

Camila Raquel Benevenuto de Andrade

**O PROGRAMA DE FOMENTO ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM
TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS: OS PROCESSOS DE REGULAÇÃO
TRANSNACIONAL, NACIONAL E LOCAL**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2021

O PROGRAMA DE FOMENTO ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO
INTEGRAL EM MINAS GERAIS: OS PROCESSOS DE REGULAÇÃO
TRANSNACIONAL, NACIONAL E LOCAL

Tese 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 Doutora em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas de Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Adriana Maria Cancellada Duarte

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2021

A553p
T

Andrade, Camila Raquel Benevenuto de, 1988-

O programa de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral em Minas Gerais [manuscrito] : os processos de regulação transnacional, nacional e local / Camila Raquel Benevenuto de Andrade. - Belo Horizonte, 2021.
277 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Adriana Maria Cancelli Duarte.

Bibliografia: f. 246-267.

Anexos: f. 268-277.

1. Brasil -- [Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017] -- Teses. 2. Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil) -- Teses. 3. Educação -- Teses. 4. Reforma do ensino -- Teses. 5. Escolas de tempo integral -- Regulamentação -- Minas Gerais -- Teses. 6. Educação integral -- Regulamentação -- Minas Gerais -- Teses. 7. Ensino médio -- Teses. 8. Educação e Estado -- Minas Gerais -- Teses.

I. Título. II. Duarte, Adriana Maria Cancelli. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 373.026

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

O PROGRAMA DE FOMENTO ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS: OS PROCESSOS DE REGULAÇÃO TRANSNACIONAL, NACIONAL E LOCAL

CAMILA RAQUEL BENEVENUTO DE ANDRADE

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 26 de maio de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Adriana Maria Cancellata Duarte - Orientador
UFMG

Prof(a). Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho
UNIRIO

Prof(a). Maria Helena Oliveira Gonçalves Augusto
Secretaria de Estado da Educação

Prof(a). Ana Maria Alves Saraiva
UFMG

Prof(a). Maria Amalia de Almeida Cunha
UFMG

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 7 de junho de 2021.

À minha Família, em especial minha vó Wanda,
Que sempre acreditou que eu estava no caminho certo.

AGRADECIMENTOS

Muitos são os envolvidos nessa caminhada de quatro anos de doutorado e aqui expresso minha gratidão:

Agradeço a minha orientadora Adriana Duarte, que como eu sempre digo, é muito mais que uma orientadora. Obrigada, Dri por tantos ensinamentos, paciência, compreensão, incentivo e carinho. Nunca terei palavras para agradecer tudo que você fez por mim, fico muito honrada em ter vivido momentos tão especiais nesses últimos anos ao seu lado.

A CAPES pela concessão da bolsa de estudos, durante todo o percurso.

A minha família, que sempre acreditou que eu estava no caminho certo. Minha mãe, Valéria, meu Pai José e meus irmãos, Bruno e Adriana. Obrigada por tanto! Aos meus tios, primos e madrinha que sempre se fizeram presente.

Agradecimento especial ao meu marido Michel, que sempre paciente me ajudou durante todos esses anos. Obrigada por todas as palavras de carinho e incentivo quando eu mais precisava!

As professoras participantes da banca, Maria Helena Augusto, Ana Saraiva, Ligia Coelho e Maria Amália Cunha, grandes estudiosas da educação e grandes inspirações para mim.

Agradeço também às professoras, Dalila Oliveira, Livia Fraga e Adriana Borges, da linha de pesquisa de Políticas Públicas, que no seu exercício de docência contribuíram com conhecimento e exemplo de profissionais dedicadas ao trabalho.

À toda equipe do GESTRADO, que sempre me acolheu de forma carinhosa, pelas inúmeras trocas, parceria e amizade. Em especial, ao Tiago Jorge pelo auxílio na elaboração do projeto e ao Alexandre Duarte pela grande ajuda com as codificações dos dados da pesquisa.

Ao grupo TEIA, lugar em que aprendi muito sobre a educação integral, que sempre se fez presente no meu percurso acadêmico.

Aos colegas das disciplinas cursadas ao longo desses anos na Linha de Políticas Públicas.

Agradeço a Universidade do Estado de Minas Gerais, pela parceria no curso de Pedagogia EaD, em especial a Maria Beatriz, minha companheira de tutoria, com quem aprendo muito todos os dias e que me dá todo o suporte para seguirmos juntas.

A minha amiga de vida e companheira de doutorado, Pauliane Romano, obrigada por sempre me ouvir, por me incentivar e por me dar coragem de seguir. Você foi muito importante nessa jornada.

Agradeço também as queridas colegas professoras da Escola Municipal Benjamim Jacob. Aprendi e aprendo muito com cada uma de vocês todos os dias. Vocês me inspiram a lutar por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, em especial ao Renato Lopes, por sempre ter me recebido com muita disponibilidade e paciência.

As três escolas participantes da minha pesquisa, aos diretores, coordenadores, professores e estudantes, meu eterno agradecimento por proporcionarem a realização desse trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa de doutorado tem como principal objetivo identificar, descrever e analisar os processos e desdobramentos da formulação e implementação da política para a educação em tempo integral na etapa do Ensino Médio no Estado de Minas Gerais, proposta pela Lei nº 13.415 de 2017, que promulgou a reforma dessa etapa da educação básica no Brasil. Essa lei propõe a implementação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que tem como promessa a expansão progressiva do tempo de escolarização no ensino médio, das atuais quatro para sete horas diárias. O percurso teórico utilizado para análise dos dados coletados é a teoria da regulação e da ação pública, baseados em autores como João Barroso e Cristian Maroy, considerando que essa teoria considera não só a ação estatal no processo de implementação de uma política, como os atores envolvidos nela, resultando em múltiplas regulações (institucional, de controle e autônoma) em nível local, nacional e transnacional. Para esse trabalho, foi utilizada a metodologia qualitativa, com a pesquisa de campo em três escolas da rede estadual de Minas Gerais. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram observação nas escolas pesquisadas, entrevistas semiestruturadas com os profissionais das escolas (direção, coordenadores, professores e estudantes) e da Secretaria Estadual de Educação de MG, além de fontes documentais. Os dados mostram que os sujeitos das escolas possuem uma relativa autonomia em suas ações a partir das orientações vindas da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e, com isso, tem criado as próprias estratégias de implantação das atividades propostas pelo programa, mesmo que sejam em aspectos específicos, adaptando o que estava previsto para o Ensino Médio em Tempo Integral às condições de trabalho e à infraestrutura existentes nas escolas, ao mesmo tempo em que o Estado exerce o seu papel de regulador das políticas educacionais, por meio da regulação institucional e de controle. Destaca-se também o papel dos organismos internacionais (Banco Mundial, Unesco e OCDE) nesse processo, que por meio de suas orientações, buscam influenciar os rumos e encaminhamentos para o Ensino Médio, conforme dita a agenda globalmente estruturada para a educação.

Palavras-chave: Regulação; Ação pública; Reforma do Ensino Médio; Lei nº 13.415/2017; Ensino médio de tempo integral.

ABSTRACT

The present doctoral research has the main objective of identifying, describing and analyzing the processes and developments of the formulation and implementation of the policy for full-time education in the stage of High School in the State of Minas Gerais, proposed by Law 13,415 of 2017, which enacted the reform of this stage of basic education in Brazil. This law proposes the implementation of the Full-Time Secondary Schools Promotion Program (EMTI), which promises to progressively expand schooling time in high school, from the current four to seven hours a day. The theoretical path used to analyze the collected data is the theory of regulation and public action, based on authors such as João Barroso and Cristian Maroy, considering that this theory considers not only state action in the process of implementing a policy, but also the actors involved in it, resulting in multiple regulations (institutional, control and autonomous) at the local, national and transnational level. For this work, qualitative methodology was used, with field research in three schools in the state of Minas Gerais. The data collection techniques used were observation in research schools, semi-structured interviews with school professionals (directors, coordinators, teachers and students) and the MG State Department of Education (SEE / MG), in addition to documentary sources. The data show that the subjects of the schools have a relative autonomy in their actions, based on the orientations coming from SEE / MG and with this they have created their own strategies for implementing the activities proposed by the program, even if they are in specific aspects, adapting the that EMTI was predicted to work conditions and infrastructure existing in schools, at the same time that the State exercises its role as regulator of educational policies, through institutional regulation and control. It also highlights the role of international organizations (World Bank, UNESCO and OECD) in this process, which, through their guidelines, seek to influence the directions and directions for the MS, as dictated by the globally structured agenda for education.

Keywords: Regulation; Public action; High School Reform; Law 13,415 / 2017; Full-time high school.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Número máximo de escolas e de matrículas por Estado	133
---	-----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Pentágono das Políticas Públicas.....	34
FIGURA 2: Bases teóricas do EMTI.....	169

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Os sujeitos entrevistados	23
QUADRO 2: Perfil dos entrevistados	26
QUADRO 3: Categorias e subcategorias elencadas.....	27
QUADRO 4: Infraestrutura da escola brigadeiro – Bloco principal	176
QUADRO 5: Infraestrutura da escola Brigadeiro – bloco anexo.....	178
QUADRO 6: Horários dos alunos do tempo integral segunda, terça e quinta	180
QUADRO 7: Horário de aula de uma turma de 1º ano do técnico em informática	181
QUADRO 8: Horários dos alunos do tempo integral quarta e sexta-feira	182
QUADRO 9: Infraestrutura da escola Cajuzinho	186
QUADRO 11: Horário de aula de uma turma de 2º ano	190
QUADRO 12: Infraestrutura da escola quindim	193
QUADRO 13: HORÁRIOS DOS ALUNOS TODOS OS DIAS	197
QUADRO 14: Horário de aula de uma turma de 1º ano	198
QUADRO 15: Divisão das turmas entre Cursos Técnicos e os CIC.....	211
QUADRO 16: Currículo do EMTI das escolas pesquisadas.....	220

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AGE - Agenda Global para a Educação

AID - Associação Internacional de Desenvolvimento

BH – Belo Horizonte

BID - Banco Interamericano de desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNCCEM - Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

CF - Constituição Federal

CIC - Campos de integração curricular

CIEP - Centros Integrados de Educação Pública

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

EM- Ensino Médio

EMTI - Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPT - Educação para Todos

EREM - Escolas de Referência em Ensino Médio

EVCA - Projeto Estruturador Escola Viva, Comunidade Ativa

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

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

GESTRADO - Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente

IBGE - Índice Brasileiro de Geografia e Estatística

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

ICMS - Imposto de Circulação de Mercadorias

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INES - Indicators of National Education Systems

IU - Instituto Unibanco

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

ME – Ministério do Esporte

MEC - Ministério da Educação

MP - Medida Provisória

NSE – Nível Socioeconômico

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG - Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PATI - Projeto Aluno de Tempo Integral

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDDE - Programas Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEAS - Programa Educação Afetivo-Sexual

PIB - Produto Interno bruto

PISA - Programme for International Student Assessment

PL – Projeto de lei

PMDI - Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado

PME - Programa Mais Educação

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE - Plano Nacional de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização

PROEB - Programa de Avaliação da Educação Básica

PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PSDB - Partido da Social-Democracia Brasileira

PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional

PT - Partido dos Trabalhadores

REM - Projeto Reinventando o Ensino Médio

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE/MG - Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

SEPLAG - Secretaria de Estado de Planejamento

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação

SINDUTE/MG - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais

SISU - Sistema de Seleção Unificada

STF - Supremo Tribunal Federal

TCU - Tribunal de Contas da União

TDEBB – Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil

TIC - Tecnologias de informação e comunicação

TIMMS - Trends in International Mathematics and Science Study

TPE - Todos pela Educação

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UE - União Europeia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1: PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	30
1.1 Os Conceitos de Política Pública e de Ação Pública.....	31
1.2 As concepções de Regulação Social.....	35
1.3 Os Níveis de regulação: transnacional, nacional e local	41
1.4 A Regulação transnacional – Os ditames das Agências Internacionais	45
1.4.1 Premissas do Banco Mundial (BM) para a Educação	48
1.4.2 Premissas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a Educação	56
1.4.3 Premissas da Organização para Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE) para a Educação	62
1.5 A Regulação Nacional e Local: O Processo de Descentralização das Políticas Educacionais no Brasil	68
CAPÍTULO 2: POLÍTICAS TRANSNACIONAIS E NACIONAIS PARA A ETAPA DO ENSINO MÉDIO	72
2.1. As Políticas transnacionais para o ensino médio e educação de tempo integral: o que dizem o Banco Mundial, a Unesco e a OCDE	72
2.1.1. O Banco Mundial e suas Recomendações para o Ensino Médio	73
2.1.2 As recomendações da UNESCO para o Ensino Médio.....	79
2.1.3 A OCDE, O PISA e as políticas de educação.....	86
2.1.4 A crescente influência/presença do empresariado na educação pública brasileira	92
2.2 – A Reforma do Ensino Médio no Brasil	95
2.2.1 – A conjuntura política no Brasil que favoreceu a Reforma do Ensino Médio.....	95
2.2.2 – O quadro do ensino médio no Brasil anterior à reforma	97
2.3 – A Reforma do Ensino Médio no Governo de Michel Temer (2016-2018)	103
2.3.1 – O Currículo e os Itinerários Formativos	107
CAPÍTULO 3: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	115
3.1. Concepções de Educação Integral no Brasil.....	115
3.2 Políticas de educação integral em tempo integral no Brasil e na etapa do Ensino Médio	121
3.2.1 – Antecedentes Históricos	121
3.2.2 – A Educação em tempo integral na etapa do ensino médio	123

CAPÍTULO 4: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS (2003-2018).....	140
4.1. Contexto da Formulação das Políticas Educacionais em Minas Gerais.....	140
4.2 Os programas de extensão da jornada escolar em Minas Gerais.....	148
4.3 A Regulamentação da Extensão da Jornada para o Ensino Médio	154
CAPÍTULO 5: CARACTERIZAÇÃO, INFRAESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS PARA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE TEMPO INTEGRAL NO EM	175
5.1 Escola Brigadeiro	175
5.1.1 Organização da escola Brigadeiro com a implementação do EMTI	180
5.2 Escola Cajuzinho	186
5.2.1 Organização da escola Cajuzinho com a implementação do EMTI.....	189
5.3 Escola Quindim	192
5.3.1 Organização da escola Quindim com a implementação do EMTI.....	197
CAPÍTULO 6: A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE FOMENTO À EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE MINAS GERAIS	201
6.1 As concepções de educação integral contidas no EMTI	201
6.2 A chegada do EMTI nas escolas mineiras e os desenhos dos currículos elaborados pela SEE/MG	206
6.3 – As relações entre os sujeitos entrevistados envolvidos no EMTI	223
6.4 As condições materiais e de trabalho nas escolas para implantação do EMTI	226
6.5 Parceria realizada entre SEE/MG com o ICE para implantação do EMTI nas escolas	231
6.6 A formação para o mercado de trabalho e o protagonismo juvenil.....	234
CONSIDERAÇÕES FINAIS	242
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	246
ANEXO I – ROTEIRO DE ENTREVISTAS (COORDENAÇÃO, PROFESSORES, ALUNOS E GESTOR DA SEE/MG)	268
ANEXO II – CHECK LIST DAS ESCOLAS.....	275

INTRODUÇÃO

Esta tese apresenta como objeto de estudo a implementação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), regulamentado a nível nacional pela Portaria nº 1145/2016¹. Esse Programa apresentou, como objetivo geral, “apoiar a ampliação da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio nos estados e Distrito Federal, [...] por meio da transferência de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação – SEE, que participarem do Programa” (Art. 2º, Cap. II, Port. nº 1145/2016) e o foco desta pesquisa foi a rede pública estadual de Minas Gerais.

Este Programa propôs, inicialmente, a expansão progressiva do tempo de escolarização de quatro horas para sete horas diárias, em 500 escolas no Brasil, que teriam financiamento específico para esse fim. No país, existem hoje um total de 20.069 escolas públicas de ensino médio (EM), portanto, o projeto piloto implantado cobria cerca 2,5% do total de escolas de EM (BRASIL/INEP, 2016).

A temática da educação integral e em tempo integral vem acompanhando meus estudos desde a minha graduação, quando fiz parte do Grupo Territórios, Educação Integral e Cidadania (TEIA), coordenado pela Professora Lúcia Alvarez Leite e também no mestrado, realizado no PPGE/UFMG, quando analisei o perfil dos profissionais que atuavam no Programa Escola Integrada da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Ao ingressar no doutorado, em 2017, a professora Adriana Duarte, minha orientadora, propôs que fosse estudado a implantação do EMTI das escolas mineiras, dando continuidade à temática que eu já vinha me dedicando desde o mestrado. Essa proposta veio com a criação a nível nacional do Grupo EM pesquisa² (Ensino Médio em Pesquisa), que propôs, em 2017, o acompanhamento da implementação da reforma do ensino médio nos estados federativos, por meio do desenvolvimento da pesquisa: “A reforma do Ensino Médio com a Lei 13.415/2017: percursos da implementação nas redes estaduais e na rede federal de Ensino Médio”, sob a coordenação geral das professoras

¹ Esta Portaria instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Essa regulamentação precedeu a Lei nº13.415/2017 que promulgou a reforma do ensino médio no Brasil. Lembramos que as Medidas Provisórias têm força de lei. Ver mais em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192.

² Ver mais em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/69598>.

Mônica Ribeiro (UFPR) e Nora Rut Krawczyk (Unicamp). Como objetivo geral essa pesquisa propôs acompanhar o desenho das políticas estaduais para o ensino médio nos estados brasileiros após reforma proposta pelo governo de Michel Temer (2017) e estabelecer a comparação dos formatos de implementação das normas federais nos estados brasileiros.

Em Minas Gerais, a coordenação desse projeto foi assumida pela Professora Adriana Duarte (FaE/UFMG), em março de 2017, com a participação das pesquisadoras Shirlei Rezende Sales (FaE/UFMG), Juliana Batista dos Reis (FaE/UFMG), Licínia Maria Correa (FaE/UFMG). Eu me integrei a esse grupo desde o seu início, participando das suas reuniões e das atividades promovidas por ele.

A presente pesquisa de doutorado se desdobra, portanto, da investigação nacional, acima citada, tendo sido adotada a abordagem qualitativa para o seu desenvolvimento. Esta investigação buscou identificar, descrever e analisar os processos e os desdobramentos da implantação da ampliação da jornada escolar nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais, que se deu por meio da Portaria 1145/2016 e da Lei nº 13.415/2017, que regulamentaram as alterações realizadas pela reforma do ensino médio no país.

Nesse sentido, buscou-se compreender como o Estado de MG apreende as normas nacionais para implementação do tempo integral para o ensino médio e as implementa em suas unidades educacionais e como os sujeitos envolvidos nesse processo reagem a ele. Para resolver essas questões foram delimitados os objetivos específicos que propuseram, primeiramente, fazer um mapeamento das políticas desenvolvidas pelo Estado de MG para a extensão da jornada escolar para o ensino médio, buscando analisar o processo de implantação EMTI nesse estado, a partir das suas regulamentações, orientações e atividades propostas/desenvolvidas pela SEE/MG; bem como acompanhar a implantação do EMTI nas escolas mineiras a partir da implantação dos tempos, espaços, atividades, currículo, além de analisar a participação do pessoal envolvido nesse processo nas escolas.

Percurso Teórico-Metodológico

Em relação ao percurso teórico adotado para este estudo, cabe destacar que se optou por eleger a teoria da regulação e da ação pública como referencial, considerando

que se pretende compreender o processo de reforma do ensino médio e a implantação do programa de extensão da jornada, como uma ação-pública regulada, ou seja, um processo político complexo, que leva em conta a heterogeneidade de interesses presentes, as estratégias dos atores envolvidos nos processos, os meandros da tomada de decisão pública, as reinterpretações e reajustamentos no momento da implantação das ações (VAN ZANTEN, 2004).

Nessa perspectiva, considera-se que os atores sociais reagem de diferentes formas às políticas prescritivas, influenciando a fase de implantação. Deve-se, portanto, considerar nas análises, além da dinamicidade própria dos processos de implantação, as interpretações pelas quais as políticas públicas formuladas estão sujeitas (SARAVIA, 2007). Compreende-se, portanto, o processo de implantação como uma negociação/barganha entre aqueles que necessitam colocar a política em ação e aqueles de quem as ações dependem (LOTTA, 2008). Essas análises foram realizadas a partir de um entendimento alargado do conceito de política, recorrendo a um referencial constituído de pressupostos teóricos diretamente ligados à ação pública, à regulação e à descentralização das políticas educacionais (BARROSO, 2003, 2006, ; BARROSO *et al.*, 2007; COMMAILLE, 2004; DELVAUX, 2007 ;DURAN, 1996; LASCOUMES; LE GALÈS, 2004, 2007; MAROY, 2008, 2010, 2011; MULLER, 2000; OLIVEIRA, 2011, entre outros)

Em relação à agenda externa, esta pesquisa buscou apresentar um panorama dos ditames dos organismos internacionais (UNESCO, Banco Mundial e OCDE) para a educação, mais especificamente para o Ensino Médio, e verificar as influências delas nas recomendações da Lei nº 13.415/2017 e nas regulamentações que se seguiram sobre o EMTI, na perspectiva de entender a construção de uma agenda globalmente estruturada para a educação.

Foram também analisadas as propostas do campo empresarial para o EM, concentradas principalmente nas propostas do Movimento Todos pela Educação (TPE) e do Instituto de corresponsabilidade pela educação (ICE), considerando que esses grupos se organizaram para influenciar essa reforma e tirar proveito da sua implementação, por meio da oferta de produtos para as escolas públicas e estabelecimento de parcerias.

Foi feito também um estudo sobre as concepções de educação integral e educação em tempo integral, tendo em vista que na legislação federal que regulamenta a reforma do ensino médio, constata-se que os legisladores utilizam o conceito de educação integral como sinônimo de escola de tempo integral, enfatizando o tempo ampliado em detrimento

da formação integral, o que é uma prática recorrente na agenda de educação em tempo integral no Brasil. Os documentos que orientam a implantação do EMTI para o estado de MG e que serão analisados nessa tese não fogem à regra, pois também tratam a concepção de educação integral e com o tempo integral, como se fossem a mesma coisa.

A Educação Integral é a ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos, a ser realizada com a cooperação de todas as instituições sociais. Do ponto de vista de quem educa, indica a pretensão de atuar em diferentes aspectos da condição humana, tais como cognitivo, emocional e societário, de modo a garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

O termo tempo integral está definido em lei, já educação integral não possui definição normatizada. Na verdade, educação integral se refere a um tipo de abordagem educacional, fundamentada numa determinada concepção filosófica e(ou) prática pedagógica. Dito de outra forma, “(...) o conceito é abrangente e, dependendo do contexto em que é usado, revela as disputas que essas concepções e práticas comportam” (COELHO, 2010).

Como uma ação educacional, a Educação integral aparece quase sempre relacionada à jornada escolar em tempo integral, objetivando o enfrentamento da desigualdade educacional associada à desigualdade social. Nessa aplicação, a educação integral é entendida como ampliação de tempos e espaços educacionais, bem como dos compromissos sociais da escola, associados às demais políticas sociais e às comunidades locais para a melhoria da qualidade da educação (CAVALIERE, 2010).

Diante da situação de pobreza e exclusão às quais muitas crianças em nosso país se encontram submetidas, surge, conforme expõe Guará (2009), outra concepção de educação integral, sendo esta associada ao tempo integral e como alternativa de equidade e proteção para a parcela da população infanto-juvenil, que vive em condições precárias. Uma segunda percepção pode ser caracterizada como autoritária, uma vez que associa a escola de tempo integral a uma instituição que resguarda crianças e adolescentes do crime. Nessa lógica, o ‘estar na escola’ é melhor do que ‘estar na rua’.

Como veremos no decorrer dessa tese, os formuladores do EMTI acreditam que o programa proporciona uma educação integral aos estudantes, mas na verdade o que é oferecido que é a ampliação do tempo diário de trabalho escola, que não implica necessariamente em formação integral.

A fim de complementar os estudos teóricos, realizou-se também levantamento bibliográfico sobre as políticas para o ensino médio no Brasil; as políticas de educação integral e em tempo integral no Brasil e sobre a formulação e implementação de políticas públicas.

Além do estudo bibliográfico foi realizado o estudo documental. Foram levantados e analisados documentos (Leis, Projetos de Lei, Decretos, Pareceres, Medidas Provisórias, Relatórios e afins) nacionais e do Estado de Minas Gerais sobre o Ensino Médio, que fazem referência à sua estruturação, organização curricular, organização do trabalho, tempos, espaços, enfim, tudo aquilo que vem mapear o ensino médio no Brasil e em Minas Gerais nas duas últimas décadas. Para o estado de Minas Gerais, foram consultados também os documentos produzidos pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), desde o início de formulação do programa.

Em um segundo momento foi realizado o trabalho de campo, descrito a seguir.

a) A escolha das escolas e a entrada em campo

A pesquisa de campo se desenvolveu em três escolas estaduais, sendo uma escola localizada em Belo Horizonte (BH), a segunda na região metropolitana de BH (RMBH) e a terceira em um município no interior do Estado.

A autorização para realizar a pesquisa nas unidades escolares foi solicitada à SEE/MG e houve também a submissão do projeto desta pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMG (COEP) e sua respectiva aprovação³.

Para a escolha das escolas a serem pesquisadas em Belo Horizonte e na Região Metropolitana de Belo Horizonte, utilizou-se o Nível Socioeconômico (NSE) e para a unidade escolar do interior do estado utilizou-se também o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), agregado ao fato de se ter somente uma unidade escolar que ofertasse o ensino médio no município. Além disso, buscou-se por escolas que haviam sido escolas piloto do programa, ou seja, que implementaram o EMTI em 2017, e que eram 44 em todo o Estado de MG. A partir desses recortes entre as unidades educacionais

³ Todas as medidas previstas pelo Comitê de Ética – termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) dos entrevistados, a carta aos diretores, os roteiros, entre outras – foram providenciadas nesta pesquisa e encontram-se arquivados com a pesquisadora responsável.

selecionadas, uma apresentava o NSE médio alto (escola em BH), outra o médio (escola na RMBH) e a terceira médio baixo (escola no interior do estado de MG⁴).

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram: observação, entrevistas semiestruturadas e fontes documentais. A análise dos documentos e dos dados coletados em campo se deu por meio da técnica de análise de conteúdo, a qual, segundo Bardin pode ser definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos a descrição do objeto de pesquisa” (BARDIN, 1977, p. 42). Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio os indícios manifestos e capturáveis emitidos no âmbito dos documentos analisados e dos depoimentos colhidos (FRANCO, 2008).

Como instrumentos de pesquisa foram utilizadas a observação nas escolas e as entrevistas semiestruturadas⁵ tendo como sujeitos os diretores das escolas selecionadas, os coordenadores, os professores, os estudantes e os técnicos da SEE/MG envolvidos no processo de implantação da reforma do ensino médio no Estado. A entrevista com os gestores teve por objetivo conhecer quais os mecanismos utilizados pela SEE/MG para formular a política de tempo integral, quais foram os sujeitos envolvidos nesse processo e quais os critérios utilizados para escolha das escolas que passaram a aderir a política da extensão da jornada. Com os professores, os alunos, os coordenadores e a direção das escolas, tivemos a intenção de identificar quais as principais mudanças que esses atores têm percebido na escola depois da implementação do tempo integral, as relações entre os sujeitos envolvidos na implementação do programa, as condições de trabalho, as formações recebidas, as formas de planejamento e os materiais utilizados.

Considerando o compromisso assumido de não identificação das instituições pesquisadas e dos sujeitos respondentes, passaremos a denominar as escolas da seguinte forma: Escola Brigadeiro (Escola de BH), Escola Cajuzinho (Escola da RMBH) e Escola Quindim (Escola do interior de MG).

A escola Brigadeiro foi a primeira unidade educacional a ser pesquisada, o trabalho de campo foi realizado entre maio e julho de 2019. A escola Cajuzinho foi a segunda escola pesquisada, entre os meses de outubro e dezembro de 2019 e, por fim, a escola Quindim, que recebeu a pesquisadora no mês de março de 2020.

b) Os sujeitos participantes da pesquisa:

⁴ Essa é uma escola piloto do EMTI e só haviam duas escolas no interior do Estado de MG que no município que estão localizadas só tinha uma escola de ensino médio.

⁵ Os roteiros de entrevistas encontram-se no anexo 1.

Como sujeitos dessa pesquisa, buscou-se entrevistar, em cada escola pesquisada, o coordenador do EMTI ou o diretor/vice-diretor, professores e estudantes, ou seja, aqueles que participavam diretamente na execução do programa.

Os sujeitos entrevistados foram identificados conforme as iniciais dos cargos ocupados, acompanhadas das letras iniciais do nome da escola da qual fazem parte, com exceção da diretora da escola Quindim, que foi a única diretora entrevistada e do gestor da SEE/MG, conforme se pode observar abaixo:

QUADRO 1: Os sujeitos entrevistados

ENTREVISTADOS	FUNÇÃO
Coord. 1.	Coordenador do EMTI Brigadeiro
E1. Brig.	Estudante Escola Brigadeiro
E2. Brig.	Estudante Escola Brigadeiro
P1. Brig.	Professora Escola Brigadeiro
P2. Brig.	Professora Escola Brigadeiro
Coord. 2.	Coordenadora do EMTI Cajuzinho
E3. Caju	Estudante Escola Cajuzinho
E4. Caju	Estudante Escola Cajuzinho
E5. Caju	Estudante Escola Cajuzinho
E6. Caju	Estudante Escola Cajuzinho
P3. Caju	Professor Escola Cajuzinho
P4. Caju	Professor Escola Cajuzinho
Diretora	Diretora Escola Quindim
E7. Quindim	Estudante Escola Quindim
E8. Quindim	Estudante Escola Quindim
E9. Quindim	Estudante Escola Quindim
E10. Quindim	Estudante Escola Quindim
E11. Quindim	Estudante Escola Quindim
E12. Quindim	Estudante Escola Quindim
P5. Quindim	Professor Escola Quindim
P6. Quindim	Professor Escola Quindim
P7. Quindim	Professor Escola Quindim
P8. Quindim	Professor Escola Quindim

P9. Quindim	Professor Escola Quindim
Gestor da SEE/MG	Gestor da SEE/MG

Fonte: Elaboração própria da autora, 2021

A pesquisadora foi bem recebida nas três escolas, mas a forma como o andamento da pesquisa se realizou foi diferente entre elas. Na escola Brigadeiro, o coordenador do EMTI era quem fazia as indicações dos estudantes e professores que seriam entrevistados, por isso nessa escola apenas dois alunos e dois professores participaram da pesquisa, além do próprio coordenador. Percebemos aqui como houve desde o início a regulação de controle por parte desse profissional, na medida em que só participariam das entrevistas aqueles que fossem indicados por ele. Já na escola Cajuzinho e Quindim, a escolha dos participantes se deu de forma mais livre e por isso contamos com mais sujeitos nas entrevistas, como pode ser observado no quadro 1. Cabe ressaltar que era intenção da pesquisadora retornar à escola Cajuzinho em 2020, para conseguir mais depoimentos de professores, mas devido a pandemia de Covid-19 e o fechamento das escolas, isso não foi possível.

Todos que aceitaram o convite para participar da investigação receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para leitura, assinatura e devolução de segunda via. As entrevistas semiestruturadas foram agendadas dentro do horário disponível dos participantes, para os professores, no horário do intervalo das aulas ou no horário de almoço; para os estudantes, no final das aulas ou também no horário de almoço. Nesse sentido, todas foram feitas no espaço das escolas pesquisadas e foram gravadas em áudio, com o consentimento dos respondentes. Elas foram agendadas previamente e realizadas nas dependências das escolas.

c) O perfil dos participantes da pesquisa

O universo dos sujeitos que participaram da pesquisa foi constituído pelos coordenadores do programa de duas escolas (2), diretora da Escola Quindim (1), professores (9), estudantes (12) e o gestor da SEE/MG (1). No total foram entrevistados 25 sujeitos.

Descreveremos a seguir o perfil de cada entrevistado. Começando pela Escola Brigadeiro. Nessa escola, o coordenador do programa é formado em matemática desde 2011, é efetivo nessa escola desde 2016, quando assumiu o cargo de professor de Matemática e, no ano seguinte, ficou responsável pela função de coordenador do EMTI.

Duas professoras foram entrevistadas, a primeira leciona a disciplina de Língua Portuguesa, trabalha na rede estadual há 33 anos, é professora efetiva da escola Brigadeiro há 27 anos. Já atuou na rede particular e já foi vice-diretora da escola. Já a professora de Física trabalha há 10 anos na escola, iniciou como designada e hoje é efetiva, possui 15 anos de experiência na rede estadual. Os dois estudantes entrevistados entraram na escola no 1º ano. O primeiro deles está no 3º ano e cursa as disciplinas dos Campos de Integração⁶ voltadas para o ENEM e a segunda está no 2º ano e cursa o técnico de informática.

Na escola Cajuzinho, a coordenadora é formada em pedagogia e possui 20 anos de experiência em escolas da Rede Estadual. Trabalha desde 2016 na escola Cajuzinho, como especialista da educação básica, é efetiva e assumiu a coordenação do EMTI em 2019, além de ser também coordenadora do turno regular da manhã. Dois professores participaram da pesquisa, o primeiro é o professor de Matemática e trabalha há 5 meses na escola, como designado, é formando em Técnico de Engenharia de Qualidade, trabalhou por 15 anos na rede privada, e, como docente da rede estadual, tem 12 anos de experiência. O segundo é o professor de Grafitti, trabalha como designado desde 2018 na escola, é formado em Artes e não possui experiência anterior como docente em outra rede de ensino. Foram quatro estudantes entrevistados nessa escola, dois estão no 2º ano e dois no 1º ano, todos eles cursam as mesmas disciplinas do novo currículo do EMTI.

Na escola Quindim, a diretora entrevistada é concursada para o cargo de professor de História, trabalha há 36 anos na escola como efetiva, como diretora há 12 anos e está prestes a se aposentar. Cinco foram os docentes entrevistados, o primeiro é professor de Geografia e Sociologia, Estudos Orientados II, é efetivo e trabalha há 35 anos na escola Quindim. A segunda professora dá aulas de História, Estudos Orientados I e é efetiva na escola desde 1999. A terceira é a professora de Matemática, efetiva na escola e trabalha há mais de 10 anos nessa escola. A quarta é a professora de Língua Portuguesa e de Pesquisa Científica, também é efetiva e trabalha há 12 anos na escola. A última docente é responsável pelas disciplinas do Projeto de Vida, é formada em História e atua na escola há mais de 8 anos. Foram seis estudantes entrevistados, dois estudantes estão no 2º ano e cursam o Técnico de Administração, dois estão no 1º ano e realizam as disciplinas do Projeto de Vida, uma está no 3º Ano e cursa o técnico no logística e o último está no 3º ano e faz as disciplinas voltadas para o ENEM.

⁶ No capítulo IV e VI serão descritos como estão estruturados os currículos das escolas que passaram a implementar o EMTI.

QUADRO 2: Perfil dos entrevistados

	Escola Brigadeiro	Escola Cajuzinho	Escola Quindim
Diretor			(Diretora): Professora de História, efetiva, trabalha há 36 anos na escola e há 12 como diretora.
Coordenador	(Coord 1): Professor de Matemática da Escola. Atua como coordenador do EMTI desde 2017	(Coord 2): Pedagoga, coordenadora do EMTI e do EM regular. Assumiu em 2018 o cargo no EMTI.	
Professores	<p>(P1 Brig): Professora de Língua Portuguesa, trabalha há 27 anos na escola.</p> <p>P2 Brig: Professora de Física, atua há 10 anos na escola.</p>	<p>(P3. Caju): Professor designado de Matemática, trabalha há 5 meses na escola.</p> <p>(P4. Caju): Professor designado de Grafitti, trabalha desde 2018 na escola.</p>	<p>(P5. Quindim): Professor de Geografia e Sociologia, Estudos Orientados II, é efetivo e trabalha há 35 anos na escola Quindim.</p> <p>(P6. Quindim): Professora de História, Estudos Orientados I e é efetiva na escola desde 1999.</p> <p>(P7. Quindim): Professora de Matemática, efetiva na escola e trabalha há mais de 10 anos nessa escola.</p> <p>(P8. Quindim): Professora de Língua Portuguesa e de Pesquisa Científica, também é efetiva e trabalha há 12 anos na escola.</p> <p>(P9. Quindim): É a responsável pelas disciplinas do Projeto</p>

			de Vida, é formada em História e atua na escola há mais de 8 anos.
Estudantes	(E1 Brig): Estudante do 3º ano e cursa as disciplinas dos CIC voltadas para o ENEM. (E2 Brig): Está no 2º ano e cursa o técnico de informática.	(E3. Caju): Estudante do 2º Ano. Cursa o projeto de vida. (E4. Caju): Estudante do 2º Ano. Cursa o projeto de vida (E5. Caju): Estudante do 1º Ano. Cursa o projeto de vida (E6. Caju): Estudante do 1º Ano. Cursa o projeto de vida	(E7 Quindim): Estudante do 2º ano e cursa o Técnico de Administração, (E8 Quindim): Estudante do 2º ano e cursa o Técnico de Administração (E9. Quindim): Estudante do 1º Ano e realiza as disciplinas do Projeto de Vida (E10. Quindim): Estudante do 1º Ano e realiza as disciplinas do Projeto de Vida (E11. Quindim): Estudante do 3º ano e cursa as disciplinas voltadas para o ENEM. (E12. Quindim) Está no 3º Ano e cursa o técnico no logística.

Fonte: Elaboração própria da autora, 2021

Para a organização dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas e dos relatórios e documentos analisados, utilizou-se o *software* N-VIVO⁷, por meio da codificação dos dados encontrados nesse material. Foram elencadas categorias e subcategorias para auxiliar a análise dos dados, conforme demonstrado no quadro abaixo:

QUADRO 3: Categorias e subcategorias elencadas

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Organização	Planejamento, Pessoal envolvido, Divisão regular e integral, Atividades,

⁷ Este *software* é normalmente utilizado em pesquisas que envolvem métodos qualitativos e mistos.

	Espaços, Tempos, Turno/Contraturno, Carga horária, Infraestrutura e Condições de trabalho
Mercado de trabalho	Formação técnica, Formação Profissional, Parcerias público privado, Empregabilidade e Empreendedorismo
Currículo	BNCCEM, Itinerários Formativos, Flexibilização, Desigualdades (curricular, educacional, social), Competências e habilidades, Aprendizagem, Protagonismo juvenil, Educação para a vida, Currículo e avaliação e Enem e Universidade
Programa de Educação em tempo integral	Implementação do programa, Proposta pedagógica, Financiamento, Parcerias, Gestão, Relações: (professores, gestão, alunos, comunidade, pais, SEE), Formação professores, Interesse dos alunos, Cobranças e Escola como proteção social

Fonte: Elaboração própria da autora, 2021

Foi feita a opção para realização da análise por meio de todo o conteúdo das entrevistas (transcrição e áudio gravado) e dos documentos e relatórios. Os conteúdos foram selecionados em “nós”⁸ e a partir disso todo o material foi separado entre as categorias levantadas, de modo a auxiliar a análise dos dados.

