modo, defende-se que o professor trabalhe com

os alunos como utilizá-los de forma crítica, sabendo como realizar pesquisas e como utilizar as informações, de modo a não confiar em tudo que se lê na internet e também que não se pode simplesmente copiar as informações colhidas.

Ademais, ao serem questionados sobre o principal recurso de estudos utilizados por eles para se prepararem para as atividades avaliativas, as principais respostas foram celular 38%, computador 28% e em terceiro lugar indicaram o livro didático, 21%.

Tabela 26 – Método de estudo para se preparar para as atividades avaliativas

Método de estudo	Nº	%
Celular	20	38%
Computador	15	28%
Livro didático	11	21%
Grupo de estudo com os colegas	6	11%
Outros	1	2%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

As respostas apresentadas pelos alunos na tabela 26 confirmam mais uma vez a forte presença do *smartphone* no dia a dia dos jovens, evidenciando como que esse instrumento representa para eles a maior fonte de pesquisa didática e de recurso pedagógico.

5.2.3 As práticas de avaliação

Considerou-se relevante obter informações sobre as práticas avaliativas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Desse modo, por meio do questionário, foram verificados os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores que os alunos consideravam predominantes.

Segundos Gomes (2003), a avaliação da aprendizagem mobiliza e (re)orienta os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. Sendo assim, cabe à avaliação fornecer subsídios para que os responsáveis pelas ações educativas promovam o aperfeiçoamento dos processos e das condições de ensino-aprendizagem. É também sua função democratizar a educação e o conhecimento, desenvolvendo ações que levem à efetivação da aprendizagem e ao êxito escolar.

Nessa perspectiva, Luckesi (2011) defende a avaliação da aprendizagem como um componente do ato pedagógico de acompanhamento, subsidiando de forma construtiva e eficiente o aluno em seu autodesenvolvimento. Considera-se relevante a apropriação dos resultados das avaliações de modo a acarretar tomadas de decisões sobre quais temas devem ser reforçados, ou seja, o emprego da avaliação como um diagnóstico que leve à análise da realidade, para que se possa captar os subsídios necessários para tomar as decisões no sentido de superar os desafios identificados e corrigi-los, promovendo avanço no desenvolvimento dos alunos.

Portanto, a prática da avaliação nas pedagogias comprometidas com a transformação tem o encargo de estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando. Isso porque o novo modelo social exige a participação democrática de todos. O essencial é estabelecer, assim, uma relação de parceira, em que professor e alunos são aliados, e não adversários. Na perspectiva contemporânea, a proposta é que o professor se relacione com o aluno “como pessoa”, respeitando sua individualidade, procurando orientá-lo por meio de desafios em situações reais de aprendizagem.

Defende-se, assim, a importância da avaliação formativa para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ela se opõe à avaliação somativa e se distingue da avaliação diagnóstica, já que a avaliação formativa constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. Além disso, leva-se em conta o nível em que aluno se encontra em seu processo de aprendizagem e considera os erros como um conflito cognitivo característico de um determinado nível de desenvolvimento da aprendizagem, de modo que o erro seja visto como uma informação importante ao mostrar o ponto de partida, o esforço empregado, o contexto particular e o progresso alcançado ao longo do tempo, sendo que todo processo de aprendizagem parte de um ponto em direção a outro. (VILLAS BOAS, 2002).

Coerente com essa perspectiva, a avaliação formativa tem como consequência o *feedback*, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento não só do aluno, mas também do professor e da escola. Segundo Villas Boas (2002), a avaliação formativa tem como foco não apenas o aluno, mas também o professor e

a escola, uma vez que se entende que a avaliação é uma das categorias mais importantes da organização do trabalho pedagógico, chegando mesmo a nortear-lo, visto que se compreende nessa perspectiva que tratar da avaliação significa focalizar o trabalho pedagógico.

Segundo os dados apresentados pelos alunos no questionário, 39% consideraram que o instrumento de avaliação predominante é a prova escrita, seguido do trabalho em grupo com 29% e o trabalho individual com 25%.

Tabela 27 - Instrumentos de avaliação predominantes

Tipo	Nº	%
Prova escrita	23	39%
Trabalho em grupo	17	29%
Trabalho individual	15	26%
Prova oral	2	3%
Simulado	2	3%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No entanto, os dados coletados pelo questionário não representam fielmente o que foi observado ao longo da pesquisa de campo. Verificou-se como critério predominante nas avaliações dos professores, à época da pesquisa, a realização das atividades propostas na sala, em duplas e grupos. Os professores também alegaram que, em se tratando de processos avaliativos, o que eles consideravam mais importante no processo de ensino-aprendizagem era a participação, o envolvimento, o compromisso dos alunos nas aulas e nas resoluções das atividades propostas, como pode ser observado, por exemplo, no depoimento dos professores.

O que eu gosto de avaliar de verdade é o atitudinal, porque o atitudinal é algo que eles não podem colar. Eles não tem como consultar um livro, a internet, o *WhatsApp*, são eles. Então, essa prática de você olhar o aluno como ser humano dentro da sua sala e o que ele absorveu, eu acho mais importante, porque as outras notas são notas, números que nem sempre refletem o que as pessoas são, mas o atitudinal [...] eu acho fantástico! O atitudinal é o todo, é o aluno, eles me perguntam: “Mas o que você olha no atitudinal? É o caderno? É fazer atividade? É chegar no horário? É questionar a matéria? É debater? É brigar?” Eu falo que é isso tudo, é como você se comportou como um todo. Eu coloco o atitudinal é como você está no seu trabalho, é como você está com sua família. O olhar que o seu patrão tem de você é o seu todo, não é somente o seu trabalho em si, é quem você é, de onde você vem. Então, eu tento colocar isso tudo como o mais importante, é o que pesa, né? Eu tenho um exemplo que, como a gente tem esse bimestre muito corrido e tem uma sala que está fazendo as

minhas atividades de recuperação não porque eles estão em recuperação, porque eles entenderam que estudando, buscando mais informações eles vão ser pontuados. Isso para mim significa que eles estão interessados. Eles gostaram, eles compraram a minha proposta de melhoria como nota; mas é como ser humano, eles estão se esforçando para melhorar. Então esse atitudinal para mim é o mais importante de todos! (Prof.^a Marta, Geografia, E.E Nísia Floresta).

E ainda,

Quanto ao processo de avaliação eu também não mudei o critério. O mesmo critério que eu uso no regular eu uso também no integral, e esse critério eu utilizo há 17 anos, porque eu não aceito trabalho digitado. Todos os meus trabalhos são manuscritos e feitos em sala de aula. Os alunos falam: “ah, vou fazer em casa”, não! O trabalho é para ser feito em sala de aula, porque em sala de aula eu consigo ver o aluno que tá trabalhando realmente. O aluno que está fazendo, porque eu avalio com trabalhos em grupo e atividades avaliativas. Não acredito que a prova seja um critério de avaliação da aprendizagem do aluno, até mesmo, porque a nota é dividida em todas as matérias. Então não acredito que seja um método de avaliar. Por isso meu critério de avaliação é dentro da sala de aula mesmo, a participação do aluno, o retorno que ele me dá, o *feedback* que a gente tem. A gente percebe quanto que o aluno conseguiu assimilar a matéria explicada. (prof.^a Wilma, Língua Portuguesa, E. E. Nísia Floresta).

Outro professor também deixou claro no seu depoimento a concepção de avaliação formativa.

Eu acho que a avaliação é método de aprendizagem, e acho que os professores e até alunos, eles vêm, os alunos principalmente, para cá preocupados com nota, e eu acho que avaliação é método de aprendizagem. Porque às vezes é mais importante o que ele errou na prova do que ele acertou, porque o que ele acertou já está ali, já sabe, às vezes é lógico acertou por sorte, por intuição e tal, mas às vezes fica muito mais, se a gente fizer uma correção daquela avaliação e mostrar para o aluno: você errou por causa disso e tal! Às vezes ele vai gravar aquilo muito mais do que a questão que ele acertou por exemplo. Só que ele foi penalizado por aquilo, só que as vezes ele aprendeu muito mais naquela questão que ele errou e foi penalizado do que naquela que ele acertou. Então, para mim, avaliação é método de aprendizagem, e não de dar nota. Porque eu acho que os valores dessa formação integral do aluno, os valores maiores que a gente tem que colocar nos alunos para eles viverem a vida deles não são mensuráveis. Então eu acho um pecado esse negócio de dar nota para o aluno. Enfim, mas aí é uma posição pessoal minha. Eu acho que deveria ter um retorno, ter outra chance, mas um retorno efetivo, né? Assim, ... a não você perdeu média nessa prova eu vou te dar outra, não! Mostrar para ele onde que ele errou, conversar com o aluno, qual o tipo de problema está tendo. A gente sabe que as vezes o aluno vem para cá fazer prova no dia e ele brigou com a namorada, ele viu uma discussão familiar do pai com a mãe, ele está abalado! Então tem vários motivos que vão decidir a vida escolar dele, num dia que ele vai fazer prova, e as vezes naquele dia ele não está bem. (Prof. Marcos, Educação Física, E. E. Nísia Floresta).

Coerente com essa perspectiva, constata-se, por meio dos depoimentos dos professores a concepção de que o mais importante é observar e avaliar o desenvolvimento do aluno, o seu progresso, compreendendo o aluno como sujeito situado e respeitando sua individualidade.

5.2.4 Expectativas e projeto de vida

Também foi objetivo do questionário conhecer as expectativas de futuro dos alunos, saber o que eles pretendem fazer ao concluir o Ensino Médio. Grande parte dos alunos, 62%, respondeu como primeira opção ingresso no Ensino Superior, 15% afirmaram ter como expectativa o ingresso no mercado de trabalho, seguidos de 12% que afirmaram interesse pelo curso técnico profissionalizante e concurso público, respectivamente.

Tabela 28 – Primeira opção para quando concluir o Ensino Médio

Opções	Nº	%
Ensino superior	16	61%
Trabalho	4	15%
Curso técnico profissionalizante	3	12%
Concurso público	3	12%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Observou-se ao longo da pesquisa de campo que a E. E. Nísia Floresta dialoga pouco com os alunos sobre a universidade, suas especificidades, sobre os cursos e as profissões, entre outros. A única discussão acerca dessa temática diz respeito ao Enem, 46% dos alunos afirmaram que as informações sobre o Enem e demais vestibulares são parcialmente divulgadas. No entanto, 65% dos alunos responderam que se sentem pouco preparados para participar do Enem e de outros vestibulares ou processos seletivos, apesar de participarem da disciplina de Aprofundamentos do Enem, e mesmo com os professores discutindo com os alunos sobre as especificidades dessa avaliação, os alunos continuam se sentindo inseguros e pouco preparados.

Tabela 29 – Como são divulgadas as informações sobre o Enem e outros vestibulares

Informações sobre o Enem e vestibulares	Nº	%
As informações são parcialmente divulgadas	12	46%
As informações são amplas	11	42%
Não são disponibilizadas informações, mas gostaria de saber sobre o assunto	3	12%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em um cenário ideal a escola discutiria com os alunos acerca de seus projetos de futuro, promovendo visitas aos campos universitários, às empresas, promovendo dinâmicas para apresentar os cursos e as profissões, organizando uma feira de profissões para os alunos poderem conhecer melhor as profissões existentes, entre outros.

O Art. 22 da LDB (9.394/96) determina como competências a serem desenvolvidas pelos alunos no Ensino Médio: a) o exercício da cidadania; b) o progresso do trabalho; c) os estudos posteriores. No entanto, o Ensino Médio brasileiro oscila, há muito tempo, entre uma finalidade ora voltada para a formação acadêmica destinada a preparar para o ingresso no ensino superior, ora voltada para uma formação de caráter técnico, com vistas à preparação para o mercado de trabalho. Desse modo, como bem afirmam Leão, Dayrell e Reis (2011), considera-se que a escola não tem possibilitado uma formação humana mais ampla de seus jovens, contribuindo, de tal modo, para uma compreensão de si mesmos, de suas habilidades e desejos, bem como da realidade onde se inserem. No momento decisivo de escolha de possíveis percursos, a escola pouco contribui para uma discussão acerca do que a universidade pode ou não oferecer, os cursos, as profissões, os campos de trabalho, os tipos de formação, apontando as especificidades e demandas próprias de cada percurso possível e disponível para os jovens alunos do Ensino Médio escolherem.

Coerente com essa análise, Carneiro (2012) defende um Ensino Médio que represente, de fato, a etapa final da Educação Básica. Assim, os objetivos desse nível de ensino não se resumem apenas na preparação dos alunos para as provas do Enem e demais vestibulares. O ensino ofertado pelo Ensino Médio precisa garantir também uma formação cidadã, autônoma e crítica, em que o aluno esteja

apto, com o que lhe for oferecido pela escola, de decidir o seu caminho e conquistar o futuro que almeja.

5.3 A visão dos alunos sobre o tempo integral

Considerou-se relevante saber a visão dos alunos sobre o tempo integral na E.E Nísia Floresta. Para tanto, o questionário que foi entregue para os alunos participantes da pesquisa, continha duas perguntas abertas que objetivava investigar como os alunos avaliavam o Tempo Integral e suas sugestões para que ele se tornasse mais positivo no processo de ensino-aprendizagem.

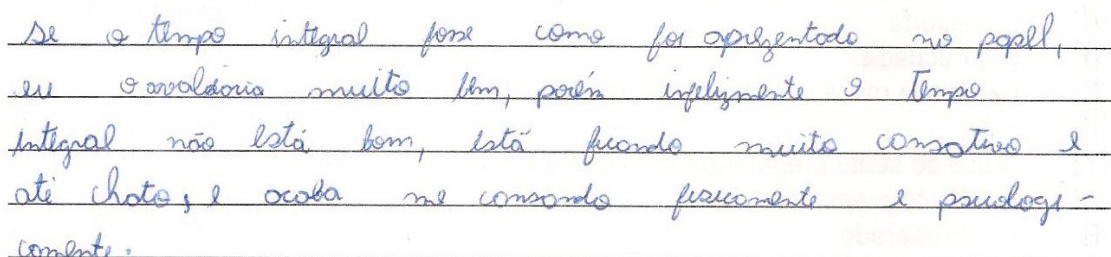
Tendo em vista que esta pesquisa tem como um de seus objetivos conhecer e analisar a implementação da proposta do Ensino Médio em Tempo Integral e Integrado de Minas Gerais, considerou-se importante colher as opiniões dos principais sujeitos envolvidos e afetados por essa reforma: os professores e os alunos, uma vez que são eles quem enfrentam a realidade da escola no dia a dia e, por esse motivo, reconhecem os problemas e as necessidades que essa reforma apresenta para o cotidiano escolar. Desse modo, procurou-se, a partir das respostas dos alunos ao questionário, evidenciar pontos-chave para a melhoria da qualidade e aplicabilidade do EMTII.

As metodologias desenvolvidas ao longo da pesquisa foram essenciais para os resultados alcançados, posto que, por meio das entrevistas com os professores e pelo questionário feito com os alunos, foi confirmado aquilo que se verificou durante a observação participante.

De acordo com Carneiro (2012), já há algum tempo o Ensino Médio brasileiro vem apresentando problemas, em especial no que diz respeito à sua identidade e finalidade, uma vez que essa etapa de ensino não tem cumprido as deliberações da LDB 9.394/96 de possibilitar aos jovens uma formação para a vida, para o exercício da cidadania, para o mercado de trabalho, e, como também, para o ingresso no Ensino Superior. Soma-se a isso, o fato de que o Ensino Médio se apresenta de forma desinteressante para os jovens, que encontram uma escola que não dialoga com suas demandas e suas realidades de vida.

Nesse viés, optou-se por perguntar aos participantes sobre a avaliação que fazem do Tempo Integral, e muitos alunos demonstraram descontentamento quanto à organização e a execução da proposta. Nas suas respostas, os alunos apontaram que a forma como a escola implementou, na prática, o tempo integral, não condiz com a proposta que lhes foi apresentada, alegando que a realidade da E. E. Nísia Floresta é diferente dos objetivos presentes na proposta, segundo pode ser observado nos recortes que seguem.

FIGURA 1
Depoimento aluno Matheus, 2º ano do EMTII. E.E Nísia Floresta

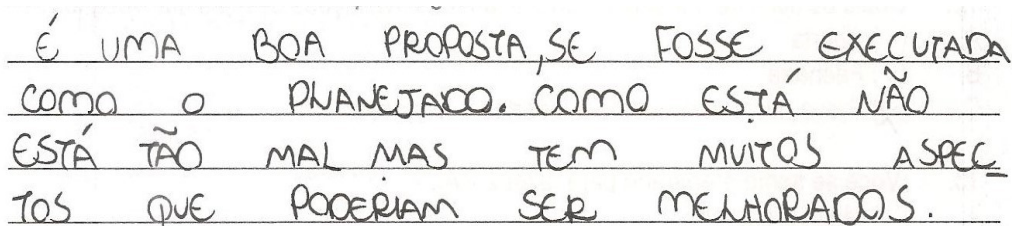


Se o tempo integral fosse como foi apresentado no papel, eu avaliaria muito bem, porém infelizmente o Tempo Integral não está bem, está ficando muito cansativo e até chato, e acaba me cansando fisicamente e psicologicamente.

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

E, ainda, outro aluno disse:

FIGURA 2
Depoimento aluno Vinícius, 2º ano do EMTII, E. E Nísia Floresta



É UMA BOA PROPOSTA, SE FOSSE EXECUTADA COMO O PLANEJADO. COMO ESTÁ NÃO ESTÁ TÃO MAL MAS TEM MUITOS ASPECTOS QUE PODERIAM SER MELHORADOS.

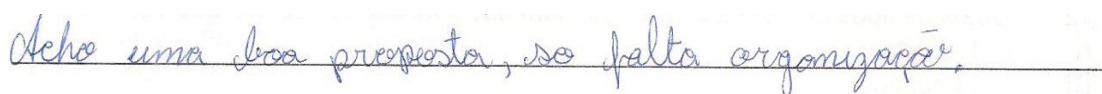
Fonte: Dados de pesquisa (2018)..

Conforme se apresenta, os depoimentos dos alunos revelam descontentamentos com o Tempo Integral. Acerca dessa situação, ressalta-se que comumente, quando se trata de reformas educacionais, a implementação se realiza de forma distinta da proposta, visto que os textos das propostas de reforma não comungam com as realidades escolares, assim, os sujeitos se organizam de modo a implementar da maneira como melhor condiz com a realidade vivida.

Também se observou que o aluno Matheus expressa como a ampliação da carga horária trouxe questões negativas para o desenvolvimento psicológico dos alunos. Nesse sentido, defende-se a importância da implementação do Tempo Integral garantir a contratação na escola de profissionais como psicólogos, enfermeiros e até mesmo dentistas. Isto porque, são constantes os relatos dos professores sobre eventos que demonstram o quanto os alunos apresentam um desgaste emocional. Ademais, a importância da presença de um enfermeiro se justifica pelo fato de a pesquisadora ter presenciado casos de alunos que se sentiram mal na escola, logo os professores e demais funcionários não sabiam ao certo como agir nessas situações. E, por fim, também se percebeu a necessidade de disponibilizar o trabalho de um dentista, posto que os alunos ficavam o dia inteiro na escola, das 7h30min às 17h30min e, para receberem o tratamento de dentista, era necessária autorização de seus pais, além de ter que buscá-los mais cedo, para levá-los ao consultório do dentista.

Com a pesquisa, constatou-se que o Tempo Integral tem uma carga horária extensa e um tanto desorganizada, com disciplinas que não condizem com os interesses e realidades dos jovens, como se observa na resposta do aluno Rafael. Ofertada desse modo ela provoca intenso cansaço nos alunos.

FIGURA 3
Depoimento aluno Rafael, 2º ano do EMTII, E. E. Nísia Floresta



Acho uma boa proposta, só falta organização.