Os dados empíricos coletados e analisados nas entrevistas semiestruturadas e nos documentos produzidos pela SEE/MG, pelos organismos internacionais e pelo empresariado, foram relacionados aos resultados obtidos nos estudos documentais e na pesquisa bibliográfica, apresentados nos primeiros capítulos para se chegar às considerações finais desta tese.

Para finalizar esta introdução, cabe ainda indicar a organização do conteúdo desta tese, que está estruturada em seis capítulos, precedidos desta introdução e sucedidos pelas considerações finais.

⁸ Os “nós” são os agrupamentos de informações selecionadas pelo usuário de acordo com categorias ou características por ele definidas.

O capítulo 1 apresenta o referencial teórico adotado para análise das políticas públicas de educação, em especial aquelas voltadas para a reforma do ensino médio no Brasil (2017) e as políticas de extensão da jornada para essa etapa da educação básica.

O capítulo 2 explora as políticas transnacionais para o ensino médio que são apresentadas por meio das recomendações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, entre elas, aquilo que está sendo indicado para a educação de tempo integral.

O capítulo 3 enfoca as políticas de educação em tempo integral no Brasil, voltadas para a etapa do ensino médio, através de uma abordagem histórica das políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil, destacando programas e experiências que têm colaborado para o esboço atual da educação em tempo integral nessa etapa da educação básica, além de destacar os aspectos referentes ao EMTI no Brasil contidos na reforma do governo Temer.

Já o capítulo 4 discute as políticas para a educação integral e em tempo integral na Rede Estadual de Minas Gerais, desde o primeiro Governo Aécio Neves iniciado no ano de 2003, até o governo de Fernando Pimentel (2015-2018), além de apresentar os primeiros documentos que regulamentam o EMTI em Minas Gerais.

O capítulo 5 dá início a análise dos dados coletados em campo, e apresenta os resultados da pesquisa nas três escolas pesquisadas, no que diz respeito à sua caracterização, infraestrutura existente e organização dessas unidades educacionais para a implantação do EMTI.

O capítulo 6 dá sequência a análise dos dados, e trata da visão dos atores sociais das escolas pesquisadas e da SEE/MG, em relação a implementação do EMTI. Busca-se entender quem são os atores que estão participando do desenho desta proposta de tempo integral, como se deu a escolha das escolas que irão participar, qual o desenho curricular proposto, quais atividades estão sendo realizadas, como estão organizados os tempos e espaços nas escolas, quais as parcerias serão estabelecidas pela SEE/MG para realização das atividades, dentre outros aspectos.

CAPÍTULO 1: PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Este capítulo visa apresentar, o referencial teórico adotado nesta tese para análise das políticas públicas de educação em especial aquelas voltadas para a reforma do ensino médio no Brasil (2017) e as políticas de extensão da jornada para essa etapa da educação básica, objeto desta pesquisa. Optou-se por utilizar, como referencial, a teoria da ação pública e da regulação, que possibilitam analisar essas políticas, compreendendo-as como uma ação pública multirregulada, que envolve diversos atores em diferentes níveis de ação pública (transnacional, nacional e local), em um processo político complexo.

Para compreender os processos que marcam o campo da educação nas últimas três décadas é fundamental destacar as influências da globalização nessa área, sobretudo a partir da fixação de uma Agenda Global para a Educação (AGE), em que agências multilaterais desempenham um papel crucial. (DALE, 2004)

De acordo com Verger (2019), a globalização produziu múltiplos efeitos sobre as políticas educacionais, pois intensificou o fluxo internacional e o intercâmbio de ideias sobre reformas educativas; facilitou a constituição de redes transnacionais de especialistas e tem gerado mudanças de escala nos processos de formulação de políticas. Esse autor afirma que é fundamental entender a dimensão global que a formulação de políticas públicas educacionais está adquirindo, as relações complexas entre sua disseminação e sua recontextualização em ambientes locais (VERGER, 2019).

Tendo como perspectiva os referenciais acima citados, este capítulo está organizado da seguinte forma. A primeira seção discute os conceitos de políticas públicas e ação pública, buscando mostrar que a concepção de ação pública abarca além do Estado, a análise da ação dos atores locais, privilegiando uma visão mais circular e horizontal das políticas públicas. A segunda seção vai discutir os conceitos de regulação. A terceira vai tratar dos níveis da regulação (transnacional, nacional e local). A quarta vai apresentar a regulação transnacional, por meio das orientações dos organismos internacionais – BM, UNESCO e OCDE, para a educação. E a quinta e última seção vai tratar da regulação nacional e local, discutindo o processo de descentralização das políticas educacionais implantado no Brasil a partir da Constituição de 1988.

1.1 Os Conceitos de Política Pública e de Ação Pública

As abordagens das políticas públicas estão concentradas mais especificamente em dois campos distintos: a ciência política e a sociologia política. No domínio da ciência política, a política pública é um programa de ação. Nessa perspectiva, uma política pública é o resultado da atividade de uma autoridade investida de poder público e de legitimidade governamental (MENY; THOENIG, 1989).

Para Bobbio (2007), o verdadeiro foco de interesse da Ciência Política é o poder (para exercer, conservar ou para dele resistir). Para esse autor, falar em política como prática humana conduz, conseqüentemente, a se pensar no conceito de poder. O poder estaria ligado à ideia de posse dos meios para se obter vantagem (ou para fazer valer a vontade) de um homem sobre outros. Assim, o poder político diria respeito ao poder que um homem pode exercer sobre outros, a exemplo da relação entre governante e governados (povo, sociedade).

Conforme nos mostra Bobbio (2000), há uma tipologia moderna das formas de poder, como poder econômico, poder ideológico e poder político, sendo que este último seria aquele no qual se tem a exclusividade para o uso da força. Nas palavras do autor: “o poder político, enfim, funda-se sobre a posse dos instrumentos através dos quais se exerce a força física (armas de todo tipo e grau): é o poder coativo no sentido mais estrito da palavra” (BOBBIO, 2000, p. 163).

Contudo, Bobbio (2000) também mostra que não é apenas o uso da força, mas, sim, seu monopólio, sua exclusividade, que obtém o consentimento da sociedade organizada. Em outras palavras, será uma exclusividade de poder que pode ser exercida sobre um determinado grupo social, em determinado território. A finalidade da política não pode se resumir apenas em um aspecto, pois os fins da política são tantos quantas forem as metas a que um grupo organizado se propõe, segundo o tempo e as circunstâncias. Porém, um fim mínimo à política é a manutenção da ordem pública e a defesa da integridade nacional. O poder político não pode ter como finalidade o poder pelo poder. Sua posição tenta compreender política como a atividade, ou conjunto de atividades, que tem, de algum modo, como termo de referência, o Estado.

Ao tratar fundamentalmente da ação dos governos, os pesquisadores pressupõem que essa ação – e o que a provoca – transborde os limites estatais ou a esfera da política. Assim, o foco dos estudos recai sobre um dos temas de pesquisa mais caros à sociologia política: as relações entre Estado e sociedade (BOBBIO, 2000).

A Sociologia da Ação Pública, na concepção apresentada por Lascoumes e Le Galès (2004, 2007), busca desmistificar a noção de voluntarismo político e um Estado homogêneo. Tal mudança de foco se baseia na ideia de que “as políticas públicas são influenciadas por grupos de pressão que defendem seus interesses (materiais e/ou simbólicos) diante das burocracias” (LASCOUMES; LE GALÈS, 2004, p. 270) e que, por isso, os pontos mais importantes das análises são “as interações entre os indivíduos, os interrelacionamentos, os mecanismos de coordenação, a formação de grupos, as regras do jogo, os conflitos” (LASCOUMES; LE GALÈS, 2007, p. 271.)

A colaboração da sociologia contemporânea para a análise de políticas públicas, sob esse aspecto, pode ser classificada em duas vertentes: a das identidades sociais e a dos atores. A primeira vertente refere-se aos estudos acerca da constituição de grupos sociais que podem demandar ou ser objeto de políticas públicas. Esses estudos acentuam, em geral, o caráter relacional da construção de identidades sociais. A produção de uma identidade específica está vinculada ao compartilhamento de uma matriz cognitiva e normativa que é fonte de coesão grupal e do estabelecimento de fronteiras com outros grupos identitários. Para existir, uma identidade necessita de outra, que demarca a diferença entre ambas ao explicitar o que a primeira delas não é. Já os atores, podem ser individuais ou coletivos, são dotados de recursos, têm certa autonomia, estratégias e são capazes de fazer escolhas, são mais ou menos guiados por seus interesses materiais e/ou simbólicos. (BARROSO, 2005)

Corroborando com essa ideia, Barroso (2003) aponta que a sociologia política considera os vários atores envolvidos no processo político, que participam da construção, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas em seus mais variados níveis e a dimensão incremental da ação, uma vez que a política pública não se resume a ação do Estado. Nesse caso, a análise política coloca em evidência que as políticas públicas são mais complexas e menos lineares que a teoria clássica pressupõe.

Analisar as políticas a partir dos interesses consiste em identificar os atores concernidos, as lógicas da ação coletiva, os cálculos e as estratégias desenvolvidas em função dos custos e benefícios esperados da ação, assim como as consequências das antecipações feitas pelos indivíduos ou pelas organizações envolvidas na ação pública.

Para dar conta da complexidade que envolve a política pública com a expansão do leque de atores e das instâncias de decisão política, uma corrente da literatura francófona⁹

⁹ Thoenig (1999); Duran (1999); Lascoumes et Le Galès (2007), Commaille, (2006)

introduziu o conceito “ação pública”, segundo Delvaux (2007), a fim de marcar uma ruptura com as abordagens tradicionais para a análise da política pública. Esse autor lista as características da ação pública em seis dimensões principais, mas intimamente relacionadas: multiplicidade e diversidade de atores, característica compósita do ator público, diminuição das relações hierárquicas entre os atores, relativização do impacto do momento de tomada de decisão política, não linearidade dos processos e fragmentação e flexibilização da ação pública.

Essa classificação se distancia do modelo clássico do conceito de políticas públicas, linear e hierárquico, fundado na ciência política, que centraliza a sua atenção exclusivamente sobre as instituições governamentais, bem como dá mais atenção aos atores locais, privilegiando uma visão mais horizontal e circular das políticas públicas, obrigando, portanto, o pesquisador a ampliar o campo da investigação.

Sob o prisma da sociologia da ação pública, a política pública é entendida como processo e resultado da intervenção das autoridades públicas (por via de seus dispositivos de produção normativa e de intervenção executiva) e de uma plêiade de outros atores (estatais e não estatais) que, situados em diversas escalas ou níveis de ação (supranacional, nacional, regional e local) participam na definição do bem comum em torno do qual as atividades sociais (nos domínios da economia, da educação, da saúde, do emprego, etc.) devem ocorrer e devem ser coordenadas (COMMAILLE, 2004).

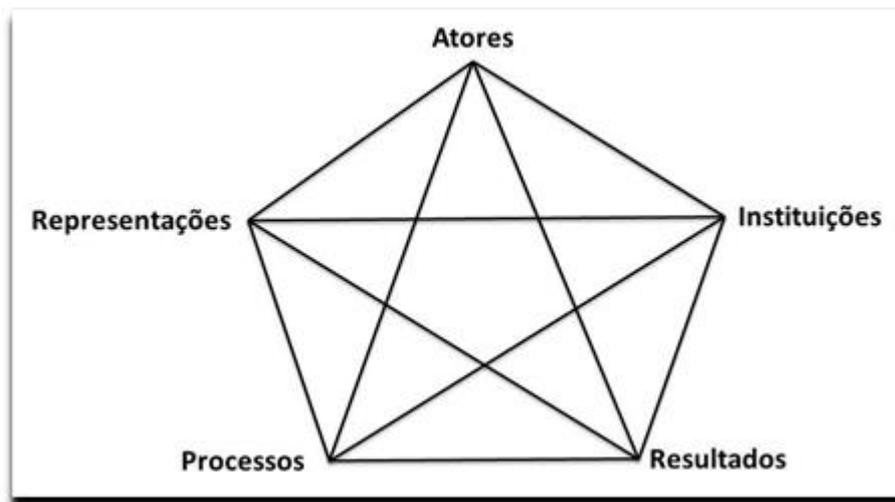
Portanto, essa abordagem redimensiona o espaço social e comunicacional das políticas públicas, nele integrando os atores sociais dotados de autoridade em matéria de políticas públicas (situados em órgãos centrais, regionais ou locais, em organizações locais e que tomam decisões e produzem materiais de carácter legislativo ou normativo no setor educativo), mas também aqueles que, inseridos e/ou agindo em outros contextos sociais organizados (meios de comunicação social, associações sindicais profissionais e organizações), participam nos debates públicos sobre as políticas educativas e influenciam o seu percurso (CARVALHO, 2016).

A sociologia da ação pública para Lascoumes e Le Galès (2007) enfatiza os indivíduos em interação, as trocas, os mecanismos de coordenação, a formação de grupos, o jogo de normas e os conflitos; privilegia as análises *bottom up*, de baixo para cima, nas quais a regulação política acontece por meio da coordenação entre atores individuais e coletivos, diferente da visão da ciência política que atribui um papel relevante ao Estado e aos governantes na organização e na pilotagem da sociedade, considerando as análises

top down, de cima para baixo, em que a regulação política e a mudança social estão intimamente associadas ao Estado.

Para a análise da ação pública, Lascoumes e Le Galès (2007) propõem um modelo, denominado de pentágono das políticas públicas, que incorpora cinco elementos: atores, instituições, representações, processos e resultados, de acordo com a figura 1, abaixo:

FIGURA 1: Pentágono das Políticas Públicas



Fonte: Lascoumes e Le Galès, 2007.

De acordo com esse pentágono:

- Os atores estão inseridos em uma relação maior ou menor de interesses materiais e/ou simbólicos. Sendo individuais ou coletivos portam recursos e certa autonomia, estratégia e capacidade de fazer escolhas.
- As representações são espaços de conhecimento e normativos que dão significado as ações públicas, são eles que trazem condicionamento e reflexão.
- As instituições são os procedimentos legais da ação, são normas, regras, e rotinas que caracterizam as interações da ação pública em si.
- Os processos podem ser vistos como os procedimentos em quem as interações funcionam, são eles que trazem sentido para as múltiplas atividades realizadas pela mobilização dos atores individuais e coletivos.
- Já os resultados, como o próprio nome diz, são as consequências e causas da ação pública, ou seja, são os resultados encontrados durante e após as ações realizadas e interações dos elementos (LASCOUMES; LE GALÈS, 2007).

Nessa perspectiva, ao considerar a política de educação em tempo integral para o ensino médio estadual mineiro, sob o prisma da ação pública, esta tese se propõe a analisar, “[...] os sistemas de ação presentes no processo de decisão e execução das políticas educativas, e o modo como a ação estatal (presente nessas políticas) é contextualizada e diversificada nos sistemas concretos da ação pública.” (BARROSO *et al.*, 2007, p.7).

Estudar a política como ação pública significa ampliar a análise para além da decisão exclusiva do Estado e entender a política em uma concepção múltipla, levando em conta a participação, os interesses e a interação dos vários atores. Tomar esse ponto de vista significa assumir a concepção de que as políticas públicas não se resumem à ação do Estado, em um processo linear de decisão racional, mas envolve multiatores, em interações complexas e em multiníveis de ação.

1.2 As concepções de Regulação Social

Nos sistemas sociais, Jean Daniel Reynaud, sociólogo francês, desenvolveu em sua principal obra, *Les règles du jeu: l'action collective et la régulation sociale*, publicada em 1989, a teoria da regulação social, a partir dos estudos sobre as relações sociais de trabalho. Em sua teoria, ele argumenta que o sistema não é governado por regras exteriores, mas por regras estabelecidas em interação pelos atores. Ou seja, a regra tem sempre uma origem em parte negociada.

Em relação à natureza da regra, o autor estabeleceu uma distinção entre a regra prescrita que consta nos documentos oficiais e a regra efetiva que resulta no trabalho. Ao considerar a atividade informal no seio das organizações e a sua relação com as regras oficiais, ele explana sobre a regulação de controle e a regulação autônoma e sob o tema da negociação coletiva, da regulação conjunta. A regulação de controle exerce-se do exterior pelos dirigentes sobre a organização, em um movimento do topo para a base. A regulação autônoma é produzida pelos atores no contexto da organização, não somente pelas regras prescritas pela direção, mas também em função das regras efetivas. A regulação conjunta significa o conjunto de regras que foram criadas e aceitas pela direção e pelos diferentes atores da organização (REYNAUD, 1997, 2003).

O estudo das relações de trabalho conduzido por Reynaud nos anos 1970 constitui um ponto de partida e a origem da Teoria da Regulação Social, para Terssac (2003). Segundo esse autor, Reynaud nos leva a compreender a relação entre o conflito e regulação e a formular o esquema de uma teoria da regulação conjunta; saindo do

paradigma clássico da sociologia, do funcionalismo. Ainda de acordo com Terssac (2003), as normas e os valores não determinam o comportamento dos indivíduos. Ao contrário, a Teoria da Regulação Social procede de uma inversão epistemológica: são os atores que produzem o sistema, e não o sistema que determina o comportamento dos atores, porque os atores sociais possuem decisões que não resultam de forças globais. Mesmo quando as decisões se formam em um contexto estruturado, os aspectos do constrangimento não equivalem jamais a um determinismo.

O termo regulação, nas línguas de origem latina, abarca um espectro semântico mais amplo, podendo avançar em terrenos de outras ciências, além da jurídica. Não se pode reduzir o conceito “regulação” a ideia de regras “duras” ou impostas. O sentido do termo regulação é mais completo, vai além da definição da regra, simplesmente, tendo utilização mais diversificada. Regulação tem muitos e variados significados na biologia, na termodinâmica, na cibernética, na economia, e nos sistemas sociais.

Em Biologia, por exemplo, a regulação da expressão gênica representa a existência de genes reguladores, que têm a função de controlar, de forma coordenada a expressão dos genes estruturais. Os genes reguladores produzem proteínas e se ligam ao DNA. Existem fatores de regulação nos sistemas abertos cujo objetivo é obter o equilíbrio (homeostase ou estabilização). Os seres vivos, segundo a Biologia, têm essa propriedade de regular o seu ambiente, tanto interno quanto externo, de modo a manter uma condição estável, mediante múltiplos ajustes de equilíbrio dinâmico, sendo controlados por mecanismos de regulação inter-relacionados (AUGUSTO, 2010).

Outro campo de conhecimentos em que o conceito tem abrangência é a economia. A regulação, nesse caso, segundo os neoclássicos, é definida como uma intervenção direta do Estado em sua ordem econômica, interferindo em setores de prestação de serviços e mercado, que apresentam anormalidades (falhas) inaceitáveis. A finalidade da regulação, nesse caso, é aliar a exploração da atividade econômica à consecução de metas socialmente desejáveis. O objetivo da regulação é minimizar os efeitos danosos, e obter o equilíbrio entre demanda e oferta. Trata-se, nesse caso de uma regulação que se reveste de controle, de fiscalização, de monitoria da ação no sentido de coibir os excessos ou a escassez das mercadorias (AUGUSTO, 2010).

No Brasil, o emprego do conceito regulação, em economia, se torna mais comum com a privatização de empresas públicas a partir das duas últimas décadas do século XX. O novo Estado regulador, caracterizado pela criação de agências reguladoras independentes, pela privatização de empresas estatais, por terceirizações de funções

administrativas do Estado e pela regulação da economia, segundo técnicas de defesa da concorrência e correção de “falhas de mercado” apresentou um claro propósito de descentralização de poder com a criação de mecanismos de participação da sociedade civil no controle do processo de regulação de determinados setores da economia brasileira. São criadas as agências de regulação, dotadas de personalidade jurídica de direito público. São autarquias e têm natureza especial, que lhes confere autonomia financeira, administrativa e independência ante a administração pública. O papel das agências reguladoras é definido como o poder de manter o controle social sobre os serviços a serem regulados.

Quando tratamos da regulação nos sistemas sociais, Bauby (2002) define regulação como modos de ajustamento permanentes de uma pluralidade de ações e seus efeitos que permitem assegurar o equilíbrio dinâmico de sistemas instáveis. A regulação resulta do fato de que as regras não podem prever tudo e por isso devem ser interpretadas. Desse modo, a regulação de um grupo social corresponde, assim, às interações entre os interesses particulares de cada componente do grupo e o interesse comum ou geral dele.

Corroborando com essa ideia, Maroy e Dupriez (2000) a propósito da regulação dos sistemas escolares consideram que, quando aplicada às organizações ou sistemas de ação organizada, a regulação é a resultante da articulação entre uma ou várias regulações de controle e processos “horizontais” de produção de normas na organização. A regulação é entendida no sentido ativo de processo social de produção de “regras de jogo” permitindo resolver problemas de interdependência e de coordenação.

Regular, conforme assinala Maroy (2006, 2008, 2010, 2011), não significa controlar ações a partir de um modelo padrão, mas o reconhecimento da autonomia de outros atores (por exemplo, as escolas) para se apropriar das regras produzidas e aplicadas pela autoridade, ou até mesmo para propor ações (regulação situacional ou autônoma), simultaneamente ao papel do Estado de produzir e aplicar as regras que coordenam e orientam esses atores (regulação institucional ou de controle). A integração do conjunto dessas regulações não está dada *a priori*, mas é objeto de negociações e de tensões. A regulação é, assim, construída na definição das regras do jogo, simultaneamente “por baixo” e pelos atores locais que interagem com as regulações institucionais. Para ele, a regulação deve ser compreendida como uma multirregulação, como um jogo resultante de uma pluralidade de ações e da interação entre diferentes atores, gerando efeitos de reprodução e transformação do sistema (MAROY, 2006, 2008, 2010, 2011).

A regulação é um processo constitutivo dos sistemas sociais, que são as relações produzidas entre os atores ou coletividades, organizadas como práticas sociais reguladas. Nos sistemas sociais, portanto, estão presentes as regras, que são procedimentos de ação, aspectos da práxis (GIDDENS, 1989).

Nessa perspectiva, o sistema educativo é considerado complexo devido à pluralidade de finalidades e modalidades de regulação que apresenta, em função da diversidade de atores envolvidos, segundo suas opiniões e interesses. Com isso, pode-se entender que o equilíbrio e o funcionamento do sistema educacional acontecem por uma interação dos dispositivos reguladores e não pela aplicação linear de normas, regras e orientações vindas do poder público. A regulação do sistema educacional precisa ser compreendida como um sistema de regulações, como mostra Barroso (2004), não pode ser vista como um processo único, automático e previsível, mas como um processo compósito que resulta mais da regulação das regulações, do que do controle direto da aplicação de uma regra sobre a ação dos “regulados”.

Ainda de acordo com Barroso (2009), a regulação da educação deve ser vista como um processo de multiatores e multiníveis e, mais do que falar de regulação, é melhor falar de multirregulação:

[...] já que as ações que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si ou, pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objetivos, processos e resultados. Os ajustamentos e reajustamentos a que estes processos de regulação dão lugar não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido *a priori*, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos de actores, através de processos de confrontação, negociação e recomposição de objectivos e poderes. (BARROSO, 2009, p. 956).

A regulação é, portanto, um processo múltiplo, que envolve conflitos e negociações entre diferentes atores em todos os níveis e dimensões e que se constitui em uma multirregulação complexa e conflituosa. Dessa forma, a regulação é mobilizada na análise das políticas públicas, considerando a posição que os atores ocupam e as interações que estabelecem, bem como as regras que emergem da ação coletiva (TERSSAC, 2003).

A regulação nos sistemas sociais pode ser identificada, de acordo com Reynaud (1997, 2003), por meio de três dimensões complementares: regulação institucional, normativa e de controle; regulação situacional, ativa e autônoma e regulação conjunta.

Na abordagem institucional, o conceito de regulação remete para um conjunto de ações que assegura mecanismos de coordenação e controle dos atores pelas autoridades. Esse processo se dá de forma linear por meio de dispositivos materiais, legais e técnicos e derivam de uma ação pública e estatal. Conforme ressalta Barroso (2006):

Esta definição põe em evidência, no conceito de regulação, as dimensões de coordenação, controlo e influência exercidas pelos detentores de uma autoridade legítima, sendo por isso próxima da acepção que prevalece na literatura americana (no domínio da economia, mas também da educação) enquanto intervenção das autoridades públicas para introduzir “regras” e “constrangimentos” no mercado ou na acção social. (BARROSO, 2006, p. 13).

Em relação à regulação situacional, Barroso (2006) faz referência a Reynaud (1997; 2003) ao esclarecer que ela pode ser definida como um processo de produção de regras do jogo:

[...] que compreende, não só, a definição de regras (normas, injunções, constrangimentos, etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também, o seu (re) ajustamento, provocado pela diversidade de estratégias e acções dos vários actores, em função dessas mesmas regras. (BARROSO, 2006, p. 13).

A “regulação conjunta” significa a interação entre a regulação de controle e a regulação autônoma, tendo em vista a produção de regras comuns (Reynaud, 2003).

Pesquisas¹⁰ na área de educação foram desenvolvidas nos últimos anos para analisar a evolução da regulação da educação pública, e apresentam novos modos de regulação (regulação de mercado e regulação de resultados), além de trazerem indagações sobre os efeitos desses novos modos de regulação sobre a equidade e a eficácia dos sistemas.

De acordo com Demailly (2004), a obrigação de resultados na educação surge na França, nos anos 1980, ligada ao *New Public Management*. Representa um conjunto de estratégias globais dos serviços educacionais tendo em vista a necessidade de ajustá-los às exigências dos organismos financeiros internacionais, de mais eficácia e adequação às demandas econômicas do capitalismo. Insere-se em um contexto de mudança dos sistemas educacionais e na retórica da administração gerencial, prevendo seu êxito e sua eficácia.

¹⁰ Projecto Reguleducnetwork, coordenado por Christian Maroy, tendo abrangido 5 países europeus: Bélgica (comunidade francesa), França, Hungria, Portugal e Reino Unido, desenvolvido no período de 2001 a 2004 e financiado pela Comissão Europeia. (Barroso, 2006).

A regulação por resultados é adotada, de acordo com Demailly (2001), com o discurso de se melhorar a qualidade do sistema educacional e por meio da promoção da avaliação e da contratualização das escolas. Os profissionais das unidades educacionais são pressionados a melhorar a qualidade da educação pela obrigação que têm de submetidas suas práticas a uma avaliação externa ou interna de seus resultados e de seus modos de funcionamento. O resultado dos alunos nesses contextos, a inspeção sobre o funcionamento pedagógico das escolas, servem de base para relatórios de avaliação, encorajando ou constringendo o corpo docente e direção da escola a proceder ajustamentos ou mudanças que reforcem seus desempenhos, gerando a obrigação por resultados, o desenvolvimento de um regime de *accountability* (prestação de contas) ou de um Estado avaliador (BROADFOOT, 2000).

Pesquisadores como Ball (1995), Gewirtz (1995) e Lauder (1998) assinalam em oposição ou por complementaridade que a transformação significativa que ocorre na busca pelos resultados é o desenvolvimento da regulação de mercado ou quase-mercado em que o Estado incentiva cada vez mais os operadores privados a participar do atendimento educacional, até então considerados como missão pública prioritária, em contrapartida a “livre escolha” dos estabelecimentos de ensino que é dada aos usuários. Disso deriva o desenvolvimento da regulação de quase mercado, em que diferentes operadores, privados ou públicos, se encontram em concorrência na elaboração da sua oferta e na busca de satisfação das demandas dos pais. Essa pressão dos consumidores, informados pelo Estado sobre os projetos e sobre o desempenho dos diferentes operadores escolares tem por suposto a melhoria da qualidade do ensino e atendimento da diversidade de necessidades.

O ponto comum entre esses novos modos de regulação (regulação de mercado, regulação de resultados) é que ambos se opõem ao modelo “burocrático e profissional”, que predominou na regulação de controle dos sistemas de ensino. De acordo com Maroy (2006), pode-se qualificá-los de pós-burocráticos, considerando que eles se apoiam na valorização dos resultados e na busca pela melhoria da eficácia em vez do respeito único as regras do direito. Trata-se de privilegiar a “performatividade”, como é denominado por Ball (2010), entendida como sendo uma “tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança” (BALL, 2010, p. 38) em que o que importa são os resultados tangíveis, mensuráveis e “justificáveis”.

Esses modos de regulação não podem ser apreciados somente a luz de uma lógica empresarial, que as relaciona aos resultados do sistema em termo de eficácia ou equidade. É necessário lembrar que eles transformam profundamente a natureza das instituições escolares, a definição do que é esperado dessas unidades de ensino e de seus profissionais.

Para uma compreensão da natureza e dimensão do processo de regulação no sistema educacional e as imbricadas relações e mediações que se estabelecem entre os níveis global, nacional e local, considera-se útil recorrer às contribuições formuladas por Barroso (2006). Esse autor se refere a três instâncias reguladoras que se distinguem, nomeadamente pelo lócus de sua produção (hierarquia) e pela extensão e capacidade que elas têm de se impor ao conjunto das relações que se materializam entre os vários níveis de concepção de políticas educacionais. O autor registra três níveis de regulação: o transnacional, o nacional e o local.

1.3 Os Níveis de regulação: transnacional, nacional e local

Os processos de definição e coordenação das políticas públicas na área educacional são influenciados pelos diversos níveis e circunstâncias da regulação, vista como processo de interações entre interesses, em âmbitos locais, nacionais e transnacionais. Barroso (2006) faz referência à existência desses três níveis de regulação.

A regulação transnacional é considerada um conjunto de normas, discursos e instrumentos que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e de consulta internacionais, no domínio da educação, e que são, quase sempre, tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como obrigação ou legitimação para adotarem decisões em nível do funcionamento do sistema educativo. Ocorre por influência dos organismos internacionais de financiamento e dos discursos, que circulam em fóruns de decisão e consultorias internacionais no domínio da educação, sendo adotadas pelos governos nacionais, como princípios e diretrizes orientadoras do funcionamento dos seus sistemas educacionais (BARROSO, 2006).

Esse nível de regulação, de acordo com Barroso (2006), é adotado constantemente por países centrais e estende-se aos países periféricos e semiperiféricos no quadro de dependências e de constrangimentos de natureza diversa: política, econômica, etc. É o que acontece no contexto da globalização, inclusive com a ação de estruturas supranacionais que, por meio de regras e sistemas de financiamento, controlam e coordenam as políticas públicas. Além disso, o mesmo autor chama a atenção para os inúmeros programas de cooperação dos organismos internacionais como a OCDE, o BM,

a UNESCO, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a União Europeia (UE), entre outros, que exercem igualmente um efeito regulador transnacional. Os relatórios e estudos técnicos, com base nos diagnósticos, apresentam proposições e soluções técnicas aos países subordinados. Barroso (2004) vai chamar esse efeito de *contaminação*.

O Brasil, assim como a grande maioria dos países da América Latina, tem sido alvo de pressões no campo das políticas educacionais, dos organismos internacionais, com destaque para uma atuação mais enfática do BM e UNESCO que vêm influenciando esse campo por meio do financiamento e do apoio técnico a países da referida região. Essa imposição das instituições transnacionais no campo da educação não se limita ao continente latino-americano. Ela está presente, como lembra Cabrito (2011), em todas as regiões, em especial naquelas em que não há capacidade econômica e política para se contrapor às orientações advindas dessas instituições.

A influência dessas organizações no campo da educação, de acordo com Cabral Neto (2012) se faz presente em vários países nas reformas empreendidas em nível dos Estados nacionais, nas últimas décadas, e vem se expressando em uma diversidade de medidas reguladoras assim resumidas: a diversificação de mecanismos de controle; o reforço da regulação pelo mercado; a intensificação da avaliação externa das instituições e dos docentes; a erosão da profissionalidade docente e do poder dos sindicatos; a desresponsabilização financeira dos Estados; a abertura do ensino superior à iniciativa privada; a promoção da concorrência por meio dos quase-mercados ou a abertura da universidade pública à sociedade civil, nomeadamente por meio de conselhos gerais, conselhos de curadores etc., que representam as “forças vivas da sociedade civil”, em outras palavras, o mundo empresarial.

É nesse contexto que se assiste a uma espécie de contaminação internacional de conceitos, políticas e medidas postas em prática em diferentes países. De acordo com Barroso (2004), uma explicação para esse efeito pode ser dada pelo fato de que funcionários, membros do governo e educadores terem a tendência a adotar soluções em uso num determinado país, transportando mecanicamente para aplicá-las nos seus próprios sistemas de ensino.

Olhar para o sistema educativo de outros países e observar aquilo que funciona exerce uma atração evidente nos decisores políticos em busca de soluções rápidas que lhe permitam evitar as dificuldades, ou legitimar, por meio delas, as mudanças que propõem para seus sistemas. Esse processo é o que Ball (2001), a partir de estudos de Dolowitz,

Hulme e O'Neill (2000) e Halpin e Troyna (1995), chama de “convergência de políticas” ou “transferência de políticas” ou ainda “empréstimo de políticas educativas”.

Essa contaminação e esse empréstimo, apesar de também, significarem um exercício retórico, outras vezes se traduzem em uma convergência real com finalidades políticas amplas que determinam os modos de regulação transnacional (BARROSO, 2006 *apud* BALL, 1998).

A regulação nacional aplica-se ao sentido de regulação institucional, refere-se ao modo como as autoridades públicas (neste caso, o Estado Nacional e a sua administração) exercem a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educativo, orientando mediante as normas, as injunções e os constrangimentos o contexto da ação dos diferentes atores sociais e seus resultados. “Se constitui nas formas institucionalizadas de intervenção do Estado e de sua administração na coordenação do sistema educacional.” (BARROSO, 2006, p. 50).

Desse modo, a regulação institucional advém do conceito de regulação de controle proposto por Reynaud (1997) quanto à natureza institucional e normativa da intervenção dos poderes públicos. A sua origem nos sistemas educacionais está baseada na aliança entre o Estado e os professores, combinando, portanto, um componente burocrático ligado a um Estado-Nação responsável pela educação do povo (Estado Educador) e um componente profissional e pedagógico.

Uma das características mais comuns dos processos de regulação de acordo com Barroso (2003) diz respeito a sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e ação política, reforçando o caráter ambíguo e compósito. A esse processo é denominado de hibridismo, que, segundo Barroso (2006), manifesta-se em dois níveis. O primeiro se traduz nas relações entre países, o que questiona a aplicação passiva dos países periféricos dos modelos de regulação produzidos pelos países centrais. O segundo nível está evidenciado na utilização, no mesmo país, de modelos distintos, sobretudo a oposição entre regulação pelo Estado e regulação pelo mercado. O reconhecimento da existência desses dois níveis do efeito de hibridismo tem consequências para os estudos comparados dos processos de regulação: põe em causa as análises baseadas nos modelos bipolares; implica que a caracterização dos processos de regulação de um país não se faça a partir de normas isoladas e situações avulsas e considera dois polos de regulação: Estado/público/centralizado e mercado/privado/descentralizado.

Sobre a regulação nacional, Cabral Neto (2012) destaca que embora exista uma influência de organizações internacionais que limita, em certa medida as liberdades dos estados nacionais, notadamente aqueles de menor poder econômico e político, existem espaços de liberdade em nível de cada país que propiciam a formulação de uma regulação nacional, embora, às vezes, com características muito próximas das orientações internacionais. Isso significa que os governos, ao definirem os seus marcos regulatórios, em nível dos estados nacionais, em todos os domínios, inclusive na educação, embora se respaldem nas diretrizes internacionais, procuram, em cada conjuntura política, recontextualizá-las para atender às demandas e às particularidades daquele momento. Argumenta-se que o poder público nacional necessita aperfeiçoar suas condições para o exercício da função regulatória do sistema educacional, realizando-a, em concomitância a função de avaliação.

A regulação local (microrregulação) está relacionada ao complexo jogo de estratégias, negociações e ações, de vários atores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional (ou internacional) são (re)ajustadas localmente. Trata-se de um modo de regulação compósito, plural e coletivo devido à interação de múltiplos atores definidos por Barroso (2006) como:

O processo de coordenação da acção dos actores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer numa perspectiva vertical, entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspectiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e interorganizacional) – escolas, territórios educativos, municípios, etc. (BARROSO, 2006b, p. 54-55).

Sobre esse tipo de regulação, Augusto (2010) afirma que é aquela produzida pelos atores locais e entre os grupos de interesse (que podem ser políticos, econômicos, profissionais) organizados e institucionalizados, ou não. Pode vir a ocorrer em uma perspectiva vertical, linear ou horizontal e transversal a regulação institucional, dependendo do contexto em que é definida e da atuação dos atores sociais.

É necessário ter em conta a influência exercida pelos atores individualmente com interferência direta no funcionamento do sistema educativo, como prestadores de serviços ou como aqueles que fazem uso desses serviços, no caso de pais, alunos, professores, funcionários, gestores etc. A importância atribuída a esses elementos no processo de regulação demonstra o protagonismo dos atores individuais e da sociedade civil na

organização social e as contribuições da perspectiva interacionista e construtivista no estudo das organizações e dos processos sociais (BARROSO, 2004).

A existência de vários espaços de microrregulação local produz o que Barroso (2006) denomina de efeito mosaico, no interior do sistema educativo nacional que contribui para acentuar não só sua diversidade, mas também sua desigualdade. Ainda segundo o autor:

É uma visão de que a educação corresponde mais a imagem de unidades isoladas do que a de um agregado coerente de elementos, interagindo entre si com um mesmo fim, o que se traduz na mudança progressiva do conceito tradicional de “sistema escolar” para o de “sistema de escolas” e do conceito de “sistema nacional” para o de “sistema local”. (BARROSO, 2002, p. 33)

Nesse processo, embora existam agências e normativas nacionais, registram-se também espaços locais de definição de regras para orientar as ações políticas e administrativas das instituições. O formato desse mosaico varia de país para país e tem-se a compreensão de que o processo de decisão política não se constitui em processo linear, restrito aos objetos tradicionais da ciência política (governo, instituições do Estado, deputados e partidos políticos), mas, ao contrário, envolve uma proliferação de cenas de negociação e processos interativos múltiplos e complexos que estruturam a sociedade nos seus diferentes planos.

1.4 A Regulação transnacional – Os ditames das Agências Internacionais

O projeto modernizador de desenvolvimento delineadas após a 2ª Guerra Mundial estava alicerçado no Estado-Nação, com o ideal universalista e expectativa de avanço da economia nacional. Nesse período, mesmo havendo uma articulação dos planos nacional e internacional¹¹ era “o espaço nacional que constituía a unidade política fundamental para a mobilização da população e para atingir o ideal da modernização” (TEODORO, 2002, p. 66). De acordo com esse autor foi, principalmente, a grande crise da dívida pública dos anos 1980, que operou o deslocamento da questão do desenvolvimento nacional para uma questão progressivamente global (TEODORO, 2002).

A globalização, de acordo com Dale, é “um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de

¹¹ Essa interligação se dava por meio de programas de caráter *bi ou multilateral*, conduzidos pelas organizações internacionais criadas à época, como as Nações Unidas, o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial (TEODORO, 2011).

manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores” (DALE, 2004, p. 436). Teodoro (2002) complementa essa definição ao afirmar que o processo de globalização apresenta como fundamentos a estratégia de liberalização e de privatização dos meios de produção, bem como a afirmação das vantagens competitivas, trazendo consigo uma nova concepção de desenvolvimento, que incorpora o adjetivo sustentável, colocando em primeiro plano a teoria do capital humano¹² (TEODORO, 2002).