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

A falta de uma estrutura física adequada, que contribua para o bom desenvolvimento das aulas também apareceu nos depoimentos dos alunos. Constata-se que eles reconhecem a importância de um investimento na formação dos professores e demais funcionários da escola para a sua atuação nesse novo contexto, além de ser imprescindível que o governo libere recursos para as escolas investirem no Tempo Integral.

Sobre o tempo integral, uma aluna, assim, se manifestou,

FIGURA 4
Depoimento aluna Beatriz, 2º ano do EMTII, E. E. Nísia Floresta

Pouco preparada, com propostas até interessantes, porém professores, funcionários e a escola em si sem preparação nenhuma.

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

E, além dessa aluna, ainda, outra participante disse:

FIGURA 5
Depoimento Aluno Henrique, 2º ano do EMTII, E. E. Nísia Floresta

O tempo integral ainda é falho, falta diversos equipamentos, professores, entre outras coisas, que mudaria isso, seria o testemunho por eu assim fazer tudo mais é ser.

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

Perguntados sobre como tornar o Tempo Integral ainda mais positivo para o seu processo de aprendizagem, os alunos, em consonância com a resposta da primeira questão, apontaram a necessidade de uma melhor organização do tempo, com uma possível diminuição da carga horária e com momentos para os alunos poderem descansar, fazer as atividades propostas nas disciplinas, realizar atividades extracurriculares, entre outras.

Também outra aluna, assim, se manifestou,

FIGURA 6
Depoimento aluna Júlia, 2º ano do EMTII, E. E. Nísia Floresta

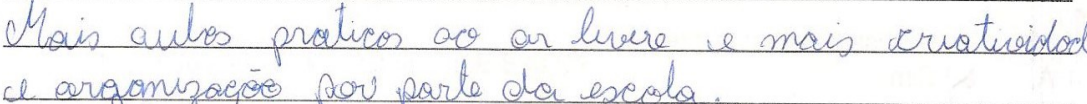
Eliminar a carga horária e as matérias desnecessárias para nos dar oportunidade de fazer desenhos, estudar etc...

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

Foi recorrente nas respostas dos alunos a diligência por aulas práticas, realizadas fora da sala de aula e por meio de saídas de campo, como pode ser observado no depoimento de alguns alunos.

Para um dos alunos, o Tempo Integral precisa contemplar, o seguinte:

FIGURA 7
Depoimento Aluno Rafael, 2º ano do EMTII, E. E. Nísia Floresta

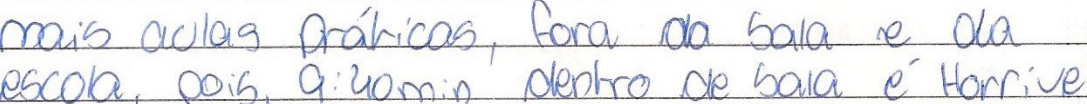


Mais aulas praticas ao ar livre e mais criatividade e organização por parte da escola.

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

Outro aluno, ainda, indicou como demandas,

FIGURA 8
Depoimento aluno Bruno, 2º ano do EMTII, E. E. Nísia Floresta

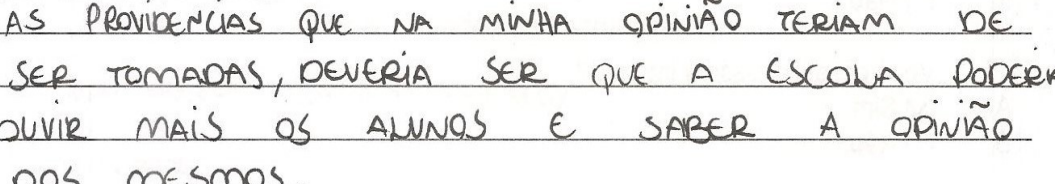


mais aulas praticas, fora da sala e da escola, pois, q:40min dentro de sala e horrivel

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

Constata-se, por meio dos depoimentos, que o Tempo Integral não comunga com as demandas dos jovens alunos do Ensino Médio, uma vez que eles não se sentem ouvidos ou que suas opiniões não são respeitadas, como se revela nos depoimentos de alguns alunos.

FIGURA 9
Depoimento aluno Vinícius, 2º ano do EMTII, E. E. Nísia Floresta.

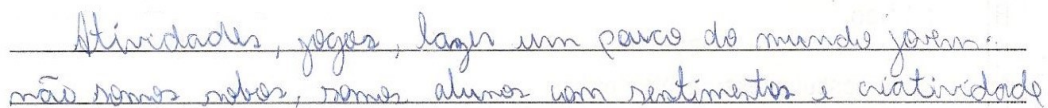


AS PROVIDENCIAS QUE NA MINHA OPINIÃO TERIAM DE SER TOMADAS, DEVERIA SER QUE A ESCOLA PODERIA OUVIR MAIS OS ALUNOS E SABER A OPINIÃO DOS MESMOS.

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

Outras demandas também foram indicadas, conforme segue a resposta de um aluno:

FIGURA 10
Depoimento aluno Otávio, 2º ano do EMTII, E. E. Nísia Floresta



Atividades, jogos, fazer um pouco do mundo jovem.
não somos robôs, somos alunos com sentimentos e criatividade.

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

Como se vê, o depoimento do aluno Otávio revela muito bem a importância de se reconhecer os jovens como sujeitos concretos, em sua historicidade e realidades diversas no contexto social e territorial em que vivem. Torna-se necessário que todas essas questões estejam presentes no projeto pedagógico da escola e no planejamento dos professores.

Entre os argumentos indicados na exposição de motivos para justificar a urgência da MP 746/2016, consta a necessidade de promover mudanças de modo a reduzir as elevadas taxas de evasão escolar no Ensino Médio. Entretanto, os posicionamentos apresentados pelos alunos expressam questões que podem se transformar em barreira que dificultam a frequência e o envolvimento deles no cotidiano escolar, acarretando, assim, na evasão, e entre, os principais motivos, estão: cansaço, falta de motivação, desinteresse, falta de perspectiva etc. Assim, a ampliação da jornada escolar, sem garantir uma Educação Integral, e a falta de maiores investimentos, tornam, na realidade, a oferta do Ensino Médio mais precária, comprometendo, desse modo, o acesso dos jovens alunos.

Sobre essa questão, Lino (2017) afirma que a reforma pode acarretar evasão escolar ao invés de contê-la, precarizando mais, ainda, essa etapa de ensino. Ressalta-se, ainda, de acordo com Carneiro (2012), que em uma sociedade democrática a educação é um direito e para garanti-lo, torna-se necessário garantir também a permanência dos alunos na escola, visto que conforme afirma Cavaliere (2007), a escola é, por natureza, a instituição *do* e *para* o aluno, de modo a terem seus direitos e deveres acordados e respeitados, e onde sejam, efetivamente, os protagonistas do processo educacional.

Coerente com essa perspectiva, Silva e Marçal (2015), investigaram a produção da qualidade da educação a partir da implementação do REM em uma escola de Patos de Minas. E, nesse estudo, os resultados indicaram alguns problemas que justificavam o insucesso e o fim do REM, dentre eles, a falta de formação dos professores e a falta de investimento em recursos para as escolas se adequarem para a realização das aulas práticas e visitas técnicas propostas no projeto, questões muito presentes na proposta de reforma atual. Além disso, Silva e Marçal (2015) afirmaram que esses pontos corroboraram para uma insatisfação dos alunos, dos professores e da comunidade educativa como um todo. E, para finalizar, esses autores, ainda, destacaram que o Rem teria sido um bom projeto, caso tivesse sido realizado em consonância com o que foi planejado.

Em decorrência das respostas apresentadas pelos alunos, constata-se que as maiores demandas para a melhoria da qualidade do Ensino Médio em Tempo Integral e Integrado das escolas Polem de Minas Gerais são: a) investimento na formação continuada dos professores; b) oferta de um projeto efetivo de Educação Integral e Integrada; c) maior aproveitamento do espaço-tempo das atividades pedagógicas; d) diversificação dos recursos pedagógicos e, ainda, e) maior diálogo com as demandas dos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se nesta pesquisa investigar as práticas docentes, tendo como foco os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pelos professores em uma escola piloto do Novo Ensino Médio, localizada em Belo Horizonte. Coerente com essa perspectiva, este trabalho investigou a atual proposta de reforma do Ensino Médio em âmbito nacional e local. E, nesse sentido, os dados obtidos a partir da investigação foram processados e permitiram acesso a informações que foram geradas conjuntamente com as respectivas análises. Por meio delas foram extraídos os resultados ora apresentados nas considerações finais. Destaca-se que analisar o Programa de Educação Integral do Estado contribuiu para compreender como a ampliação da jornada escolar se relaciona com o processo de ensino-aprendizagem no espaço da sala de aula. Além disso, permitiu verificar a efetividade da política pública.

Por meio da triangulação dos dados obtidos na pesquisa bibliográfica, documental e de campo foi possível perceber que a educação, desde a década de 1990, vem sofrendo mudanças significativas na sua forma, configuração e função, induzidas pelas mudanças no papel do Estado, em consonância com as exigências de reestruturação do capital e do setor produtivo. No entanto, constatou-se que, ao se tratar do Ensino Médio brasileiro, ocorreram mudanças na legislação, mas não foram promovidas alterações nas condições de oferta. Nesse sentido, os problemas observados na E. E Nísia Floresta são os mesmos expostos por pesquisas realizadas há 20 anos, e estão, entre eles: ausência de financiamento do processo de manutenção; falta de uma política de formação de professores; ausência de investimento em adequação do espaço físico e da infraestrutura pedagógica. Ressalta-se que esses dilemas enfrentados pela educação nos últimos anos não se restringem apenas ao Ensino Médio, mas sim a Educação Básica como um todo.

No Brasil, as políticas sociais, especialmente a educação e a saúde, são geralmente as eleitas pelos governos para compor o quadro de “cortes de gastos” com vistas a manter o interesse do sistema capitalista. Assim, as reformas neoliberais, como a atual apresentada na Lei nº 13.415/2017, promovem reformas com défices estruturais com o intuito de desresponsabilizar o Estado e diminuir os

gastos públicos. As diferentes reformas empreendidas pelo Estado neoliberal para o Ensino Médio promoveram verdadeiro retrocesso na garantia dos direitos educacionais, ao adotar medidas que priorizaram a retração dos investimentos nos sistemas públicos de ensino e a centralidade na Educação Básica reduzida a conteúdos mínimos e com efeitos compensatórios para atender a qualificação e habilidades necessárias para o trabalho. Os efeitos disso afetaram principalmente a parcela mais carente da sociedade.

A crise instaurada no Ensino Médio desde a década de 1990 com o alastramento da política neoliberal no país é aguda e profunda. E, o grande desafio histórico da educação brasileira em relação ao Ensino Médio se resume em universalizar sua oferta pública, conferir-lhe qualidade e identidade própria no sistema educativo, potencializar sua dimensão formativa sob a concepção de Educação Básica e de formação técnica, entre outros. Nesse sentido, é fundamental que a busca da melhoria do ensino leve em conta o princípio da democratização do acesso e da permanência no Ensino Médio. Assim sendo, não é possível resolver essa crise com soluções superficiais e de natureza apenas instrumental, com propostas de mudanças em sua maioria apenas no currículo e realizadas de forma apressada, formulada “da noite para o dia”. Portanto, percebe-se que as propostas de política para o Ensino Médio ao longo de mais de 20 anos procuraram resolver apenas os problemas relacionados à “eficiência da educação como forma de promover a eficiência da economia”, mas sem propor meios para resolver a essência do problema, que é “a qualidade social da educação”, com um Ensino Médio com uma identidade própria, que represente de fato a última etapa da Educação Básica, permitindo que os alunos concluintes desse nível tenham o direito e a condição de escolher o futuro que quiserem, seja entrar no mercado de trabalho, seja seguir os estudos na Educação Superior.

Tais questões se mantêm com a Lei nº 13.415/2017 que propõe mudanças no currículo do Ensino Médio, defendendo a flexibilização e a “escolha” de itinerários formativos, porém sem investir em infraestrutura e em formação docente, dificultando, assim, com que a reforma curricular traga benefícios. Sob a justificativa de conceder proteção e guarda aos adolescentes e jovens do Ensino Médio, garantir aos jovens acesso rápido à empregabilidade por meio de cursos técnicos (sem

considerar o cenário de desemprego estrutural em que o país se encontra) e melhoria dos indicadores sociais do país através de resultados em avaliações externas e da melhoria do fluxo escolar e da certificação, a lógica neoliberal intensifica e torna precário o trabalho docente, ao responsabilizá-lo pela promoção dessas demandas.

Diante disso, tem-se, por meio da reforma curricular proposta pela Lei nº 13.415/2017, a propagação de um Ensino Médio com vertentes diferentes, uma representada pela oferta do ensino propedêutico, voltado para os filhos da elite, e outra direcionada para o ensino profissionalizante, com o objetivo de formar mão de obra para garantir a manutenção e a consolidação do sistema capitalista vigente. Ademais, a flexibilização curricular e a não obrigatoriedade das instituições escolares de ofertarem todos os itinerários formativos impossibilita que os alunos pobres e trabalhadores tenham acesso ao conhecimento acumulado produzido pela humanidade e de terem acesso à Educação Superior, ocupar cargos de prestígio e desenvolver o pensamento crítico.

Entre os resultados obtidos por meio deste estudo, evidenciou-se o caráter impositivo do governo que, ao propor mudanças para a educação, os principais agentes envolvidos, professores, alunos, gestores, entre outros, não são consultados ou levados em consideração os seus posicionamentos acerca de tal situação. Assim, o que se tem são propostas de reformas que não comungam com a realidade escolar, dificultando, portanto mudanças efetivas e trazendo questões negativas para os sujeitos envolvidos, que se sentem excluídos do processo e não veem sentido nas mudanças empreendidas.

Pelo fato de os jovens alunos do Ensino Médio não se sentirem ouvidos e respeitados nas propostas de reforma, a consequência é que esses alunos não se sentem motivados a frequentar esse nível de ensino. Soma-se a isso, também o fato de que muitos jovens necessitam entrar no mercado de trabalho para ajudar nas despesas da família, ou até mesmo por opção própria para adquirir independência financeira. Diante disso, a frequência desses alunos em um Ensino Médio com problemas de infraestrutura, com professores e disciplinas que não dialogam com suas demandas e, ainda, em Tempo Integral, se torna cada vez mais penosa, acarretando em um eventual abandono, ou até mesmo causando uma baixa

participação desses jovens, que vão à escola apenas para obterem a certificação, que é importante para a nossa sociedade e tem o caráter de oportunizar um “futuro melhor”.

Diante desse cenário, defende-se a oferta de programas e ações que partam das demandas dos próprios jovens, promovendo a integração e fortalecimento dos grupos em que estão inseridos e, finalmente, que visem incentivar a autonomia, o protagonismo, a criatividade e o senso de pertencimento.

A Educação Integral pressupõe que a escola assuma o seu papel de provedora da educação e do ensino, visando o desenvolvimento mental e a formação humana, cultural e social dos alunos. Para atingir plenamente esse objetivo, os governos precisariam assegurar às escolas condições de funcionamento da estrutura física e material, da parte administrativa, da parte pedagógica, da remuneração dos professores, da formação de professores em serviço, além de uma atuação decisiva nas questões intraescolares, isto é, naqueles elementos dentro da escola, cuja finalidade é de assegurar um ensino-aprendizagem de qualidade, como a gestão pedagógico-curricular, as condições de ensino-aprendizagem, a assistência pedagógica direta ao professor na sala de aula, a infraestrutura e material para a atividade de estudo do aluno. Esses investimentos não são exclusivos e necessários apenas para a efetivação do Ensino Médio em Tempo Integral. Há, portanto, investimentos prioritários a serem feitos, primeiramente, para o funcionamento das escolas regulares, antes de destiná-los às escolas de tempo integral.

A ampliação da carga horária efetivada na escola observada para a realização desta pesquisa ocorreu apenas de modo “quantitativo”, em que é ofertado aos alunos apenas “mais do mesmo”. Ou seja, trata-se de uma reforma curricular que não alterou de fato as práticas pedagógicas de ensino e de aprendizagem, pois os professores continuam atuando do mesmo modo como faziam no Ensino Regular. Assim, a ampliação da carga horária trouxe apenas precariedade para os sujeitos, em que os professores estão sobrecarregados, lhes faltando tempo e espaço para poderem planejar as aulas e estudar, a fim de melhorar a qualidade do ensino. Além disso, os alunos se sentem cansados e desmotivados para frequentar uma escola com uma carga horária extensa. E, ainda, não foram alteradas as formas de ensino, não foi ofertado aos alunos um ensino integral, cultural, social,

emancipatório. Observou-se nos depoimentos dos professores durante a entrevista que alguns têm a clareza de que o novo contexto do Ensino Médio na escola exige dos professores uma atuação diferente. Os achados revelaram que os professores defendem e reconhecem a importância de um ensino interdisciplinar, em que são promovidos diálogos entre os professores das diferentes áreas do conhecimento. Porém, esses mesmo sujeitos afirmam que mesmo tendo essa consciência, isso é difícil de ser praticado devido à intensa carga horária a que são submetidos, na qual muitos alegam que mal têm tempo de preparar o planejamento de sua disciplina e que um planejamento interdisciplinar exigiria, ainda, mais tempo do qual eles não têm disponível.

Diante de todo exposto, os resultados desta pesquisa atestam que o problema se encontra na relação entre a teoria apresentada nos Documentos Orientadores da SEE-MG e a prática realizada no âmbito da escola, ou seja, na dificuldade de o professor alterar a sua própria prática pedagógica cotidiana. Atribui-se a esse fato a falta de investimento em políticas de formação inicial e continuada voltada para as novas demandas e realidades trazidas pelas mudanças tecnológicas do século XXI; conjugada a uma reestruturação da carreira docente, com uma política salarial que assegure dignidade aos professores e a garantia de condições adequadas de trabalho.

O fracasso escolar apresentado pelos dados do Ideb e do Inep, além do baixo resultado alcançado pelos alunos nas avaliações do Saeb e do Enem, provocam reflexões sobre a necessidade de se investir em mudanças nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que as práticas atuais não têm garantido resultados positivos na educação. Defende-se, assim, a importância de se promover uma Educação Integral, em que o foco do processo de ensino-aprendizagem seja o aluno e o seu desenvolvimento. Nesse cenário, apontam-se as vantagens da avaliação formativa, visto que essa avaliação promove um processo pedagógico voltado para a valorização do aluno e do professor, tendo como objetivo a melhoria do ensino e da aprendizagem. Assim, avaliar, nessa perspectiva, significa diagnosticar para conhecer os avanços e as dificuldades dos alunos, adequar tempos e espaços escolares, bem como criar novas práticas de ensino. É nesse contexto que surge a prática pedagógica da interação, da reflexão, da responsabilidade do professor e do

aluno, em substituição à prática pedagógica de “transmissão do conhecimento” no processo de ensino, em que o professor é o único detentor do saber e o aluno é uma tábula rasa em que o conhecimento deve ser “injetado”.

Entre os muitos problemas levantados pelos professores e alunos participantes da pesquisa, tem-se a questão da extensa carga horária que apareceu reiteradas vezes ao longo da pesquisa. A organização temporal proposta no currículo da escola está aquém das necessidades do modelo integral, expondo a fragilidade do planejamento da jornada escolar e do currículo estruturado. Também se tem atrelado a esse contexto os depoimentos dos alunos de que a intensa quantidade de horas frequentadas dentro do ambiente escolar está impondo a eles um sofrimento físico e psíquico.

Coerente com o exposto, resultados de pesquisas sobre a implementação do REM em Minas Gerais apontam que os alunos passaram por grandes dificuldades, e uma delas foi a reformulação do currículo, que, em decorrência da finalização abrupta do programa afetou a finalização das formações profissionalizantes iniciadas. Em vista das mudanças políticas causadas pela última eleição para a presidência e ao governo estadual, questiona-se se a reforma empreendida pela Lei nacional nº 13.415/2017 e pelo Decreto 47.227/2017 da SEE-MG terão continuidade. A respeito disso afirma-se que a descontinuidade administrativa é uma das causas do grande atraso educacional no país.