O processo de globalização, segundo Giddens (2008), envolve ainda a intensificação, a interdependência e as relações sociais a nível mundial, trazendo consequências em todos os setores e aspectos da vida social moderna. Para esse autor, “não se deve pensar na globalização apenas como o desenvolvimento de redes mundiais, sistemas econômicos e sociais, afastados das nossas preocupações individuais. É também um fenômeno local, que afeta a vida cotidiana de todos nós” (GIDDENS, 2008, p. 51). Associado ao processo de globalização está o desenvolvimento rápido da ciência e da tecnologia, a emergência da chamada sociedade do conhecimento¹³, a preponderância do capital financeiro em relação ao produtivo, a reorganização do trabalho e o desemprego estrutural (ALMEIDA, 2017).

O processo de globalização e seus efeitos, nas últimas quatro décadas, têm sido alvo de estudos, debates e controvérsias entre os pesquisadores de várias áreas do conhecimento, inclusive os do campo da educação, que não se mantiveram alheios a esse movimento. Na lógica das reformas globais, tanto a educação quanto o conhecimento são defendidos como fatores essenciais para a produtividade econômica. De acordo com Cury (2017), a “sociedade do conhecimento, calcada na competição, exige conhecimentos de base, competências¹⁴ e habilidades próprias a essa realidade” (CURY, 2017, p. 17).

¹² “A 'teoria do capital humano' foi incorporada na teoria econômica moderna por Jacob Mincer e popularizada por Schultz e Becker nas décadas de 1950 e 1960. A ideia fundamental da teoria é que o trabalho, mais do que um fator de produção, é um tipo de capital: capital humano. Esse capital é tão mais produtivo quanto maior for sua qualidade. Essa qualidade é dada pela intensidade de treinamento científico-tecnológico e gerencial que cada trabalhador adquire ao longo de sua vida. A qualidade do capital humano não apenas melhora o desempenho individual do trabalhador - tornando-o mais produtivo - como é um fator decisivo para gerar riqueza, crescimento econômico do país e de equalização social” (MOTTA, 2008).

¹³ De acordo com Saviani (2013, p. 745), “a denominação de 'sociedade do conhecimento' não é apropriada para caracterizar a época atual. Melhor seria, talvez, falar-se em 'sociedade da informação'. Isso porque conhecimento implica a capacidade de compreender as conexões entre os fenômenos, captar o significado das coisas, do mundo em que vivemos. E hoje parece que quanto mais informações circulam de forma fragmentada pelos mais diferentes veículos de comunicação, mais difícil se torna o acesso ao conhecimento que nos permitiria compreender o significado da situação em que vivemos”.

¹⁴ De acordo com Ramos (2012), a noção de competências contrapondo-se às disciplinas, é o elemento mais provocador das reformas educacionais dos anos de 1990, “pelo fato de a competência implicar a resolução de problemas e a ação voltada para os resultados, a pedagogia das competências foi promovida por sua suposta capacidade de converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se em problemas e projetos,

Nesse sentido, a emergência e a intensificação de processos de reforma nos sistemas educacionais de muitos países têm convergido para implantação de políticas educacionais embasadas nos preceitos da Nova Gestão Pública (NGP), como normas e medidas de desempenho mais explícitas, modelos de *accountability*¹⁵, avaliações estandardizadas, ênfase nos controles de resultados; parcerias público-privado; gestão descentralizada; maior autonomia da gestão; entre outros aspectos.

O fenômeno global, segundo Dale (2004), conduziu à criação/renovação de formas de governação supranacionais como as organizações internacionais, destacando-se, entre elas, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Banco Mundial, a UNESCO, o UNICEF, a OCDE¹⁶. Essas agências baseadas nos princípios da NGP, articulam conceitos de orientação economicista, como produtividade, qualidade empresarial, competitividade, eficiência e eficácia com outros conceitos de natureza sócio humanitária, como equidade, inclusão social e coesão social. Esse referencial intervém de modo específico no ajuste estrutural dos países, principalmente os dependentes do capitalismo, de acordo com o rearranjo da economia mundial e com a reconfiguração da divisão internacional do trabalho (SILVEIRA, 2012).

As organizações internacionais e as redes transnacionais de especialistas têm apresentado uma capacidade cada vez maior de determinar as agendas educacionais e definir as prioridades dos países por meio de seus recursos materiais e discursivos (DALE, 2004). As políticas públicas educacionais têm buscado responder as necessidades dos Estados Nacionais na busca de se tornarem mais competitivos e de atrair investimentos dessas corporações transnacionais para os seus territórios (BALL, 2001).

Os acordos de cooperação estabelecidos entre os organismos internacionais e os estados nacionais, além de proporcionarem financiamentos com imposição de condicionalidades, incluem programas de estudos, conferências e assistência técnica em

os conhecimentos normalmente distribuídos por diversas disciplinas e os saberes cotidianos. Desta forma, a organização do currículo não passaria mais pela definição de um conjunto de conhecimentos sistematizados a que o aluno deveria ter acesso. Antes, seriam definidas as competências e, então, selecionados os conhecimentos exclusivamente necessários para o seu desenvolvimento”. (RAMOS, 2012, p. 113-114).

¹⁵ De acordo com Afonso (2012) o *accountability* é “uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de *prestação de contas* que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos.”

¹⁶ Nesta tese, optou-se por destacar as proposições do Banco Mundial, Unesco e OCDE para a área da educação.

diversas áreas¹⁷, entre elas a educação (SILVEIRA, 2012). Essas agências apostam na educação como um forte mecanismo de perpetuação e disseminação das suas orientações, principalmente em países em desenvolvimento como o Brasil em que a desigualdade e a pobreza são elevadas.

De acordo com Cury (2017), as agências internacionais estão dispostas a influenciar as políticas educacionais dos estados nacionais, estabelecendo metas de desempenho eficaz e se colocando como parceiras nesse processo. Não é à toa que os estudiosos da área da educação têm utilizado termos diferenciados para se referirem à globalização da política educacional, como, “difusão, empréstimos, transferência, convergência ou políticas viajantes” (VERGER, 2019, p. 10), todos eles no sentido de demarcar o grau de influência dessas políticas nos estados nacionais. No entanto, não se pode menosprezar os aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais dos países que adotam essas políticas e que causam tensões entre o global e o local. Há que se considerar no espaço local os diferentes interesses de todos os atores envolvidos nos processos, a correlação de forças possíveis, as leituras e interpretações efetuadas, enfim os diferentes níveis de ação pública, entendida de forma ampliada, conforme trabalhado no item 1.1 deste capítulo.

A seguir serão destacadas algumas orientações mais gerais do Banco Mundial, da UNESCO e da OCDE¹⁸ para a área da Educação, que vem se configurando nas últimas décadas em uma agenda global para essa área.

1.4.1 Premissas do Banco Mundial (BM) para a Educação

O BM criado após a 2ª Guerra (1946) é composto atualmente por duas organizações que se articulam: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), que compõem junto com outras instituições¹⁹ o Grupo Banco Mundial (PEREIRA, 2015). Esse grupo tem se comportado historicamente “como um ator político, intelectual e

¹⁷ Desenvolvimento metropolitano, desenvolvimento do mercado, crime e violência, envelhecimento, qualidade do emprego (SILVEIRA, 2012).

¹⁸ As orientações específicas destes organismos para o ensino médio e extensão da jornada escolar para essa etapa da educação básica serão trabalhadas no capítulo 2 desta tese.

¹⁹ Corporação Financeira Internacional (CFI); Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI); Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CICDI); Instituto do Banco Mundial (IBM); Painel de Inspeção. Ver sobre a atuação dessas instituições em Pereira (2015) ou no site do Banco Mundial: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil>

financeiro, devido a sua condição de prestador, formulador e articulador de políticas, ator da sociedade civil e veiculador de ideias sobre o que fazer em matéria de desenvolvimento capitalista” (PEREIRA, 2015, p. 20).

O BM tem sido a principal agência internacional de financiamento na área de educação. Os empréstimos para essa área começaram a ser disponibilizados em 1962 e estavam voltados prioritariamente para infraestrutura, equipamentos e formação técnico e vocacional para estudantes do ensino secundário. Na década de 1970²⁰ houve a expansão desses financiamentos para educação formal, produção de materiais de aprendizagem e a gestão e administração da educação (VIOR; CERRUTI, 2015).

A partir da década de 1980, o BM foca seu compromisso “na educação como necessidade básica” (VIOR; CERRUTI, 2015, p. 116), financiando atividades que “fomentam e sustentam o desenvolvimento” (VIOR; CERRUTI, 2015, p. 116). Para essas autoras, o BM apresenta como prioridade para essa década:

[...] a ênfase na educação básica para todas as crianças e adultos em países que apresentem baixa renda *per capita*; provisão de oportunidades de educação sem nenhum tipo de discriminação, de forma a incrementar a produtividade e promover a equidade social; busca pela máxima eficiência na gestão, na destinação dos recursos e no uso dos mesmos; relação da educação com o trabalho, a fim de prover o conhecimento e as habilidades necessárias para o desenvolvimento econômico e social; e construção de “capacidades institucionais” por parte dos “países em desenvolvimento” (VIOR; CERRUTI, 2015, p. 116-117).

Ainda segundo Vior e Cerruti (2015), para implementação dessas propostas, o BM sugeria que os países encontrassem formas mais econômicas de financiar seus sistemas educativos, como cursos por correspondência para os níveis médios e superiores; o aumento de número de estudantes em salas de aula (até 50); incorporação de mais de uma série escolar sob a responsabilidade de um docente. E, para a América Latina, recomenda que a expansão da oferta da educação primária só deveria ocorrer se a educação superior fosse financiada por meio de mensalidades pagas pelos estudantes (VIOR; CERRUTI, 2015).

²⁰ Ver o histórico da atuação do BM na área da educação nas décadas de 1970, 1980 e 1990 em; VIOR, S; CERRUTI, M.B.O. O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012). In: PEREIRA E PRONKO (orgs.). A demolição de direitos, um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde. Rio de Janeiro, Fundação Osvaldo Cruz – Fiocruz p. 113-153.

A Conferência Mundial de Educação Para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, marcou a entrada do BM no desenho da estratégia educativa global. Nessa Conferência, o direito à educação passou a ser substituído pelo acesso à educação. Na década de 1990, o BM publicou uma série de documentos que serviram como manuais para as reformas educacionais nos países, entre eles destacam-se: *Educação primária* (1990), *Ensino superior: lições derivadas da experiência* (1994) e *Prioridades e estratégias para a educação* (1995), (VIOR; CERRUTI, 2015). As principais orientações dos documentos voltados a educação básica podem ser organizadas em três itens, de acordo com as autoras acima citadas:

a) **Vinculação da educação com o mercado de trabalho:** atender as demandas das economias locais, formando trabalhadores flexíveis e capazes de adquirir facilmente novos conhecimentos que atendam às demandas do mercado de trabalho e conseqüentemente a redução da pobreza. (VIOR; CERRUTI, 2015).

b) **Financiamento:** reorientação dos recursos para o ensino primário; recuperação dos gastos com a educação superior por meio de pagamento de taxas; criação de um mercado de empréstimos para os estudantes de baixa renda da educação superior e de bolsas seletivas; fomento à expansão das escolas privadas para a educação infantil e do financiamento pela via da comunidade; fim do uso ineficiente dos insumos (incrementar o aumento do número de estudantes por docente, usar materiais de baixo custo para construção das escolas, implantar turnos múltiplos em um mesmo estabelecimento; instituir ensino simultâneo de séries diferenciadas sob o comando de um único docente; estabelecer a utilização de *vouchers* e sistemas de vales na educação básica, o que promove formas de financiamento baseadas na demanda, incentivando a competição entre as escolas, com o intuito de buscar a eficiência e o rendimento escolar. (VIOR; CERRUTI, 2015).

c) **Administração da educação pública:** descentralização da administração da educação pública; estabelecimento de sistema de avaliação do desempenho dos estudantes e de sistemas de informação que permitam o levantamento de estatísticas relativas a taxas de repetência e abandono e difusão de boas práticas; redução do período de formação inicial dos docentes, incentivo à formação continuada em serviço via educação à distância; incentivo à utilização de materiais instrucionais com roteiro de atividades; promoção de níveis salariais competitivos, oportunidade de progressão profissional e incentivos de desempenho; focalização do gasto social e implantação de políticas para a equidade voltadas, principalmente, para meninas, indígenas, minorias

raciais ou pobres, visando manter níveis mínimos de governabilidade diante de crises e protestos sociais (VIOR; CERRUTI, 2015).

Em 2000, o BM foi uma das agências internacionais²¹ que participou da organização do Fórum Mundial da Educação em Dakar, em Senegal. Esse fórum realizou uma avaliação sobre os avanços da educação desde a Conferência de Jontien (1990), constatando que a maioria das metas propostas naquela ocasião não foram cumpridas. Em Dakar, foram aprovadas novas propostas de ação para os próximos 15 anos, ou seja, até 2015.

No mesmo ano desse Fórum, o Banco Mundial lançou o documento *Estratégia setorial de educação* (2000), no qual reitera seu ponto de vista da educação como instrumento central para a luta contra a pobreza. No entanto, de acordo com Vior e Cerruti (2015), ainda que as principais linhas da política não diferissem da década anterior, é possível identificar algumas modificações ou reforço acentuado de recomendações até então formuladas por essa agência, tanto no documento em foco quanto nos subsequentes produzidos pela organização. Abaixo é apresentada algumas dessas diretrizes:

- a) **Necessidade de desenvolver novas competências para um capitalismo flexível:** o documento lançado em 2000, acima citado, reforça a importância da educação no início do novo século, considerando as inovações tecnológicas, o processo de globalização, a expansão da democracia, a emergência de novas economias de mercado e as transformações das funções dos setores público e privado. Esse documento explicita que a educação cria “economias mais estáveis, sociedades mais coesas, uma participação mais eficaz no que se refere aos assuntos coletivos e por fim, uma população mais saudável e mais feliz” (Banco Mundial, 2000). Afirma ainda que “o capital mundial [...] está buscando constantemente oportunidades mais favoráveis, incluindo uma força de trabalho bem capacitada, produtiva e com um custo atrativo, em ambiente empresarial favorável ao mercado e politicamente estável” (Banco Mundial, 2000). Nessa perspectiva, recomenda a utilização de novas tecnologias e modalidades de educação a distância para reduzir custos e aumentar o nível de acesso (VIOR; CERRUTI, 2015)

²¹ O fórum de Dakar foi organizado pelos seguintes organismos internacionais: Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), Fundo das Nações Unidas para a População (Fnuap) e Banco Mundial. Participaram também agências bilaterais de cooperação, governos, ONGs e especialistas.

- b) **Proposta de enfoque holístico e revisão da recomendação de investir prioritariamente em educação primária:** depois de duas décadas defendendo enfaticamente que os países em desenvolvimento deviam focar seus investimentos na educação primária, mudou o discurso no documento acima citado quando passa a defender que os países alcançam maior progresso quando assumem um enfoque holístico e investem em todos os níveis do sistema educacional. Em 2003, o BM lança o documento *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria* (2003) em que afirma que a educação média e a superior são de vital importância para todos os países porque se constituem em fator de crescimento econômico e desenvolvimento, de promoção e de coesão social, assim como de fortalecimento das instituições e de estruturas de governo favoráveis a esse propósito (VIOR; CERRUTI, 2015).
- a) **O foco na inclusão e empoderamento dos jovens:** nos documentos produzidos pelo BM, no período analisado, os jovens são identificados como fator social de risco para estabilidade e governabilidade dos países pobres e sugerem o empoderamento e a inclusão dos jovens, como estratégia preventiva para os países clientes. Estudo realizado por La Cava, Clert e Lytie, (2004) para o BM, tendo como sujeitos os jovens do Leste Europeu, Europa Central, Ásia Central, América Latina e Caribe, mostra que a população de 14 a 25 encontra-se em alta porcentagem nesses países, devendo ser alvo de políticas específicas. Na América Latina e Caribe, esses autores encontraram uma alta porcentagem de jovens, nessa mesma faixa etária, que não estão nas escolas e não possuem emprego. Essa região apresenta altas taxas de evasão escolar, que os impedem de ingressar ou finalizar a educação secundária. Essa situação gera, segundo os autores acima citados, alto risco para os próprios jovens e para a sociedade em seu conjunto, considerando os índices de suicídio, as doenças sexualmente transmissíveis, o consumo de drogas, as atividades ilegais, a violência e os crimes, podendo levar a crises sociais. O documento propõe a implementação de políticas preventivas e curativas voltadas para os jovens, por meio de programas multissetoriais (VIOR; CERRUTI, 2015).
- b) **A educação secundária na agenda:** Em 2005, o BM publicou o primeiro relatório de políticas específicas para a educação de nível médio, denominado *Ampliar Oportunidades e Construir Competências para os Jovens: Uma nova*

*agenda para a Educação Secundária*²². Esse relatório demarca o posicionamento do BM em relação à essa etapa da educação básica, que passa a ser vista como central no processo de transformação da educação e, conseqüentemente, das sociedades. Segundo esse documento, a globalização, o desenvolvimento de novas competências²³, a crescente importância do conhecimento como força motriz do desenvolvimento econômico, as sociedades abertas e a necessidade de contar com cidadãos ativos confrontam os países em desenvolvimento com a necessidade de ampliar a educação secundária. No entanto, apesar de colocar o ensino médio como central no processo de desenvolvimento dos países, o BM prega que o financiamento do ensino médio deve ser feito pelas famílias, comunidades locais, ou por meio das parcerias entre o setor público e o privado, criando, dessa forma, mecanismos auxiliares para custeio das demandas de matrículas apresentadas. (VIOR; CERRUTI, 2015).

- c) **Foco na qualidade e na aprendizagem:** esses dois aspectos ocuparam lugar de destaque ao longo dos anos 2000 e o lançamento em 2011 do documento “Estratégia 2020 para a Educação: Aprendizagem para Todos” reafirma contundentemente essa questão. Esse documento argumenta que jovens dos países em desenvolvimento têm finalizado sua escolaridade sem adquirir as competências e habilidades adequadas para se inserir no mercado de trabalho, sendo os sistemas educativos os responsáveis pelo desemprego entre os jovens. Esse documento propõe como meta até 2020 alcançar a aprendizagem para todos. (VIOR; CERRUTI, 2015).
- d) **Estabelecimento de sistemas de avaliação e resultados:** Apesar desta proposta estar colocada desde os anos 1990, os documentos publicados a partir de 2000 enfatizam veementemente o incentivo, aos países, a criação de bons sistemas nacionais de avaliação e sugerem a participação em avaliações internacionais de rendimento educativo. Justificam essas avaliações como fundamentais para a construção de indicadores relativos aos resultados de **aprendizagem** dos estudantes (VIOR; CERRUTI, 2015).

²² Os dados deste relatório serão explorados no capítulo 2 desta tese.

²³ Ao ser utilizada no âmbito do trabalho, a noção torna-se plural – ‘competências’ –, buscando designar os conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho. A transferência desses conteúdos para a formação, orientada pelas competências que se pretende desenvolver nos educandos, dá origem ao que chamamos de ‘pedagogia das competências’, isto é, uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelos competências que produz (RAMOS, 2009).

- e) **Ênfase no enfoque colaborativo:** os governos são reconhecidos pelo BM como os principais provedores dos sistemas educacionais. No entanto, segundo os documentos publicados nessa década, os governos necessitam fortemente de colaboradores nesse processo de provimento das instituições educacionais, devendo lançar mão das organizações não governamentais, dos organismos bilaterais e multilaterais, das fundações empresariais, das empresas privadas, dos estudantes e suas famílias, das comunidades e dos grupos locais. Os documentos sugerem intensificar o fomento do setor privado na educação e propõe a criação de redes de intercâmbio de informações sobre as oportunidades de investimento em educação nos países clientes (VIOR; CERRUTI, 2015).
- f) **A busca por docentes eficazes:** O BM considera que há uma desarticulação entre os conhecimentos dos professores e as competências e as habilidades exigidas dos estudantes na sociedade do conhecimento. Além disso, parte de uma caracterização negativa dos docentes, principalmente os da América Latina, considerando que a maioria não se responsabiliza pelo seu desempenho em sala de aula e nem pelo avanço da aprendizagem dos estudantes; critica a carreira docente baseada no tempo de serviço e não no desempenho e o fato de docentes que atuam nas redes públicas terem estabilidade no emprego. Sugere, para enfrentar esse quadro, mecanismos de prestação de contas sobre o conhecimento e as práticas docentes, maior nível de autonomia institucional para que os gestores das escolas possam gratificar e punir os docentes segundo o seu desempenho.

Para Evangelista e Decker (2019), que analisaram os documentos do BM de 2000 a 2014, essa agência confere à educação escolar o compromisso com o crescimento econômico e com a diminuição da pobreza, “o que legitima o desenvolvimento da escolarização em uma perspectiva meritocrática, instrumental e numa perspectiva de formação de capital humano para atender às demandas do capital” (EVANGELISTA; DECKER, 2019, p. 4).

Na análise dos autores acima citados, o BM ao tratar das vantagens econômicas provenientes dos investimentos em educação, presentes em vários dos documentos acima citados, propaga a ideia de que a qualidade da educação está diretamente relacionada as condições que o aprendizado na escola poderia gerar para a economia, via formação e conformação da classe trabalhadora (EVANGELISTA; DECKER, 2019).

Nessa perspectiva, a ideia que se quer disseminar é de maximizar o potencial dos estudantes para o mundo do trabalho para que ele possa contribuir produtivamente para a sociedade. Para o BM, trata-se de se ter uma formação dos estudantes “condicionada às necessidades voláteis do mercado e um nicho a ser explorado pela iniciativa privada” (EVANGELISTA; DECKER, 2019, p. 6).

De acordo com Pronko (2014), em contexto em que a educação é colocada como foco central do desenvolvimento, provoca-se um deslocamento do processo de socialização do conhecimento para uma forma estratégica de aprendizagem. Essa autora cita o relatório do BM (2011) que considera que o motor do desenvolvimento é

[...] em última análise, o que as pessoas *aprendem*, dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até o mercado de trabalho. A nova estratégia do banco para dez anos procura alcançar este objetivo alargado de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1).

Libâneo (2013), ao analisar esse mesmo relatório do ano de 2011, afirma que a ideia de educação colocada é a da aprendizagem como produto, uma educação enviesada pela lógica pragmática de formação. A função da escola está centrada em viabilizar a formação de sujeitos produtivos por meio de desenvolvimento de competências e habilidades e para que saibam lidar com as novas tecnologias digitais. Dessa forma, retoma-se o enfoque tecnicista e economicista da educação e o ensino tem sua função redefinida, secundarizando-se os conteúdos científicos e a formação humana. (LIBÂNEO, 2013).

De acordo com Leher (1999), o BM tornou-se uma espécie de Ministério da Educação dos países periféricos, ao estabelecer condicionalidades em termos das políticas sociais públicas a serem adotadas pelos países tomadores de empréstimos do próprio BM e do Fundo Monetário Internacional (FMI).

A capacidade de emprestar recursos aos países periféricos, combinado com a assessoria técnica prestada pelo Banco, permitiu que politicamente ele se tornasse o maior centro mundial de informações sobre desenvolvimento e pudesse canalizar, para a órbita de influência dos EUA, a maioria dos países que estavam passando por processos de descolonização. As condicionalidades, portanto, estariam a serviço da estratégia do BM de promover o ajuste estrutural macroeconômico necessário à inserção dos países periféricos no processo de globalização neoliberal (LEHER, 1999).

1.4.2 Premissas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a Educação

A UNESCO é um organismo especializado da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi fundada em 16 de novembro de 1945, imediatamente após o fim da Segunda Guerra Mundial. A finalidade da sua criação, segundo a ONU, era assegurar a paz por meio da cooperação intelectual entre os países, acompanhar o desenvolvimento do mundo e ajudar os Estados-Membros na procura por soluções para os problemas que acometem as sociedades. A UNESCO é responsável por setores da comunicação e informação, cultura, ciências naturais, ciências humanas e sociais, dentre os quais se encontra a educação (ONU/Brasil).

Essa agência, desde a sua fundação em 1945, tem disseminado um conjunto de documentos provenientes das Conferências Internacionais de Educação que realiza, das quais resultaram relatórios que expressaram conceitos, orientações e recomendações para a educação, visando a apontar consensos e formas unitárias de conceber as políticas educativas, de modo a articular-se com os diferentes contextos políticos, econômicos e sociais e educacionais (GOMIDE, 2012).

As Conferências Internacionais de Educação nesse período foram pensadas a partir de necessidades diagnosticadas pelos países membros que receberam, da UNESCO, recomendações específicas para: escolaridade obrigatória e sua extensão ao ensino primário (1953); acesso da mulher à educação (1953); formação do magistério primário (1954); inspeção de ensino (1957) e educação rural (1958). Tais recomendações estabeleceram consensos em defesa da escolarização primária para a população brasileira e da secundária no Curso Normal para a formação dos professores (GOMIDE, 2012)

Entre 1945 e 1960 a UNESCO definiu seus princípios basilares e suas orientações para a educação e priorizou a consolidação de um pensamento ideológico e de um discurso generalista, subjetivo, sedutor e abstrato necessário ao processo de reorganização do capitalismo no mundo ocidental pós Segunda Guerra Mundial (GOMIDE, 2012)

Dessa forma, em se tratando de encaminhamentos para o campo da educação no Brasil, na perspectiva da UNESCO, podemos afirmar que as ações têm como marco referencial, a partir dos anos de 1990, a adoção de políticas de cunho neoliberal implementadas por meio de reformas do Estado.

Em 1972, a Unesco publicou o relatório *Aprender a ser: “el mundo de la educación hoy y mañana,”* coordenado por Edgar Faure, que sublinhava “a necessidade de modernizar as práticas pedagógicas, realizar transformações estruturais, democratizar as cidades, diversificar os sistemas educativos, seus conteúdos e métodos” (UNESCO, 1972, p. 69).

A UNESCO, principal órgão condutor de reformas educacionais na América Latina e Caribe, tem uma linha de ação centrada no aprimoramento da educação mundial. Essa instituição atua como “laboratório de ideias”, visando sua “padronização” e a construção de “acordos e consensos universais”, pretendendo garantir, por meio dessas ideias, a construção de consensos internacionais e sua efetivação através de normas (PERRUDE, 2013)

A partir dos anos de 1990, uma vasta documentação internacional, derivada de importantes agências internacionais – mediante diagnósticos, análises e propostas – ofereceu um conjunto de ideias consensuais em torno do qual deveria ser a função da educação. O marco da articulação da UNESCO de uma agenda política, que elegeu a educação básica como pauta principal, foi a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, que teve como resultado a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, assinados por 155 países, incluindo o Brasil, que se comprometeram em assegurar a educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos (SHIROMA *et al*, 2002).

Na década de 1990, a UNESCO convocou especialistas de todo o mundo para a constituição da Comissão Internacional de Educação que, tinha por objetivo primordial, estabelecer o planejamento de uma nova educação para o século XXI. Essa comissão internacional foi coordenada pelo economista francês Jaques Delors e, desse movimento de “trabalhos” realizados pela comissão, foi produzido, entre os anos de 1993 e 1996, o conhecido “Relatório Delors”, que orienta os países a fazerem uma revisão de suas políticas educacionais (SHIROMA *et al*, 2002).

O texto desse documento versa principalmente acerca do que seria a base para uma educação em acordo com a nova ordem sociopolítica e econômica, designada pelo relatório em quatro pilares: 1) aprender a conhecer; 2) aprender a fazer; 3) aprender a viver; e 4) aprender a ser. Posteriormente foi agregado o paradigma aprender a empreender (SANTOS *et al.*, 2017).

Na sequência dos movimentos de renovação dos compromissos de uma “educação para todos”, destaca-se a Declaração de Dakar – Educação para todos, que foi resultante da Cúpula Mundial de Educação realizada em Dakar, no Senegal, no ano 2000, que teve a finalidade de reiterar os pressupostos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, já mencionada anteriormente.

O documento produzido durante a cúpula considera que a educação, como um direito humano fundamental, é um aspecto propulsor para o desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade entre os países. Portanto, trata-se de um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI (UNESCO, 2000).

Em relação ao documento produzido em Dakar, Bauer (2008) afirma que ele permite inferir que o direito à educação é o principal argumento de justificativa para as propostas e acordos realizados. Assim, “sob a égide da proteção do direito de todos à educação, introduz-se a questão da qualidade de ensino, ou seja, um novo fator na discussão do direito à educação, que passa a coexistir com o discurso preponderante da universalização do acesso à educação” (BAUER, 2008, p. 580).

Os países participantes da Cúpula Mundial de Educação (2000) se comprometeram a alcançar os objetivos e a redefinir as metas de Educação Para Todos. Novos prazos e metas foram definidos e registrados na Declaração de Dakar, no qual os países signatários firmaram o compromisso de aprimorarem ações em prol da qualidade da educação, estabelecida de forma que todos possam alcançar resultados de aprendizagem satisfatórios, reconhecidos e mensuráveis, tendo como nova data limite de realização o ano 2015.

Em 2005, a UNESCO divulgou o documento *Hacia las sociedades del conocimiento*. Nesse documento, a Unesco já advogava que as necessidades oriundas da sociedade do conhecimento sintetizavam-se na busca por uma educação ao longo da vida e, sob uma estratégia ideológica, transferia a responsabilidade da formação aos indivíduos e incentivava a cultura da meritocracia, comparação, competitividade e individualidade (PEREIRA, 2016).

Em 2008, a UNESCO produziu o relatório intitulado *Educação para todos em 2015– Alcançaremos a meta?* Esse documento apresenta os seis objetivos aprovados durante a Conferência de Dacar de 2000 a serem alcançados até 2015, que são:

- Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência.
- Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade.
- Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida.
- Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos.
- Eliminar, até 2005, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade.
- Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida.

Em maio de 2015, na Coreia do Sul ocorreu o Fórum Mundial de Educação 2015, organizado pela UNESCO na cidade de Incheon. Nesse evento, que contou com a participação de mais de 100 Ministros da Educação e inúmeros representantes da sociedade civil, foi realizado um balanço das metas de Educação, para todos, relativas ao período 2000 a 2015, bem como o debate e a sistematização dos princípios e diretrizes que serão definidas para os próximos 15 anos, de 2016 a 2030 (SOUZA; KERBAUY, 2018).

Nesse encontro, algumas metas foram traçadas no que diz respeito a garantia do direito a educação para todos:

- garantir que todas as meninas e meninos completem, de forma equitativa e de qualidade, o ensino primário e secundário com resultados de aprendizagem relevantes e eficazes;

- garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso à qualidade educacional na primeira infância dentro do período pré-escolar;
- garantir a igualdade de acesso de todas as mulheres e os homens a preços acessíveis e qualidade no ensino técnico, profissional e ensino superior, incluindo o ensino universitário;
- aumentar substancialmente o número de jovens e adultos na escola e que o seu processo de aprendizagem inclua competências técnicas e profissionais, para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo;
- eliminar disparidades de gênero na educação e assegurar a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situações vulneráveis;
- garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2015).

No que tange aos princípios foram definidos: a) que a educação é um direito humano fundamental e deve ser oferecida de forma equitativa, inclusiva, de qualidade, gratuita e obrigatória; b) a educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e promover a compreensão mútua, tolerância, amizade e paz. A educação é um bem público e o Estado é o provedor desse direito fundamental (UNESCO, 2015).

Em 2015 é lançado o relatório: *Educação PARA TODOS 2000 - 2015: progressos e desafios*, voltado para acompanhamento dos países que firmaram objetivos em 2000 na conferência de Dakar e que encerrou o ciclo de 2000 a 2015.

Esse relatório aponta que somente um terço dos países alcançou todos os objetivos mensuráveis de Educação para Todos (EPT) estabelecidos em 2000. Apenas metade de todos os países conseguiu atingir o objetivo mais visado de acesso universal à educação primária. Além das ambiciosas contribuições governamentais já realizadas, são necessários um total de 22 bilhões de dólares anuais extras para se garantir o alcance das novas metas educacionais, que foram estabelecidas em 2015 para serem atingidas até 2030.

Os esforços empreendidos desde 2000 para fazer avançar a educação no mundo tornaram-se quase sinônimo de garantir que cada criança esteja na escola. A meta de EPT de acesso universal à educação primária era particularmente aplicável aos países mais pobres, mas não era tão relevante para outros países. De maneira geral, nem mesmo a meta de educação primária universal foi alcançada, quanto mais os objetivos mais ambiciosos de EPT. Como era de se esperar, as populações dos países mais pobres continuam sendo as últimas a serem beneficiadas.

Houve, no entanto, conquistas que não devem ser subestimadas. Segundo a UNESCO, até 2015 a educação no mundo avançou para além do que teria chegado, caso persistissem as tendências dos anos 1990. Além disso, o monitoramento do progresso da educação desde Dakar se aperfeiçoou e se expandiu. Na soma total, o movimento de EPT pode ser caracterizado como um sucesso qualificado, mesmo que os parceiros de EPT não tenham coletivamente cumprido os compromissos traçados. (UNESCO, 2015)

Em novembro de 2015, ocorreu o 38ª Reunião da UNESCO, que oficializou a aprovação do Marco de Ação de Educação 2030, que correspondeu ao desdobramento das definições resultantes dos acordos celebrados no Fórum Mundial de Educação de Incheon e apresentou as ações e metas voltadas para balizar a educação no período de 2016 a 2030. O documento estabeleceu prioridades globais para a educação até 2030.

Resguardadas as especificidades restritas a cada uma das Declarações, Souza e Kerbauy (2018) apontam que é possível identificar uma linha contínua que é evidenciada em todos os documentos, que objetiva estabelecer um conjunto de políticas coordenadas entre os Estados signatários com o foco voltado para as seguintes ênfases: garantia do direito à educação para todos e a melhora competitiva a partir da educação, concebendo o gasto educacional como promotor de justiça social, como um investimento no fator produtivo, assim como, um potencializador da integração entre os países.

A UNESCO, de acordo com Perrude (2013), tem buscado, na educação, estratégias para o avanço econômico e a reparação social. Essa organização ocupa-se de importantes espaços no cenário nacional e internacional, elaborando ideias, estabelecendo acordos e construindo consensos, suas ações exercem grande nível de influência na formulação de políticas públicas. Ao longo das últimas décadas, a UNESCO construiu um caminho de credibilidade, agregando intelectuais, políticos, organizações governamentais e não governamentais, professores e gestores, responsáveis pela elaboração de documentos, convenções internacionais e nacionais, que têm por objetivo, segundo eles, de garantir o desenvolvimento dos países periféricos (SILVEIRA, 2012).

O trabalho dessa agência segue transitando em diferentes espaços e dialogando com diferentes sujeitos.

De acordo com Silva, Czernisz e Perrude (2012), as ideias e os princípios da UNESCO para o campo da educação são disseminados por meio da realização de encontros, conferências e seminários nos quais são produzidos documentos (relatórios, declarações, carta de princípios, dentre outros), que irão afetar as políticas para o campo da educação. A UNESCO elege, como referência, experiências (de diferentes países) que ela considera, como “bem-sucedidas”, considerando seus princípios e ideias. A partir dessa seleção, lança publicações, que são traduzidas para diferentes idiomas e podem ser tomadas, por diversos países, como modelo para o desenvolvimento de suas ações. O critério da UNESCO para a seleção dos projetos é que eles se situem em comunidades vulneráveis e que empreguem técnicas inovadoras e criativas para os seus parâmetros (SILVA, CZERNISZ e PERRUDE, 2012).

1.4.3 Premissas da Organização para Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE) para a Educação

A OCDE é um organismo internacional que tem por objetivo auxiliar os países-membros com estudos comparativos e análises internacionais sobre os temas que afetam o desenvolvimento econômico e social dos países ao redor do mundo.

A OCDE, de acordo com Pereira (2016) é sucessora da Organização Europeia para a Cooperação Econômica (OECE), que foi fundada em 1948, e entre suas razões estavam: coordenar o auxílio financeiro – Plano Marshall (European Recovery Program) – dos Estados Unidos e do Canadá aos países devastados pela Segunda Guerra (1939-945) e conduzir política e economicamente o processo de reconstrução do continente europeu. A OECE, com sede em Paris, entrou em atividade no dia 28 de julho de 1948. Sua direção foi exercida por um conselho composto por representantes dos países-membros e contava com um conselho-executivo, comitês técnicos e um secretariado.

Em dezembro de 1959, o Conselho de Ministros da OECE decidiu ampliar o alcance político e operacional das decisões econômicas. Surgia, então, a OCDE, com um diferencial significativo em relação à sua antecessora, pois, em seu próprio nome, já anunciava a intenção de não ser somente uma Organização europeia, embora genuinamente o fosse. Contudo, a nova Organização manteve a forma de funcionamento e o conjunto das decisões normativas de sua antecessora e seus membros fundadores foram os mesmos dezoito países que compunham a OECE. Oficialmente, a OCDE foi

criada em 30 de setembro de 1961, data da entrada em vigor da sua Convenção (PEREIRA, 2016).

No início dos anos 1960, a OCDE já englobava mais de dois terços da produção mundial de bens e quatro quintos do comércio internacional. A legitimação da Organização deu-se por intermédio de sua capacidade de unificar a teoria acadêmica com a conjuntura econômica dos países-membros, gerando recomendações de políticas que compunham as necessidades dos Estados membros. Nos relatórios, evoca-se a missão essencial da Organização:

[...] promover o crescimento econômico mais forte, mais saudável, mais justo, melhorando o emprego e o aumento dos padrões de vida [...] identificando os desafios econômicos, sociais e ambientais importantes para os governos e desenvolvimento de políticas que promovam o bem-estar das pessoas em todo o mundo. (OCDE, 2010, p. 2)

O processo de adesão dos países à OCDE consiste na subscrição e aceitação de suas normas de funcionamento, condição essencial para fazer parte desse arco de relações intergovernamentais. De acordo com Pereira (2016), a organização utiliza-se do seu caráter associativo para pressionar os países-membros a executar suas normas e recomendações, sendo esse o principal critério para ser aceito no “clube dos países ricos”. Ela não esconde o caminho de seus objetivos, ao contrário, revela. Estes consistem em instaurar certa normatização e padrões de comportamento para os governos nacionais, por meio de políticas econômicas que condicionam aquilo que chamam de “bem-estar das pessoas” às exigências do mercado.

O papel que a OCDE vem desempenhando em relação à educação tem-se manifestado por meio da publicação de documentos, da divulgação de relatórios de pesquisa e do “aconselhamento” realizados aos países membros e aos países parceiros. Dentre os vários instrumentos utilizados por essa instituição está o *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* [Programa internacional para o acompanhamento das aquisições dos alunos] (PISA), que possui maior visibilidade, pois se dá por meio da avaliação dos estudantes de diversos países (MAUÉS, 2011).

A necessidade de obter dados comparáveis sobre os resultados educativos, tendo em conta que os que eram obtidos a partir dos próprios países não permitiam tais comparações, conduziu à criação desse programa de avaliação – o PISA, comum aos países da OCDE e semelhante a outras avaliações internacionais, já existentes, como o *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMMS) e o *Indicators of National Education Systems* (INES) (LANDINI; PEREIRA, 2015).

O PISA é um programa de avaliação da educação realizado com a finalidade de conhecer, não somente os conhecimentos dos alunos, mas sua compreensão e habilidades em linguagem, matemática e ciências, a sua proficiência nessas áreas e a capacidade de utilização desses saberes ao longo da vida. Segundo a OCDE, os resultados da avaliação PISA revelam a qualidade e a equidade da aprendizagem nos países participantes, oferecendo aos professores a oportunidade de conhecer, não somente as habilidades de seus alunos, mas bons métodos de ensino utilizados em outros países (OCDE, 2007).