Por fim, com base nos limites e nas possibilidades que foram apresentados por esta pesquisa, destaca que, por se tratar de uma reforma atual e em curso, ainda há vários questionamentos para serem desenvolvidos por meio de pesquisas acadêmicas sobre o assunto. Espera-se que os resultados ora apresentados possam contribuir para o avanço nos estudos sobre políticas públicas do Ensino Médio brasileiro, bem como para uma melhor compreensão do processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral e Integrado na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais, de modo a auxiliar professores e gestores na implementação de suas escolas de uma Educação Integral e de qualidade para todos os jovens.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2 Ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMORIM, Marina Alves. OLIVEIRA, Débora Fernandes de Miranda. Perfil dos professores designados da rede estadual de ensino de minas gerais (REE-MG). 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade*. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

ANFOPE. *Manifesto contra a Medida Provisória n. 746/2016*. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/manifesto_anfope_mp_12.10.2016r.pdf> Acesso em: 15 abr. 2017.

AROSA, A. C. A concepção de Estado no debate sobre política educacional: uma análise dos trabalhos apresentados no GT5 da ANPEd (2000-2010). *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 974-987, 2016.

ARROYO, M. G. Repensar o Ensino Médio: Por quê? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

AUGUSTO, Maria Helena; SARAIVA, Ana Maria. Políticas de Educação Básica em Minas Gerais. In: DUARTE, Adriana et al. *O trabalho docente na educação básica*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BATISTA, Gabriel de Amorim; SILVA, Thaís Nadiane da; OLIVEIRA, Matheus Rodrigo de; DINIZ, Paula Rejane Beserra; LOPES, Samantha Sousa; OLIVEIRA, Luciano Machado Ferreira Tenório de. Associação entre a percepção da qualidade do sono e a assimilação do conteúdo abordado em sala de aula. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 36, n. 3, 2018.

BEHRING, Elaine Rossetti. *Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BERGAMO, M. *Slogan do governo Temer será 'Ordem e progresso'*. *Folha de S. Paulo*, 12 maio 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/>

monicabergamo/2016/05/1770509-slogan-do-governo-temer-sera-ordem-e-progresso.shtml>. Acesso em: 12 jul. 2018

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 47-51.

BRASIL *Decreto nº 2.208*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 17 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 13. Jun. 2018.

BRASIL, MEC/INEP. *Censo Escolar*. Brasília, 2017d.

BRASIL, MEC/INEP. *Censo Escolar*. Brasília, 2018a.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n.º 13.415*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 17 fev. 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. *Decreto 6.094*, de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União: Câmara dos Deputados, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em 16 de out. de 2018.

BRASIL. *Decreto n.º 5. 154*. Regulamenta o §2.º do art. 39 a 41 da Lei n.º 9.394/1996. Brasília, 07 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. *Lei 11.494/2007*, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB). Diário Oficial da União. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 16 de out. de 2018.

BRASIL. *Lei n.º 10.172*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. *Lei n.º 9.424*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 24 dez. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *DOU*. Brasília, 26 jun. 2014. Disponível

em: <[http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 23 jan. 2014.

BRASIL. MEC/SEB. *Programa Ensino Médio Inovador* – Documento orientador. Brasília: 2009b.

BRASIL. *Medida Provisória 746*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set. 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2017c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 21 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Exposição de motivos n.º 86*. Brasília, 15 set. 2016d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-74616.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013*. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais. Brasília, 22 nov. 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1569-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 09 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF. 1998 v.I; il.

BRASIL. *Parecer CNE/ CEB n.º 5/2011*. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília: 24 jan. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n.º15/ 1998*. Institui as diretrizes curriculares para o Ensino Médio. Brasília: 26 jun. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 18 out. 2017.

BRASIL. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de Indicadores 2015*. Brasília: IBGE, 2017c.

BRASIL. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de Indicadores 2015*. Brasília: IBGE, 2018b.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação. Metas e Estratégias para a Educação no decênio 2011-2020*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2011.

BRASIL. *Portaria n.º 109/2009*. Altera a Portaria MEC n.º 438/1998 que institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, 28 maio 2009a. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. *Portaria n.º 438/1998*. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, 04 abr. 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. *Portaria Normativa Interministerial 17*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União: Câmara dos Deputados, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12985-portaria-19041317-pdf&category_slug=abril-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 de out. de 2018.

BRASIL. *Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n.º 9394/96*. Brasília: 1996.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n.º 12.061*. Brasília: 2009b

CARNEIRO, Moaci Alves. *O Nó do Ensino médio*. Petrópolis: Vozes Ltda, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral versus aluno de tempo integral. *Em aberto*. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr., 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 de out. de 2018.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Lígia Marta; CAVALIERE, Ana Maria (Orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 43-59.

CONDE, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, v. 2, n. 2, 2012.

COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, C. S.; MEDEIROS, G. A formação do professor no ensino médio no Brasil e o Plano Nacional de Educação. *Poiésis*, Tubarão, SC, v. 10, n. 17, p. 85-101, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3891/2712>>. Acesso em: 24 de out. de 2018.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

DALE, R. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. In: *Educação e Sociedade*, vol. 30. Número 108, outubro, 2009.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é esse aluno que chega à escola? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez (Org.). *Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, nº. 135, p.407-423, abr.-jun., 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade* [online]. 2000, vol.21, n.70, pp.63-79. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000100005>>. p. 63-79.

DUARTE, Adriana; AUGUSTO, Maria. H; JORGE, Tiago. Gestão Escolar e o Trabalho dos diretores em Minas Gerais. *POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão*, vol. 10, n.17, jan./jun. 2016, p.199-214.

DUARTE, Rita de Cássia; DERISSO, José Luís. A reforma neoliberal do ensino médio e a gradual descaracterização da escola. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 2, p. 132-141, ago. 2017. ISSN: 2175-5604 pp. 132-141

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-46, jul. 2003.

FERNANDES, Alex de Oliveira. *O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) em Minas Gerais: interfaces entre práticas avaliativas e currículo de história no ensino médio*. 2017. 206 p., enc. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AQXFKL>>. Acesso em: 9 out. 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, no. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Ensino médio. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010.

FERREIRA, Vinicius Duarte. Reformas na educação formal brasileira e a reestruturação da ordem social do capital: análise do programa ensino médio inovador (1996-2012). In: Congresso ALAS/2013, Crises e Emergências Sociais na América Latina, 2013, Santiago. *Anais do Congresso ALAS/2013, Crises e Emergências Sociais na América Latina*, 2013. p. 1-12.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017

FIGUEIREDO, Lorene. Ensino médio e formação humana: quando a inovação se apresenta como retrocesso. *POIÉSIS – revista do programa de pós-graduação em educação – mestrado – Universidade do sul de Santa Catarina*. Unisul, Tubarão, v.10, n.17, p. 54 - 84, Jan./Jun. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). *Avaliação: Políticas e práticas*. Campinas: Papyrus Editora, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) p. 83 – 112.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. & RAMOS, M (2005). A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n.92, p.1087-1113.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004. p. 11-34.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. – (Educação Cidadã; 4).

GARBIN, Maria Elisabete. Participação juvenil nas escolas. Conectados por um fio: alguns apontamentos sobre internet, culturas juvenis contemporâneas e escola. In: *Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. Salto para o futuro. Brasília. Ano XIX boletim 18 – p. 30-40. Nov, 2009.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-50.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, S. S. *Os docentes e as políticas de avaliação externa e interna: articulações, tensões e perspectivas*. In: X SEMINÁRIO DA REDE ESTRADO Direito à Educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina: experiências e propostas em disputa, 2014b, Salvador. Anais. Salvador: UNEB, 2014b. p. 1-15.

GOMES, Suzana dos Santos *Os docentes e as políticas de avaliação externa e interna: articulações, tensões e perspectivas*. In: X SEMINÁRIO DA REDE ESTRADO Direito à Educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina: experiências e propostas em disputa, 2014b, Salvador. *Anais...* Salvador: UNEB, 2014b. p. 1-15.

GOMES, Suzana dos Santos. Práticas de Avaliação da Aprendizagem e sua Relação com a Formação Continuada de Professores no Cotidiano do Trabalho Escolar. In: *Estudos em Avaliação Educacional*. Fundação Carlos Chagas, v. 16, n.32, jul./dez. 2005, p.111- 144. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/2138/2095>>. Acesso em: 29 de set. de 2017.

GOMES, Suzana dos Santos. *Práticas de leitura e capacidades de linguagem na escola*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

GOMES, Suzana dos Santos. *Tessituras docentes de avaliação formativa*. 2003. 213f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

GOMES, Suzana dos Santos. *Um olhar sobre as práticas de avaliação na escola*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014a.

GRZYBOVSKI, Denize; MOZZATO, Anelise Rebelato. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. *RAC. Revista de Administração Contemporânea (Online)*, v. 15, p. 731-747, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

HÖFLING, E de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, p. 30-41, 2001.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de pesquisa*, [online]. 2011, vol.41, n.144, pp.752-769. ISSN 0100-1574.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. pp. 33 – 44.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.34, p. 1-23, 2018.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista Dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola de Tempo Integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino aprendizagem? Texto elaborado para apresentação no X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped - Centro Oeste, julho, 2010. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 149 2013.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*. n. 140, p. 44-53, 1932.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Pp. 75-90. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, Luiz C. (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 89-98.

MACÊDO, L. C. Estado, sociedade e política educacional brasileira: uma possível análise. *Espaço do currículo*, v.4, n.1, pp.78-91, 2011.

MAGNO, Alexandre. Não é fácil. Intérprete: Charlie Brown Jr. In: *Nadando com os tubarões*. Virgin Records, Reino Unido. Faixa 3. 2000.

MARONEZE, L. F. Z.; LARA, A. M. de B. A Política Educacional Brasileira pós 1990: Novas Configurações a partir da Política Neoliberal de Estado. In: IX Congresso Nacional de Educação - *Educere, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, 2009, Curitiba - PR. Anais do... Congresso Nacional de Educação, 2009. p. 3279-3293.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas Para o Ensino Médio no Brasil: perspectivas para a universalização. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago., 2011.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Novo plano curricular do ensino médio. 2016. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBBBA3B26-D0E7-467E-AC54-DA816E5D605E%7D_Novo%20plano%20curricular.pdf>. Acesso em: 12 de dez. 2018.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n.º 2030, de 25 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a implantação do Projeto Reinventando o Ensino Médio que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de Ensino Médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. *Diário oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 27 jan. 2012. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2030-12-r.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n.º 2486, de 20 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. *Diário oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 24 dez. 2013c. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2486-13-r.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n.º 833, de 24 de novembro de 2006. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência. *Diário oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 25 nov. 2006. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B795B884A-28F2-4C86-AFE8-B911960F36AF%7D_833.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2018

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais; Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica; Superintendência de Desenvolvimento do Ensino Médio; Diretoria de Ensino Médio. *Documento orientador do Projeto Pedagógico para escolas POLEM que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado*. Governo do Estado de Minas Gerais, jun. de 2017.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. Políticas de educação integral para o ensino médio no Rio de Janeiro: uma ampliação do direito à educação? *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 145-169, jan./abr. 2018.

MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. (org.). *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada*. Série Mais Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8194-4-caminhos-elaborar-educacao-integral-ccipe-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 de out. de 2018.

MOLL, Jaqueline. (Org.). *Educação integral: texto referência para debate nacional*. Brasília: MEC/Secad, 2009. 52. p., II (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 9 de out. de 2018.

MOLL, Jaqueline. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MOLL, Jaqueline. *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017

MOURA E CASTRO, Claudio. Educação técnica: a crônica de um casamento turbulento. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. (Org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 153-180.

MULLER, P; SUREL, Y. *Análise das políticas públicas*. Pelotas, EDUCAT, 2002.

NPCEM/MG – Novo Plano Curricular Ensino Médio. Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 25 de novembro de 2006. OECD – Programme For International Student Assessment (PISA), 2010. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBBBA3B26-D0E7-467E-AC54-DA816E5D605E%7D_Novo%20plano%20curricular.pdf>. Acesso em: 23 de nov. 2018.

OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE UFMG. Texto para discussão – Reforma do Ensino Médio – MP 746/2016. Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/texto-para-discussao-reforma-do-ensino-medio-mp-7462016/>>. Acesso em 24 de out. 2017.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação e sociedade*. Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011

OLIVEIRA, Hilderline Câmara de; SOUZA, Joseneide; CRUZ, Eduardo Franco Correia. O Mundo do Trabalho: concepções e historicidades. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2, 2007, Maranhão. [Anais...] São Luiz: Universidade, 2007. p. 1- 9. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/100879-O-mundo-do-trabalho-concepcoes-ehistoricidade.html>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia M. C. C. (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et al.ii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009 (p. 13-20).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PRETTO, N. de L.; PINHEIRO, D. S. Escola e redes: conexões. In: GOMES, S. dos S.; TAVARES, R. H. *Sociedade, educação e redes: desafios à formação crítica*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 193-217.

PUENTE, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano; AQUINO, Orlando Fernández. A situação do Ensino médio Em Minas Gerais: uma análise do desempenho no município de Uberlândia. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 141-167. jul. / out. 2012

RAMOS, Géssica P. De figurante da educação básica à coadjuvante na política educacional brasileira: o ensino médio nos últimos dez anos. In: JEFFREY, Débora Cristina; AGUILAR, Luís Enrique (Orgs.) *Política Educacional: análises e entraves (níveis e modalidades)*. Campinas: SP. Mercado das letras, 2012. p. 59-79.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

RIBEIRO, Erivane Rocha. *O Programa Reinventando o Ensino Médio no Estado de Minas Gerais: uma análise sobre as condições do trabalho docente*. 2015. 181 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ROOS, Míria Maria de Souza; FRITSCH, Rosângela. O ensino médio politécnico: uma política pública no contexto da prática em escolas estaduais de São Leopoldo/RS. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 11, n. 12. Outubro de 2017.

SALES, Shirlei Rezende. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 229-248.

SALES, Shirlei Rezende; FERREIRA, Aline Gonçalves; VARGAS, Francielle Alves. Juventude em diálogo: tecnologias digitais na extensão universitária. *Revista Conexão UEPG*, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 182-193, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao>>. Acesso em: 26 de out. 2018.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011. Editora UFPR.

SILVA, Danusa Fátima da; MARÇAL, Maria da Penha Vieira. A produção da qualidade da educação pelo Projeto Reinventando o Ensino Médio: análise em uma escola de Patos de Minas. *Revista Perquirere*, 12(2): 53-71, dez. 2015

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da. Trabalho docente e educação integrada nas escolas técnicas estaduais de Pernambuco. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 237-247, jul./set. 2017.

SILVA, Monica Ribeiro; KRAWCZYK, Nora. Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio. *Observatório do Ensino Médio*, 29 jul. 2015. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-dereforma-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SILVA, Rafaela Campos Duarte. *O ensino médio no Brasil e em Minas Gerais (1995 - 2016): nova configuração da velha dualidade*. 2017. 163 f., enc. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AQQKJP>>. Acesso em: 5 set. 2017.

SIMÕES, Carlos Artexes. Políticas públicas do ensino médio iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun. 2011. P. 111- 125. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. *RBP AE*, v. 32, n. 2, p. 463-485, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/63947/38376>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; CHARLOT, Bernard. Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623659843>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

TEIXEIRA, Inês A. Castro. Os professores como sujeitos socioculturais. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

TOLEDO, Alex Fabiano; NILSON, Lucia Helena; GOUVEIA, Maria Julia Azevedo; NICOLINI, Otoniel. Um olhar exploratório sobre diferentes modalidades de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et al.ii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 219 – 240.

UNICEF/BRASIL. *10 Desafios do Ensino Médio*. Unicef, Brasília, 2014.

VIANA, Iara Azevedo Vitelli. LABORNE, Ana Amélia de Paula. BRAGA, Felipe Michel. DUARTE, Vanda Catarina. Avaliação da experiência mineira de reforma curricular no Ensino Médio – O primeiro ano do Projeto Reinventando o Ensino Médio. *ANAIS VII Reunião da ABAVE*. Avaliação e Currículo: um diálogo necessário. Nº 7. p. 575-576. 2013.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). *Avaliação: Políticas e práticas*. Campinas: Papyrus Editora, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) p. 113 – 143.

VOLPI, M. *10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos*. Brasília: Unicef, 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1930/2001.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o Ensino Médio? Alguns Antecedentes e Atuais Desdobramentos das Políticas dos Anos de 1990. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFESSOR)

PARTE I - Dados de Identificação

Professor (a): _____

E-mail: _____

Telefone: _____ Data: _____

1. Graduação em _____

2. Pós-Graduação em _____

3. Disciplinas/Componentes Curriculares: _____

4. Tempo de trabalho no Ensino Médio nessa escola? _____

5. Carga horária _____

PARTE II - Sobre o Ensino Médio em Tempo Integral

6. Você participou do processo de mudança da ampliação do Ensino Médio em Tempo Integral nessa escola? Se sim, descreva como foi esse processo?

7. Você participou de algum curso de formação de professores para atuar no Tempo Integral?

8. Como você avalia a proposta do Ensino Médio em Tempo Integral nessa escola?

9. Explícite as **vantagens** do Ensino Médio em Tempo Integral para os alunos da rede pública.

10 Explícite as **desvantagens** do Ensino Médio em Tempo Integral para os alunos da rede pública.

11. Como o Tempo Integral influencia na prática docente dos profissionais da rede pública?

12. Que demandas você identifica no Ensino Médio em Tempo Integral? O que poderia ser feito para sanar essas demandas?

PARTE III - Prática Docente no Cenário da Reforma do Ensino Médio

13. Qual a relevância da sua disciplina na formação integral dos alunos do Ensino Médio?

14. Ao final do ano quais são as habilidades e competências que seus alunos terão que dominar? Enumere pelo menos 3.

15. Fale da sua prática docente no Ensino Médio em Tempo Integral. Quais são os seus princípios na relação pedagógica, metodologias e recursos que tem priorizado para garantir a aprendizagem dos alunos.

16. Pensando nas práticas de avaliação no Ensino Médio o que você considera importante avaliar? Quais são os seus critérios e princípios?

17. Como você avalia o desempenho da Turma 108 na sua disciplina?

Agradecemos pela sua participação!

APÊNDICE B

ROTEIRO - QUESTIONARIO DO PROFESSOR

Caro (a) Professor (a),

Gostaria de convidá-lo (a) para participar deste questionário, que é parte da pesquisa de mestrado desenvolvida por mim na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), intitulada “*O Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais: Um Estudo das Práticas de Ensino e de Avaliação*”, sob a orientação da Professora Dra. Suzana dos Santos Gomes. Este questionário tem por finalidade levantar dados acerca das condições dos docentes do Ensino Médio em Tempo Integral. A fim de colher informações sobre o perfil dos professores este questionário foi organizado por meio de questões objetivas.

As informações obtidas por meio de suas respostas não serão tratadas individualmente e sua identidade será mantida em sigilo de modo a garantir o seu anonimato. Os dados coletados serão organizados e analisados em conjunto e servirão como objeto de estudo para a pesquisa de mestrado em pauta.

Sua participação é muito importante para a realização desta pesquisa.

Agradecemos pela sua atenção e colaboração!

Heyde Gomes

Parte 1 – Perfil do entrevistado

1. Dados de identificação

Nome: _____

E-mail: _____

Telefones: _____

Leia as questões e marque as alternativas que melhor caracterizem o seu perfil.

2. Qual é o seu maior nível de escolaridade?

- A () Graduação.
- B () Especialização Lato Sensu.
- C () Mestrado.
- D () Doutorado.