No documento *Educação Hoje – a perspectiva da OCDE*, divulgado em 2009, a organização expõe seu programa para a educação, com base nas concepções que dão sustentação à sociedade do conhecimento:

- Melhorar os resultados educativos para todos, com ambientes de aprendizagem mais desafiantes e de apoio, como uma forma de manter a competitividade econômica;
- Fomentar os interesses dos estudantes em ciências, matemática e tecnologia, como objetivo explícito;
- Incentivar que os países assegurem um desempenho estudantil similar entre as escolas;
- Orientar as avaliações educacionais com base nas competências fundamentais exigidas pelo mercado de trabalho, tendo as competências três componentes básicos:
 - 1) Usar ferramentas de forma interativa: a) a habilidade de usar a linguagem, símbolos e textos de forma interativa; b) a habilidades de usar a informação e o conhecimento de forma interativa; c) a capacidade de usar a tecnologia de maneira interativa;
 - 2) Interagir em grupos heterogêneos: a) a capacidade de se relacionar bem com os outros; b) a capacidade de cooperar; c) a habilidade de manejar e resolver conflitos;
 - 3) Atuar de maneira autônoma: a) a habilidade de atuar dentro de uma visão completa; b) a habilidade de levar a cabo planos de vida e projetos pessoais; c) a habilidade de reafirmar direitos, interesses, limites e necessidades.
- Investir em análises que permitam que os indivíduos vejam mais precisamente os benefícios da aprendizagem ao longo da vida.

Esse conjunto programático para a educação, de acordo com Pereira (2016), permite compreender que as competências e habilidades são as destrezas individuais a serem adquiridas para se ter um lugar na sociedade do conhecimento. Mais ainda, elas orientam e direcionam a política de verificação de rendimento dos sistemas educacionais dos países membros e parceiros. Combinando competências e habilidades, a OCDE compõe um processo de verificação dos sistemas educativos, atuando, ao mesmo tempo, como ator e objeto da sociedade do conhecimento, ao induzir o tipo de conhecimento que deve ser produzido para os mercados e o tipo de educação que os governos devem priorizar e para quê (PEREIRA, 2016).

Em 2011, a OCDE completou 50 anos e lançou o documento “Visão do futuro para OCDE” (OCDE, 2011), no qual faz um balanço desse meio século de existência. De acordo com Pereira (2016), mais uma vez essa organização afirma que seu pressuposto econômico é a economia de mercado. A OCDE tem nos princípios neoliberais os fundamentos para suas estratégias políticas, econômicas e educacionais, que funcionam como sustentáculos dos processos de produção e reprodução do capital. A estratégia de coleta e análise de dados das economias locais tornou-se um dos pilares do sistema de revisões por pares que dá origem às proposições e políticas que surgem como recomendações aos países e viabilizam as formas de atuação da Organização (PEREIRA, 2016).

Em 2013, foi lançado o relatório: *Education Today 2013 – The OECD Perspective* (2012), que constitui “um *framework* para a gestão do conhecimento em educação integrando as evidências das análises realizadas e em curso” (2012, p. 4) e que teve o seu início em 2009. A publicação foca em oito temas, que refletem as prioridades no trabalho mais recente da organização, enunciando diversas recomendações de política para cada um deles. Esses temas contemplam: Educação da infância; Escolaridade, investimentos, organização e alunos; Transição para a vida ativa; Aprendizagem ao longo da vida; Resultados, benefícios e retornos da educação; Equidade e igualdade de oportunidades; Ensino superior e Gestão do conhecimento e inovação. As conclusões e recomendações de política sobre cada tema baseiam-se nos mais significativos e importantes trabalhos realizados pela organização no século XXI, como os relativos aos resultados do PISA.

Em suas publicações, de acordo com Pereira (2016), a OCDE tem sido recorrente na utilização do conceito de capital humano. De acordo com a OCDE, o capital humano é amplamente definido como algo que abrange uma mistura de talentos e habilidades

individuais inatos, bem como as competências e as aprendizagens adquiridas por meio da educação e da capacitação,

[...] o mundo dos negócios tende a defini-lo [capital humano] de modo mais estrito, considerando-o, sobretudo, como as competências e os talentos numa força de trabalho, que estão diretamente vinculados ao sucesso de uma empresa ou indústria. (OCDE, 2007, p. 2).

Em todas as edições do *Panorama da educação* analisadas por Pereira de 2003 a 2013 e em outros inúmeros documentos, o desenvolvimento econômico está intimamente ligado aos êxitos educacionais a serem alcançados pelos países (PEREIRA, 2016).

Ao atribuir o desenvolvimento do capital humano à educação e à formação, a OCDE retoma as teses dos economistas da educação dos anos de 1950 e 1960, notadamente Theodore Schultz (1973), que se utilizou desse conceito para defender que a educação era o principal instrumento do desenvolvimento econômico das nações. Nesse sentido, a Organização também se associa a outros organismos internacionais como a União Europeia e o BM, que atuam na educação para reforçar os laços de subsunção dessa à dinâmica do crescimento econômico (PEREIRA, 2016).

Em 2015, a OCDE, por meio da Diretoria de Educação e Habilidades (EDU), iniciou discussões sobre um projeto para a definição internacional de quais conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores os estudantes precisariam dominar para “prosperar e moldar as suas vidas e o mundo em 2030” (OCDE, 2015, p. 1)

O Projeto Educação 2030 da OCDE, de acordo com Silva e Fernandes (2019) está segmentado em duas fases. A primeira contempla o que se deve fazer e apresenta um cronograma de 2015 a 2018, voltado para a criação de uma matriz conceitual de aprendizagem para o ano de 2030. A elaboração dessa matriz deve envolver, de forma cooperativa, os coparticipes para produzir e conduzir uma proposta de currículo internacional que possa mensurar e quantificar a aprendizagem dos estudantes por meio de testes comparativos.

A segunda fase, conta apenas com data inicial de 2019 e debruça-se sobre o como fazer. Essa fase envolve a construção de descritores, princípios, conteúdos e desenhos didáticos que possam efetivamente implementar um currículo supranacional. Além disso, busca explorar os tipos de competências e perfis de professores que possam oferecer apoio a todos os estudantes “para alcançar os resultados desejados para o seu sucesso futuro” (OCDE, 2018, p. 1).

Com o lançamento do relatório *Education at a Glance*²⁴ no final de década de 1990, sobre os indicadores educacionais dos países membros e parceiros, a OCDE adotou a produção de dados como principal mecanismo de *governance* e a sua ação deixou de estar centrada em cada país, numa estratégia de abordagem de caso, e passou a focar na comparação entre países. Essa mudança revelou consequências radicais para a ação e para a influência da OCDE nas políticas de educação dos países, potencializando e acentuando enormemente os efeitos de coordenação e de convergência. Alguns autores, como Nóvoa e Uariv-Marshal (2003) e Grek (2009) analisam este relatório como um novo e poderoso paradigma da construção das políticas públicas, que designam de “governança por números”.

As proposições do BM, UNESCO e OCDE para a área da educação são tidas como uma regulação transnacional, que funciona como um exemplo a ser seguido pelos países que querem mudanças rápidas e eficazes em seus sistemas educativos. Ou seja, ao mesmo tempo que criam programas e projetos estabelecendo padrões de referência, os organismos internacionais, difundem seus resultados, suas análises e recomendações, como se fossem tábuas de salvação para os sistemas educativos nacionais que não alcançaram os índices indicados como satisfatórios por essas agências.

Esses organismos propõem uma relação direta entre educação e desenvolvimento econômico e, ainda, vê o investimento em educação como formação de mão de obra, tratando o estudante como capital humano. A formação humanista, com apropriação do conhecimento e formadora de cidadãos atuantes socialmente, deu lugar à educação formadora de mão de obra, para atender aos interesses do mercado. Relacionam a educação ao desenvolvimento socioeconômico dos países. Geralmente, associam anos de escolaridade, duração do período escolar, formação dos professores e investimentos financeiros (públicos e privados) à redução da pobreza, ao crescimento econômico do país (SOARES, 2020).

²⁴ A *Education at a Glance* (EAG) “é uma publicação da OCDE que reúne estatísticas educacionais do Brasil e mais de 40 países, no âmbito do Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES). É divulgada anualmente, com objetivo de oferecer uma visão geral dos sistemas educacionais dos países participantes, possibilitando a comparação internacional”. (BRASIL. Ministério da Educação. *Education at a Glance*. Disponível em: <http://inep.gov.br/education-at-a-glance>. Acesso em: 20 de junho de 2019.)

1.5 A Regulação Nacional e Local: O Processo de Descentralização das Políticas Educacionais no Brasil

Os desdobramentos das reformas educacionais orientadas pelos organismos internacionais vêm impactando os países da América Latina desde a década de 1980. Segundo Altmann (2002), no cerne das propostas do BM para as reformas educacionais nos países periféricos nos anos 1990 estavam a ênfase na educação básica, a descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares, conforme tratado na seção 1.5 deste capítulo.

A descentralização, objetivo principal das políticas produzidas a partir dos anos 1980, em diversos países, tem sido o ponto em comum das ações políticas governamentais nas últimas décadas. Descentralização e Globalização, neste contexto, estão presentes também nas reformas da educação brasileira, principalmente na década de 1990, impactando a gestão dos Sistemas Educacionais. “O novo modelo de gestão dos sistemas educacionais [...] propõe uma organização descentralizada, de soluções simples e eficiente, que tende à otimização dos espaços e instituições e à delegação de competências ao setor privado” (KRAWCZYK, 2010, p. 63).

No Brasil, a descentralização foi empreendida a partir da Constituição Federal de 1988, quando estados e municípios constituíram-se como entes federativos. Nomeadamente na educação, repercutiu significativamente ao ampliar a autonomia e a ação dos municípios, dando-lhes condições legais para criarem seus próprios sistemas de ensino e definirem sua política educacional para as etapas da educação infantil, ensino fundamental e médio.

Nessa perspectiva, Cury (2002) alerta para as implicações da descentralização:

A rigor, as políticas de descentralização, sobretudo se acompanhadas do atual modo vigente do pacto federativo, significam um repasse de responsabilidade dos escalões nacionais para os subnacionais. Se estes últimos não forem capazes de sustentar suas responsabilidades, o risco é o de haver um deslocamento do público para o privado e aí reside o risco maior de uma competitividade e seletividade, de corte mercadológicas, pouco naturais aos fins da educação. (CURY, 2002, p. 196).

A descentralização da gestão, focada em seus aspectos administrativos e financeiros, significou a responsabilização crescente das instituições escolares pelo rendimento escolar de seus alunos a partir de parâmetros de avaliação definidos externamente e maior racionalização nos gastos, incluindo o incentivo à captação de

recursos via parcerias público-privadas e via projetos de voluntariado, como o “Amigos da Escola”, implantado no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso. A centralização dos sistemas de avaliação em contraposição ao discurso da descentralização, operava como forma de fixar padrões de desempenho e induzir resultados esperados pelas escolas.

É nesse contexto que foram implantados o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 1990, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 1998, e o Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1995. Segundo Cury (1996), a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96 reflete essa perspectiva de descentralização em termos da flexibilidade do planejamento e da gestão administrativa e financeira que são repassados à escola e a forte centralização na avaliação, entendida como controle de resultados e fixação de padrões de desempenho. Com essa mudança, o controle passou a não ser mais exercido na base por meio do currículo mínimo, da carga horária específica, mas na saída, mediante a avaliação (CURY, 1996).

Na educação básica podemos verificar três formas de descentralização que, segundo Krawczyk (2010) ocorrem: 1) entre as diferentes instâncias de governo (federal, estadual e municipal); 2) dos entes federativos para a escola; 3) e do poder público estatal para o mercado. A primeira se caracteriza pela redefinição da responsabilidade pela manutenção financeira e gestão educacional pública entre os entes federativos. Nela, a educação infantil e o ensino fundamental, que são de responsabilidade dos municípios (municipalização) e o ensino médio competência dos estados federativos, diminui o compromisso da união com essas etapas, pois ela se ocupa da educação superior.

O segundo modelo de descentralização para a escola, de acordo com o discurso governamental, visa à promoção da autonomia financeira, administrativa e pedagógica da escola e participação na gestão, mas tem se demonstrado, na prática, como processo de desobrigar o Estado de sua responsabilidade com a educação, repassando-a para a comunidade escolar (KRAWCZYK, 2010).

A descentralização para o mercado trata da transferência de responsabilidades dos governos (federal, estaduais e municipais) com a educação para o setor privado, seja ele público não-estatal (privado não lucrativo) ou para o setor privado lucrativo. Nesse terceiro modelo, as ações particulares ganham sentido público, pois ações e serviços de caráter público são redirecionados para a sociedade por meio da “constituição de um mercado de consumo” (KRAWCZYK, 2010, p. 70) ou “via transferência de fundos para

a comunidade por meio do envolvimento privado e voluntário” (KRAWCZYK, 2010, p. 72). Nesse processo insere-se o objetivo de que se desenvolva nas escolas a competitividade na lógica de oferta e demanda dos serviços, como é comum no setor privado.

A presença dessa estratégia de descentralização nas ações governamentais dos últimos anos é crescente nas ações de gestão de muitos planos, programas e projetos implantados na escola pública brasileira. Dessa forma, verifica-se um processo de diminuição da presença do Estado, que repassa atribuições que são suas para o público não-estatal por meio de vários projetos e programas (PERONI, 2006).

Embora a descentralização seja uma palavra-chave em quase todos os programas de governo nos últimos anos em vários países, Barroso (2012), ressalta que os efeitos práticos são reduzidos e, muitas vezes, os argumentos são contraditórios desde a promoção do mercado, da privatização do serviço público de educação e da concorrência, ao reforço da democracia local e da mobilização e participação comunitária.

De acordo com Gorostiaga (2010) a importância do local e da descentralização na definição e concretização das políticas educativas no Brasil é, por vezes, meramente retórica. Isso porque as políticas de descentralização levadas a efeito nas últimas décadas no país combinam medidas centralizadoras como o estabelecimento de sistemas de medição da qualidade, parâmetros curriculares, instâncias de planejamento no nível central e medidas descentralizadoras por meio da desconcentração administrativa e de maior autonomia escolar (GOROSTIAGA, 2010).

Todo esse processo, consiste em uma reorganização do Estado que assume cada vez mais o seu papel de regulador da ação pública, implicando em mudança nos meios de ação, com instrumentos às vezes menos intervencionistas, no entanto, mais eficazes. E esses instrumentos revelam a alteração do papel do Estado nos processos de decisão da política e da administração da educação e sua decorrência nos contextos locais (CRUZ, 2012). Nessa perspectiva, a descentralização pode ser vista e interpretada à luz da noção de nova instrumentação da ação pública, associada aos novos modos de regulação designados de pós-burocráticos, que compreendem múltiplos atores e espaços de decisão.

A reforma do ensino médio realizada no Brasil no Governo Temer (2017), mais precisamente no que tange a extensão da jornada escolar se apresenta como mecanismo de descentralização nas três dimensões apresentadas por Krawczyk (2010). Na dimensão que ocorre entre os diferentes entes federativos (governo federal e governos estaduais), a descentralização está presente na gestão do programa que uma vez implementada nos

estados deve compreender ações de gestão local (planejamento, execução e avaliação) em consonância com as normativas do Ministério da Educação (MEC). As outras duas formas de descentralização têm foco na escola e no mercado. A descentralização para escola (autonomia escolar) se materializa na flexibilização curricular por meio de itinerários diversos em torno de eixos formativos e de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino²⁵.

A terceira dimensão se refere à descentralização para o mercado (responsabilidade social), que está presente nas parcerias que deverão ser firmadas com atores privados, ligados ao mundo empresarial (fundações, institutos, ONGs, empresas de consultoria), que não apenas oferecem ajuda material à escola pública, mas atuam também no auxílio à gestão e, até mesmo, influenciam fortemente nas propostas curriculares, por meio da educação profissional, que deverá ficar sob a responsabilidade do sistema privado, com financiamento público. (KRAWCZYK, 2014).

Tendo em vista a importância do local na concretização das políticas educativas, procurou-se, no âmbito deste trabalho, investigar a política de extensão da jornada para o ensino médio mineiro como ação pública, considerando os processos de regulação institucional, a regulação transnacional exercida pelos organismos internacionais, bem como as influências da regulação nacional por parte do Governo Federal, e a regulação local/microrregulação local produzida pelos atores locais, ou seja, os sujeitos que atuam nas escolas e que são os responsáveis últimos pela implementação das políticas advindas das reformas educacionais, nesta tese eles são constituídos pelos docentes, coordenadores pedagógicos, estudantes e gestores das escolas.

²⁵ Esses aspectos serão mais bem detalhados no Capítulo 2 desta tese.

CAPÍTULO 2: POLÍTICAS TRANSNACIONAIS E NACIONAIS PARA A ETAPA DO ENSINO MÉDIO

Como vimos no capítulo anterior, as políticas educacionais resultam de relações que combinam lógicas globais, nacionais e locais, sendo consideradas como um campo de influências e de interdependências (DUARTE; KRAWCZYK, 2016). Nesse sentido, o papel dos organismos internacionais têm sido fundamentais para entender as agendas de políticas educacionais, como se tentou mostrar no capítulo 1. Essas organizações têm enfatizado processos de modernização, nos quais a educação é entendida como “economia do conhecimento”, principalmente quando se trata de agências de financiamento, como o BM, que ao custear os projetos e programas da área de educação colocam o seu receituário em ação. (TELLO; MAINARDES, 2014 *apud* OZGA; SEDDON; POPKEWITZ, 2006).

Este capítulo explora as políticas transnacionais para o ensino médio apresentadas por meio das recomendações dos organismos internacionais, como o BM, a UNESCO e a OCDE e, entre elas, aquilo que está sendo indicado para a educação de tempo integral. Em seguida é apresentado o papel do empresariado na educação brasileira, na difusão das recomendações internacionais e na reforma do ensino médio. O capítulo finaliza com a apresentação do processo de reforma do ensino médio, que contendo uma breve contextualização da conjuntura política que antecede a reforma, a edição da Medida Provisória n. 746/2016, no governo de Michel Temer até sua aprovação com a promulgação da Lei 13.415/2017, buscando correlacionar as recomendações internacionais com o que foi implementado via reforma para essa etapa da educação básica.

2.1. As Políticas transnacionais para o ensino médio e educação de tempo integral: o que dizem o Banco Mundial, a Unesco e a OCDE

Nesta seção, vamos apresentar as principais recomendações dos organismos internacionais, BM, UNESCO e OCDE, para o ensino médio e para a educação de tempo integral. É bom destacar que os documentos específicos para o ensino médio, dessas organizações, só começaram a se fazer mais presentes a partir dos anos 2000, nos anos 1990 predominam documentos que privilegiam as recomendações para o que chamamos no Brasil da etapa do ensino fundamental.

2.1.1. O Banco Mundial e suas Recomendações para o Ensino Médio

Em 2005 o BM lançou o documento - *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People. A New Agenda for Secondary Education*²⁶, voltado para o ensino secundário. Nesse documento, o BM admitiu que as suas publicações vinham focando com maior intensidade a educação primária (5 a 9 anos de idade) e a secundária inferior (10 a 13 anos) e dado menor atenção a educação secundária superior (14 a 16 anos)²⁷. Essas faixas etárias correspondem, no Brasil, ao ensino fundamental (6 a 14 anos) e ao ensino médio (15 a 17 anos) e, neste capítulo, adotaremos essa nomenclatura para identificar estas etapas da educação básica.

No documento acima citado, o BM reconheceu a necessidade de concentrar esforços no ensino médio com a finalidade de apoiar os países em desenvolvimento. Segundo essa agência, a partir da década de 2000 se intensificaram as demandas pelo ensino médio, derivadas da expansão bem-sucedida do ensino fundamental ocorrido na década de 1990 (BANCO MUNDIAL, 2007). Além disso, foi ressaltada a inevitável tarefa de prover os estudantes do ensino médio de capacidades técnicas e de habilidades acadêmicas, que lhes permitissem ingressar no mercado de trabalho ou dar continuidade aos estudos na educação superior, podendo, dessa forma, contribuir com o crescimento econômico de seus países (BANCO MUNDIAL, 2007).

Nesse relatório, o BM destacou o que considerava como as principais questões enfrentadas pelo ensino médio no Século XXI. Tomou como base a experiência global relativa ao ensino médio e esboçou um quadro de proposições, que segundo eles, facilitaria o diálogo político e a tomada de decisões relativas a expansão e as reformas dessa etapa da educação em diversos países (BANCO MUNDIAL, 2007).

Nesse sentido, esse relatório apresentou seis aspectos considerados essenciais para ampliar o acesso e melhorar a qualidade do ensino médio (BANCO MUNDIAL, 2007, p. XXII a XXVI), abaixo sistematizados:

²⁶ Ampliar oportunidades e construir competências para os jovens. Uma agenda para a educação secundária (tradução livre). Este documento foi publicado originalmente na língua inglesa, em 2005, pelo BM. Em 2007, foi publicada a versão em espanhol - *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una nueva agenda para la educación secundaria*, editado pelo BM em coedição com Mayol Ediciones S.A. - Bogotá, Colômbia. Esta última edição é que foi utilizada nesta tese.

²⁷ O BM justifica ter utilizado as nomenclaturas - primário, secundário inferior e secundário superior, por serem as mais utilizadas nos países pesquisados.

1. O ensino médio tem como missão combinar peculiaridades políticas como: ser terminal e preparatório; obrigatório e pós-obrigatório, uniforme e diversificado. Neste item, o relatório considera que:
 - a. A formação no ensino médio é essencial para construir a coesão social, a participação cidadã, o aumento da confiança e da tolerância dos jovens, tornando-os ativos na sociedade;
 - b. A expansão do ensino médio pode ser um incentivo aos estudantes para finalizar o ensino fundamental, que costuma ser a etapa de frequência obrigatória.
2. Os desafios paralelos do ensino médio em todo o mundo são a extensão da igualdade de acesso e melhoria da qualidade para garantir a sua relevância. Nesse sentido, o relatório pondera que:
 - a. A rápida expansão do ensino médio tem um custo em termos de qualidade, definida como diversidade de respostas institucionais a um conjunto de demandas individuais;
 - b. As evidências da relação entre educação e crescimento econômico indicam a importância de uma ampliação equilibrada do acesso a uma educação de qualidade;
 - c. A expansão descontrolada e desequilibrada do ensino médio pode levar a uma desigualdade maior no que se refere aos aspectos sociais, de gênero e de etnia.
3. No contexto da sociedade do conhecimento, a evolução dos padrões de emprego obriga os países a adotar abordagens radicalmente novas para selecionar, organizar e sequenciar o currículo do ensino médio. Dessa forma, o relatório considera que:
 - a. Embora os países mostrem tendências diferentes no que se refere à oferta de empregos e ao valor dos salários pagos aos trabalhadores, que possuem o ensino médio, há evidências de uma demanda crescente por pessoal cada vez mais qualificado, refletindo mudanças tecnológicas importantes que requerem determinadas habilidades e competências;
 - b. A reforma curricular para o ensino médio no século XXI deve priorizar habilidades e competências que transcendem a tradicional divisão e dicotomia entre educação geral e formação profissional, modelo que se mostra superado e tende a desaparecer;

- c. Há uma incompatibilidade entre o que está sendo ensinado no ensino médio e o conhecimento e as habilidades, que são necessárias para que os países sejam competitivos. Para superar, em parte, essas discrepâncias novos temas precisam estar presentes e competem para ocupar um lugar no currículo. O desafio é encontrar as melhores alternativas para enriquecê-lo, sem exacerbar a sobrecarga de disciplinas que este currículo já carrega;
 - d. As tecnologias de informação e comunicação (TIC) oferecem novas formas de expansão do acesso ao ensino médio de qualidade e podem ser utilizadas para alavancar a reforma e inovação curricular. Porém elas podem desencadear novas formas de desigualdade, considerando o “fosso digital” existente em muitos países.
4. Docentes motivados e de alta qualidade são essenciais para que as reformas do ensino médio tenham sucesso. No entanto, o relatório reflete que:
- a. Existe uma incompatibilidade entre as necessidades de aprendizagem, competências e habilidades exigidas dos estudantes na sociedade do conhecimento e as habilidades que os docentes do ensino médio apresentam, após a sua formação inicial;
 - b. A formação inicial dos docentes para o ensino médio continua sendo vital, no entanto, já foi demonstrado que o treinamento e apoio para professores iniciantes é mais eficaz e mais barato que a formação inicial tradicional. Dependendo do contexto, pode-se ter uma mudança na alocação de recursos da formação inicial tradicional para o treinamento em serviço, isso pode levar a resultados muito positivos.
 - c. A falta de professores influencia negativamente a qualidade da educação e é um obstáculo à expansão do acesso ao ensino médio;
 - d. As políticas globais de incentivo são necessárias para atrair e reter professores que são bem-preparados. As políticas devem levar em consideração questões relativas ao desenvolvimento profissional, alocação de professores, tamanho das turmas e sistemas de avaliação e responsabilização.
5. Múltiplas fontes de financiamento e melhoria da eficiência devem ser consideradas para cobrir os investimentos significativos necessários na

expansão do acesso ao ensino médio e melhoria de sua qualidade. Nesse sentido, o relatório registra que:

- a. Muitos países em desenvolvimento devem apresentar sérios problemas para lidar com o ônus financeiro da expansão do acesso ao ensino médio com qualidade. Esses países terão que propor políticas para complementar o financiamento da oferta de vagas, buscando mecanismos para atender à demanda de financiamento;
 - b. Os governos nacionais devem fazer contribuições essenciais para financiar a etapa do ensino médio, mas as famílias e as comunidades também deverão ter um papel mais ativo nesse financiamento;
 - c. A aliança entre o setor público e a iniciativa privada é uma saída que pode desempenhar um papel importante para democratizar o acesso ao ensino médio;
 - d. Outro recurso a ser utilizado pode ser a implantação de ajuda financeira via bolsas de estudos, para estudantes de famílias pobres e grupos minoritários, como uma forma de atrair e reter esses alunos no ensino médio;
 - e. Países que obtiveram sucesso na expansão da matrícula no ensino médio nas últimas duas décadas são caracterizados por equilibrar suas despesas no ensino fundamental, médio e superior;
 - f. Os esforços dos setores público e privado nos países em desenvolvimento precisam ser complementados com a colaboração de agências multilaterais e bilaterais.
6. As formas tradicionais de intervenção estatal e de administração pública devem ser reformuladas a fim de promover a prestação de um ensino médio de alta qualidade.
- a. Para se obter resultados educativos melhores, as escolas de ensino médio precisam se alijar do modelo fabril em série, na qual os jovens vão passando de uma disciplina a outra de forma compartimentalizada. Acabar com esse modelo é a verdadeira missão da gestão escolar das escolas de ensino médio, criando um verdadeiro ambiente de ensino e aprendizagem;
 - b. As mudanças significativas nas condições econômicas e políticas que marcam as ações dos governos têm dado lugar a novas formas de

relação entre o Estado, as comunidades e os mercados na provisão do ensino médio. Nessas reformas têm sido menos significativa a presença do Estado na educação secundária. É cada vez mais necessário que os governos desempenhem um papel central na direção, supervisão e apoio a prestação desse serviço para garantir a equidade e a qualidade da educação secundária;

- c. Um dos objetivos claros e alcançável é se ter um sistema transparente de avaliação e, a partir dos seus resultados, propor metas que ajudem a melhorar a qualidade do ensino médio.

Pode-se verificar no documento acima descrito que o BM manteve as premissas que foram identificadas nos documentos analisados no capítulo 1 desta tese, baseados nos preceitos neoliberais e gerencialistas, como: diminuição do papel do Estado na prestação do ensino médio; parceria com o setor privado para financiamento dessa etapa, bem como a participação das famílias e da comunidade neste custeio; o aumento da eficiência e eficácia na alocação e uso de recursos; a utilização de mecanismos de *accountability* como as propostas de avaliação standardizadas; treinamento em serviço para os docentes; formação dos estudantes voltada para atender as exigências postas por uma economia globalizada e baseada no conhecimento, na qual a juventude precisa adquirir determinadas competências e habilidades para atuar no mercado de trabalho e participar do processo de desenvolvimento dos seus países.

Analisando documentos do BM, entre eles o denominado “Estratégia 2020 para a Educação: Aprendizagem para Todos”, lançado em 2011, Libâneo (2013), afirma que a ideia da educação ali colocada é a da aprendizagem como produto, uma educação enviesada pela lógica pragmática de formação. A função da escola se pauta em viabilizar a formação de sujeitos produtivos, por meio de desenvolvimento de competências e habilidades e também que saibam lidar com as tecnologias digitais. Dessa forma, o ensino, tem sua função redefinida, secundarizando-se os conteúdos científicos (BANCO MUNDIAL, 2011).

As diretrizes do BM no campo educacional podem ser resumidas em: focalização do gasto público no primeiro segmento de ensino da educação básica; formação profissional aligeirada e instrumental; ênfase na diferenciação entre instituições e cursos no nível superior de ensino; introdução do sistema “de custo compartilhado”,

particularmente no ensino superior; privatização e mercantilização da educação em todos os níveis e modalidades (SILVEIRA, 2012).

De acordo com Tello e Mainardes (2014), que analisaram o documento em questão, as propostas do BM para o ensino médio, relativas à expansão do acesso:

[...] podem reproduzir as desigualdades sociais e educacionais, privilegiando determinadas camadas sociais em detrimento de outras, bem como podem constituir-se em uma “universalização excludente” (FAVERET FILHO; OLIVEIRA, 1990) ou uma “inclusão frágil, instável, marginal” (MARTINS, 1997). Nesses dois fenômenos, o acesso à educação secundária pode ampliar-se (e, talvez, com dificuldade, tornar-se universal), mas a uma escolarização restrita, limitada, ao invés da universalização de uma educação ampliada. (TELLO; MAINARDES, 2014, p. 173).

As tentativas de enfrentamento da desigualdade educacional existente em vários países em desenvolvimento têm enfatizado a necessidade de ampliação da jornada na educação básica. A ampliação do tempo escolar tem sido apresentada como estratégia técnica e política para melhoria da educação básica, de modo geral, às populações mais pobres.

As prescrições mais recentes do BM, indicam que os programas de desenvolvimento educacional para crianças, adolescentes e jovens “[...] combinem esportes, instrução de monitores, teatro, destrezas de vida, treinamento de lideranças jovens, a construção da paz e as destrezas e meios de vida comuns a uma área geográfica definida” (Banco Mundial, 2007, p. 14). Ademais, fortalecem a ideia de que “[...] as escolas são um fator vital de proteção, e o simples fato de manter os jovens em escolas fará com que diminua a incidência de comportamentos negativos e resultados desfavoráveis” (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 24).

De acordo com Jesus (2016), o pacote de reformas elencadas pelo Banco Mundial, que tem como estratégia a extensão da jornada, não pode ser visto exclusivamente como a melhor saída para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que, outros fatores estão envolvidos nessa tarefa, tais como: os processos pedagógicos, o currículo, a relação escola/comunidade, a formação continuada dos professores, melhores condições de trabalho para os profissionais da educação e infraestrutura das escolas, entre outros aspectos (JESUS, 2016).

No entanto, de certo modo, a constituição das escolas em jornada ampliada, mesmo quando organizadas de forma mais restrita, tendem a mostrar que as problemáticas surgidas nos processos de ensino-aprendizagem não estão relacionadas unilateralmente

com as potencialidades individuais do sujeito aprendiz, há que se considerar outros aspectos.

Sabendo dessas questões, o BM prescreve ações comunitárias como alternativa às dificuldades estruturais da escola pública nos países pobres e em desenvolvimento. O BM afirma que os programas educacionais voltados para a manutenção de crianças adolescentes e jovens nas escolas devem ser ampliados, com o caráter supervisionado e podendo ser desenvolvidos em: [...] espaços comunitários partilhados – praças centrais, parques públicos, igrejas, centros comunitários e muitos outros espaços públicos já existentes – e os recursos podem ser gastos em materiais para o programa e para remunerar a supervisão adulta, em vez de usados na construção de caros espaços (BANCO MUNDIAL, 2007).

A educação tem um papel no combate à pobreza e até mesmo de assegurar empregabilidade, conforme aponta Libâneo (2014), mas a educação escolar tem sua tarefa própria nisso, que é cumprir sua função social específica, a função pedagógica. É forçoso afirmar que a ampliação do tempo de escola visando quase que apenas proteção e integração social dos pobres, como enfatizam as ações do BM, e sem a presença de outras condições de funcionamento, incluindo o salário dos professores, é uma medida que reforça a exclusão social dos mais pobres, uma vez que põe a escolarização em segundo plano reduzindo oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos.

2.1.2 As recomendações da UNESCO para o Ensino Médio

A UNESCO tem duas publicações específicas para a etapa do ensino médio. A primeira denomina-se *International Expert Meeting on General Secondary Education in the Twenty-first Century: trends, challenges and priorities*²⁸ e resultou de uma Reunião Internacional de Especialistas em Ensino Médio realizado em Beijing, República Popular da China, no ano de 2001. O cerne desse documento estava colocado na responsabilidade dos países com a formação escolar dos jovens, frente as mudanças globais que estavam ocorrendo. Para a equipe que participou da elaboração desse documento, os estudantes precisavam ser formados para agir com competência ética, em um mundo que passa por

²⁸ Reunião Internacional de Especialistas em Educação Secundária no Século XXI: tendências desafios e prioridades (tradução livre). Em 2003, este documento foi publicado em português, com o nome, “O Ensino Médio no Século XXI: desafios tendências e prioridades”, pelo Escritório da UNESCO – Brasil. Brasília. Esta versão é que foi utilizada nesta tese.

transformações econômicas, sociais e do mercado de trabalho, mantendo um elevado número de desempregados. Esses fatos revelavam, segundo a UNESCO, a “necessidade de a escola de ensino médio repensar o seu papel na preparação dos estudantes para a vida em sociedade e de considerar a articulação de outros saberes na construção de seus currículos” (UNESCO, 2003, p. 7).

Esse documento foi sistematizado em torno de três grandes blocos de proposições, organizados em educação de massa e seletiva; ensino geral e profissional; resultados cognitivos e comportamentais.

1. Em relação à **educação de massa e à seletiva**, foram feitas as seguintes proposições para os países membros:
 - a) Manutenção do compromisso em favor do ensino médio de massa e defender o acesso universal ao ensino médio;
 - b) Atendimento adequado àqueles que não conseguem ser admitidos nos quadros do ensino médio e àqueles que o abandonaram. Oferta de vagas mediante disposições alternativas;
 - c) Promoção de um esquema de parceria entre os governos e outros provedores do setor privado e organizações não-governamentais;
 - d) Estímulo à qualidade do ensino e maior diversidade dos serviços oferecidos e uma dose maior de flexibilidade na organização do ensino.
2. Em relação ao **ensino geral e profissional**, foram realizadas as seguintes proposições:
 - a) O sistema de ensino médio deve levar em conta os vínculos entre temas acadêmicos e profissionais, bem como sua interdependência na educação geral dos alunos adolescentes de ambos os gêneros;
 - b) O ensino médio destina-se ao preparo para a vida e deve refletir, portanto, a realidade presente no século XXI, que abarca um processo ininterrupto de interação entre o aprendizado contínuo e o mundo do trabalho;
 - c) A natureza das matérias profissionalizantes, a maneira como são organizadas e ensinadas, bem como o reconhecimento que lhes é dado define o seu status no currículo do ensino médio.
 - d) O ensino médio, incluindo a educação profissional, deve corresponder não somente às necessidades da sociedade em termos de recursos humanos, mas também aos requisitos de desenvolvimento e às aspirações do indivíduo;

- e) Na maioria dos países, revela-se uma forte tendência a incluir elementos da educação profissional para todos os estudantes do ensino médio. Alguns países oferecem esse tipo de ensino integrado a distintos grupos de estudantes, como os imigrantes, as populações rurais isoladas e também nas escolas médias do tipo clássico;
 - f) Tentar incorporar o ensino profissional ao ensino médio pode acarretar um aprendizado de má qualidade e um rebaixamento do status dessas disciplinas. Estratégias inovadoras e rentáveis para superar esses problemas podem ser utilizados como contratar o ensino profissional em centros e escolas específicas de educação profissional. Ou conceber disciplinas, dadas no interior das escolas, mas que sejam menos exigentes em termos de equipamentos, materiais pedagógicos e de instrutores dotados de uma certa experiência;
 - g) Na medida em que se verifica uma tendência de encarar o aprendizado como experiência, que se processa ao longo de toda a vida, o ensino médio deve se adaptar a essa realidade. Nessa perspectiva, deve desenvolver estruturas flexíveis e opções variadas nos seus programas ao mesmo tempo em que reforça os seus vínculos com o mundo do trabalho.
3. Em relação aos **resultados cognitivos e comportamentais**, foram feitas os seguintes comentários e recomendações:
- a) A educação tradicional não corresponde satisfatoriamente às necessidades dos jovens estudantes, em termos de permitir-lhes realizar plenamente o seu potencial, particularmente num contexto de rápida evolução econômica e social;
 - b) Cabe às escolas assumirem maior responsabilidade no processo de ajudar os estudantes a adquirir as competências necessárias para a vida;
 - c) O papel dos docentes, como facilitadores, bem como a sua integridade e dedicação tornam-se ingredientes essenciais para o ensino das competências necessárias à vida. A qualidade da formação inicial e continuada dos professores é crucial nesse processo;
 - d) É necessário criar métodos de ensino, estruturas e serviços escolares e adaptá-los ao ensino das competências necessárias à vida e à formação de comportamentos;

- e) As autoridades escolares devem tomar suas decisões, considerando os vínculos entre o bom desempenho acadêmico e o bem-estar pessoal e comunitário dos estudantes. O papel dos diretores de escolas médias deve incorporar as demandas dessa nova realidade;
- f) É essencial, na reforma do ensino médio, adotar uma abordagem multissetorial, que congregue ministérios do governo, organizações não-governamentais e comunidades locais;
- g) Outros aspectos devem ser considerados para essa etapa da educação, como: educação inclusiva e compensatória; eliminação das disparidades entre os sexos; reforço à equidade; utilização eficiente das tecnologias de comunicação e da informação.

O segundo documento denomina-se *Secondary Education Reform: towards a convergence of knowledge acquisition and skills development*²⁹ e foi publicado originalmente em 2005. Nesse documento, a equipe de elaboração partiu do pressuposto que o ensino médio tem sido desenhado principalmente para o acesso dos jovens à educação superior, embora um percentual pequeno deles ingressem nesse nível da educação. Para eles, a educação técnico-profissional, na etapa do ensino médio, tem sido dirigida prioritariamente para aqueles estudantes considerados com capacidades acadêmicas inferiores e estudantes de baixa renda (UNESCO, 2008).

O documento em análise considera que um sistema de educação organizado dessa forma provavelmente irá falhar “em maximizar a eficácia de seus egressos, quando estes passarem a ocupar seus lugares em sociedades que requerem dos indivíduos uma combinação de conhecimentos e habilidades práticas e sociais.” (UNESCO, 2008, p. 11).

Para a UNESCO, “os sistemas de educação secundária precisam concentrar-se em conferir aos jovens a capacidade de desenvolver personalidades produtivas, responsáveis, bem equipadas para a vida e para o trabalho, na atual sociedade do conhecimento, que é baseada na tecnologia” (UNESCO, 2008, p. 11). Essa agência considera como repertório de habilidades necessárias à vida, a resolução de problemas, o trabalho em equipe, a criatividade, a flexibilidade, a mobilidade, o empreendedorismo e a capacidade cívica (UNESCO, 2008).

²⁹ Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade (tradução realizada pela UNESCO – Brasil, Brasília, 2008, 34p.). A versão em português é que está sendo utilizada nesta tese.

Nesse documento, a UNESCO (2008) apresenta os pontos de consenso sobre a educação secundária no século XXI, extraídos de fóruns promovidos por ela na primeira metade dos anos 2000. Abaixo a transcrição literal desses pontos:

- a) “A educação secundária tem por objetivo preparar para a vida e deve refletir a realidade do século XXI, o que supõe, especialmente, um movimento de duplo sentido e sem choques entre uma aprendizagem permanente e o mundo do trabalho.
- b) A educação deve adotar uma abordagem não-utilitarista, contribuir para prover aos participantes bem-estar pessoal e sentimento de auto-realização e garantir a inserção social.
- c) Uma abordagem multissetorial, que implique especialmente os ministérios governamentais, as ONGs, as comunidades locais e o mundo produtivo, é essencial para a implementação exitosa dessa forma de educação.
- d) As iniciativas de reforma da educação secundária geral e da educação técnico-profissional e treinamento não devem ser levadas a cabo de maneira isolada. Devem facilitar a construção de pontes entre as duas modalidades e a formação de itinerários individuais de aprendizagem ao longo da vida.
- e) Maior flexibilidade entre a educação técnico-vocacional e a geral acadêmica garantindo o reconhecimento mútuo de certificações.
- f) Em vez de acentuar as diferenças entre disciplinas ditas gerais e vocacionais, o ensino secundário deveria se concentrar sobre as relações existentes entre essas disciplinas e suas interdependências.
- g) A iniciação dos jovens nas novas tecnologias e no mundo do trabalho no contexto da educação secundária deverá ser assegurada.
- h) A equidade de gênero deve ser garantida e deve-se prestar particular atenção à integração de meninas tanto na educação secundária geral como na educação técnico-profissional e treinamento.
- i) Serviços de orientação e aconselhamento devem estar acessíveis aos alunos a fim de ajudá-los a tomar decisões informadas sobre as escolhas educacionais e profissionais à disposição.
- j) A educação secundária técnica e vocacional deve ser concebida de forma tal que permita ser escolhida, livremente e de maneira positiva, como via alternativa e equivalente de ensino, tão válida e apreciada quanto a educação secundária geral.

- k) Maior importância à educação geral e ao ensino de línguas no ensino técnico e vocacional deve ser conferida.
- l) O papel emergente dos docentes (especialmente na qualidade de facilitadores), seu estatuto, integridade e comprometimento são essenciais para que a implementação de educação consagrada às habilidades necessárias para a vida cotidiana obtenha sucesso. Neste sentido, a qualidade da formação docente, inicial e contínua é essencial.
- m) Todos os docentes da educação técnico-profissional e treinamento, especialmente os instrutores/capacitadores que ensinam habilidades práticas, deveriam ser considerados parte integrante da profissão docente e reconhecidos como detentores do mesmo estatuto que seus colegas da educação secundária geral.
- n) Maior reconhecimento ao papel dos responsáveis pela educação no sucesso das reformas das organizações educacionais, à qualidade de suas escolhas e de seu desenvolvimento profissional deverá ser conferido.
- o) É necessário assegurar que grupos como os dos defensores das universidades aceitem a educação vocacional como cognitivamente complexa e igualmente valiosa; convém, igualmente, que o sucesso obtido em programas vocacionais permita a passagem à modalidade acadêmica. Deve existir maior número de estabelecimentos técnicos e profissionais pós-secundários, que ofereçam diplomas de nível mais avançado” (UNESCO, 2008, p. 29-31).

Em síntese, nos dois documentos acima descritos, a UNESCO (2005, 2008) defende que as reformas educativas do ensino médio devem estar voltadas para: promover o exercício de uma nova cidadania; promover a formação comportamental dos estudantes; buscar eficiência e a qualidade da educação; desenvolver a capacidade de inovação e da criatividade; desenvolver competências e habilidades; flexibilizar a organização do ensino; estabelecer controles mais diretos sobre o currículo; promover a avaliação padronizada dos estudantes e de desempenho dos docentes (UNESCO, 2005, 2008).

Historicamente, como pode-se observar nas recomendações gerais da UNESCO para a educação, trabalhadas no capítulo 1 desta tese, e as recomendações específicas para o ensino médio desenvolvidas neste capítulo, que essa agência tem atuado na área da educação sempre com o discurso de ampliação do direito à educação, da melhoria da qualidade e da redução da pobreza.

Verifica-se também nesses documentos, que as reformas educacionais defendidas para a etapa do ensino médio são apresentadas como potenciadoras de um desenvolvimento pessoal mais harmonioso e como capazes de fomentar o desenvolvimento de cidadãos mais críticos, participativos e empreendedores. Essa retórica, busca esconder que se desenvolve um quadro de adaptação funcional das políticas de educação à evolução da economia mundial, revestida de uma racionalidade produtivista (AZEVEDO, 1998).

Os sistemas nacionais de educação se constituem como dispositivos fundamentais para serem mobilizados socialmente como instrumentos eficazes para atuar entre a necessidade de força de trabalho qualificada e a produção escolar dessas qualificações. Não é à toa que os documentos específicos da UNESCO (2005, 2008), para o ensino médio, convergem em vários aspectos com os do BM (2005), entre eles, destacam-se as conexões realizadas entre educação, mercado de trabalho e o enfrentamento do desemprego estrutural.

Nessa perspectiva, as recomendações efetuadas, para essa etapa do ensino, buscam desenvolver nos jovens, o que a UNESCO (2008) chamou de “personalidades produtivas” (UNESCO, 2008); ou seja, os jovens devem ser preparados para responder as demandas advindas do mercado de trabalho, refletindo na melhoria da economia dos seus países, ou para se tornem empreendedores, responsáveis pela sua própria empregabilidade (UNESCO, 2005, 2008). Na etapa do ensino médio, essas conexões encontram-se ainda mais reforçadas, considerando que a faixa etária dos estudantes está mais próxima da vida laboral, principalmente nos países que possuem um alto índice de desigualdade educacional, como é o caso do Brasil.

A UNESCO, de acordo com Perrude (2012), tem buscado, na educação, estratégias para o avanço econômico e a reparação social. Essas estratégias estão presentes nas propostas para ampliação de espaços e tempo da escola. Assim, ao longo dos primeiros decênios dos 2000, reanimam-se os debates em torno das propostas de construção de escolas em tempo integral, apontada como instrumento indispensável para se alcançar a equidade e a qualidade educacional, na busca de sua universalização. Essa intenção é facilmente identificada ao se percorrer a legislação que ampara a ampliação da jornada escolar.

A análise em particular das concepções da UNESCO pelos seus relatórios e documentos, produzidos a partir de suas interferências nas conferências internacionais, evidencia as ideias basilares para a educação e as proposições para a erradicação da

pobreza, via renovação das funções e da gestão da escola pública. Principal condutora política das reformas educacionais na América Latina e Caribe, essa Agência tem uma linha de ação centrada no aprimoramento da educação mundial. Ela atua como “laboratório de ideias”, visando sua “padronização” e a construção de “acordos e consensos universais”, pretendendo garantir, por meio dessas ideias, a construção de consensos internacionais e a efetivação das normas (PERRUDE, 2013).

No documento *A educação que queremos para a geração dos Bicentenários – Metas Educativas 2021*, divulgado em 2012, a UNESCO afirma que para os avanços nos modelos pedagógicos atuais e nas necessidades educacionais do mundo moderno, tornam cada vez mais importante contar com jornadas de ensino mais extensas do que o tradicional meio período escolar nos sistemas educacionais. Nas palavras da organização:

A pesquisa internacional já demonstrou há anos que uma jornada mais extensa cria condições, na escola, que potencializam os processos pedagógicos para estudantes, professores e diretores. O projeto Metas Educativas 2021 propõe a extensão da jornada para os estabelecimentos como uma forma de apoiar a melhoria da qualidade do ensino. O objetivo de ampliar a jornada escolar não só diz respeito ao aumento de tempo absoluto na escola, mas também aponta para uma transformação da organização do sistema escolar que melhor se adapte às mudanças curriculares e aos modelos de ensino atuais. (UNESCO, 2012, p. 42).

O objetivo traçado pela UNESCO, por meio desse relatório, é ampliar o número das escolas ofertando a educação em tempo integral, inicialmente no ensino fundamental, sendo que, até 2015, deveriam ser oferecidos em período integral em pelo menos 10% das escolas públicas, e, em 2021, essa proporção deve estar entre 20% e 50% (UNESCO, 2012).

2.1.3 A OCDE, O PISA e as políticas de educação

A OCDE não produziu documentos específicos com recomendações para a etapa do ensino médio. Em suas publicações relativas à educação de forma geral, ela trata essa etapa, por meio da análise de indicadores produzidos em seus estudos e de instrumentos específicos de avaliação do conhecimento dos jovens, que geram recomendações que são feitas aos países membros e aos países parceiros.

Conforme foi desenvolvido no capítulo 1 desta tese o principal objetivo da política educativa da OCDE³⁰ é a produção de capital humano para o mercado global, propósito que a aproxima das demais agências analisadas anteriormente. Essa organização também

³⁰ De acordo com a página dessa organização (www.oecd.org), os países membros e parceiros em conjunto são responsáveis por 80% do comércio mundial e do investimento, tendo um papel fundamental na abordagem dos desafios que a economia mundial enfrenta. (Tradução livre). Ver mais em: www.oecd.org. Acesso em: 20 mar. 2020).

afirma que a educação é fundamental para garantir que os jovens se tornem cidadãos engajados e a participem ativamente da sociedade, além de promover conhecimentos e habilidades necessárias para o desenvolvimento sustentável dos países (OCDE, 2019).

Nessa perspectiva, a OCDE estimula os países investirem na promoção da coesão social, colocando-a como uma prioridade, pois a considera essencial para o engajamento cívico e social da juventude nas políticas desenvolvidas pelos países membros e associados. Considera, ainda, que a educação tem um papel importante a desempenhar na garantia de coesão, pois pode promover habilidades sociais e emocionais, que contribuem para melhorar as relações sociais (OCDE, 2019).

De acordo com Carvalho (2016), a OCDE vem alargando e intensificando a sua intervenção no campo educativo, pelo papel que o PISA vem assumindo no plano das ideias e dos nexos de interdependência entre os atores, que intervém nos processos de regulação da educação. Nessa perspectiva, o PISA se tornou um instrumento de regulação do conhecimento e um instrumento de controle, sendo utilizado como um indicador das mudanças que devem ser operadas na política educacional dos países membros e parceiros. (CARVALHO, 2016)

O PISA, conforme foi tratado no capítulo 1 desta tese, é o principal instrumento de avaliação utilizado pela OCDE, voltado para mensurar o conhecimento dos jovens estudantes de 15 e 16 anos por meio das habilidades demonstradas em linguagem, matemática e ciências; a proficiência nessas áreas; e a capacidade de utilização desses saberes ao longo da vida. O conteúdo das ciências humanas, como se pode observar, fica fora do processo avaliativo.

Os estudantes dos países desenvolvidos, em desenvolvimento e países pobres fazem os mesmos testes e são avaliados da mesma forma, apesar de haver um questionário que coleta dados demográficos, socioeconômicos e educacionais. E a experiência dos países em que os estudantes obtiveram os melhores resultados, são apresentados como exemplo de sucesso a ser seguido pelos demais países.

A OCDE adotou a produção de dados e a comparação dos resultados entre os países, como seus principais mecanismos de atuação. Como se pode verificar, essa agência tem buscado impor padrões internacionais para a educação de jovens por meio da análise dos resultados do PISA e tem priorizado a formação de habilidades básicas universais e competências necessárias aos jovens para enfrentar um mercado internacionalmente conectado.

Em documento lançado em 2013 e analisado por Pereira (2019), a OCDE preconiza as bases necessárias, para a chamada política de competências e habilidades, são elas:

a) Antecipar e responder às necessidades do mercado de trabalho; b) ajudar na formulação de currículos e programas de treinamento; c) garantir que as competências e habilidades básicas sejam utilizadas pelos sistemas educacionais; d) identificar pessoas que estão fora do mercado e que possam receber incentivos para retornar, com especial atenção às mulheres e às pessoas com deficiência; e) combater o desemprego e ajudar os jovens a utilizar as competências para se posicionar no mercado de trabalho; f) incentivar a utilização de competências mais elevadas e de maior valor agregado para competir mais eficazmente na economia global atual; g) aproveitar os vínculos entre os diversos campos das políticas econômicas e sociais; h) assegurar eficiência e evitar a duplicação de esforços. (PEREIRA, 2019, p. 7 *apud* OCDE, 2013, p. 4).

De acordo com Pereira (2019), a política de competências e habilidades tornou-se fundamental para garantir mecanismos de coesão e adaptação social, o que reforça a ideia de que há um forte componente ideológico para a construção de falsos consensos, com a finalidade de garantir a dominação, o controle e manter a hegemonia do capital. Esse autor afirma ainda que se impõe à educação pública um tipo de formação para os estudantes que passa pela instrução e pelo treinamento e é baseada em uma concepção mercantil.

Pereira (2019) também analisa que há dois movimentos interligados nessa política, o reforço da supremacia das questões macroeconômicas na definição das prioridades dos países e a transferência dessas responsabilidades aos sistemas educacionais. Na visão desse organismo as políticas de competência são mais eficazes se houver parceria entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho, na formulação de um currículo padronizado para a educação pública (PEREIRA, 2019).

Os dados mais recentes disponíveis da OCDE, relativos ao ensino médio, estão apresentados no relatório *Education At Glance* (2019) e seus principais itens estão apresentado nos parágrafos seguintes³¹.

Primeiramente, esses dados mostram que embora a finalização do ensino médio tenha aumentado 6 pontos percentuais entre 2005 e 2017, 15% das pessoas na faixa etária de 25 a 32 anos, em média, não haviam completado o ensino médio, em 2018 (OCDE, 2019).

³¹ As citações feitas deste documento, nesta tese, são fruto de tradução livre realizada pela autora.

O relatório acima citado registra também que em alguns países, os programas de educação profissional são proeminentes no nível secundário³². Em média, 40% dos estudantes formados no ensino médio, em 2017, obtiveram o diploma, por meio de um programa de qualificação profissional. Em países como Áustria, República Tcheca, República Eslovaca e Eslovênia este percentual chega a 66% (OCDE, 2019).

Segundo o mesmo relatório, a formação profissional no ensino secundário pode desempenhar um papel crucial no combate ao desemprego juvenil. Durante a recessão provocada pela crise econômica de 2008, essa foi uma estratégia importante para enfrentar o desemprego em países como Áustria, Alemanha e Suíça. Todos esses três países usaram eficientemente de programas de treinamento profissional, particularmente direcionados a estudantes com maior potencial de evasão escolar (OCDE, 2019).

Em média, nos países da OCDE, 14% das pessoas de 18 a 24 anos, não trabalham, nem estudam, ou estão em programas de treinamento profissional. No Brasil, Colômbia, Costa Rica, Itália, África do Sul e Turquia mais de 25% das pessoas nesta faixa etária estão em programas de treinamento profissional (OCDE, 2019).

Quase 7% dos jovens na faixa etária do ensino secundário, em média, estavam fora da escola no ano de 2017, nos países da OCDE. Em mais da metade desses países essa taxa é de 5%. Ou seja, enquanto a maioria dos países conseguiu limitar a proporção de jovens fora da escola a menos de 5%; cerca de ¼ dos países da OCDE ainda têm uma grande proporção de jovens fora da escola, mais de 10%. A Colômbia e o México têm a maior taxa de jovens fora da escola entre todos os países da OCDE, com mais de 25% dos jovens em idade escolar secundária não matriculados. Eles são seguidos por Luxemburgo (19%), Brasil (19%) e Suíça (17%) (OCDE, 2019).

Para a OCDE (2019), segundo os dados analisados nesse relatório, a conclusão do ensino médio é um passo importante para os jovens garantirem a sua entrada no mercado de trabalho. Os indivíduos que não cursaram ou não concluíram o ensino médio têm maior probabilidade de ficarem desempregados ou terem salários mais baixos do que aqueles que o concluíram (OCDE, 2019).

A partir dos indicadores analisados nos relatórios *Education at a Glance* e os resultados do PISA, a OCDE reforça a adesão dos países membros a uma gestão gerencial na área da educação; o fortalecimento das avaliações externas e das aferições internas,

³² Os jovens que participam dos programas de educação profissional têm a faixa etária entre 15 e 19 anos, o que corresponde ao ensino médio (OCDE, 2019).

como mecanismo de responsabilização dos gestores e professores pelos resultados; a criação de canais de incentivo financeiro pelo Estado, para que o setor privado invista em treinamento pós-escolar; as parcerias público e privado, inclusive na gestão das escolas públicas; a transferência de recursos públicos para o setor privado por meio de *vouchers*, com a escolha de escolas pela família e por meio da concepção de aprendizagem ao longo da vida, materializada pela instrução dos trabalhadores via empresas.

A ampliação da jornada e a diversificação das atividades no ambiente escolar como recurso para melhoria da escola pública é uma discussão que se tem fortalecido, desde a década de 1990, em diversos países. Essa também é uma das orientações da OCDE, para os países que apresentam baixos índices de desenvolvimento socioeconômico e índices elevados de defasagem no campo educacional (SILVA, 2017).

O relatório publicado em 2014 pela OCDE *How much time do students spend in the classroom?* mostra que nos países membros da OCDE, o tempo de instrução obrigatória para alunos do ensino fundamental³³ é em média 794 horas por ano, sendo que os alunos do ensino médio recebem em média 111 horas a mais de educação obrigatória, por ano, do que os alunos do ensino fundamental (OCDE, 2014).

Na visão da OCDE os países devem promover uma variedade de escolhas em relação ao tempo dedicado ao ensino geral e as disciplinas que são obrigatoriamente ensinadas nas escolas. Essas escolhas refletem prioridades e preferências para a educação recebida por alunos em diferentes idades, bem como prioridades gerais colocadas em diferentes áreas temáticas. Em muitos países, as autoridades educacionais locais ou as próprias escolas podem determinar o número e atribuição de horas de instrução (OCDE, 2014).

No âmbito da discussão sobre as recomendações dos organismos internacionais para a educação em tempo integral, convém ressaltar que a visão tida por eles, é a de que esses tipos de programas/projetos de extensão da jornada escolar, em especial em países em desenvolvimento, são um instrumento que tem como objetivo aliviar a pobreza. Jesus e Borges (2016) salientam que o discurso utópico de que a escola de tempo integral é o

³³ Nos países da OCDE, os alunos com idades entre 7 e 8 anos recebem uma média de 769 horas por ano de tempo de instrução obrigatório, e 793 horas por ano de tempo de instrução pretendido em sala de aula. Alunos com idades entre 9 e 11, recebem cerca de 45 horas a mais por ano (do que aqueles com idade entre 7 e 8 anos) e aqueles com idade entre 12 e 14 anos recebem pouco mais de 90 horas a mais por ano do que aqueles com idade entre 9 e 11. O número total de horas de instrução que os alunos devem receber entre as idades de 7 e 14, é em média 6 898 horas entre os países da OCDE. (OCDE, 2014).

melhor tipo de organização escolar capaz de levar o aluno a desenvolver-se integralmente perpassa projetos educacionais voltados para essa temática e para os ideais do BM, UNESCO e OCDE.

Nota-se que essas orientações delegaram à escola de tempo integral o papel de oferecer aos educandos uma educação que fosse capaz de prepará-los para o mercado de trabalho, e ao mesmo tempo equalizar as desigualdades sociais e ainda melhorar a qualidade do ensino, já que os alunos passariam mais tempo dentro do ambiente escolar. (JESUS; BORGES, 2016)

Nessa perspectiva, os organismos internacionais apostam na ampliação do tempo escolar, estabelecendo uma simples equação entre ampliação do tempo de instrução dos alunos e o discurso da qualidade do ensino. Essa visão proporcionou uma ressignificação da escola em tempo integral, visando concretizar esta aposta e alcançar a sonhada melhoria do ensino (JESUS; BORGES, 2016).

Programas e projetos de ampliação da jornada escolar são justificados pelos governos nacionais, estaduais e locais como estratégia para garantir a equidade ao igualar as oportunidades educacionais, propiciando a compreensão de que a ampliação do tempo escolar passou a ser vista e tida como uma saída para os problemas sociais e da educação, regidas pelas às orientações de organismos internacionais como o BM e a UNESCO. Alega-se também que esses programas visam melhorar a qualidade educacional, por meio de mais tempo na escola, para o processo de ensino/aprendizagem e de novos conteúdos curriculares. Foi na perspectiva das recomendações dessas organizações internacionais que se realizou a reforma do ensino médio no governo de Michel Temer no Brasil, que contemplou, entre vários aspectos, a ampliação de tempo escolar para essa etapa da educação básica, foco desta tese.

A ampliação do tempo escolar tem sido apresentada por governos de diversos países como estratégia técnica e política para melhoria da educação básica ofertada, de modo geral, às populações mais pobres. Nas políticas educacionais brasileiras, acompanhando a tendência mundial de ampliação do tempo escolar, as tentativas de enfrentamento da desigualdade educacional têm enfatizado a necessidade de ampliação da jornada na educação básica. O discurso apresentado é que a escola de tempo integral é a melhor forma de organização escolar, pois é capaz de levar o aluno a desenvolver-se integralmente.

2.1.4 A crescente influência/presença do empresariado na educação pública brasileira

Cabe salientar também o movimento dos empresários no Brasil que se organizou para implantar suas propostas, muitas delas baseadas nas recomendações dos organismos internacionais e, com isso, garantir que o estado brasileiro se engajasse na chamada Agenda Globalmente Estruturada para a Educação.

De acordo com Sandri e Silva (2019):

as intervenções do empresariado brasileiro na educação pública estão relacionadas com os seus interesses de ampliar e aprofundar o domínio cultural e a direção política no contexto da sociedade civil; formar a mão de obra adequada aos seus interesses; disputar recursos públicos para efetivar os seus projetos de formação humana/educação”. (SANDRI; SILVA, 2019, p. 37).

No movimento empresarial, destaca-se o Todos pela Educação (TPE)³⁴ criado em 2005, por um grupo de líderes empresariais, com propostas e enunciados para reorientar a Educação Básica no Brasil. De acordo com Peroni (2017), as empresas que estão representadas nesse grupo somam 80% do Produto Interno bruto (PIB) nacional e fazem parte das 15 famílias mais ricas do país.

Entre os mantenedores, aparecem as seguintes pessoas e organizações: Associação Crescer Sempre; Daniel Goldberg (Farallon Capital Management); Família Kishimoto; Fundação Bradesco; Itaú Social; Fundação Lemann; FLUPP; Fundação Vale; Fundação Telefônica/VIVO; Instituto Natura; Instituto Península; Instituto Unibanco; Itaú BBA; Milú Vilella; Prisma Capital e Scheffer. Ou seja, a sustentação financeira do grupo tem sido realizada a partir de captação de recursos privados tanto dos empresários pertencentes ao TPE, quanto de seus apoiadores (MARTINS, 2009).

Os empresários estruturam o TPE de modo a transformá-lo num *think tank* da área educacional, isto é, num organismo especializado em produzir e difundir conhecimentos e ideias para educação no país. O TPE tem se apresentado como um movimento que conjuga as propostas para educação provenientes do governo, da iniciativa privada e de

³⁴ A estrutura organizacional da entidade é bem definida em termos técnicos e políticos, de acordo com Martins (2009), o TPE é constituído por uma presidência, ocupada por um empresário articulador da organização; um Conselho de Governança, composto por dezesseis empresários ou representantes de empresas; um Comitê Gestor, composto por seis dirigentes, sendo cinco deles empresários; uma Comissão de Comunicação, composta por seis membros, todos ligados a grupos empresariais; uma Comissão de Articulação, integrada por doze membros numa composição mais diversa (empresários, lideranças de movimentos sociais, representante da Igreja Católica, representante da Unesco, representante do Ministério da Educação); uma Comissão Técnica, composta por dezesseis membros, predominantemente por empresários; uma Comissão de Relações Institucionais, ocupada por um empresário; e por fim, uma Equipe Executiva, composta por dez membros (não-empresários), sob a direção de uma Presidência-Executiva a cargo de um intelectual orgânico do capital com trajetória na educação superior (MARTINS, 2009).

outros setores da sociedade constituindo-se, no seu discurso, como uma aliança em prol da educação pública em nível nacional (MARTINS, 2013). Eles reafirmam o papel do Estado, no entanto, redefinem o sentido e significado da educação pública (SHIROMA, GARCIA; CAMPOS, 2011).

Trata-se de uma organização promovida por determinado segmento da classe dominante, representada por importantes grupos da elite empresarial, principalmente paulista, que vêm conseguindo adesões de diversos outros setores da sociedade, buscando criar uma aliança política. O TPE incorpora e negocia demandas de interesses variados, no entanto, busca não se sobrepor aos interesses das lideranças empresariais (MARTINS, 2013, 2016).

O TPE se apoia nos organismos internacionais para apresentar sua concepção de educação, ao defender que se deve formar a juventude para a sociedade do conhecimento, e apostar na teoria do capital humano. A pedagogia das competências ganhou destaque nessas proposições, sendo apresentada como saída para resolver os problemas da rápida obsolescência do conhecimento e para formar jovens qualificados e sobretudo empregáveis (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011). O TPE se ampara também nos conceitos de boa governança e da NGP, que consistem, entre outros aspectos, em ampliar a autonomia dos mercados e retrain as ações do Estado.

O objetivo do TPE é difundir o seu projeto hegemônico de sociedade e de educação. Nesse sentido, busca alterar a forma de definição e implementação de políticas educacionais, na qual a relação dos empresários com o Estado no processo decisório seja ampliada (PERONI, 2017; MARTINS, 2009). Por isso, o TPE tem buscado se articular com os gestores da educação pública, sejam eles integrantes dos governos nacional (MEC), estaduais (SEE) e municipais (SME), pregando a corresponsabilidade na área da educação e recuperando o papel do empresariado como sujeito de destaque na interlocução com os poderes executivos (MARTINS, 2013; EVANGELISTA; LEHER, 2012).

O grupo que compõe o TPE busca legitimar-se como especialista, atuando nas esferas consultivas da Educação Pública. Os documentos, produzidos pelo TPE, sobretudo nos últimos anos, têm tido um caráter orientador para os gestores de políticas educacionais. O documento *Educação Já* (TPE, 2018), em especial, e outros documentos associados indicam inclusive quais as portarias, o formato e os critérios de adesão que o MEC deveria exigir. Aparentemente, a ideia é que os gestores possam simplesmente

replicar as orientações advindas do TPE, pois elas são elaboradas quase como um manual para criação das políticas (QUADROS, 2020)

De acordo com Hattge (2014), o TPE organiza-se como uma frente de mobilização, de “incitação popular” para a “causa” da educação, conclamando governo e sociedade civil a fazer, cada um, a sua parte: o primeiro a prover e o segundo a exigir educação de qualidade, medida por meio do cumprimento de metas. Nessa perspectiva, vale destacar a ênfase dada pelo TPE aos processos voltados para gestão escolar, principalmente aqueles instrumentos de gestão por resultados e a retomada dos princípios das escolas eficazes.

De acordo com o TPE, a má qualidade da educação brasileira está expressa nos índices de reprovação, abandono escolar e baixo desempenho dos estudantes brasileiros em exames internacionais, como é o caso do PISA. Essa ineficácia da educação brasileira foi resumida pelo TPE na expressão “a escola não ensina, a criança não aprende, e o Brasil não se desenvolve” (MARTINS, 2009, p. 62). Para os integrantes do TPE, a qualidade da educação é reduzida aos resultados de aprendizagem, medidas pelos testes de rendimento e pelas avaliações em larga escala. Nesse sentido, a qualidade para esse grupo deve se traduzir em metas e indicadores com objetivos claros a serem alcançados e prazos determinados para se cumprir. O princípio fundamental do movimento é que a sociedade, como um todo, monitore a evolução dos indicadores educacionais, cobrando de si mesma e dos governos a melhoria da educação (TPE, 2009).

Como se pode observar tanto nas recomendações efetuadas pelos três organismos internacionais estudados neste capítulo e reafirmadas pelo TPE, a função social da escola, na atualidade, passa a ser as competências e habilidades adquiridas pelos estudantes, para o acesso aos postos de trabalho e à sua própria empregabilidade. Essa acepção faz com que o indivíduo se torne um consumidor de conhecimento ao longo de sua vida, para se manter no páreo do mercado de trabalho. Isso significa reforçar instrumentos próprios para a competição e não lidar com os elementos estruturais da exclusão. Pode também funcionar como mecanismo para manter a demanda por formação sempre aquecida. Uma demanda tida pelos empresários como insuficiente, mas, ao mesmo tempo, elemento fundamental para a expansão dos mercados educacionais (PEREIRA, 2016).

A reforma do ensino médio realizada em 2017 no Brasil teve como referência as recomendações dos organismos internacionais e do TPE, como veremos no item seguinte.

2.2 – A Reforma do Ensino Médio no Brasil

Ao longo dos últimos 25 anos, o Ensino Médio no Brasil tem sofrido frequentes reformas³⁵ propostas pelo governo federal ou de iniciativa dos próprios estados federativos, que se concretizaram por meio de dispositivos legais como emendas constitucionais, leis, decretos, medidas provisórias, resoluções, pareceres, programas e projetos (DUARTE; KRAWCZYK, 2016).

Na gestão Temer (2016-2018), o ensino médio foi eleito como a etapa prioritária para a efetivação de reformas na educação básica. O primeiro ato desse presidente na área da educação foi a proposição da reforma dessa etapa, por meio da Medida Provisória³⁶ – MP 746/2016, que foi aprovada através da promulgação da Lei nº 13.415/2017. O processo de proposição e tramitação dessa reforma será trabalhado nos próximos itens.

2.2.1 – A conjuntura política no Brasil que favoreceu a Reforma do Ensino Médio

O vice-presidente Michel Temer (PMDB) assumiu o cargo de Presidente (interino) do Brasil em 12/05/2016, quando o processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff (PT) foi aceito pela Câmara Federal³⁷. Em 31/08/2016 o Senado Federal confirmou o *impeachment* da presidenta, destituindo-a do cargo³⁸.

Pode-se dizer que o *impeachment* começou a ser articulado inicialmente pelo Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), tendo à frente o Senador Aécio Neves³⁹, derrotado em segundo turno, em uma disputa acirrada, para a presidência da república em 2016. Ele vai receber apoio dos partidos coligados ao PSDB nessas eleições e de outros setores conservadores do Congresso Nacional, além do empresariado e das

³⁵ Sobre as políticas para o ensino médio brasileiro anterior a essa reforma de 2017 ver: (KRAWCZYK, 2009, 2011, 2017; LIMA, 2011; MELO E DUARTE, 2011; MOEHLECKE, 2012; REZENDE PINTO, 2007; SILVA, 2015, 2016, 2017; SILVEIRA e SILVA, 2017; OLIVEIRA, 2009 e ZIBAS, 2005).

³⁶ Conforme consta na CF/1988 as MPs são instrumentos que têm força de lei e podem ser utilizadas pela Presidência da República, em caso de urgência das matérias. Ela produz efeitos imediatos ao ser enviada ao Congresso, mas depende de aprovação de ambas as Casas, no prazo de 60 dias, prorrogáveis por igual período.

³⁷ A peça acusatória, apresentada à Câmara dos Deputados, pelos advogados Miguel Reale Júnior e Janaína Pachcoal, solicitando o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, afirmava que ela “teria editado seis decretos de abertura de crédito suplementar sem a autorização do Congresso e utilizado bancos públicos para financiar programas de governo, o que ficou conhecido pela expressão „pedaladas fiscais“. Assim, teria praticado conduta prevista na Lei n 1.079/1950” (CAVALCANTI; VENERIO, 2017, p. 143).

³⁸ Sobre o processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff ver: BECKER *et al.*, 2016; CAVALCANTI; VENERIO, 2017.

³⁹ Ver o primeiro pronunciamento do senador Aécio Neves no Senado Federal, realizado em 05/11/2014 em <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/leia-a-integra-do-discursode-aecio-no-senado/>

mídias privadas que dominam o país (BECKER *et al.*, 2016). Não é à toa que alguns autores⁴⁰ que analisaram essa passagem histórica da realidade brasileira afirmam que a presidenta Dilma Rousseff sofreu um golpe de cunho parlamentar, midiático e jurídico.

No que se refere ao apoio do setor jurídico, Cavalcanti e Venerio (2017) destacam ações da Operação Lava Jato (13ª Vara da Justiça Federal de Curitiba) e a postura do Supremo Tribunal Federal (STF). O primeiro por transformar o processo judicial em instrumento político, fazendo movimentos sincronizados (operações, prisões e conduções coercitivas) às vésperas de eventos, como manifestações públicas e eleições, além de criminalizar seletivamente os mecanismos usuais de financiamento de campanhas políticas no Brasil. Essas ações repercutiam tanto no Congresso Nacional como e na opinião pública (CAVALCANTI; VENERIO, 2017). Em relação ao Supremo, esses autores analisam que ele não cumpriu seu papel de oferecer proteção constitucional contra o uso deturpado do instituto do *impeachment* (CAVALCANTI; VENERIO, 2017).

Outro aspecto conjuntural importante de destacar se refere ao cenário econômico de crise que se amplia em 2015. A crise econômica externa refletiu na realidade brasileira, criando, segundo Cavalcanti e Venerio (2017), uma espécie de efeito dominó, atingindo não só a União, como também Estados e Municípios, que começaram a entrar em colapso financeiro. Em 2015, primeiro ano do segundo governo Dilma, a inflação chegou a 10% ao ano, ocorreu o descontrole cambial, houve queda do preço do petróleo e aumentou o desemprego, atingindo um saldo negativo de 1,5 milhão de empregos formais. Essas questões foram exploradas intensamente pela mídia, causando insatisfação popular, manifestações contrárias ao governo Dilma e fortalecendo grupos conservadores que apregoavam o afastamento da Presidenta da República, democraticamente eleita (CAVALCANTI; VENERIO, 2017).

Cabe salientar ainda que em março de 2016, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) atual Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido do vice-presidente Michel Temer, anunciou a ruptura com o Partido dos Trabalhadores (PT) e reafirmou seu projeto de governo que foi explicitado no documento “Ponte para o Futuro” lançado pelo PMDB em outubro de 2015. Nesse documento o PMDB defendia 5 pontos considerados pelo partido como essenciais: a) estabelecimento de um regime constitucional de limitação de gastos públicos; b) reforma da previdência social pública; c) redução das obrigações e vinculações constitucionais; d) adoção de um orçamento

⁴⁰ Cf. FERREIRA (2017); FERRETI, SILVA (2017); POCHMANN (2017).

impositivo, com base zero e de um comitê de avaliação de políticas públicas; e) diminuição do papel do estado na economia e ressignificação de programas sociais e dos bancos públicos (PMDB, 2015).

Com essa plataforma, que, segundo Pochmann (2017), traz consigo um projeto de governo conservador, classista e autoritário, foi que Temer assumiu a presidência da república, em 31 de agosto de 2016. Para esse autor, trata-se de um projeto que estava voltado tanto para o âmbito interno do país como o externo. No âmbito interno, ele destaca a política de austeridade econômica e a exemplifica com a aprovação da PEC n. 95/2016. Essa Emenda, aprovada em 2016, criou um teto para os gastos públicos, congelando as despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação, por até 20 anos. Pochmann (2017) registra também a intensificação do processo de privatizações, inclusive de setores que haviam sido até então preservados, como é o caso do pré-sal e destaca ainda a retração das políticas sociais públicas, que ocorreram por meio de reformas que retiram direitos historicamente adquiridos, como a trabalhista e a previdenciária. Na política externa, esse autor destaca o realinhamento do país à onda conservadora global (POCHMANN, 2017).

Nessa conjuntura de austeridade e redução de gastos públicos, em 2016, o governo Temer encomendou um estudo ao Banco Mundial sobre o gasto público no Brasil cujo relatório foi intitulado “Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (2017). Esse estudo teve como objetivo, segundo o governo, examinar os gastos públicos nas décadas passadas, consolidar os ganhos obtidos na área social e indicar opções para a redução do déficit fiscal. Esse relatório trouxe também análises relativas à área da educação e sobre o ensino médio, que serão explorados no item a seguir, após ser apresentado um panorama do ensino médio no Brasil anterior à reforma.

2.2.2 – O quadro do ensino médio no Brasil anterior à reforma

O EM no Brasil, juntamente com o ensino fundamental e a educação infantil compõe a Educação Básica, conceito formulado na LDBEN/1996, sugerindo três etapas progressivas de escolarização: educação infantil; ensino fundamental e ensino médio.

Em 2016, quando foi proposta a reforma do ensino médio, essa etapa da educação estava organizada com três anos de duração, era destinado aos jovens de 15 a 17 anos⁴¹

⁴¹ Idade considerada ideal para cursar o ensino médio.

egressos do ensino fundamental e respondia, legalmente, por três funções clássicas: a propedêutica, a profissionalizante e a formativa (CURY, 2002).

De acordo com Cury (1997), o ensino médio, na LDBEN/1996, não se apresentava como profissionalizante, mas como propedêutico a uma possível profissionalização futura, que poderia se dar na Educação Superior ou na Educação Técnica ou tecnológica. No Brasil, os estados federativos são os entes responsáveis constitucionalmente por essa etapa da educação básica.

Anterior a reforma de 2017, o Ensino Médio no Brasil estava organizado nos seguintes formatos: Ensino médio “regular”, de tempo parcial (diurno e noturno); Ensino médio integrado à educação técnico-profissional; Ensino médio concomitante com a educação técnico-profissional; Ensino médio integral (ou jornada completa); Ensino médio semi-integral (dois dias com jornada completa); Ensino médio integral com gestão compartilhada (KRAWCZYK, 2017).

Os estudantes, independente do formato que a escola adotava, tinham que cursar treze⁴² disciplinas obrigatórias. Essas disciplinas eram distribuídas em uma carga horária de 800 horas anuais, ao longo de 200 dias letivos, tendo um total de 2.400 horas ao final dessa etapa, para o ensino médio regular. O ensino médio integrado à educação profissional, os de jornada completa e semi-integral, apresentam jornadas maiores, de acordo com a regulamentação das redes públicas federal e estaduais que as ofertam.

A seguir serão expostos os dados do ensino médio no ano de 2017, quando essa reforma foi proposta, buscando, mesmo que de forma sintética, dar um panorama dessa etapa da educação.

Em 2017, existiam 28.558 escolas públicas e privadas de ensino médio regular (urbanas e rurais), que contemplavam 7.930.384 matrículas. Do total de escolas, 19.857 eram públicas e possuíam 88% das matrículas, sendo que 85% dessas matrículas estavam nas redes estaduais. Na modalidade Educação de Jovens e Adultos – (EJA)/ensino médio, o número de matrículas era de 1.308.786 (BRASIL, 2017).