Área: _____

3. Sexo: () Masculino () Feminino

Parte 2 – Dados Profissionais

4. Há quanto tempo você leciona?

- A.() Menos de 3 anos.
- B.() Entre 3 a 5 anos
- C.() Entre 5 a 15 anos
- D.() Entre 15 a 20 anos
- E. () Mais de 20 anos

5. Qual é o tempo de atuação profissional na escola E.E.N.F?

- A. () Menos de 3 anos.
- B. () Entre 3 a 5 anos
- C. () Entre 5 a 15 anos
- D. () Entre 15 a 20 anos
- E. () Mais de 20 anos

6. Qual a sua situação funcional na Rede Estadual?

- A. () Efetivo Estável
- B. () Efetivo Estágio Probatório
- C. () Designado
- D. () Lei 100

7. Atualmente, você leciona em turmas de qual ano do Ensino Médio?

- A. () 1º Ano, apenas.
- B. () 2º Ano, apenas.
- C. () 3º Ano, apenas
- D. () 1º e 2º Anos.
- E. () 1º, 2º e 3º anos

8. Na E.E.N.F, você trabalha com quantas turmas? Escreva o número: _____

9. Qual sua carga horária na E.E.N.F? Escreva o número: _____

10. Atualmente, você trabalha em quantas escolas? Escreva o número: _____

APÊNDICE C

ROTEIRO - QUESTIONARIO DO ALUNO

Caro (a) Aluno (a),

Gostaria de convidá-lo (a) para participar deste questionário, que é parte da pesquisa de mestrado desenvolvida por mim na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), intitulada “*O Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais: Um Estudo das*

Práticas de Ensino e de Avaliação”, e sob a orientação da Professora Dra. Suzana dos Santos Gomes. Este questionário tem por finalidade levantar dados acerca das possíveis implicações do Ensino Médio em Tempo Integral nas práticas de ensino, aprendizagem e de avaliação. No intuito de colher informações sobre sua opinião acerca do Tempo Integral e das práticas dos seus professores este questionário foi organizado por meio de questões objetivas.

As informações obtidas por meio de suas respostas não apresentarão qualquer risco ou despesas de qualquer natureza a você. Sua identidade será mantida em sigilo de modo a garantir o seu anonimato. Os dados coletados serão organizados e analisados e servirão como objeto de estudo para a pesquisa de mestrado em pauta.

Sua participação é muito importante para a realização desta pesquisa.

Agradecemos pela sua atenção e colaboração! Heyde Gomes

Marque as alternativas que correspondam à resposta das questões que melhor condiz com sua opinião sobre o assunto. Lembre-se, não existem respostas certas ou erradas, o que importa é a sua opinião.

Parte 1 – Perfil do entrevistado

1. Dados de Identificação

Nome: _____

E-mail: _____

Telefones: _____

2. Qual é a sua idade?

- A. 16 anos.
- B. 17 anos.
- C. 18 anos.
- D. 19 anos ou mais.

3. Sexo: Masculino Feminino

4. Como você se considera?

- A. Branco (a).
- B. Pardo (a).
- C. Negro (a).
- D. Amarelo (a).
- E. Indígena.

5. Qual é a renda da sua familiar?

- A. De 1 a 3 salários.
- B. De 4 a 6 salários.
- C. De 7 a 9 salários.
- D. De 10 ou mais salários.

6. Onde você reside com a sua família?

- A. Em um apartamento próprio.
- B. Em um apartamento alugado.
- C. Em casa alugada.
- D. Em casa própria.
- E. Outra. Indique: _____

Parte 2 - Dados de Escolarização

7. Há quantos anos você estuda na E.E.N.F?

- A. 1 ano
- B. 2 anos
- C. 3 anos
- D. Mais de 3 anos

8. De quem foi a decisão de estudar no Tempo Integral:

- A. Sua
- B. Sua e dos seus pais ou responsáveis
- C. Dos seus pais ou responsáveis
- D. Outros. Indique: _____

9. Quantas horas semanais em média você disponibiliza para estudar em casa?

- A. De 1 a 2 horas.
- B. De 3 a 4 horas.
- C. De 5 a 6 horas.
- D. De 7 a 8 horas.
- E. Mais de 8 horas

10. Qual método de estudo você utiliza para se preparar para as atividades avaliativas (você pode marcar mais de uma opção):

- A. Celular
- B. Computador
- C. Livro didático
- D. Grupos de estudo com os colegas
- E. Outros. Indique: _____

11. Quais são os instrumentos de avaliação predominantes no processo de ensino-aprendizagem?

- A. Prova escrita.
- B. Prova oral.
- C. Simulado.

- D. Seminário.
E. Trabalho individual.
F. Trabalho em grupo.
G. Outros: Indique. _____
12. Quais os tipos de questões predominam nas avaliações escritas que você faz?
A. Aberta.
B. Fechada.
C. Prova mista com questões abertas e fechadas.
13. Você se sente preparado para fazer a PAC?
A. Muito preparado
B. Preparado
C. Pouco preparado.
D. Não me sinto preparado.
14. Você possui computador, *notebook*, *tablet* ou *smartphone*?
A. Sim.
B. Não.
15. Você possui acesso à internet?
A. Sim.
B. Não.
16. Quantas horas por dia você utiliza a internet?
A. Uma.
B. Duas.
C. Três.
D. Quatro ou mais.
17. Com relação ao uso da internet, você (pode marcar mais de uma opção):
A. Utiliza para redes sociais (*Facebook*, *Twitter*, *Skype* etc.).
B. Participa de fóruns e *chats* pela internet.
C. Faz download de arquivos (músicas, vídeos, textos, softwares, etc).
D. Realiza pesquisa durante as aulas sobre os conteúdos discutidos
18. Você utiliza a internet com qual finalidade (pode marcar mais de uma opção)?
A. Para pesquisar e estudar.
B. Para trabalhar.
C. Para distrair e jogar.
D. Para comunicar com outras pessoas.
19. Quanto tempo você gasta para ir da sua casa até a escola:
A. Menos de 1 hora
B. De 1 a 3 horas
C. Mais de 4 horas

20. Quanto tempo você gasta para retornar da escola para a sua casa:

- A. Menos de 1 hora
- B. De 1 a 3 horas
- C. Mais de 4 horas

21. Quantas horas de sono você costuma ter por noite nos dias de aula:

- A. De 8 a 9 horas de sono
- B. De 7 a 6 horas de sono
- C. De 5 a 4 horas de sono
- D. Menos de 4 horas de sono

22. Como você avalia o Tempo Integral?

23. O que você sugere para que o Tempo Integral seja ainda mais positivo para o seu processo de aprendizagem?

Parte 3 – Expectativas e projeto de vida

24. Qual das alternativas abaixo corresponde a sua primeira opção para quando concluir o Ensino Médio?

- A. Ensino Superior
- B. Curso Técnico Profissionalizante
- C. Prestar concurso público
- D. Trabalho

25. Durante as aulas, como são disponibilizadas informações sobre o ENEM e demais vestibulares? Marque a opção que melhor represente a sua realidade.

- A. As informações são amplas.
- B. As informações são parcialmente divulgadas.
- C. Não são disponibilizadas informações, mas gostaria de saber sobre o assunto.
- D. Não são disponibilizadas informações e não me interesse pelo assunto.

26. Você se sente preparado para participar do ENEM e de outros vestibulares ou processos seletivos?

- A. Muito preparado
 B. Preparado
 C. Pouco preparado.
 D. Não me sinto preparado.

Parte 4 – Sobre os processos de ensino-aprendizagem no Tempo Integral

A seguir, leia cuidadosamente cada assertiva e indique seu grau de concordância com cada uma delas, segundo a **escala** que varia de **1 (discordância total)** a **5 (concordância total)**. Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva assinale a opção “Não sei responder”.

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	① Discordo Totalmente	②	③	④	⑤ Concordo Totalmente	
Os professores abordam os conteúdos da disciplina de forma clara e compreensível.	①	②	③	④	⑤	() Não sei responder
As questões cobradas nas atividades avaliativas correspondem ao nível de dificuldade dos exercícios e exemplos discutidos pelos professores em sala de aula.	①	②	③	④	⑤	() Não sei responder
Os recursos didáticos utilizados pelos professores auxiliam no seu aprendizado.	①	②	③	④	⑤	() Não sei responder
Os exercícios propostos em sala auxiliam na sua compreensão da matéria	①	②	③	④	⑤	() Não sei responder
SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO INTEGRAL	① Discordo Totalmente	②	③	④	⑤ Concordo Totalmente	
Os materiais e recursos didáticos disponíveis são suficientes.	①	②	③	④	⑤	() Não sei responder
A estrutura física e material da escola é adequada para o bom desenvolvimento das aulas.	①	②	③	④	⑤	() Não sei responder
A quantidade de aulas semanais das disciplinas do currículo comum é suficiente para a compreensão dos conteúdos disciplinares.	①	②	③	④	⑤	() Não sei responder

A quantidade de aulas semanais das disciplinas do currículo flexível é suficiente para a compreensão dos conteúdos disciplinares.	①	②	③	④	⑤	() Não sei responder
Existe interação entre os conteúdos abordados nas disciplinas de diferentes áreas do conhecimento.	①	②	③	④	⑤	() Não sei responder
As disciplinas do currículo flexível auxiliam na compreensão dos conteúdos das disciplinas do currículo comum.	①	②	③	④	⑤	() Não sei responder
Você se sente bem disposto para assistir as aulas do período da manhã	①	②	③	④	⑤	() Não sei responder
Você se sente bem disposto para assistir as aulas do período da tarde	①	②	③	④	⑤	() Não sei responder
Você participou das discussões sobre a ampliação do Tempo Integral na sua escola.	①	②	③	④	⑤	() Não sei responder
Você participou da construção do currículo da sua escola.	①	②	③	④	⑤	() Não sei responder

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)

Prezado (a) professor (a),

Sou aluna e pesquisadora do mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), na linha de pesquisa “Docência: Processos Constitutivos, Sujeitos Socioculturais, Experiências e Práticas.”, e venho convidar o senhor (a) _____

a participar de uma pesquisa que pretendo desenvolver intitulada “*O Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais: Um Estudo das Práticas de Ensino e de Avaliação*”. Esta pesquisa tem como finalidade observar as práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação empreendidas pelos professores, frente à implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. No estudo a abordagem metodológica adotada é a sócio-histórica, e a coleta de dados será realizada por meio de entrevistas e observação participante.