As matrículas no ensino médio aumentaram de 3,7 milhões em 1991 para 9,1 milhões de jovens em 2004. Esse incremento pode ser explicado pela obrigatoriedade do ensino fundamental, prevista na Constituição Federal (CF)/1988 e regulamentada pela LDBEN/1996, que aumenta o número de jovens concluintes do ensino fundamental e que ingressam na última etapa da educação básica. No entanto, a partir de 2005 passou a ser

⁴² Língua portuguesa, matemática, biologia, física, química, filosofia, inglês, geografia, história, sociologia, educação física, educação artística, literatura.

registrada a redução das matrículas nessa etapa da educação, explicada, entre outros fatores, por questões de fluxo e progressão dos estudantes no ensino fundamental; pelo aumento das matrículas na EJA e pela evasão (SPOSITO; SOUZA, 2014).

Cerca de 35% dos jovens entre 15 e 17 anos ainda se encontram no ensino fundamental e 17% encontram-se fora da escola. Soma-se a essa realidade a elevada taxa de abandono escolar, considerando que cerca de 32% dos jovens entre 18 a 24 anos de idade não concluíram o ensino médio e não estão estudando.

O ensino médio de acordo com o Censo Escolar de 2017, contava com 508.814 docentes atuando nas escolas. De 2015 para 2017 decresceu em 2,5% o número de professores atuando na última etapa da educação básica. Estudo realizado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) em 2014 indicava que faltavam cerca de 40.000 docentes para o ensino médio. Desses docentes, 77,7% atuavam na rede estadual de educação, 59,6 % são do sexo feminino e 40,4% do sexo masculino, 52,9% dos docentes possuem mais de 40 anos de idade, 93,5% possuem nível superior completo, sendo que 86,8% possuem licenciatura e 3,9% ainda estão cursando o nível superior.

Em relação a infraestrutura das escolas de EM na área urbana, os mesmos dados de 2017 apontam que 89% delas contava com água filtrada, 66% tinha rede de esgoto, aquelas que possuíam biblioteca somavam 68%, as com laboratório de informática eram 94%, laboratório de Ciências 48%, as que tinham quadra de esportes 80% e apenas 46% das escolas possuíam algum tipo de acessibilidade para pessoas com deficiência. Quando os dados analisados são de escolas em área rural a situação é mais complicada, tendo em vista que 77% delas contam com água filtrada, 12% possuem rede de esgoto, 51% tinham biblioteca, 63% laboratório de informática, 18% apresentam laboratório de Ciências, 44% possuíam quadra de esportes e 23% das escolas tinham acessibilidade.

O Censo Escolar de 2017 mostra que apenas 23% das escolas possuem a infraestrutura adequada prevista na meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE)⁴³. Percebe-se com isso que as redes públicas estaduais, responsáveis pela oferta do EM, não tinham as condições de implementar a reforma proposta pelo governo Temer.

Como se pode observar pelos dados acima exibidos a garantia do direito ao ensino médio é ainda uma questão não resolvida pelas políticas educacionais brasileiras.

⁴³ A meta 7 do PNE prevê a tentativa de assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência.

Apesar da expansão das matrículas a partir de 1990, a universalização do ensino médio para a juventude brasileira permanece como um dos principais desafios no campo das políticas educacionais. Nesse sentido, quando se propõe reformas para essa etapa da educação presume-se que esse grande desafio deve ser enfrentado, ou seja, a incorporação daqueles que estão fora das escolas, a oferta de uma educação com qualidade social⁴⁴, bem como as condições físicas, materiais e de trabalho, para que se possa construir uma escola atrativa para os jovens (DUARTE *et al.*, 2020).

No entanto, de um governo neoliberal, comprometido com o setor privado que atua na educação brasileira, que congelou o orçamento público em 20 anos, inviabilizando o gasto de 10% do PIB em educação, aprovado em 2014 no PNE (2014-2024), não se pode esperar tamanha proeza. Ao contrário, o que vem, para o ensino médio, via medida provisória, tem seu rastro nas recomendações dos organismos internacionais trabalhadas no capítulo 1 e 2 desta tese, além de um documento específico encomendado pelo governo Temer em 2017 ao BM, citado ao final do item anterior, denominado “Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (2017).

Ao se referir ao ensino médio, esse documento considera que há uma ineficiência dos gastos públicos nessa etapa e que poderia se gastar 47% a menos do que se gasta e manter o mesmo nível de prestação do serviço (BANCO MUNDIAL, 2017).

O BM levanta como problemática a baixa razão aluno/professor nessa etapa da educação básica, e defende para o ensino médio, o aumento da quantidade de alunos por professor num percentual de 41%, argumentando que essa medida economizaria 22 bilhões de reais por ano.

De acordo com a OCDE (2018), o Brasil possui um dos maiores números de alunos por sala de aula no ensino médio público, cerca de 37 estudantes por sala de aula, entre mais de 60 países analisados no estudo denominado *Políticas Eficazes para Professores: Compreensões do PISA* (2018). Esse estudo mostra também que o nosso país possui um dos números mais elevados de alunos por professor, 22, havendo influência direta sobre o volume de trabalho dos docentes e da qualidade do ensino

⁴⁴ De acordo com Machado (2003, p. 10), “qualidade social em educação significa desenvolvimento dos interesses do aluno e de sua disciplina pessoal, articulados à sua responsabilidade social e ética e ao exercício das práticas democráticas e solidárias. Portanto, realização de seres humanos capazes de construir sua própria história e a história da sociedade em que vivem, aptos a aproveitarem a rica herança cultural da humanidade; a avaliar criativamente ideias, situações, soluções e experiências; conscientes e autônomos em pensamento e ação; participantes ativos de uma sociedade democrática; engajados na sua defesa e na luta pela emancipação do gênero humano”.

(OCDE, 2018). Há que considerar além das salas de aula lotadas, o que o BM não faz, os baixos salários dos professores brasileiros, o que acarreta jornadas duplas e às vezes triplas, carga horária excessiva, causando desgastes e adoecimento desses profissionais⁴⁵.

Ainda segundo relatório do BM (2017), os técnicos dessa instituição consideram que apesar dos avanços significativos em acesso, conclusão e aprendizagem no sistema educacional brasileiro, nas duas últimas décadas, a qualidade do ensino ainda é ruim. O BM utiliza-se unicamente dos resultados dos testes do PISA para suas análises e registra que o Brasil obteve melhoras significativas na prova de matemática do PISA, entre 2002 e 2012, quando a nota média brasileira passou de 68% para 79% da média da OCDE. Contudo, desde então, os resultados caíram para 77% em 2015, o mesmo nível que o país estava em 2009.

Segundo o BM se verificarmos os resultados da educação brasileira considerando o gasto por aluno, os resultados do PISA ainda são mais decepcionantes. Eles alegam que o desempenho dos estudantes brasileiros medido pela prova de matemática do PISA em 2012 foi somente 83% do esperado para países com o mesmo nível de gasto por aluno. Países como a Colômbia e a Indonésia, por exemplo, atingiram pontuações semelhantes no PISA gastando bem menos por aluno. Já países como Chile, México e Turquia gastam valores similares ao Brasil e obtêm melhores resultados (BANCO MUNDIAL, 2017).

Na análise deste relatório efetuada por Amaral (2017), ele critica a afirmação que a “ineficiência do gasto em educação básica no Brasil é elevada e vem aumentando” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 124). Para esse autor, essa afirmação:

está baseada em uma análise que não considera nenhum outro componente da educação básica brasileira além do resultado do PISA e os recursos financeiros aplicados nesse nível educacional. Não há nenhuma consideração sobre a desigualdade brasileira, sobre a heterogeneidade cultural dos estudantes, sobre a formação educacional dos pais dos estudantes, sobre salários dos professores etc. É mais um absurdo e uma irresponsabilidade expressa em documento de tão grande repercussão na sociedade brasileira. (AMARAL, 2017, p. 10).

Outro dado destacado por Amaral (2017), diz respeito a conclusão do BM de que “o baixo desempenho do sistema educacional brasileiro reflete-se nas altas taxas de reprovação e evasão escolar, apesar das baixas e decrescentes razões aluno-professor” (AMARAL, 2017, p. 125). Segundo esse autor, não é apresentada nenhuma justificativa consolidada em pesquisas de que o baixo desempenho do sistema educacional brasileiro

⁴⁵ Ver relatórios de pesquisas realizadas pelo Gestrado/UFMG, sobre o trabalho docente, na seguinte página <https://gestrado.net.br/>

– olhando somente o PISA, como faz o documento do BM – é responsável pelas altas taxas de reprovação e evasão escolar. Segundo Amaral (2017), essa conclusão é, mais uma vez apresentada, sem que sejam analisadas questões fundamentais da complexa realidade brasileira: desigualdade social, entrada dos jovens no mercado de trabalho muito cedo para contribuir com a sobrevivência da família (AMARAL, 2017).

O relatório do BM afirma que o baixo índice de conclusão do ensino médio no Brasil é outro indicador do baixo desempenho do sistema educacional brasileiro. Os técnicos do BM consideram que os estudantes concluem o ensino médio aos 19 anos, em média, o que está um pouco acima da média de países que são comparáveis ao Brasil em termos de estrutura.

Em relação a progressão dos estudantes, o relatório indica que mais de 35% deles repetiram pelo menos um ano no ensino médio, o que os coloca entre os 15% nos países da OCDE que obtiveram esse tipo de resultado. As taxas de evasão escolar também são altíssimas (26%) em comparação com a OCDE (4%) e países comparáveis da região (14%) (BANCO MUNDIAL, 2017).

No entanto, para esses técnicos, os altos índices de reprovação e evasão escolar observados no Brasil resultam em um percentual surpreendentemente alto de alunos que não concluem o ensino médio antes dos 25 anos de idade. Isso, segundo o BM, parece ser a principal causa dos altos custos por estudante do ensino médio no Brasil, que são bem mais elevados que em qualquer outro país da América Latina (BANCO MUNDIAL, 2017).

Sobre esse aspecto, Amaral (2017) destaca que o BM ao fazer essa afirmação, não faz nenhuma análise mais bem elaborada para esta questão que considere aspectos sociais, econômicos, culturais e territoriais. Para o autor: “A conclusão é imediatista e, absurda, caracteriza como uma irresponsabilidade perante os jovens e famílias que estão matriculados no ensino médio brasileiros e que não conseguem concluir o ensino médio pela sobrevivência familiar.” (AMARAL, 2017, p. 15).

Para finalizar, esse relatório do BM sugere a contratação de serviços privados de educação, como em outros documentos já analisados dessa instituição, pois segundo eles poderia melhorar a eficiência dos gastos públicos no país. Nesse sentido, o relatório propõe entre outros aspectos a adoção o modelo de escolas *charters*⁴⁶, que adotam a lógica

⁴⁶ As escolas *chartes* são aquelas mantidas com recursos públicos, mas cuja gestão é privada. Elas operam frequentemente com uma finalidade ou missão escolar alternativa e são livres para formar parcerias público-

da gestão privada nas escolas públicas. Segundo os técnicos do BM essa seria uma boa solução, pois esse modelo tem mais flexibilidade para gerir os recursos humanos, que podem ser penalizados por mau desempenho. Os gestores podem basear as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários por meio de desempenho individual dos professores e não em sua estabilidade (BANCO MUNDIAL, 2017), ou seja, reforça a ideia de que o problema das escolas públicas está na gestão e a racionalidade organizacional do setor privado é que pode alterar esse quadro.

Como pode-se observar na análise conjuntural apresentada anteriormente e que antecede a reforma do ensino médio, o Brasil estava vivendo um momento que se tenta impor soluções para os espaços educativos com posturas conservadoras e antidemocráticas. O processo de reforma do ensino médio, vai mostrar isso desde a sua apresentação ao Congresso Nacional, por meio de medida provisória, conforme veremos no item seguinte.

2.3 – A Reforma do Ensino Médio no Governo de Michel Temer (2016-2018)

Discussões sobre mudanças no ensino médio brasileiro estavam na pauta dos pesquisadores da área, movimentos sociais da educação e da comunidade escolar em fóruns educacionais e no próprio Congresso Nacional. Essas mudanças não são simples de efetuar, pois precisam levar em conta as desigualdades sociais, a diversidade cultural do país e as condições de oferta nos vários segmentos sociais e contextos educativos, além dos aspectos que historicamente estiveram presente nas políticas educacionais implantadas para a educação formal da juventude no Brasil (UFMG, 2016).

No âmbito do Congresso Nacional estava tramitando o Projeto de Lei (PL) 8.460/2013, de autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), que já havia passado por todas as etapas exigidas pela Câmara Federal e aguardava para entrar em votação no plenário. Esse projeto, recebeu várias críticas dos estudiosos do ensino médio e do movimento social da educação, pois os interlocutores para sua elaboração foram os institutos privados – TPE, Instituto Alfa e Beta; Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, que assumiam as orientações dos organismos internacionais, pregando a necessidade de um currículo orientado pela pedagogia das competências; uma formação mais técnica; restrições para a oferta do ensino médio noturno e uma ampliação da carga horária diária (SILVA; KRAWCZYK, 2015).

privadas para buscar fontes adicionais de fundos, além daqueles fornecidos pelo governo. (EDWARDS JUNIOR; HALL, 2017)

Para fazer frente a esse projeto, pesquisadores dessa etapa da educação se uniram na criação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio⁴⁷, o que resultou na publicação de um Manifesto apresentando os principais pontos de discordância com relação ao referido PL, além de buscar influir no seu texto, participando de audiências públicas e de pressões feitas sobre o deputado Reginaldo Lopes, autor da matéria. Alguns avanços⁴⁸ foram conquistados pelo Movimento acima citado e pontos que não se conseguiu acordar antecipadamente, iriam ser apresentados por meio de emendas em plenário. No entanto, o encaminhamento da MP 746/2016, atropelou todo esse processo. De acordo com Silva e Sheibe (2017), esta MP continha problemas bem maiores em comparação com o PL n. 6.840/2013, no que se refere à garantia do direito à educação básica comum a todos os estudantes.

Foi utilizando o instituto da MP prevista na CF/1988 para situações de urgências e que são comparadas por alguns autores com os atos institucionais da ditadura militar, que deu início a reforma do ensino médio no Brasil. De acordo com Abreu e Mascia (2018), cada vez mais tem sido uma prática na política contemporânea utilizar um instrumento jurídico, como as MPs que, de forma escamoteada, tem sua aplicabilidade deslocada das situações excepcionais para formas padronizadas de atuação nos estados neoliberais, colocando em xeque a legitimidade da democracia, arbitrando regras e ignorando direitos adquiridos em nome da segurança ou da estabilidade econômica.

⁴⁷ Este movimento foi criado, em 2014, para atuar junto à Câmara dos Deputados e ao Ministério da Educação e buscar estabelecer negociações sobre o Projeto de Lei n. 6.840/2013. Era constituído por várias organizações como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Ação Educativa, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento (Fineduca). Ver: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>

⁴⁸ De acordo com Silva e Krawczyk (2015), os itens passíveis de negociação foram: a retirada da obrigatoriedade das opções formativas, que ficaram como alternativa para as escolas que tivessem jornada ampliada; a retirada da obrigatoriedade de tempo integral para os jovens de 15 a 17 anos, sendo uma possibilidade para aqueles que o desejassem e em conformidade com o PNE (2014-2024); das proposições sobre temas transversais e a restrição de idade para o ensino noturno; da formação de professores por área, ficando proposto que os currículos dos cursos de formação de docentes devem ser estruturados a partir da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. Acrescente-se a isso, no que toca à organização curricular, a aproximação com as DCNEM (2012), ou seja, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio deve constar com quatro áreas: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas, sendo que as propostas curriculares devem articular essas áreas com as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, constituindo-se o eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas que devem ser contextualizados em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo.

Nessa perspectiva, o governo Temer não dialogou com pesquisadores da área, movimentos sociais da educação, comunidades escolares, enfim seus interlocutores foram os empresários da educação, que apresentavam fortes interesses na área conforme discutido no item 2.1.4 deste capítulo e seguiu as recomendações dos organismos internacionais.

De acordo com Peroni, Caetano e Lima (2017):

Quando políticas no nível nacional são gestadas retirando a participação, diálogo e autonomia da comunidade educacional, introduzidas de forma arbitrária, como é o caso da MP do ensino médio, e sem levar em consideração as construções já realizadas sobre os temas, temos a clara dimensão de qual projeto o capital quer para o país. Ademais, esses sujeitos encontram apoio naqueles que acreditam que suas ideias irão funcionar, ter impacto e gerar retorno como resultado social ou lucro. (PERONI, CAETANO e LIMA, 2017, p. 422).

Na exposição de motivos que, de praxe, acompanha as MPs, o governo anunciava que a proposta de reforma do Ensino Médio estava alinhada às recomendações do BM e do UNICEF. São também condizentes com as recomendações da UNESCO (2003) e da OCDE (2009), para o Ensino Médio trabalhadas nos itens 2.1.2 e 2.1.3 desta tese.

Pode-se ver isso no diagnóstico apresentado sobre o ensino médio brasileiro, na exposição de motivos que acompanhou a MP 746/2016.

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. (...) Isso é reflexo de um modelo prejudicial 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, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, 2016, Exposição de Motivos)⁴⁹.

A citação acima mostra como os defensores da reforma se baseavam no argumento da necessidade de adequação do Ensino Médio aos requisitos do mercado de trabalho, a maior qualificação técnica dos jovens, desenvolvimento de novas competências necessárias para que os jovens se tornem sujeitos produtivos, argumentos defendidos pelos organismos internacionais e pelo empresariado, como essenciais.

Tanto o documento do BM (2007), voltado para a educação secundária, como o da OCDE (2013), voltado para as de competências e habilidades, apresentados na parte

⁴⁹ Ver: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>.

inicial desse capítulo, afirmam que o investimento no ensino secundário nos países em desenvolvimento contribui para o aumento da produtividade, do crescimento econômico sustentado e para o desenvolvimento do capital humano, o que ajuda o país a obter maior competitividade no mercado global.

Nos documentos da UNESCO sobre o ensino médio (2003 e 2008), defende-se que o ensino médio deve refletir a realidade do século XXI, portanto a sociedade do conhecimento, interagindo o aprendizado ao mundo do trabalho. Para reforçar esse vínculo, propõe-se criar métodos de ensino, estruturas e serviços escolares e adaptá-los às competências necessárias a formação de comportamentos, ou seja, de personalidades produtivas para a vida e para o trabalho.

No que se refere ao envolvimento do empresariado na reforma do Ensino Médio, Peroni, Caetano e Lima (2017) destaca uma maior participação do Instituto Unibanco (IU) e seus parceiros, entre eles o TPE, buscando influenciar nos rumos da reforma.

As intervenções do IU nas políticas públicas de educação são estratégias para disseminar a ideia de “humanização da empresa” e de “responsabilidade social” por parte desse grupo financeiro. O IU se especializou em projetos de formação dos jovens e nas questões mais específicas do Ensino Médio, tornou-se mais conhecido nesta etapa, pelo programa Jovem para o Futuro, que se iniciou em São Paulo e se expandiu para outros estados brasileiros. Esse Programa valoriza a qualidade da educação, entendida como resultados nos exames nacionais e gestão gerencial da escola, foco das recomendações internacionais e das reformas neoliberais na área da educação.

O IU buscava reforçar a implantação do Programa Jovem de Futuro, nas redes públicas de ensino médio, programa esse que reforça o papel da gestão escolar

De acordo com Peroni, Caetano e Lima (2017), os empresários da educação, se apresentam

[...] como sujeitos individuais ou coletivos por meio de instituições públicas e privadas que atuam no setor educacional, institutos e fundações ligados a grandes empresas nacionais e internacionais, bem como instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais, visando construir um projeto hegemônico de educação e de sociedade. (PERONI, CAETANO E LIMA, 2017, p. 418.)

Esses sujeitos têm influenciado fortemente os rumos e definições das políticas educacionais brasileiras. O TPE, por exemplo, defende uma reestruturação curricular ligada ao modelo de currículo desenvolvido em países que utilizam abordagens das competências socioemocionais, realização de testes concorridos, ensino vocacional,

poucas disciplinas obrigatórias e flexibilidade, exatamente o que está contido na MP 746/2016.

Essa MP foi aprovada no dia 16 de fevereiro de 2017, convertendo-se na Lei nº 13.415, que deu materialidade a uma substantiva mudança no Ensino Médio Brasileiro, com forte potencial de impacto negativo na vida dos jovens desse país, principalmente aqueles mais pobres (ARAÚJO, 2017).

Esse processo de reforma não passou ileso pelo movimento social da educação. Durante o processo de tramitação da MP 746/2016 os estudantes secundaristas começaram a ocupar as suas escolas e os da educação superior suas instituições de ensino, esses movimentos foram iniciados em outubro de 2016, em todo o país. Posterior a essas ocupações, os docentes da educação superior deflagraram greve em apoio aos estudantes.

De acordo com balanço divulgado pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), ao todo, foram 1.197 instituições ocupadas em todo o território brasileiro, entre escolas, institutos federais, *campi* universitários, núcleos regionais de Educação e Câmara Municipal de Guarulhos.

No entanto, o diálogo não se estabeleceu, conforme era de se esperar de um governo proveniente de um golpe e a reforma do ensino médio foi aprovada no Congresso Nacional. No entanto, esses movimentos mostraram a disposição das juventudes para a luta, resistência, o que veio se repetindo nos movimentos pela educação, no primeiro ano do governo Bolsonaro (2019), contra os cortes na educação.

No próximo tópico vamos apresentar o processo de reforma do ensino médio por meio das alterações curriculares e dos itinerários formativos. A parte relativa à educação integral e em tempo integral será apresentada no capítulo 3 desta tese.

2.3.1 – O Currículo e os Itinerários Formativos

A palavra de ordem da Reforma do Ensino Médio foi a flexibilização. Para Krawczyk e Ferretti (2017) a ideia de flexibilização⁵⁰ vinha sendo utilizada nas últimas décadas para se opor a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social. Para esses autores, esse termo é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, a autonomia, a livre escolha, espaço de criatividade e inovação.

⁵⁰ Apresenta-se sob a forma de flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação de receitas dos recursos públicos, da Constituição, entre outras. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

No entanto, flexibilização, pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser ainda o resultado da falta de consenso sobre ela. Nesse contexto, a Lei nº 13.415 “flexibiliza” o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias), a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

A reorganização curricular afetou a composição do currículo, que passou a ser dividido em 1.800 horas para a formação geral tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM)⁵¹ e o restante do tempo para os chamados itinerários formativos. As disciplinas de Português e Matemática são obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. A de inglês é obrigatória desde o 6º ano do ensino fundamental e no ensino médio, no entanto a lei não deixa claro se deve ser ofertada nos três anos da última etapa da educação.

As disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física foram transformadas em estudos e práticas. A oferta é obrigatória, pois fazem parte da BNCCEM, mas podem ser ofertadas em um único módulo. As demais disciplinas serão incluídas no currículo de acordo com a organização estabelecida pelos sistemas estaduais de ensino, o que indica uma fragmentação e diferenciação no que deve ser ofertado aos estudantes secundaristas.

Ao reduzir o Ensino Médio para 1.800 horas obrigatórias, na prática está reduzindo a educação básica, conforme destaca Araújo (2017). Minimiza-se o ensino médio e diminui-se a relevância de matérias importantes para a formação da juventude, tais como Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física e Artes, ou seja, disciplinas que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico-racional e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e cidadão.

⁵¹ Essa “nova” BNCCEM foi aprovada em dezembro de 2018 e segue a mesma cartilha do que tinha sido proposto no Governo FHC, por meio da criação em 1998, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e, em 1999, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Nestes dois documentos, há um retorno legal da dualidade do ensino médio, o desmonte da educação profissional integrada ao ensino médio regular, a formação para o mercado, baseada na noção de competências e habilidades, além de priorizar a construção de um novo profissionalismo e de novas subjetividades, pautando-se em aspectos cognitivos e socioafetivos que promoviam adaptação e readaptação dos jovens à redução e mutações do emprego formal. (MOEHLECKE, 2012).

Em Relação à BNCC, Cassio (2018) mostra que ela é antes e acima de tudo, uma política de centralização curricular, define os objetivos de aprendizagem – eufemisticamente denominados “direitos de aprendizagem” – que devem orientar o trabalho pedagógico em todas as escolas brasileiras e em todas as etapas da educação básica. Obrigatória e com repercussão nacional a Base tem implicações diretas nas políticas estatais de compra e distribuição de materiais didáticos e de formação inicial e continuada de professores, além de influir nas (e de ser influenciada por) avaliações em larga escala. Cabe ressaltar que documentos dos organismos internacionais, como o do BM já analisado no item 2.1.1 desta tese, *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People. A New Agenda for Secondary Education* faz menção aos “direitos de aprendizagem” presente na BNCC, bem como o documento que deu origem ao Todos pela Educação, lançado em 2005. Desloca-se o direito à educação para o direito de aprendizagem, ou seja, reduz a educação ao aprendizado de competências e habilidades

Para Silva (2018), a BNCC é expressão de uma dimensão regulatória e restritiva e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma formação sob controle. Além disso, fica claro o sentido limitador que comporta um “currículo nacional” por ser excessivamente prescritivo e, ainda, atrelado às avaliações de Estado. Os exames atualmente já incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a BNCC passaria a determinar os conteúdos dos exames. Essa é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames (SILVA, 2018).

Desde o início da discussão sobre a BNCC as fundações empresariais se organizaram para influir em sua formulação, tanto que a fundação Lemman articulou o Movimento pela Base Nacional Comum⁵². Esse grupo considerava os documentos legais sobre currículo existentes até então, muito genéricos e defendia que objetivos de aprendizagem devem ser claros e exigentes e conferidos pelas avaliações nacionais e internacionais. Dessa forma, facilita a produção de materiais didáticos, assim como a

⁵² Este Movimento teve o apoio da ABAVE, CENPEC, CEDAC, CONSED, Fundação Maria Cecília Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Airton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos pela Educação, UNDIME. Cf. <http://movimentopelabase.org.br/> Acesso 15/09/2019.

oferta de formação continuada de professores, que é o verdadeiro interesse desses grupos privados (MBNC, 2015)⁵³.

No documento “Educação já: Ensino Médio: reestruturação da proposta de Escola” (2018), o TPE chama a atenção para o que julgam como pontos positivos na reforma e que devem ser mantidos, como a flexibilização do currículo; protagonismo juvenil; maior conexão com o mundo do trabalho; formação integral que considera o desenvolvimento de aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; estímulo à interdisciplinaridade; ampliação da jornada escolar; maior autonomia às redes de ensino e descentralização das ações que interferiam nessa autonomia (TPE, 2018).

Destaca-se a semelhança entre a medida provisória e o documento “Educação em Debate: por um salto de qualidade na Educação Básica”, organizado pelo TPE (2013) em parceria com o IU. São muito próximas as orientações referentes à flexibilização, com a manutenção de um núcleo comum que garanta apenas Português e Matemática e, no caso da educação profissional, aplicado às áreas do trabalho; expansão da formação profissional com diminuição do núcleo propedêutico; aumento da carga horária (QUADROS, 2020).

Sobre a BNCC para o ensino médio, Silva (2018) analisa que se trata de mais um controle das experiências dos indivíduos e das escolas, que tem sido viabilizado prioritariamente pelas estratégias de avaliações em larga escala, voltadas mais para os resultados e menos para o processo que o gerou. A necessidade desse tipo de avaliação é também um ponto de inflexão entre os organismos internacionais. Segundo eles, as avaliações são fundamentais para balizar os sistemas educacionais na melhoria da qualidade e da relevância do ensino secundário.

Em relação aos itinerários formativos, foram organizados cinco deles: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Formação Técnica e Profissional. A oferta desses itinerários vai depender da disponibilidade orçamentária e da infraestrutura existente nas escolas, podendo a unidade escolar ofertar somente um deles. Essa realidade é muito diferente da propaganda realizada pelo governo federal, durante a tramitação da MP 746/2016, que pregava que os estudantes é que iriam escolher os itinerários que gostariam de cursar.

⁵³ Ver documento “Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum, publicado em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Necessidade-e-construcao-Base-Nacional-Comum.pdf>

Este formato de flexibilização contido na Lei nº 13.415/2017 vem ao encontro das demandas de governadores e gestores estaduais, que possuem em suas redes escolas precárias e falta de professores, conforme mostrado no início dessa seção e podem, via essa mudança curricular, fazer os arranjos necessários, considerando tanto os recursos humanos, como a infraestrutura que dispõem nas unidades escolares. Para os jovens estudantes estreitam-se as possibilidades de formação, a partir dos seus interesses e aspirações.

De acordo com Castillo (2017) “a premissa de escolha, especialmente em escolas públicas, portanto, é um engodo – uma ficção, que diante do déficit histórico e estrutural de recursos humanos nas escolas públicas, não é difícil prever o cenário” (CASTILLO 2017, s/p). Criou-se uma formação fragmentada em itinerários e corre-se o risco de produzir um quadro caótico nas redes como uma resposta à obrigatoriedade legal da universalização da educação para a faixa etária de 15 a 17 anos.

Cabe destacar o itinerário formativo da educação técnico-profissional, considerando as particularidades que ele apresenta, como a possibilidade de parceria público e privado (a Lei nº 11.494/2007 relativa ao Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi alterada para que essas parcerias pudessem se concretizar); permite que cursos realizados em outros espaços sejam validados, bem como experiências profissionais supervisionadas adquiridas fora do ambiente escolar possam ser reconhecidas como conhecimentos tácitos; possibilita ainda a contratação de profissionais para atuar neste itinerário por notório saber. Dessa forma, é possível a certificação de experiências realizadas de forma aligeirada, por instituições que não possuem condições de garantir uma efetiva formação técnico-profissional de qualidade e por profissionais que não possuem a formação adequada em licenciatura (UFMG, 2016).

Durante as audiências da MP/746, Olavo Nogueira Filho, gerente de projetos do TPE, citou uma pesquisa da própria instituição que levantou quais seriam os interesses dos jovens em relação ao ensino médio, supondo que a reforma os atenderia. Segundo Quadros (2020), a pesquisa em questão, feita em larga escala, entrevistou jovens com perguntas um tanto vagas e que permitiam generalizações fáceis em termos de propostas. Destaca-se uma pergunta sobre formação técnica, usada pelo TPE para argumentar a favor da oferta do ensino técnico como um itinerário. Quando perguntados se alterariam as disciplinas do currículo, o resultado das respostas foi a seguinte: “76% dos alunos do

ensino médio estariam dispostos a trocar um terço das disciplinas comuns por disciplinas técnicas” (TPE, 2017, p. 43).

Os documentos analisados, tanto da UNESCO como do BM e da OCDE, são concordantes em relação à oferta da educação profissional no ensino secundário, justificada pela necessidade de preparar a juventude para os desafios da flexibilidade do emprego no mundo atual. Esses documentos também reforçam a oferta da educação profissional em escolas especializadas via parceria entre os setores público e privado e o desenvolvimento de estruturas flexíveis e opções variadas que venham a reforçar os vínculos com o mundo do trabalho (UNESCO, 2003). A ênfase do processo de aprendizado está colocada no desenvolvimento de competências e de habilidades individuais dos estudantes, que podem, entre outros aspectos, lhes ser úteis em termos de empregabilidade, considerando as crises estruturais do capitalismo e o desemprego na contemporaneidade.

Esse tipo de reforma segundo Grabowski (2018) interessa submeter e alinhar ainda mais a educação a processos de desenvolvimento econômico, ao mercado e ao sucesso e desenvolvimento pessoal de poucos cidadãos que buscam uma formação mais qualificada em instituições que permanecerão com uma educação básica qualificada e integral. Nas palavras do autor: “Teremos vários ‘ensinos médio’, conforme renda, classe e condição socioeconômica dos estudantes” (Grabowski, 2018, s/p).

Diante dessa reforma, as discussões se reacendem, pautadas novamente pela luta de classes, na oferta de oportunidades distintas para os diferentes grupos sociais, colocando o ensino médio como sendo o caminho natural para o ingresso no ensino superior, no caso da elite, e uma etapa de formação técnica/profissional, no caso dos jovens de baixa renda, que se veem pressionados a ingressar mais cedo no mercado de trabalho. Poderíamos interpretar essas mudanças também como uma maneira de se diminuir as demandas de ingresso ao ensino superior, entendendo que esse nível de formação deve ser reservado aos indivíduos oriundos das classes sociais mais altas (GRABOWSKI, 2018).

Nesse sentido, essa reforma impacta profundamente a educação profissional técnica de nível médio, pois ela é colocada como uma das possibilidades de itinerários formativos. A formação técnica não deve ser necessariamente assegurada nas próprias escolas, o que de acordo com Araújo (2017) demandaria um grande investimento em construção, aquisição de equipamentos, formação profissional e contratação de novos docentes, recursos para insumos, mas por meio do “reconhecimento de saberes e

competências”, admitindo-se “experiência de trabalho adquirida fora do ambiente escolar”, em cursos oferecidos por “centros ou programas ocupacionais”.

Com a nova lei, no itinerário da educação profissional, passa-se a admitir como docentes, “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional”, abrindo-se uma exceção ao art. 62 da LDBEN/1996, que definia que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 2017).

Sobre essa questão, Silva (2016) diz:

Especial atenção merece a proposta do itinerário formativo relativo à formação técnico-profissional. Por exemplo, ao propor que para ser docente nos cursos não há necessidade de formação especializada, bastando para isso que o sistema de ensino certifique um suposto “notório saber”, a MP 746/2016 desconsidera que para o aprimoramento da qualidade do ensino se precisa garantir aos profissionais da educação uma sólida formação teórico-prática, preferencialmente em cursos superiores. Além disso, para viabilizar esse itinerário formativo, se está propondo alterar as regras do financiamento da educação pública, induzindo à realização de parcerias com o setor privado, retirando recursos da educação básica do País. Essa medida visa, claramente, atender aos interesses do empresariado e suas necessidades de exploração e lucro. (SILVA, 2016, s/p).

A Lei nº 13.415/2017 não previu as formas de certificação do “notório saber”, mas avança no sentido de indicar as instituições de educação com “notório reconhecimento” que poderão oferecer cursos de nível médio se cumpridas as exigências curriculares desse grau de ensino. De acordo com o § 11 da Lei, os sistemas de ensino “poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância [...]” (BRASIL, 2017).

A partir da contratação de pessoas com notório saber se reduz os requisitos de formação, desqualifica a atuação do docente, silencia uma luta histórica pela valorização desses profissionais, compromete a qualidade do ensino, além de contribuir para o cenário de contratações temporárias e precárias, criando subcategorias de docentes, sem a mesma remuneração e sem os mesmos direitos viabilizados àqueles que possuem vínculos como servidores, titulares de cargos efetivos com os governos estaduais (UFMG/FAE, 2016).

A partir do exposto, identificamos que no movimento de reforma para o ensino médio um dos principais traços de influência dos organismos internacionais e do empresariado nesse processo se relaciona ao procedimento de flexibilização nela contida. O desenho curricular dessa reforma foi estabelecido para fortalecer um conjunto de competências gerais e outro de competências específicas que vêm sendo disseminadas pelos organismos internacionais, principalmente nas últimas duas décadas, conforme já mencionamos no capítulo 1 desta tese.

Além de flexibilizar o currículo, a Reforma do Ensino Médio prevê ainda uma Política de Fomento de Escolas em Tempo Integral, que é o foco desta tese e será discutida no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Este capítulo trata principalmente das políticas de educação em tempo integral no Brasil, voltadas para a etapa do ensino médio. Para iniciá-lo, foi realizada uma breve análise das correntes de pensamento anarquista, integralista e liberal, buscando demarcar as principais influências desses movimentos na construção do arcabouço conceitual da educação integral e em tempo integral em nosso país. Em seguida, traz uma abordagem histórica das políticas de aumento da jornada escolar no Brasil, destacando programas e experiências que têm colaborado para o esboço atual da educação em tempo integral no ensino médio. O último item deste capítulo buscou destacar os aspectos referentes a política proposta para a educação em tempo integral no Brasil contidos na reforma do ensino médio no governo de Michel Temer.

3.1. Concepções de Educação Integral no Brasil

No Brasil, as discussões sobre a educação integral manifestaram-se nas primeiras décadas do século XX, quando diferentes correntes de pensamento buscaram apresentar as suas concepções de educação integral. Já nessa época, encontravam-se proposições a favor da educação integral ligadas aos católicos, aos anarquistas, aos integralistas e aos liberais, como Anísio Teixeira, tanto no que se refere às ideias quanto às ações. No entanto, cabe ressaltar que se tratava de propostas e experiências advindas de matrizes ideológicas bastante distintas e, por vezes, contraditórias (PINHEIRO, 2009, p. 26).

Por essa razão, faz-se necessário um breve recorte sobre os movimentos político-sociais e as correntes de pensamento educacional no Brasil, principalmente a partir dos anos 1930, momento de organização nacional da educação brasileira.

O Anarquismo foi um dos movimentos políticos mais expressivos a abordar a educação integral. Essa vertente, que teve início na Europa a partir da Revolução Francesa, foi difundida no Brasil no início do século XX por imigrantes europeus que lutavam por melhores condições de vida e de trabalho para os operários. O Anarquismo constituiu-se por uma atitude de negação de toda e qualquer autoridade e de afirmação da liberdade (GALLO, 1996).

Os anarquistas criticavam o caráter ideológico da educação tradicional oferecida pelo capitalismo, acusando-a de reproduzir a estrutura da sociedade de exploração e

dominação, ensinando os estudantes a ocuparem seus lugares sociais predeterminados. Ao fazer essa crítica, os anarquistas defendiam que a educação tinha um caráter político no sentido da transformação da ordem social imposta pelo capitalismo, denunciando as injustiças e desmascarando os sistemas de dominação, despertando nos indivíduos a consciência da necessidade de uma revolução social (GALLO, 1996).

A educação anarquista preocupava-se com as seguintes dimensões: a intelectual, a física e a moral. É nesse contexto que a ideia de educação integral é formulada, nascida do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, independente das circunstâncias de seu nascimento, de desenvolver todas as faculdades físicas e intelectuais, da forma mais completa possível (GALLO, 1996).

Assim sendo, a educação integral no contexto anarquista baseava-se na igualdade entre os indivíduos e no direito de todos a desenvolver suas potencialidades, devendo assumir, numa sociedade desigual, uma postura de transformação e não de manutenção dessa sociedade.

Já o Movimento Integralista, na década de 1930, defendia a educação integral, a partir dos escritos de Plínio Salgado, seu chefe nacional e aqueles desenvolvidos pelos seus militantes. Para esses, as bases da educação integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, ou seja, fundamentos que se podem caracterizar como político-conservadores. Os integralistas brasileiros consideravam que o verdadeiro ideal educativo era o que se propunha a educar o homem todo, ou seja, o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual (CAVALARI, 1999, p. 46). Para Coelho (2004), a ênfase dessa concepção recaía na espiritualidade, no nacionalismo cívico e na disciplina (COELHO, 2004).

A visão ideal de sociedade e de homem para o Integralismo constituía-se na tríade Deus, Pátria e Família. O Movimento Integralista, de acordo com Pinheiro (2009), segmentava a educação entre a elite e as camadas populares, pois pregava que o primeiro grupo deveria receber formação específica para assumir o comando da nação e o segundo deveria ser doutrinado com o intuito de disciplinamento da conduta. Esse movimento se colocava como “salvador das massas aculturadas” (PINHEIRO, 2009, p. 28) e responsáveis pelo destino do país.

Nessa perspectiva, delineava-se um Estado conservador e centralizador, que defendia a educação como uma de suas funções primordiais, baseada nas diretrizes estabelecidas pelos intelectuais do movimento integralista. Nessa perspectiva, o projeto educativo dessa corrente, denominado homem todo, primava pelo desenvolvimento

moral, físico, cívico, religioso e referendava a dualidade presente na educação brasileira desde os seus primórdios, tendo um projeto voltado para a elite e outro para as camadas populares, demarcando bem os seus papéis na sociedade (PINHEIRO, 2009).

Contrariamente aos princípios ideológicos presentes nas visões anarquistas e integralistas, acima citadas, a concepção de educação integral de inspiração liberal foi representada pelo movimento de renovação do ensino. O filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952) foi influenciado pelo pragmatismo de William James e se tornou o maior difusor dessa teoria, a qual fundamentou o movimento denominado Escola Nova. Ele contribuiu fortemente para a divulgação dos princípios escolanovistas. (PINHEIRO, 2009)

Esse movimento, de acordo com Coelho (2004), tinha como propósito superar a escola tradicional, ou seja, o modelo pedagógico pautado na rigidez e memorização dos conteúdos, propondo uma modificação das ideias e das práticas pedagógicas. A renovação em questão justificava-se diante das inúmeras transformações históricas, sociais e econômicas ocorridas entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, evidenciando, assim, a necessidade de outro modelo educativo que propiciasse formar o indivíduo para atuar na nova sociedade industrial (COELHO, 2004).

Segundo o Movimento Liberal, a escola não deveria servir a uma classe em especial, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro e de nenhum credo religioso ou político. A escola assim preocupada com o homem, independente da família, classe ou religião a que pertença, deveria revelar e desenvolver em cada um os seus dotes inatos, seus valores intrínsecos, suas aptidões, talentos e vocações. A partir desses talentos ou vocações, o indivíduo adquiriria sua posição, isto é, ele ocuparia na sociedade a posição que seus inatos e sua motivação determinariam. Assim, de acordo com suas próprias aptidões, o sujeito encontraria seu lugar na estrutura ocupacional existente (CUNHA, 1980).

De acordo com essa escola, os indivíduos, ao serem tratados igualmente, sem considerar classe ou religião, levariam à hierarquização da sociedade com base no mérito individual. Ou seja, no pensamento liberal a ascensão social ou descenso do indivíduo estaria condicionada à sua educação, ao seu nível de instrução, e não mais ao nascimento ou à fortuna que dispunha, conforme ocorria no sistema feudal. Isso porque o talento estaria no indivíduo, independentemente de seu *status* ou condição material (CUNHA, 1980).

A concepção liberal de educação esteve presente nas bases do pensamento educacional brasileiro da primeira metade do século XX, destacando-se, nesse período, a grande obra de Anísio Teixeira por sua significativa contribuição no campo educacional. Um dos mentores intelectuais do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932), Anísio Teixeira acreditava que a educação era o caminho para o desenvolvimento do país e defendia a necessária renovação da escola tradicional brasileira. O Movimento da Escola Nova pregava o acesso à educação escolar e colocava em debate propostas que traziam os ideais do que era concebido como educação integral, sugerindo práticas educacionais que refletissem as necessidades de uma sociedade urbana, industrial e democrática (CAVALIERE, 2002).

O desenvolvimento da ciência e da industrialização alcançado na primeira metade do século XX, segundo Teixeira (1930), justificava a criação de uma escola nova que deveria oferecer condições para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos, preparando-os para indagar e resolver por si os seus problemas e ser um espaço, não de preparação para um futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível.

Nessa perspectiva, Teixeira (1930) defendia que

A nova escola precisa dar à criança não somente um mundo de informações singularmente maior do que o da velha escola – só absoluta necessidade de ensinar ciência era bastante para transformá-la – como ainda lhe cabe o dever de aparelhar a criança para ter uma atitude crítica de inteligência: para saber julgar e pesar as coisas, com hospitalidade, mas sem credulidade excessiva; para saber discernir na formidável complexidade da integração industrial moderna as tendências dominadoras, discernimento que lhe habituará a não perder sua individualidade e a ter consciência do que vai passando sobre ela pelo mundo afora: e ainda, para sentir, com lúcida objetividade, a interdependência geral do planeta e a necessidade de conciliar o nacionalismo com a concepção mais vigorosa da unidade econômica e social de todo o mundo. (TEIXEIRA, 1930, s.p.).

Com esse ideário, em 1950, foi inaugurado em Salvador o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que ficou mais conhecido como Escola-parque, sendo considerado o modelo de escola integral defendida no Manifesto dos Pioneiros de 1932.

A escola de Anísio Teixeira foi pensada e construída com o foco no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com a verdadeira aprendizagem dele e de sua preparação para o exercício da cidadania, consciente de seus deveres e direitos, integrada ao projeto desenvolvimentista de país, ligada ao mundo do trabalho, mas sem se deixar alienar pelo mercado, com possibilidade de atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola socialmente educadora (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012).

Esse modelo de escola teria inspirado Darcy Ribeiro, nos anos 1980/1990, a criar o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP). Visto como um projeto inovador, o CIEP localizava-se preferencialmente em regiões em que havia maior concentração de população de baixa renda, oferecendo aulas relativas ao currículo básico, complementadas com sessões de estudos dirigidos, atividades esportivas e eventos culturais, numa ação integrada que objetivava elevar o rendimento global de cada aluno. A ideia do CIEP era que todas as unidades deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as escolas.

De acordo com Coelho (2014), nota-se que existem perspectivas de entendimento do conceito de educação integral, que, de alguma forma, materializam-se em práticas de educação integral e(m) tempo integral. A concepção contemporânea, que agrega a 'função de proteção social' à escola e à 'educação integral' que professa, que também é sócio-histórica, uma vez que seu projeto societário se evidencia, historicamente, na sociedade. A diferença entre elas é que, na Modernidade, a concepção de educação integral calcada em uma formação mais multidimensional é bem mais marcada do que na Contemporaneidade.

A concepção sócio-histórica de educação integral ganhou contorno por meio da implantação do tempo integral, o que não significa que apenas o tempo, como um dos “pilares” da organização escolar, contribui para uma formação mais significativa em termos cognitivos, físicos e estéticos. Na verdade, essa concepção coloca em evidência a função da escola, considerando a formação escolar do educando e valorizando os conhecimentos socialmente construídos ao longo da história. Sua perspectiva é contribuir para a formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões e, nesses termos, o tempo ampliado acaba por favorecer uma organização curricular mais “rica” em termos de teoria e prática (PAIVA; ROSA; COSTA, 2016).

Diante da situação de pobreza e exclusão social pelas quais muitas crianças em nosso país encontram-se submetidas, Guará (2009) destaca outra concepção de educação integral, associada ao tempo integral, como alternativa de equidade e proteção para essa parcela da população infanto-juvenil, que vive em condições de vulnerabilidade social. Essa concepção tem como fundamento a doutrina da proteção integral, defendida pelo ECA, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, e enfatiza a educação integral “como direito de cidadania da infância e da adolescência em suas múltiplas dimensões” (p. 65), considerando não somente a potencialidade educativa dos contextos escolares, mas

também dos não-escolares. Nesses termos, as características das duas perspectivas de educação integral levantadas anteriormente permitem-nos inferir que a concepção de educação integral sócio-histórica tem como prioridade o escolar e o processo ensino-aprendizagem. Já a perspectiva vinculada ao ECA tem um caráter mais assistencial.

A relação estabelecida entre a ampliação do tempo escolar e uma educação que é entendida como integral não implica, necessariamente, na melhoria da qualidade do ensino. Percebe-se que nem sempre a extensão quantitativa do tempo na escola resulta em uma extensão igualmente qualitativa desse tempo. Estudos vêm indicando que a extensão quantitativa se funda mais em atividades esparsas, relacionadas às funções ampliadas da escola, do que no próprio interesse em construir uma educação integral, ou melhor dizendo, uma formação completa, que amplie os horizontes educativos dos estudantes, visando sua constituição como cidadãos mais partícipes e críticos (COELHO, 2009).

Os debates acerca da ampliação da jornada escolar vêm sendo expandidos, pois o argumento está centrado na proposta de uma educação que seja capaz de resolver os problemas da pobreza e da exclusão social. Como vimos no capítulo 2, os organismos internacionais sugerem a educação de tempo integral como recurso de redução da pobreza, violência e exclusão social. “Propõe-se então uma escola que supere a dimensão conteudista e disciplinar para um novo modelo amparado em premissas de convivência, da socialização e construção de valores” (PERRUDE, 2013, p.37).

Além disso, há também a pauta pela perspectiva da Educação Integral como direito, o qual não se reduz apenas à ampliação dos tempos escolares, trazendo uma outra forma de olhar para os sujeitos e seus processos formativos, na perspectiva de uma educação integral em que escola, família, comunidade e a própria cidade sejam educadoras e aprendizes em um processo coletivo de formação. (PERRUDE, 2013)

A escola de tempo e formação integrais, desse modo, em sua contextualização e sentido, 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 curriculares coerentes, 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. (MOLL; LEITE, 2015)

3.2 Políticas de educação integral em tempo integral no Brasil e na etapa do Ensino Médio

3.2.1 – Antecedentes Históricos

O conceito de educação integral presente no Brasil e no mundo ao longo do século XX foi marcado pela ideia de uma educação com responsabilidades ampliadas. A abordagem da educação integral para o século XXI ganhou novos contornos sociais. As políticas de educação integral e de tempo integral foram retomadas nos últimos anos graças ao reconhecimento de seu papel como política positiva para enfrentamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades educacionais (LECLERC; MOLL, 2012). O conceito atual, segundo Cavaliere (2010), resulta da reavaliação do papel da instituição escolar, ou seja, relaciona-se à busca dos limites e possibilidades de atuação da instituição escolar. Assim sendo, esse novo tratamento dado à educação em tempo integral faz parte de estratégias de combate às desigualdades sociais e escolares.

Tais evidências estão presentes no ECA, no antigo PNE (2001-2010) e no Plano de desenvolvimento da Educação (PDE), ao aproximarem à educação integral e/ou em tempo integral a proteção dos alunos de camadas mais vulneráveis. Esse novo papel atribuído à educação, em especial à educação em tempo integral, no enfrentamento das desigualdades, insere-se no rol de mudanças sofridas pela educação a partir das reformas educativas dos anos 1990; quando a política educacional sofre alterações nas suas orientações devido às dificuldades dos sistemas de proteção social de fazer frente à diversificação da pobreza e ao crescente aumento da desigualdade social. Com isso, ela passa a tentar responder às demandas crescentes de maior integração social das populações vulneráveis. Isso porque a política educacional passa a ser conduzida de modo a assegurar o acesso e a permanência de grupos mais vulneráveis socialmente na escola. Nesse sentido, a função educacional da escola, nos últimos tempos, vem se associando a uma dimensão social mais ampla (ARROYO, 2012).

A educação tem assumido funções que, tradicionalmente, estavam sob a responsabilidade de outros setores como Assistência Social, Saúde, Esporte, Segurança, entre outros. Diante desse novo cenário educacional, as escolas têm sido incentivadas a se reestruturarem, a fim de promover suas novas atribuições educacionais e sociais, desafiadas pelas novas formas de gestão educacional apoiada pela participação da

sociedade civil, por políticas intersetoriais e intergovernamentais. A escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que hoje não podem ser desconsideradas para viabilidade do trabalho pedagógico. Do mesmo modo, os docentes vêm se adaptando a essa nova realidade, sobrecarregados por novas tarefas e responsabilidades e vendo emergir no terreno escolar novos sujeitos docentes e uma nova divisão técnica do trabalho (CLEMENTINO, 2013).

Há uma ampliação de estudos e pesquisas sobre a consolidação da temática da extensão do tempo escolar que é produzida sob as condições de atendimento aos delineamentos históricos da educação brasileira sobretudo no que tange ao artigo 34 da LDBEN/1996, que versa sobre a possibilidade de ampliação dos tempos escolares na Educação Básica (BRASIL, 1996). Ocorreram, na década de 2000, uma multiplicação de novos programas governamentais de extensão da jornada, tanto nas esferas estaduais e municipais quanto na nacional. Em relação aos programas nacionais destaca-se sobretudo o Programa Mais Educação (PME), o Programa Segundo Tempo e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

O MEC (BRASIL, 2010)⁵⁴ realizou, em 2010, um estudo, em que foi mostrado que 55,5% das experiências de tempo integral implantadas a partir de 2008 apresentavam uma carga horária maior ou igual a 7 horas diárias e que 56,2% dos municípios respondentes a esse estudo adotavam a ampliação da jornada durante os cinco dias da semana. Em relação ao espaço escolar, a pesquisa verificou que os locais mais utilizados na escola para desenvolvimento das atividades eram: a sala de aula (77,6%), o pátio (60,4%), a quadra de esportes (51,4%) e a biblioteca (45,9%). Foi também registrado o uso de laboratórios (31,2%), sala de multimeios (26,8%), auditório (20,6%) e brinquedoteca (15,5%). Os locais externos à escola mais utilizados pelos respondentes foram os campos de futebol e quadras (29,9%). Havia também um percentual significativo dessas experiências que desenvolviam atividades realizadas em praças públicas e/ou parques (17,6%); bibliotecas (11,1%); espaços de outras secretarias (11%); clubes (10,9%); associações comunitárias (10,2%); igrejas (6%); casas particulares (4,9%); museus (4,1%); ONG (3,4%). Esses dados mostram que a grande maioria

⁵⁴ O mapeamento realizado pelo MEC (2010) contou com 500 municípios respondentes que apresentaram um total de 800 experiências que vêm sendo desenvolvidas com a ampliação da jornada escolar. Partindo do entendimento de que uma mesma experiência pode envolver um conjunto de atividades, nas 800 experiências levantadas pela pesquisa foram computados 4.831 registros entre esportes, aula de reforço, música, dança, teatro, informática, oficinas temáticas, artesanato, tarefas de casa, artes plásticas, artes visuais, capoeira, línguas estrangeiras, oficinas de formação de trabalho, rádio/jornal, resultando numa média de seis atividades por experiência

(80,1%) das atividades relacionadas à ampliação da jornada escolar é realizada no turno contrário à oferta das disciplinas do currículo escolar formal, sendo que 10,9% e 9% eram desenvolvidas, respectivamente, mescladas às aulas regulares e de ambas as formas (BRASIL, 2010).

De acordo com Menezes e Leite (2012), entre 2008 e 2013 ocorreu um aumento significativo do número de municípios que ampliaram a jornada escolar, ultrapassando a meta de escolas públicas no PME, estipulado em 45 mil unidades para 2013, chegando a 49.426. Esses resultados sugerem que a educação de tempo integral no Brasil vem se constituindo como uma política pública incentivada principalmente pelo governo federal a partir de 2007, quando o Governo Lula lançou o PDE e com ele o PME, que será analisado no item a seguir, juntamente com o ProEMI.

3.2.2 – A Educação em tempo integral na etapa do ensino médio

A maioria dos programas/projetos de extensão da jornada escolar no Brasil estão voltados para a etapa do ensino fundamental. A etapa do ensino médio passou a ser mais contemplada com a implantação do ProEMI, como veremos neste item.

Discutir o ensino médio em tempo integral requer não só uma reflexão sobre suas especificidades, mas também considerar que o Brasil, por sua dimensão continental, apresenta-se bastante desigual em relação às condições sociais, econômicas e educacionais de sua população.

Em pesquisa realizada por Krawczyk (2014) “Ensino médio: um campo de disputa a ser explorado”, essa autora observa que, têm sido criadas formas diversas de organização pedagógica para o ensino médio, bem como ocorrido incentivos para que essa etapa seja ofertada em jornada ampliada. A autora ainda identifica alguns formatos de ensino médio, dentre os quais, destaca: “Ensino médio integral (ou jornada completa). Ensino médio semi-integral (dois dias com jornada completa). Ensino médio integral com gestão compartilhada” (KRAWCZYK, 2014, p. 26).

Dentre as principais ações em torno da implementação do tempo integral no Brasil, temos em 2007 o Programa Mais Educação (PME) lançado pelo MEC, que compôs uma das ações do PDE implantado durante o segundo governo Lula. Esse plano congregou mais de quarenta programas/ações, visando constituir o que foi denominado pelo MEC de “visão sistêmica da educação”. O PDE está disposto em torno de quatro eixos norteadores: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização. Dentre os seus princípios, o PDE:

reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. (BRASIL, 2007, p. 5).

Por outro lado, conforme afirma Saviani (2007), o MEC ao formular o PDE, fez uma interlocução com o empresariado e não com o movimento de educadores. Nesse sentido, o PDE teria assumido a agenda do “Compromisso todos pela educação”⁵⁵. Ainda segundo esse autor, entre os empresários, existe a tendência dominante de considerar a educação como uma questão de boa vontade e de filantropia, que pode ser resolvida pelo voluntariado, e que o interesse desse grupo é ajustar os processos formativos às demandas do mercado de trabalho e aos perfis de consumidores postos pelas empresas. Portanto, a lógica que embasa a proposta do Compromisso Todos pela Educação pode ser traduzida como uma espécie de “Pedagogia dos resultados e das competências”, já discutida no capítulo 1 desta tese.

O PME tratava fundamentalmente de dar suporte para que os sistemas estaduais e municipais ampliassem a jornada escolar até o mínimo permitido de sete horas, habilitando-se para receber recursos do FUNDEB e caminhando, a partir desse momento, dentro da dinâmica do fundo. A legislação regulamentar do PME é a Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa visando estimular a educação integral para crianças, adolescentes e jovens. Essa portaria foi firmada entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do Esporte (ME) e da Cultura (MinC), bem como fomentada pelos Programas Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como mais uma ação para contribuir tanto para a diminuição das desigualdades educacionais quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira na luta contra a pobreza, a exclusão social e a marginalização cultural, assim como apostar na ampliação do tempo e espaços educativos como solução para a problemática da qualidade de ensino (BRASIL, 2011).

Para Moll (2013), o programa foi criado com o intuito de contribuir para a qualificação das aprendizagens escolares, a diminuição das desigualdades educacionais e

⁵⁵ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007) é um documento composto por 28 diretrizes, que visam à melhoria da educação básica e prevem articulação entre os entes federados (União, Distrito Federal, Estados e Municípios) e sua atuação em regime de colaboração com as famílias e a comunidade para o cumprimento das metas propostas. Em linhas gerais, o Plano de Metas foi de grande percepção do Governo Federal, na medida em que forja a constituição da escola “democrática”, por meio do envolvimento de todos na educação, e, ao mesmo tempo, se isenta parcialmente da sua responsabilidade de oferta de educação pública e gratuita para todos. (PIO; CZERNISZ, 2015).

a valorização da diversidade cultural brasileira. Sua criação deu-se em decorrência de uma série de medidas previstas na legislação brasileira para promover a ampliação da jornada educativa, a educação integral e a proteção de crianças e adolescentes (MOLL, 2013). A pedagogia do PME na visão de Silva e Silva (2013), expressa uma centralidade de diferenças culturais e busca inspiração nas elaborações do pragmatismo de John Dewey e Anísio Teixeira, sobretudo com base na compreensão desses autores acerca da impossibilidade do ensino único numa sociedade como a do Brasil, complexa e diversa culturalmente. (SILVA; SILVA, 2013).

A proposta central do programa é que o currículo parta das diferentes realidades, possibilitando o diálogo entre as diversas culturas, relacionando os saberes comunitários com os escolares. Como forma de superar essa oposição entre saberes escolares e comunitários, o PME defende que, por meio do diálogo, é possível avançar na formulação de um pensamento síntese, capaz de fazer desaparecer a distinção entre conhecimento científico e cotidiano. O currículo integrado prevê a articulação do currículo formal com uma proposta pedagógica orgânica, plural e integrada à realidade e cultura dos povos. Nesse sentido, a escola é entendida como uma instituição cultural, na qual, por meio de seu currículo, faz legitimar os conhecimentos que compreende como necessários para uma formação plena do indivíduo (PIO; CZERNISZ, 2015).

Em relação às questões dos espaços e tempos escolares, o programa propõe ações inspiradas no movimento de Cidades Educadoras, propondo a descoberta de novos territórios educativos para além dos muros da escola, no bairro e na cidade, com base na articulação de ações e projetos desenvolvidos por diferentes campos que possam dialogar com a escola, alcançando seu entorno e a cidade em suas múltiplas possibilidades educativas para uma rede de sustentação intersetorial, com a finalidade de diminuir a desigualdade educacional no país, bem como apresentando estratégias de combate à pobreza, à exclusão social e à marginalização cultural, prioritariamente em escolas públicas em situação de vulnerabilidade social e que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (PIO; CZERNISZ, 2015).

Alguns autores apresentam críticas sobre o PME, por exemplo, para Pio e Czernisz (2015), o decreto n. 7083/2010, que dispõe sobre esse programa, reduz a concepção de educação integral à ampliação do tempo de permanência do estudante na instituição escolar conforme o Artigo 1 do PME. Para que as escolas que aderiram ao programa não se convertam a meras agências de assistência social, “perpetuando a visão fragmentada da realidade sem compromissos reais com a formação emancipadora” (FERREIRA;

COLARES, 2016, p. 183), a ampliação do tempo de permanência do aluno sob a tutela da escola deve ser organizada. Esse tempo deve ser intensificado por atividades educativas vinculadas ao Projeto Político Pedagógico da instituição, atividades essas que contribuam para a formação crítica dos estudantes em suas múltiplas dimensões: intelectual, física e social.

A estratégia de ampliação da jornada escolar no PME, de acordo com Menezes (2012), sem considerar a estrutura física das escolas, a falta de material pedagógico, as condições salariais dos professores, suas longas jornadas de trabalho, inviabilizando o tempo e as condições de aperfeiçoamento e planejamento pedagógico, o que deveria ser a essência de todo projeto de educação, reflete, na prática, uma contradição com o ideal de qualidade da educação. Como nos afirma Libâneo (2008), “o distanciamento entre as políticas educacionais e a realidade concreta das escolas, revela uma total desatenção com os alunos e professores e espaços ensino e aprendizagem, onde as coisas efetivamente acontecem” (LIBÂNEO, 2008, p. 168-169).

O PME, de acordo com Penteado (2014), também está associado a ideia de ser um programa que deve ser implementado nas escolas do país, com o intuito de ser um complemento para as falhas acontecidas na aprendizagem dos conteúdos trabalhados no turno regular junto aos estudantes, bem como o benefício de servir ao recolhimento das crianças retirando-as da rua, poupando-as dos riscos colocados pela sociedade e tranquilizando os pais. A autora ressalta ainda que há um risco na permanência do PME, já que, não apenas não há indícios de melhoria da qualidade pedagógica escolar em sua aplicação, como também se considera que sua continuidade pode comprometer a busca de outros modelos para uma educação integral para o Brasil.

Corroborando com essa ideia, de acordo com Cavaliere (2007), esse programa pode assumir uma visão assistencialista, tendo a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e o mais relevante não é o conhecimento e, sim, a ocupação do tempo e a socialização primária, além de promover o aprimoramento dos alunos para resolver os índices baixos de IDEB, levando em conta os critérios de avaliação estipulados pelas políticas públicas e não a construção do conhecimento significativo por parte do aluno.

Para o ensino médio, foi criado pelo Governo Federal em 2009, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, que correspondia também a uma das ações do PDE. Segundo Alcântara (2015), o

programa surgiu como estratégia do Governo Lula cuja finalidade era promover o redesenho e a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, conforme documento do MEC:

O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2009, p. 5).

O ProEMI, para Moll (2017), configurou-se a partir da experiência do PME, realizado no âmbito do ensino fundamental. O programa estruturava-se a partir da oferta de macrocampos pedagógicos nas áreas de cultura e artes, esporte, comunicação e mídias, entre outras, que previam a adesão da escola e a realização de atividades complementares, a serem articuladas com os projetos em curso nas escolas de ensino médio. As ações do ProEMI apontavam para a ampliação tanto dos horizontes formativos quanto do tempo diário na escola, no caminho de uma escola de tempo integral e de formação humana integral.

Ao lançá-lo, o MEC incentivou a criação da educação em tempo integral também para o Ensino Médio, orientando a ampliação da carga horária para 3.000 horas, ou seja, um acréscimo de 600 horas, distribuídas no decorrer dos três anos. O ProEMI se difundiu para os estados por meio de adesão, o acesso ao recurso era uma forma de incentivo e indução para que os estados pudessem implantá-lo (BRASIL, 2009).

Em 2009, foi publicado o documento Ensino Médio Inovador, depois de analisado e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O ProEMI apresentava dois movimentos estruturais e operacionais. O primeiro movimento, vigente em 2010, correspondia ao período que possibilitou maior flexibilidade pedagógica e autonomia na elaboração das propostas curriculares diversificadas pelas escolas, e a reformulação do currículo escolar deveria estar sustentada pelo “entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura” (BRASIL, 2009, p.8) e por vinte e dois indicativos que tratavam, de modo geral, da necessidade de: “a) estimular a prática de pesquisa científica e a vivência artístico-cultural no interior das escolas; e b) instituir o letramento, a interdisciplinaridade, os direitos humanos e a participação estudantil como princípios pedagógicos e orientadores da reformulação curricular” (BRASIL, 2009, p. 9).

O segundo movimento, em 2011, quando o programa assumiu os macrocampos caracterizados como “o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de

uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar” (BRASIL, 2011, p. 14) e são instituídas as fronteiras ordenadas para elaboração das atividades do currículo diversificado nas escolas. Os oito macrocampos propostos são: Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa, Cultura Corporal, Cultura e Arte, Comunicação e uso de mídias, Cultura Digital, Participação estudantil e Leitura e Letramento se estruturavam como um conjunto de sugestões (idealizações ou prescrições) para o currículo do ensino médio (BRASIL, 2011).

A forma de avaliação das atividades do ProEMI, de acordo com Silva (2018), ocorreu por meio do envio de relatório on-line pelas escolas às Secretarias de Educação estaduais e pelo preenchimento do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC), plataforma virtual do MEC. Logo, não existiu, no período de 2011 a 2015, um processo de acompanhamento das atividades no interior das escolas efetivado pelo MEC. Também, já no documento orientador do programa de 2011, os exames nacionais de avaliação do desempenho estudantil foram considerados parâmetros para que as escolas identificassem os possíveis efeitos do programa.

O MEC, em 2012, instituiu uma parceria com o IU para o desenvolvimento do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF). De acordo com Silva (2018), o principal mecanismo pedagógico do programa era a “supervisão direta e intensiva” dos trabalhos do corpo gestor das escolas e a realização de exames comparativos, visando acompanhar os níveis de desempenho cognitivo do corpo estudantil nas avaliações de larga escala de aferição de aprendizagem. No “novo modelo do ProEMI”, o processo de centralização e de controle do trabalho docente tornou-se o eixo estrutural do Programa.

Observa-se, portanto, a partir da articulação entre os interesses do MEC e do IU para constituição do ProEMI/JF, que o ideário original do ProEMI – “uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário” (BRASIL, 2008, p. 8) – foi formalmente sobreposto com a instituição do ProEMI/JF pela perspectiva da produtividade, demonstrada por resultados “mensuráveis”, como sinônimo de qualidade no ensino público (SILVA, 2013).

Além do acordo com o IU, a parceria público-privada do ProEMI está explícita nos objetivos do programa quando é indicado o Sistema S para essa parceria: “incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de ensino médio estaduais” (Parágrafo único, Art. 2º, BRASIL, 2009). Esse objetivo está articulado ao

Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (PRONATEC) construído, na análise de Souza e Soares (2018) na lógica da profissionalização, da privatização e da política focal. Para esses autores, esse tipo de programa é justificado como democratização do ensino, mas não passa de estímulo à expansão das instituições privadas de ensino (SOUZA e SOARES, 2018).

A respeito de experiências próprias, os estados de Pernambuco e São Paulo possuem, para a última etapa da educação básica, programas consolidados de extensão da jornada. Em Pernambuco, no ano de 2008, no governo de Eduardo Campos, foi criado o Programa de Educação Integral, a partir da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que deu início à Política Pública de Educação Integral no estado (PERNAMBUCO, 2008).

O referido programa, segundo Dutra (2014), apresenta como objetivo a melhoria da qualidade da educação, tendo como uma das suas metas a ampliação de matrículas no Ensino Médio Integral. Esse programa contou com o reordenamento da rede estadual de Pernambuco, criando as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) e as Escolas Integrais, exclusivas de Ensino Médio.

A política de educação integral em Pernambuco, de acordo com Moraes (2013), nasce vinculado às demandas postas pelo setor empresarial para a educação, mediados por organismos internacionais, como o BM, com o objetivo de atender ao novo padrão de acumulação, que exige um trabalhador polivalente e capaz de se adaptar às instabilidades da vida.

A extensão da jornada nesse estado está voltada para o reforço escolar e melhoria dos índices das avaliações externas. As EREMs colocam também entre seus objetivos a contenção da violência, na medida em que os jovens ficam longe das ruas enquanto estão na escola. Outro papel também exaltado pelo programa é o de integração do jovem ao mercado de trabalho, conforme indicações do Governo Federal e do BM.

O sistema de avaliação no que tange aos estudantes, presente na rede estadual de Pernambuco é baseado no mérito. Segundo Freitas (2012), a meritocracia perpassa o sistema de responsabilização e prevê as recompensas e sanções, como o não recebimento de gratificações, a partir dos resultados. Os resultados obtidos pelos alunos nas EREMs são amplamente divulgados na mídia pernambucana e até mesmo na mídia nacional, fomentando o processo de exposição e pressão sobre os profissionais e estudantes dessas escolas. Em 2016, esse modelo atendia 614 mil alunos na rede estadual de Pernambuco,

dos quais 330 mil estavam no ensino médio. Desse total, 250 mil estavam estudando em regime integral, e 80 mil em regime semi-integral.

Baseado no modelo pernambucano de ensino médio de educação integral, o estado de São Paulo, criou em 2012, na gestão de Geraldo Alckmin (PSDB), o Programa Escola de Tempo Integral. Esse Programa foi implantado em 16 escolas estaduais de ensino médio, apresentando como missão promover o acesso, permanência e a aprendizagem bem-sucedida dos alunos da rede estadual paulista (SÃO PAULO, 2012). Coube à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) orientar e definir as ações das escolas de tempo integral, tendo como horizonte alavancar os resultados das avaliações internas e externas (SÃO PAULO, 2012).

Nas escolas participantes do Programa, diretor, vice-diretor, professores coordenadores e professores regentes passam por um processo seletivo por meio de entrevistas para assumir as vagas, com o objetivo de identificar se o perfil do candidato se aproxima daquele desejado para o programa (SÃO PAULO, 2012).

Para os cargos de diretor e vice-diretor é necessário que esses sejam titulares desse cargo ou se encontrem designados nessa situação e os professores devem estar em efetivo exercício do seu cargo ou função-atividade ou em cargo de designação. Todos devem ter experiência mínima de 3 anos na rede estadual, estejam ou não cumprindo estágio probatório. Uma das exigências aos selecionados é a adesão ao regime de dedicação plena e integral, entendido como prestação de 40 horas semanais de trabalho, sendo proibido o desempenho de qualquer outra atividade remunerada, pública ou privada, durante o horário de funcionamento da unidade escolar do programa. Esses profissionais contam com gratificação de 75% do salário base e a permanência das designações está condicionada à aprovação em avaliações de desempenho, periódicas e específicas, das atribuições desenvolvidas nas escolas (SÃO PAULO, 2013).

Nesse programa de ensino em tempo integral, de acordo com Lopes e Serra (2014), a gestão é voltada para o resultado escolar, considerando a melhoria do desempenho do aluno e a redução do abandono escolar. Veiga (2004) afirma que a participação dos professores, alunos e funcionários restringe-se ao gerenciamento de rotina, sob muito controle e pressão. Nessa concepção, os professores terão apenas a incumbência de operacionalizar procedimentos e aplicar instrumentos, sem participar das reflexões em torno das concepções de sociedade, de homem, de educação, de currículo, de ensino, de avaliação, também não discutidas pelos que pertencem aos grupos constituídos pela estrutura definida.

A avaliação é empregada como forma de monitoramento e responsabilização por resultados e a qualidade da educação é mensurada por meio de indicadores qualitativos. A ampliação da jornada escolar é colocada como estratégia fundamental para viabilizar metodologias visando elevar os indicadores qualitativos de aprendizagem dos estudantes, bem como aumentar os índices nas avaliações externas e no PISA. Cabe ressaltar que a função das escolas e dos profissionais da educação no Programa Ensino Integral é adaptar-se a currículos padronizados e que a permanência dos profissionais está sujeita a avaliações de desempenho frequentes (LOPES; SERRA, 2014);

Os projetos de tempo integral para o Ensino Médio desenvolvidos em São Paulo e Pernambuco se assemelham em alguns objetivos apresentados para sua realização. Um primeiro, diz respeito ao enfrentamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades educacionais que são o suporte para esse tipo de política pública. Além disso, a extensão da jornada escolar para o ensino médio seria uma forma de apoiar a melhoria da qualidade do ensino, já que os alunos passariam mais tempo dentro do ambiente escolar, essas são as principais recomendações dos organismos internacionais para os programas de educação em tempo integral e já foram analisadas no capítulo 2.

O projeto desenvolvido em Pernambuco pelas EREMs é voltado para o reforço escolar e melhoria dos índices das avaliações externas, assim como o Programa de Tempo Integral de São Paulo, em que a SEE é que orienta e define as ações das Escolas de Tempo Integral com a finalidade de alavancar os resultados das avaliações internas e externas, além de realizar periódicas avaliações de desempenho dos professores.

Esses dois programas se aproximam muito das recomendações dos organismos internacionais mostradas no capítulo 1, principalmente nos documentos do BM, no que diz respeito ao estabelecimento de sistemas de avaliação e resultados, além do foco na qualidade e na aprendizagem. As orientações vindas dessas instituições enfatizam o incentivo aos países criarem bons sistemas nacionais de avaliação, maximizando o potencial dos estudantes para o mundo do trabalho para que eles possam contribuir produtivamente para a sociedade bem como propaga a construção da ideia de educação como produto, a serviço do mercado.

Através do PME pretende-se que haja a diminuição das desigualdades educacionais e a valorização da diversidade cultural brasileira, e que outros projetos surjam a partir dos ideais/experiências do programa, como foi o caso do ProEMI, que se realiza através da ampliação da carga horária e diversificação de atividades escolares, porém o que se nota é também a visão da extensão da jornada escolar voltada para a

avaliação dos estudantes participantes dos programas, por meio das avaliações externas, medição do desempenho de alunos e professores, controle da aprendizagem visando a melhoria da qualidade no ensino público e parecerias com instituições privadas.

As políticas de extensão da jornada para o Ensino Médio voltaram à ordem do dia em 2016 quando foi enviada ao Congresso Nacional a Medida Provisória 746, com a reforma do Ensino Médio, já no Governo Temer.

3.3 – Projeto de educação de tempo integral no governo Michel Temer

A Reforma do Ensino Médio, já apresentada no capítulo anterior, previu uma Política de Fomento de Escolas em Tempo Integral, que deve ocorrer de forma gradual, de acordo com a Portaria nº 1.145/2016⁵⁶. Essa política tem como promessa a expansão progressiva do tempo de escolarização dos jovens estudantes e a criação de um Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em tempo integral (EMTI).

A portaria, já citada, expressa os seguintes fundamentos do programa:

§ 1o A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

§ 2o A pactuação com cada ente federado será formalizada por meio do preenchimento de planos de implementação e outros instrumentos a serem disponibilizados pelo Ministério da Educação – MEC, tratando-se de condição para participar do Programa (BRASIL, Art.1º, 2016, p. 23).

A institucionalização da formação a partir dos pilares, aprender a conhecer, apreender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser é uma explícita adesão aos conceitos difundidos pelo Relatório Jaques Delors (1998), já discutido no capítulo 1 desta tese, mostrando mais uma vez a influência dos organismos internacionais, nesse caso, da UNESCO nas políticas educacionais brasileiras.

A adesão das escolas ao EMTI na gestão Temer, por sua vez, está condicionada a assinatura de um Termo de Compromisso e a elaboração de um Plano de Implementação elaborado pelas SEEs, a ser submetido a um Comitê Gestor do MEC. Nesse Plano, as respectivas SEEs têm direito a indicar um quantitativo de escolas aptas a estarem incluídas a receber os recursos, desde que atendam a determinados critérios previstos na

⁵⁶ Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Ver mais em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192

Portaria acima citada, tais como infraestrutura adequada⁵⁷. Atendidos a todos os procedimentos, o repasse de recursos é realizado via FNDE.

Em relação aos critérios para adesão das escolas ao programa, elas deviam ser preferencialmente, de Ensino Médio propedêuticas, que não atendam a outras etapas de ensino no momento da implantação da proposta em tempo integral definida na Portaria. Além disso, as escolas devem possuir infraestrutura adequada aos critérios estabelecidos, conforme recomendações de infraestrutura constantes do Anexo IV da Portaria, como capacidade física que comporte e atenda no mínimo 400 (quatrocentos) estudantes de Ensino Médio em período integral, priorizando as escolas de maior porte e capacidade física e escolas em regiões de vulnerabilidade social.

A portaria nº 1.145/2016 apresenta o número máximo de escolas que serão atendidas no primeiro momento do programa e o número de matrículas permitido por estado, conforme tabela abaixo:

TABELA 1: Número máximo de escolas e de matrículas por estado

ESTADO	NÚMERO MÁXIMO DE ESCOLAS	NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS
Acre	9	4.050
Alagoas	11	4.905
Amapá	8	3.600
Amazonas	18	8.100
Bahia	30	13.500
Ceará	30	13.500
Distrito Federal	8	3.600
Espírito Santo	16	7.200
Goiás	30	13.500
Maranhão	30	13.500
Mato Grosso	24	10.800
Mato Grosso do Sul	16	7.200
Minas Gerais	30	13.500
Pará	28	12.600

⁵⁷Espaços Administrativos: Almoarifado, Coordenação, Diretoria, Secretaria, Sala dos professores, 2 sanitários adultos: masculino e feminino. Espaços Pedagógicos: Biblioteca, Informática, Laboratório, 12 Salas de aula. Espaços Esportivos: Quadra poliesportiva, Vestiário masculino, Vestiário feminino. Espaços para Serviços: Área de Serviço externa, Central GLP (Gás), Depósito de lixo, Pátio de serviço, Depósito de material de limpeza, Despensa, Cozinha, Bancada de preparo de carnes, guarnições e preparo de legumes e verduras, Bancada de preparo de sucos, lanches e sobremesas, Bancada de lavagem de louças sujas, Área de Cocção, Balcão de passagem de alimentos prontos, Balcão de recepção de louças sujas, Vestiário com chuveiro e sanitário para funcionários. Pátio coberto – espaço de integração entre diversas atividades e faixas etárias, onde se localiza o refeitório. (BRASIL, 2016).