Esclarecimentos sobre a pesquisa:

1. Natureza da Pesquisa: pesquisa de mestrado que tem como finalidade observar as práticas de ensino e de avaliação da aprendizagem empreendidas pelos professores do Ensino Médio em Tempo Integral.
2. Participantes da Pesquisa: 1 diretor, 16 professores que compõem o quadro do 2ª ano do Ensino Médio em Tempo Integral, 1 coordenador do Tempo Integral e 32 alunos também do 2º ano do Ensino Médio em Tempo Integral, perfazendo o total de 50 sujeitos da pesquisa.
3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o Sr (a) permitirá que a pesquisadora colete dados que ofereçam subsídios para fundamentar a pesquisa. O Sr (a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar

participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o Sr (a).

4. Sobre as observações: as observações serão realizadas na sala de aula, em que acompanharei uma turma do 2ª ano do Ensino Médio em Tempo Integral, durante três dias da semana, no período de quatro meses. As minhas observações serão registradas em um diário de campo.

5. Sobre as entrevistas: as entrevistas serão realizadas em dias e horários a combinar, e acontecerão separadamente utilizando-se de uma metodologia interativa e qualitativa. As entrevistas terão como intuito colher informações sobre sua opinião acerca do Ensino Médio Integral e como que essa nova realidade se relaciona com sua prática pedagógica.

6. Riscos e desconfortos: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

7. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.

8. Benefícios: ao participar desta pesquisa o Sr. (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga contribuições importantes para a construção de conhecimentos acadêmicos a respeito da temática em questão, quanto para subsidiar as práticas de ensino e de avaliação de professores de Ensino Médio. A pesquisadora se comprometerá a divulgar os dados obtidos.

9. Pagamento: o Sr. (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Sempre que quiser pedir mais informações sobre a pesquisa basta efetuar contato pelo telefone da pesquisadora do projeto. O Comitê de Ética em Pesquisa (COEP)

também se encontra a disposição para quaisquer dúvidas que possa ter em relação à legalidade e segurança desta pesquisa.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Participante da Pesquisa

Pesquisadora

Orientadora

Pesquisadora Principal: Heyde Ferreira Gomes – Tel.: (35) 99270-9595

E-mail: heyde.gomes@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes – Tel.: (31) 3409-6203

E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

Comitê de Ética em Pesquisa UFMG

Avenida Antônio Carlos, 6.627 – Unidade Administrativa II – 2º Andar – Campus Pampulha – Belo Horizonte/MG – CEP.: 31270-901 – Telefone: (31) 34094592

Contato: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (PAIS ou RESPONSÁVEL)

Prezados senhores pais ou responsáveis,

Sou aluna e pesquisadora do mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), na linha de pesquisa “Docência: Processos Constitutivos, Sujeitos Socioculturais, Experiências e Práticas.”, e venho convidar o seu filho (a) _____

a participar de uma pesquisa que pretendo desenvolver intitulada “*O Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais: Um Estudo das Práticas de Ensino e de Avaliação*”. Esta pesquisa tem como finalidade observar as práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação dos professores da escola que seu filho (a) frequenta, frente à implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. No estudo a abordagem metodológica adotada é a sócio-histórica, e a coleta de dados será realizada por meio de questionários e observação participante.

Esclarecimentos sobre a pesquisa:

1. Natureza da Pesquisa: pesquisa de mestrado que tem como finalidade observar as práticas de ensino e de avaliação da aprendizagem empreendidas pelos professores do Ensino Médio em Tempo Integral.
2. Participantes da Pesquisa: 1 diretor, 16 professores que compõem o quadro do 2ª ano do Ensino Médio em Tempo Integral, 1 coordenador do Tempo Integral e 32 alunos também do 2º ano do Ensino Médio em Tempo Integral, perfazendo o total de 50 sujeitos da pesquisa.
3. Envolvimento na pesquisa: a participação do seu filho (a) neste estudo permitirá que a pesquisadora colete dados que ofereçam subsídios para fundamentar a pesquisa. O seu filho (a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer tipo de prejuízo.

4. Sobre as observações: as observações serão realizadas na sala de aula, de modo que a turma à qual seu filho (a) faz parte será acompanhada por mim, responsável pela pesquisa, durante três dias da semana, no período de quatro meses, em que irei acompanhar as aulas dos professores e registrar em um diário de campo minhas observações.
5. Sobre os questionários: o questionário, composto por questões objetivas, terá como intuito colher informações sobre a opinião do seu filho (a) acerca do Tempo Integral e das escolhas pedagógicas dos professores e será respondido em dia e horário marcado pela pesquisadora no espaço escolar, sem prejudicar o andamento das aulas.
6. Riscos e desconfortos: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade.
7. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.
8. Benefícios: ao participar desta pesquisa o seu filho (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga contribuições importantes para a construção de conhecimentos acadêmicos a respeito da temática em questão, quanto para subsidiar as práticas de ensino e de avaliação dos professores de Ensino Médio em Tempo Integral. A pesquisadora se comprometerá a divulgar os dados obtidos.
9. Pagamento: o senhor (a) e o seu filho (a) não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago pela participação. Sempre que quiser pedir mais informações sobre a pesquisa basta efetuar contato pelo telefone da pesquisadora do projeto. O Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) também se encontra a disposição para quaisquer dúvidas que possam ter em relação à legalidade e segurança desta pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos aos senhores pais ou responsável o consentimento de forma livre para o aluno (a) participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Com base nas informações acima apresentadas, eu (pais ou responsáveis), de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para o aluno(a) _____ participar desta pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente.

DE ACORDO: _____

Assinatura dos pais ou responsável

Pesquisadora

Orientadora

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2018.

ENDEREÇO DA PESQUISADORA PARA CONTATOS:

Pesquisadora Principal: Heyde Ferreira Gomes – Tel.: (35) 99270-9595
E-mail: heyde.gomes@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes – Tel.: (31) 3409-6203
E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

Comitê de Ética em Pesquisa UFMG

Avenida Antônio Carlos, 6.627 – Unidade Administrativa II – 2º Andar – Campus Pampulha – Belo Horizonte/MG – CEP.: 31270-901 – Telefone: (31) 34094592
Contato: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO C

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE (ALUNO)

Prezado (a) aluno (a),

Sou aluna e pesquisadora do mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), na linha de pesquisa “Docência: Processos Constitutivos, Sujeitos Socioculturais, Experiências e Práticas.”, e venho convidar você _____

a participar de uma pesquisa que pretendo desenvolver intitulada “*O Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais: Um Estudo das Práticas de Ensino e de Avaliação*”. Esta pesquisa tem como finalidade observar as práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação dos professores da escola que você frequenta, frente à implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. No estudo a abordagem metodológica adotada é a sócio-histórica, e a coleta de dados será realizada por meio de questionários e observação participante.

Esclarecimentos sobre a pesquisa:

1. Natureza da Pesquisa: pesquisa de mestrado que tem como finalidade observar as práticas de ensino e de avaliação da aprendizagem empreendidas pelos professores do Ensino Médio em Tempo Integral.
2. Participantes da Pesquisa: 1 diretor, 16 professores que compõem o quadro do 2ª ano do Ensino Médio em Tempo Integral, 1 coordenador do Tempo Integral e 32 alunos também do 2º ano do Ensino Médio em Tempo Integral, perfazendo o total de 50 sujeitos da pesquisa.
3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo você permitirá que a pesquisadora colete dados que ofereçam subsídios para fundamentar a pesquisa. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer tipo de prejuízo.

4. Sobre as observações: as observações serão realizadas na sala de aula, de modo que a turma à qual você faz parte será acompanhada por mim, responsável pela pesquisa, durante três dias da semana, no período de quatro meses, em que irei acompanhar as aulas dos professores e registrar em um diário de campo minhas observações.

5. Sobre os questionários: o questionário, composto por questões objetivas, terá como intuito colher informações sobre a sua opinião acerca do Tempo Integral e das escolhas pedagógicas dos professores e será respondido em dia e horário marcado pela pesquisadora no espaço escolar, sem prejudicar o andamento das aulas.

6. Riscos e desconfortos: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

7. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.

8. Benefícios: ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga contribuições importantes para a construção de conhecimentos acadêmicos a respeito da temática em questão, quanto para subsidiar as práticas de ensino e de avaliação dos professores de Ensino Médio em Tempo Integral. A pesquisadora se comprometerá a divulgar os dados obtidos.

9. Pagamento: você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

Sempre que quiser pedir mais informações sobre a pesquisa basta efetuar contato pelo telefone da pesquisadora do projeto. O Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) também se encontra a disposição para quaisquer dúvidas que possa ter em relação à legalidade e segurança desta pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Participante da Pesquisa

Pesquisadora

Orientadora

Pesquisadora Principal: Heyde Ferreira Gomes – Tel.: (35) 99270-9595

E-mail: heyde.gomes@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes – Tel.: (31) 3409-6203

E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

Comitê de Ética em Pesquisa UFMG

Avenida Antônio Carlos, 6.627 – Unidade Administrativa II – 2º Andar – Campus Pampulha – Belo Horizonte/MG – CEP.: 31270-901 – Telefone: (31) 34094592

Contato: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO D



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE – 89650418.3.0000.5149

**Interessado(a): Profa. Suzana dos Santos Gomes
Depto. Métodos e Técnicas de Ensino
Faculdade de Educação- UFMG**

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 15 de junho de 2018, o projeto de pesquisa intitulado " **O Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais: Um Estudo das Práticas de Ensino e de Avaliação**" bem como:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

A handwritten signature in blue ink, reading "Vivian Resende".

Profa. Dra. Vivian Resende
Coordenadora do COEP-UFMG

Av. Pres. Antonio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005 – Cep:31270-901 –
BH-MG

Telefax: (031) 3409-4592 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br