Paraíba	21	9.450
Paraná	30	13.500
Pernambuco	30	13.500
Piauí	26	11.700
Rio de Janeiro	30	13.500
Rio Grande do Norte	16	7.200
Rio Grande do Sul	30	13.500
Rondônia	10	4.500
Roraima	8	3.600
Santa Catarina	30	13.500
São Paulo	30	13.500
Sergipe	9	4.050
Tocantins	14	6.300
Total	572	257.400

Fonte: MEC/Portaria nº 1.145/2016

Sobre o número de escolas atendidas pelo programa, Silva (2016) mostra que são em média 500 unidades educacionais para implantação em caráter experimental do tempo integral, frente a um total de 28.558 (BRASIL, 2017) escolas públicas de Ensino Médio em todo país, o que significa o atendimento de cerca 2,5% do total. De acordo com a autora, são indicadas fontes de financiamento para apenas estas escolas, por meio do repasse de recursos do MEC para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos, contando da data de início da implementação do ensino médio em tempo integral na respectiva escola, dependendo ainda de disponibilidade orçamentária do MEC. Além disso, não há qualquer indicação de projetos educativos para a expansão pretendida pela reforma.

Em 2017, primeiro ano de implementação do programa nas escolas estaduais de todo o país, o MEC fez um empréstimo no valor de 250 milhões de dólares para apoiar a implementação da reforma do Ensino Médio e o EMTI por meio de acordo junto ao BIRD, que integram o BM.

Ainda com relação ao plano de implementação, a portaria nº 1.145 de 2016, previa que ele deveria conter informações como plano de adequação aos marcos legais, informações da equipe pedagógica, listagem de escolas participantes, planejamentos da participação comunitária, da gestão escolar, do plano curricular, do plano político-pedagógico e da implementação de utilização da verba. Por fim, também exigia que fossem apresentadas ações de conversão de escolas para a nova proposta de tempo

integral, ou seja, quais seriam as estratégias adotadas pela escola em relação a mudança do tempo parcial para o regime em tempo integral (BRASIL, 2017).

Na contemporaneidade, e mais especificamente no contexto brasileiro, o conceito de educação integral está diretamente atrelado à ideia de tempo escolar ampliado, tanto ao que diz respeito à quantidade de dias letivos como também, e, principalmente, ao aumento da carga horária diária que um mesmo aluno passa na escola, conforme já discutido anteriormente. Essa tem sido uma característica marcante na agenda de educação em tempo integral no Brasil, onde o foco está muito mais no tempo ampliado do que na formação integral do ser humano.

Desse modo, a formação integral e integrada parece estar em segundo plano, uma vez que não é o tempo ampliado que está em prol da educação integral, mas ao contrário, a educação dita integral parece ser uma manobra para contemplar o tempo ampliado. A atual proposta de programa de tempo integral para o ensino médio advinda da reforma, parece não se distanciar muito dessa ideia, na medida em que se trata de mais uma política na agenda da educação integral que visa muito mais a necessidade de ampliar o tempo do que de ampliar as possibilidades educativas comprometidas com a formação mais completa do educando. As experiências de implantação do tempo integral nas escolas de ensino médio em Minas Gerais, foco deste estudo, vão nos trazer alguns indícios para confirmar ou não esse pressuposto no próximo capítulo.

De acordo com as análises de Moll (2017), sem a perspectiva de formação humana integral, claramente explicitada na flexibilização curricular, que retira áreas importantes do currículo obrigatório, a mera ampliação do tempo não configurará a perspectiva de escolas de tempo e formação humana integral. “Alongar a régua do tempo para ampliação da jornada escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo educativo, nem tampouco garante a permanência dos estudantes nos bancos escolares.” (MOLL, 2017, p. 69).

Outro importante ponto a ser discutido é com relação a infraestrutura das escolas que tiveram sua carga horária ampliada. De acordo com Silva e Boutin (2018), ampliar a carga horária sem ampliar a estrutura física das escolas e o número de profissionais da educação é ampliar a precariedade. Temos vivenciado há tempos em nosso país problemas emergenciais como falta de merenda escolar e de professores, além do espaço físico muitas vezes insatisfatório, e antes de resolver problemas básicos como esse, e diante da PEC 241 que congela investimentos para educação, emergiu a proposta de um

aumento significativo da carga horária diária para o ensino médio. Essa política parece desconhecer a realidade das escolas brasileiras e de seus educandos.

Ao fazer essa ampliação, o texto legal não leva em conta a realidade de muitos jovens brasileiros, que necessitam conciliar trabalho e estudos. Despreza, ainda, experiências de educação em tempo integral, anteriormente praticadas em estados brasileiros, como o caso do Projeto Reinventando o Ensino Médio⁵⁸, desenvolvido em Minas Gerais de 2010 a 2014, que comprova que a extensão da jornada escolar sem a infraestrutura necessária pode mais agravar do que de inibir a evasão escolar (FaE/UFMG, 2017).

Corroborando com essa ideia, Arelaro (2017) aponta que as secretarias de educação municipal e estadual afirmam ser impossível seguir o que diz a lei, já que o dinheiro que será disponibilizado não contempla as necessidades reais de uma escola de ensino médio em período integral, com condições materiais e de infraestrutura minimamente necessárias, currículo mais diversificado, professores melhor remunerados e com jornada de trabalho numa só escola, dentre outros aspectos. Agrava esse fato que em muitos municípios do Brasil existe uma só escola de ensino médio e, em alguns, nenhuma escola.

Ao analisar estas questões, Moll (2014) afirma que essas práticas escolares, baseadas no aumento de tempo de permanência dos alunos devem estar complementadas com uma série de ações, entre elas: a) acompanhamento pedagógico e interdisciplinar, b) a combinação de atividades recreativas, esportivas e culturais e c) ao fomento da articulação da escola com diferentes espaços educativos, culturais e esportivos. Corrêa e Garcia (2018) concordando com a autora sobre a necessidade de outros elementos associados à extensão do tempo essas discussões se fazem pertinentes, sobretudo, quando afetam uma grande parcela de alunos que não podem permanecer mais tempo na escola.

A criação de uma política de Ensino Médio em tempo integral pode ser considerada, num primeiro momento, como a promoção de um ensino de qualidade. Entretanto, conforme analisa Silva (2016), a instituição de mudanças de tal magnitude, como preconizado pela “nova” reforma do Ensino Médio deve levar em conta as proposições de outros setores da sociedade, principalmente os membros das comunidades escolares, os professores, pesquisadores e associações acadêmicas, sindicais e estudantis do campo da educação. Ressalta-se que muitos jovens em idade escolar se encontram no

⁵⁸ Ver mais sobre o projeto em: GARCIA, S. R. O; MORAES, A. C. A, 2015; VELOSO, S. G. A, 2016; CORREA, L. M. ; PEREIRA, R. C. *et al*, 2017 e CORREA, L. M, *et al* 2015)

mercado de trabalho, forçados pelas precárias condições socioeconômicas familiares, o que os tem inviabilizado de cursar o Ensino Médio. Essa situação agravar-se-á em um regime de ensino em tempo integral. Nesse sentido, a obrigatoriedade de matrícula no EMTI pode contribuir ainda mais para a evasão escolar, ou até mesmo para a exclusão desses sujeitos da escola.

Em relação aos limites e implicações da implantação do horário integral, Ramos (2016) indaga: “se o horário integral no ensino médio for obrigatório, quantos jovens podem ser impedidos de estudar porque a sua vida, estruturalmente, exige conciliar educação e trabalho, ou exige conciliar o ajudar em casa com o estudo?” (RAMOS, 2016, s/p). Para a autora, devem ser levadas em conta “as condições objetivas para que essa ampliação possa corresponder a um direito ou uma necessidade do próprio estudante, e não ser uma imposição que vai redundar na exclusão.” (RAMOS, 2016, s/p).

Araújo (2017) problematiza ao afirmar que essa lei e sua pretensa política de educação de tempo integral apresenta-se como uma proposta de educação integral, mas traz em seu âmago a fragmentação da formação dos jovens em cinco diferentes itinerários formativos, a redução da educação básica e diminuição das metas do PNE/2014-2024 quanto ao atendimento das escolas de tempo integral.

Para Simões (2016), a reforma é controversa, pois, ao mesmo tempo em que intenciona ampliar o tempo escolar para 1.400 horas anuais, define a base nacional em 1.800 horas (máximo), o que implicaria uma base limitada.

Na concepção de Silveira e Cruz (2019) a reforma do Ensino Médio e o EMTI, são políticas educacionais regulatórias, isto é, de uma políticas de intervenção em processos formativos que, explícita ou implicitamente, estão ligadas ao projeto de poder que a fundamenta, tendo em vista a à influência de organismos internacionais nas políticas regulatórias no Brasil, e as interfaces com outras reformas nos campos econômico e social que vêm intensificando a flexibilização, a precarização e a exploração da classe trabalhadora em diferentes dimensões.

Ainda de acordo com as autoras, uma política como essa de educação em tempo integral que está sendo proposta para a juventude brasileira, estaria em consonância com os indicativos para os países periféricos constantes nos acordos com organismos internacionais e sem dialogar com as experiências de políticas públicas em nossa sociedade. Nesses acordos, reforça-se a condição histórica de aviltamento dos setores trabalhadores e o enfraquecimento do espaço formativo das escolas públicas via parcerias

com entidades da sociedade civil – em muitos casos órgãos empresariais. (SILVEIRA; CRUZ, 2019)

O empresariado brasileiro como o TPE, elaborou um documento que tratava da ampliação do tempo escolar para os jovens do EM. O documento de 2018 denominado “Educação Já: programa de fomento ao ensino médio de tempo integral” apresenta sugestões para a ampliação do tempo integral a partir da reforma do EM.

Na análise de Quadros (2020), o início do documento traz uma forte crítica ao ensino médio vigente e seu modelo, ao mesmo tempo em que exalta a reforma. Em seguida, eles apresentam as portarias⁵⁹ do governo Temer de fomento ao tempo integral. Segundo o documento, as portarias trouxeram retornos positivos em termos de adesão (todas as Unidades Federativas e distrito federal aderiram), resultados no IDEB, promoção de equidade e satisfação do estudante. Eles recomendam ajustar a avaliação, com definição melhor da espera de resultados, o que implicaria uma intensificação da política de responsabilização; uma melhor ocupação das matrículas, com divulgação nas comunidades escolares; e uma facilitação no uso dos recursos. Recomendam que a estrutura do programa se mantivesse junto à coordenação de ensino médio do MEC, com uma atuação próxima às secretarias. Já o apoio operacional consistiria em visitas, formação de equipes de implementação, compartilhamento de melhores práticas, capacitação em planejamento e execução, etc. Em seguida, o documento descreve “mudanças normativas, recomendadas/possíveis” (TPE, 2018, p. 39). A sugestão é replicar as portarias com ajustes nas temáticas, oferecer apoio financeiro adicional para escolas de níveis socioeconômicos mais baixos e maiores critérios de infraestrutura para adesão, com flexibilidade para escolas de regiões mais pobres.

Com relação ao monitoramento, o TPE aconselha uma intensificação da política de responsabilização, com flexibilidade para as escolas de níveis socioeconômicos mais baixos e premiação para aquelas de melhor resultado:

Sugerimos que cada escola passe por pelo menos dois ciclos de avaliação da política, em que sejam avaliados critérios como: Se não aumentar em 15 pontos a nota média de Matemática e Língua Portuguesa no SAEB, ou não tiver 80% de participação deve ser desligada, podendo ser reinserida se atingir a meta no futuro. Se não reduzir em 5 pontos a soma das taxas de abandono e reprovação ou alcançar o patamar de 7%, deve ser desligada, podendo ser reinserida se atingir a meta no futuro (TPE, 2018, p. 41).

⁵⁹ Portarias: 1.145/2016, 727/2017 e 1.023/2018.

A parte seguinte é relacionada a uma estimativa orçamentária. A orientação é destinar um orçamento de cerca de R\$2.000 por aluno. Isso geraria um custo adicional de 280 a 800 milhões de reais por ano. Com o investimento dessa forma, o programa ampliaria o ensino integral para 52% dos alunos da escola pública até 2026 (TPE, 2018).

Por fim, o TPE apresenta os passos para o sucesso do programa: familiarização, com reconhecimento do programa, das portarias e das resoluções⁶⁰; governança, com definições de conceito, de indicadores e da rotina de gestão do programa; acompanhamento, com definições de metas do programa, monitoramento de indicadores, estruturação dos sistemas a serem utilizados no acompanhamento; desenvolvimento, com conversas, discussões internas e com os estados sobre as portarias seguintes, a estruturação da comunicação, análise da gestão das consequências das primeiras portarias⁶¹ (TPE, 2018).

O futuro e a continuidade desse programa é uma incógnita frente à inserção deste novo formato de ensino médio e diante a (histórica) descontinuidade das políticas públicas no Brasil. Todavia, as discussões e as preocupações referentes ao investimento e à ampliação do tempo escolar ganham ainda mais força quando estão em cena escolas de ensino médio com infraestruturas preocupantes (CORRÊA; GARCIA, 2018).

Apresentado o panorama da educação em tempo integral para o ensino médio no Brasil no governo Michel Temer, com a criação da Política de Fomento de Escolas em Tempo Integral, que instituiu o EMTI, passaremos a análise de como Minas Gerais agiu frente a implementação desse programa em suas escolas e conhecer também outras experiências de jornada ampliada para o ensino médio no estado.

⁶⁰ Essas resoluções e portarias foram sugeridas pelo TPE, que serão publicadas uma a cada ano a partir de 2019. A do ano de 2019 é a Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019.

⁶¹ Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017 e Portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018.

CAPÍTULO 4: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS (2003-2018)

Este capítulo busca discutir as políticas para a educação em tempo integral na Rede Estadual de Minas Gerais, desde o primeiro Governo Aécio Neves iniciado no ano de 2003 até o governo de Fernando Pimentel (2015-2018). O capítulo inicia-se com uma contextualização da reforma administrativa realizada pelo governo Aécio Neves e seus reflexos na educação. Posteriormente, apresenta os programas mineiros de extensão da jornada escolar e, por fim, os primeiros documentos que regulamentam a educação em tempo integral em Minas Gerais após a reforma do Ensino Médio processada no Governo Temer. Dessa forma, o capítulo ficou dividido em três seções: A primeira seção discorre sobre o contexto da formulação das Políticas Educacionais em Minas Gerais, a segunda seção analisa os programas de extensão da jornada escolar em Minas Gerais e por fim o programa de educação em tempo integral pós-reforma do Ensino Médio.

4.1. Contexto da Formulação das Políticas Educacionais em Minas Gerais

No Estado de Minas Gerais, a proposta de ampliação do tempo escolar diário para a rede pública se iniciou a partir de 2003, na etapa do Ensino Fundamental e fazia parte do plano de governo de Aécio Neves (2003-2006). Neste plano, o governo apregoava que o novo modelo de gestão administrativa adotado no Estado, a partir desse período, foi concebido como um projeto estruturador que buscava melhorar a qualidade dos serviços oferecidos pelo Estado por meio de uma reestruturação institucional, com base nos preceitos da nova gestão pública (SOUZA, 2016).

A reforma administrativa em Minas Gerais realizada por meio do Programa Choque de Gestão foi implementada em três gerações, de acordo com os mandatos dos Governos do PSDB⁶², conforme disposto a seguir: 1ª) Compreendeu o período de 2003 a 2006 e teve como principal objetivo o equilíbrio fiscal; 2ª) Compreendeu o período de 2007 a 2010 e centrou-se nos resultados gerados pelas políticas públicas (acordo de resultados), sem abrir mão da chamada qualidade fiscal; 3ª) Compreendeu o período de 2011 a 2014, trazendo a concepção da Gestão para a Cidadania, tendo como premissa a governança em rede.

⁶² Aécio Neves (2003-2006; 2007-2010); Antônio Anastasia (2011-2014).

O Choque de Gestão de 2003, de acordo com Augusto (2012), foi constituído por ações de racionalização de processos, modernização de sistemas, reestruturação do aparelho do Estado e avaliação de desempenho institucional e individual, com o discurso sempre presente de melhorar a qualidade e reduzir os custos dos serviços públicos.

De acordo com Vilhena (2006), então Secretária de Estado de Planejamento e Gestão do Governo de Minas Gerais, o Choque de Gestão constituiu-se como uma tentativa de organização das atividades do Estado por meio de projetos monitorados, recorrendo à adoção de novos modelos de parceria na execução de políticas públicas, como: implantação de avaliações de desempenho, otimização de processos e a reestruturação organizacional do aparelho estatal. Com isso, instrumentos formais de planejamento foram criados como o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), documento que contém estratégias para o desenvolvimento em longo prazo para o Estado de Minas Gerais.

Percebe-se aqui que essa reforma administrativa do governo do Estado de MG estava pautada sobre a ótica da regulação institucional e controle, apresentadas no capítulo 1, visto que foram estabelecidos um conjunto de medidas que visavam a coordenação e o controle das ações dos envolvidos nesse processo. A implantação do choque de gestão veio a ocorrer em um processo linear e vertical de tomada de decisões em que o governo de MG, por meio de medidas, exerceu as ações de coordenação, controle e influência, colocando-se no papel de autoridade legítima, inviabilizando a regulação conjunta, sem que fossem ouvidos os demais órgãos do Estado envolvidos e menos ainda os atores sociais (AUGUSTO, 2010).

As estratégias do programa, previstas para o período de 2007 a 2023, são operacionalizadas a partir de um conjunto de ações com o intuito de transformar os objetivos e melhorias desejadas em resultados concretos e mensuráveis, sob a perspectiva de Áreas de Resultado, ou seja, áreas focais nas quais se concentram os maiores esforços governamentais a partir da intervenção de um grupo de projetos estruturadores (VILHENA, 2006).

Desde o início da gestão, em 2003, a Secretária de Educação – Professora Vanessa Guimarães Pinto, revelou preocupação com os resultados dos estudantes das escolas públicas da Rede Estadual de Minas Gerais, nos testes nacionais, medidos pelo SAEB e propunha reverter a posição do estado no *ranking* nacional.

Nesse contexto, a SEE/MG tratou o problema da educação mineira como um problema de gestão, tanto no campo administrativo como no pedagógico, adotando as seguintes medidas:

Obrigatoriedade do EF de nove anos para todo o estado (Decreto n. 43.506/2003). Implantação no sistema de educação do Estado das políticas de responsabilização e premiação dos profissionais da educação pelos resultados do desempenho dos estudantes nos testes realizados pelo SAEB e pelo Sistema Mineiro de Avaliação – SIMAVE;

Introdução de um novo padrão curricular para a Educação Básica através da definição de Conteúdos Básicos Comuns (CBC), regulamentado pela Resolução SEE/MG n. 666, de 2005, para os anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio;

Definição e padronização curricular para os anos iniciais do EF com vista à pactuação entre o Governador do Estado e a SEE/MG, e desta com as unidades de ensino estadual, e o alcance da meta “Toda criança lendo e escrevendo aos oitos anos”. Para isto, a SEE/MG, elaborou em 2004, um conjunto de cadernos orientadores para os professores dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do EF e guias para o professor alfabetizador.

Instituição da Avaliação de Desempenho Individual ADI (Lei Complementar n. 71, de 30 de julho de 2003) e do Plano de Carreira (Lei n. 15.293, de 2004) para os profissionais da educação em 2004, como forma de garantir o alinhamento das ações e esforços individuais dos funcionários públicos às ações institucionais e desta com o planejamento estratégico, as políticas e os programas do Governo do Estado;

Reestruturação do Simave, que até então avaliava apenas os alunos do 5º e 9º anos do EF e 3º ano do EM. A SEE/MG reformulou seu sistema de avaliação externa em 2005, com a criação do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e em 2006, remodelou o Programa de avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb, com o objetivo de torná-lo mais alinhado às expectativas do governo de Minas e às avaliações externas federais.

Monitoramento de escolas estaduais e das SRE. O trabalho de monitoramento da SEE/MG junto às escolas iniciou-se e tornou-se mais evidente a partir do Projeto Estruturador Alfabetização em Tempo Certo. Esse projeto teve por ambição promover a qualidade no processo de alfabetização e garantir que a meta “Toda criança lendo e escrevendo até completar oito anos de idade” fosse alcançada até 2010. (ALVARENGA, 2015 *apud* PINTO, SARAIVA, 2010).

Essa preocupação da SEE/MG com as notas dos estudantes, se traduz na regulação por resultados. Isso é percebido com o discurso do governo de que é preciso melhorar a qualidade do sistema educacional por meio da promoção da avaliação e do controle do desempenho dos alunos. Dessa forma, são instituídas avaliações de desempenho individuais, para que se possa fazer o monitoramento das escolas, seu corpo docente e da gestão, além da busca pela padronização curricular.

Cabe destacar que o governador Aécio Neves anunciou logo no início de seu programa de governo a intenção de retomar a interlocução com agentes internacionais de financiamento como BM e BIRD e, para tal fim, houve corte de gastos e despesas previstos via o Programa Choque de Gestão (AUGUSTO, 2010).

O BM atendeu ao pedido do governo mineiro, com um empréstimo para políticas de desenvolvimento, no valor de 170 milhões de dólares, que visava apoiar a estabilidade fiscal, a reforma do setor público e o aprimoramento do setor privado. Entre as metas estabelecidas entre o BM e o Governo de Minas, as que se referem à educação, estão expressas no último acordo, que são: 100% dos alunos lendo e escrevendo aos 8 anos de idade, melhoria e expansão do Ensino Médio e aluno de tempo integral no Ensino Fundamental (AUGUSTO, 2010).

O que vemos por meio dessa parceria entre o estado de MG e o BM é a efetivação da regulação transnacional, obtida por meio da influência dos organismos internacionais e seu financiamento sendo adotado pelo governo, através de programas de cooperação, se colocando como parceiras no processo. Os documentos: *Educação primária* (1990), e *Prioridades e estratégias para a educação* (1995) elaborados pelo BM, analisados no capítulo 1, foram utilizados como manuais nas reformas educacionais de MG, principalmente no que diz respeito ao financiamento e a administração da educação pública, orientações essas voltadas para a educação básica.

Pode-se dizer que a primeira fase do Choque de Gestão buscou preparar as bases para implantação do projeto de desenvolvimento do governo PSDB no Estado de Minas Gerais, colocando como objetivos: o *déficit* zero, em relação às despesas sobre receitas; a reorganização institucional; a gestão estratégica da relação carteira de recursos e projetos em desenvolvimento; o pagamento salarial por desempenho, abrangendo o “Acordo de Resultados”, “Adicional de Desempenho e o “Prêmio Produtividade”; a política remuneratória vinculada ao acréscimo da receita do Imposto de Circulação de Mercadorias (ICMS) (CUNHA JUNIOR, 2004).

Os objetivos que faziam parte do programa estão associados a regulação por resultados, no que tange também os docentes. Eles se veem pressionados a melhorar a qualidade da educação, pois suas práticas são submetidas a uma avaliação de desempenho e são oferecidas “recompensas” para aqueles professores cujos alunos se saem melhor nos testes.

Aécio Neves foi reeleito governador do Estado para o período 2007-2010, em primeiro turno, com uma votação expressiva, dessa vez apresentando o plano “Pacto por Minas, Estratégias para a Transformação Social”. Esse plano continha, entre outros aspectos, as propostas para a segunda geração do Choque de Gestão defendidas pelo governador como essencial ao adensamento de resultados obtidos na primeira fase. Essa segunda etapa tinha em foco a integração das agendas econômica, social e fiscal. Isso

significa o alinhamento dos setores sociais, entre eles a educação, à macro política do governo, por meio do contratualismo (TRIPODI, 2014).

A segunda Geração do Choque de Gestão foi implantada a partir de 2007 e pode ser entendida como uma extensão e aprofundamento da primeira. Essa nova fase do programa colocava o foco na consolidação de uma gestão mais efetiva voltada para resultados por parte do governo do Estado, tendo sido regulamentada pela Lei Delegada nº 112/2007.

Os órgãos de Governo passaram a ter o seu desempenho aferido pelos resultados mensurados por meio de indicadores finalísticos de qualidade, universalização dos serviços e pelo custo do Governo para a sociedade. Nessa perspectiva, o governo de Minas defendia que por meio da qualidade fiscal e da gestão eficiente, o objetivo-síntese da estratégia “Estado para Resultados” seria reduzir os gastos públicos e melhorar o serviço público prestado à sociedade, avaliados mediante indicadores sensíveis à evolução na qualidade de vida dos mineiros (MINAS GERAIS, 2007).

A premiação por mérito foi uma das formas utilizadas pelo governo estadual para buscar a adesão das equipes escolares aos acordos estabelecidos. O discurso que acompanhava este modelo era o da busca da qualidade do sistema educativo do Estado. Nessa perspectiva, era também necessário investir na coesão e convencimento dessa proposta de gestão por resultados, tanto que a Secretária de Educação, na época, Professora Vanessa Guimarães, afirmava que era necessário promover alterações na cultura institucional nas escolas mineiras e que era preciso ter “um cuidado especial em reduzir as naturais resistências e tensões e criar um ambiente de confiança favorável às mudanças em todo o sistema” (TRIPODI, 2014, p. 125-126).

O conjunto de ações para a educação em Minas Gerais como instrumento de contratualização de desempenho, evidenciada por meio do Acordo para Resultados entre a SEE/MG e as escolas estaduais, constituiu-se em uma ferramenta de pactuação de resultados e de responsabilização dos profissionais da educação, principalmente no que se referia ao desempenho dos estudantes nos programas do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), conforme mostrado anteriormente (ALVARENGA, 2014).

Na mesma perspectiva, Augusto (2012) analisa que o Acordo para Resultado da área educacional concentrava sobre as escolas e conseqüentemente sobre os docentes a responsabilização pelo êxito ou fracasso dos estudantes, sem considerar as precárias

condições de infraestrutura das escolas e de trabalho dos docentes, perpetuando aqui a regulação de controle e por resultados por parte do governo de MG.

No final de 2010, tomou posse como governador do Estado, o vice-governador Antônio Anastasia, considerando que o governador Aécio Neves, havia se descompatibilizado do cargo para se candidatar a senador pelo Estado de Minas Gerais. Anastasia, que esteve presente nos dois mandatos de Aécio Neves, primeiro como secretário de planejamento e depois como vice-governador do estado, reelegeu-se para o mandato de 2011-2014, conforme mencionado anteriormente. Anastasia deu prosseguimento em seu mandato às políticas iniciadas no governo Aécio, muitas delas idealizadas e conduzidas por ele próprio e promoveu uma reestruturação do PMDI (2007-2023), por meio da Lei nº 20.008/2012, que instituiu o planejamento estratégico direcionador desta gestão (MINAS GERAIS, 2012).

O PMDI (2011-2030), segundo Alvarenga (2014) inovava em relação aos anteriores pois adotou um modelo de gestão transversal de desenvolvimento, orientado pelas diretrizes dispostas a seguir: colaboração institucional e intersetorialidade no âmbito governamental e extragovernamental; transparência administrativa e participação social; qualidade do gasto, eficiência e compartilhamento na gestão; melhoria dos indicadores institucionais, administrativos, econômicos, sociais e humanos, com ênfase nas prioridades estratégicas do governo, regionais ou setoriais (ALVARENGA, *apud* MINAS GERAIS, 2011).

Com o discurso de participação social e compartilhamento da gestão adotou-se o conceito de “Estado Aberto”, no PMDI (2011-2030), buscando demarcar que o governo atuava “com outras esferas da sociedade, sem perder a sua força de regular a organização social e as atividades econômicas” (PMDI, 2011, p. 8). De acordo com o texto desse PMDI, a proposta de Gestão para a Cidadania se traduzia no desafio de trazer os grupos organizados da sociedade civil para atuar como o principal ator no acompanhamento da implementação das estratégias governamentais. Para atingir esse objetivo foram instituídas 11 Redes de Desenvolvimento Integrado, criadas com o objetivo de proporcionar a cooperação e a integração entre agentes públicos e instituições.

Nesse contexto, foram criadas a Subsecretaria de Gestão da Estratégia Governamental, no âmbito da Secretaria de Estado de Planejamento (SEPLAG), com a finalidade de monitorar a implementação do projeto Estado em Redes. E o Escritório de Prioridades Estratégicas, com o papel de atuar como consultor na proposição de ações e políticas públicas focadas em áreas como educação, saúde e trabalho.

Em termos de discurso o PMDI se aproxima do que é a proposta de regulação conjunta, no entanto, ele permanece com as premissas das gerações anteriores do choque de gestão, dando continuidade às medidas propostas em reformas educacionais anteriores, da década de 1990, que já configuravam um novo modelo de regulação institucional de políticas educacionais.

A terceira etapa do Choque de Gestão também incorporou as premissas das gerações anteriores: a qualidade dos gastos públicos, o equilíbrio fiscal, o foco nos resultados, a instituição de metas e a avaliação de desempenho. O modelo de desenvolvimento estava orientado pelas diretrizes de melhoria dos indicadores sociais, humanos, econômicos, institucionais e administrativos, além da colaboração institucional e da intersetorialidade nos âmbitos governamental e extragovernamental, e da eficiência e compartilhamento da gestão, com a incorporação da participação da sociedade civil organizada. Para a educação, o projeto prevê a “Rede de Educação e Desenvolvimento” (AUGUSTO, 2012).

O grande desafio era que a rede pública de ensino apresentasse índices que levassem a um alto desempenho educacional. Para tanto, foi estabelecido o objetivo de criação de 400 mil novas vagas do Programa de Educação Profissional e, com isso, a ampliação do acesso à educação profissional técnica de nível médio. Além disso, objetivava aumentar o número de alunos em tempo integral nas escolas mineiras (ROMANO, 2012).

Antônio Anastasia se afastou do Executivo estadual no ano final do mandato para concorrer às eleições para o Senado Federal, sendo eleito com 56,73% dos votos válidos. Em janeiro de 2015, assumiu o Governo do Estado de Minas Gerais, o economista Fernando Damata Pimentel, do PT, eleito em primeiro turno.

A proposta de campanha apresentada por Pimentel em 2014, de acordo com Duarte (2019), buscou resgatar na memória do eleitor os avanços em termos da política econômica e social em nível nacional, alavancados pelo PT nos governos nacionais a partir de 2003, contrastando com as políticas de seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso (PSDB). A agenda de reformas no âmbito do Choque de Gestão realizadas em Minas, durante os governos do PSDB, não foi poupada e, o candidato petista, apresentou um discurso contrário ao modelo “centralizador” adotado, em que os espaços deliberativos foram silenciados e optou-se por adotar uma gestão baseada numa visão gerencial de administração pública adotada pelo BM, na qual parâmetros de metas e controle de resultados, oriundos da iniciativa privada são adaptados à gestão pública.

Como propostas de governo, Pimentel também promete a melhoria da infraestrutura da Rede Estadual de Ensino, implementação das escolas de tempo integral, fortalecimento da carreira de magistério e pagamento do piso nacional salarial aos professores, ampliação da oferta de educação infantil e de ensino técnico em todo o estado e fortalecimento das universidades estaduais. No ensino fundamental, o candidato propôs ampliar a educação integral/integrada, com permanência dos alunos na escola por pelo menos sete horas ao dia, atingindo 20% das matrículas da rede pública. A ideia era construir, em parceria com os municípios, 63 Centros de Ensino Múltiplo, com projeto arquitetônico adequado, para a oferta de educação em tempo integral, articulando a educação profissional, a ciência e tecnologia, a cultura, o esporte e promovendo o desenvolvimento local e sustentável (MINAS GERAIS, 2014).

O programa de governo registrava que os doze anos de atuação do PSDB em Minas Gerais deixaram marcas profundas na administração e uma dívida pública que colocava o estado como segunda unidade federativa mais devedora no país. Com crescimento econômico estagnado e altas taxas de desemprego, em comparação com estados da região Centro-oeste e Sul do Brasil, a saída proposta por Pimentel era de superar o modelo de “Estado gerente” adotado na gestão anterior e recriar o “Estado Planejador” com uma “gestão transparente e eficiente” e uma agenda de fato integrada, constituída por polos de administração regionalizados. Nesse contexto, o diagnóstico, diretrizes e estratégias do novo governo foram apresentados no novo PMDI 2016-2027, instituído pela Lei nº 21.967, de 12 de janeiro de 2016. Segundo esse documento, o PMDI 2016-2027 tem como diretrizes a promoção do desenvolvimento e social sustentável e a redução das desigualdades sociais e regionais. O plano traçava como estratégia para consecução dos objetivos, o modelo de gestão “participativo e inclusivo de desenvolvimento”, com ampla participação de órgãos e entidades da administração pública atuando transversalmente em parceria com os governos federal e municipais, a iniciativa privada, as organizações não governamentais e a sociedade civil organizada (MINAS GERAIS, 2016).

Esse modelo de gestão se aproxima da regulação conjunta, já que propõe uma gestão mais participativa com diferentes órgãos operando lado a lado, promovendo ações conjuntas, tendo em vista a produção de regras comuns, que favoreça o ganho de todas as partes envolvidas e a satisfação do bem comum.

O PMDI 2016-2017 articulava-se em torno de 5 eixos: 1) Desenvolvimento Produtivo, Científico e Tecnológico; 2) Infraestrutura e Logística; 3) Saúde e Proteção

Social; 4) Segurança Pública; e 5) Educação e cultura. Aos eixos, em suas linhas estratégicas, incorporam-se outras cinco dimensões fundamentais que devem ser observadas na formulação das políticas públicas: i) Participação; ii) Desenvolvimento de Pessoas; iii) Sustentabilidade Fiscal; iv) Modelo de Gestão; v) Sustentabilidade Territorial (MINAS GERAIS, 2016).

Foi durante o Governo Pimentel, em setembro de 2016, que o Presidente da República Michel Temer (2016-2018) enviou para o Congresso Nacional a MP n. 746, que introduziu a reforma do Ensino Médio no Brasil, sendo aprovada na forma da Lei nº 13.415.

Sobre o governo Pimentel, Duarte (2019) analisa que se por um lado as ações dos primeiros anos de mandato da gestão de Pimentel em Minas Gerais buscaram alterar de forma significativa os principais mecanismos da gestão baseada em resultados implementada ao longo dos doze anos precedentes, imprimindo um modelo de gestão com princípios mais democráticos e/ou deliberativos, por outro lado, observa-se a manutenção de instrumentos adotados no ciclo anterior que denotam um hibridismo gerencial assumido no decorrer do governo de Fernando Pimentel.

O autor ainda mostra que o governo de Fernando Pimentel se insere em um contexto nacional de intensas movimentações na perspectiva política. O quadro de desprestígio assumido pelo PT diante das denúncias de corrupção na esfera federal associado à crise financeira que se instalou no país e a eclosão de movimentos conservadores na esfera nacional contribuíram de modo substancial para a reprovação que o governo chega ao fim do mandato. O resultado do pleito para governador em 2018 reflete este quadro, fazendo com que Pimentel não alcance sequer o segundo turno da disputa eleitoral, sendo derrotado por Antônio Anastasia e Romeu Zema, do Partido NOVO, este último eleito em segundo turno.

4.2 Os programas de extensão da jornada escolar em Minas Gerais

No que tange as propostas de extensão da jornada em Minas Gerais, em 2003, foi criado o primeiro programa intitulado “Aluno de Tempo Integral” que representava uma das ações do Projeto Estruturador Escola Viva, Comunidade Ativa (EVCA). Esse projeto, segundo Paiva (2014), visava reduzir a violência e melhorar o rendimento das escolas participantes propondo, para isso, alternativas caracterizadas como subprojetos, entre eles, o “Abrindo Espaços” e o Programa Educação Afetivo-Sexual (PEAS). O Projeto EVCA surgiu no âmbito do Choque de Gestão.

Em meados do ano de 2004, momento em que o EVCA já estava sendo desenvolvido em algumas escolas, a SEE/MG teve a iniciativa de sistematizar a ação “Aluno de Tempo Integral”, sob o formato de um projeto que, a princípio, teria como objetivo ofertar atividades esportivas e artísticas para os estudantes do ensino fundamental, no período do contraturno. Porém, diante dos resultados obtidos por Minas Gerais no SIMAVE, que constataram deficiências na formação dos alunos do ensino fundamental, a proposta que até então estava sendo pensada para oferecer atividades de artes e esportes no contraturno, foi reformulada, passando a considerar a necessidade de incluir atividades pedagógicas para melhorar o desempenho dos estudantes em relação à alfabetização e à matemática, disciplinas que são avaliadas pelos sistemas mineiro e nacional de avaliação.

De acordo com Augusto e Saraiva (2012), essas ações de reforço escolar aos estudantes no contraturno iam ao encontro ao que foi proposto pelo chamado “Acordo para Resultados” que prevê o alinhamento das instituições a partir de um pacto por resultados. Todas as escolas deveriam assinar o acordo em que constam os indicadores do SIMAVE/PROALFA e PROEB a serem obtidos em cada etapa da educação básica. As escolas e suas equipes eram avaliadas segundo o acordo e pelo Sistema de Avaliação de Desempenho Individual que define o percentual para o recebimento de bônus por meio do Prêmio de Produtividade, de acordo com os resultados das escolas.

Com esse novo foco acima descrito, foi elaborado o texto normativo que oficializou o Projeto “Aluno de Tempo Integral” (PATI), que não expressa, nas linhas de seu documento normativo, a concepção de educação integral que fundamenta sua proposta. Porém, tendo em vista o contexto de sua criação, torna-se possível inferir tanto a presença de uma concepção de educação integral bem próxima à de uma formação para o ensino quanto a de proteção social, sob a ótica do ECA. Essa concepção de educação integral, de acordo com Guará (2009) consiste:

A ideia de proteção integral inscrita no ECA está fundada, em primeiro lugar, no reconhecimento de que a situação peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos, tanto individuais como coletivos, que devem assegurar sua plena formação. Entre esses direitos está o direito  educação em seu sentido amplo (GUARÁ, 2009, p. 66).

Da mesma maneira, a proposta do PATI objetivou ampliar a jornada escolar também para possibilitar a melhoria do desempenho escolar dos alunos e, conseqüentemente, nas avaliações sistmicas estaduais (PAIVA, 2014).

O PATI vigorou nos dois anos finais do primeiro quadriênio de governo de Aécio Neves no Estado de Minas (2003-2006). Com sua reeleição e em continuidade ao plano governamental para a educação mineira, a ampliação da jornada escolar foi reformulada por meio do Projeto Estruturador “Escola de Tempo Integral” (PROETI), pautado na recomendação do artigo 34 da LDB/96, que contempla a ampliação progressiva da jornada educativa dos alunos do ensino fundamental.

O documento que normatiza o PROETI foi oficialmente publicado em 2009, dois anos após o início da efetivação desse projeto pelas escolas e apresentava como objetivo geral de “melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental que demandam maior atenção do Sistema Educacional, ampliando a sua permanência diária na escola” (MINAS GERAIS, 2009, p. 8).

De acordo com esse documento, sistematizado no formato de uma cartilha, uma nova proposta de tempo integral foi criada, ancorada nos ideais da educação integral de Anísio Teixeira e na perspectiva das Cidades Educadoras, diferenciando-se da ideia de intervenção pedagógica voltada para a melhoria da aprendizagem e, principalmente, do desempenho dos alunos nas avaliações sistemáticas (MINAS GERAIS, 2009).

No entanto, Paiva (2014) afirma que, embora a essa cartilha buscasse apresentar o PROETI como uma proposta embasada nessas experiências e na concepção de educação integral numa perspectiva sócio-histórica, esse projeto não dialogava com as experiências mencionadas e com as concepções e experiências mencionadas ao propor a sua proposta de tempo integral.

A proposta do PROETI também associava o tempo ampliado à melhoria da aprendizagem dos alunos, enfatizando uma concepção de educação integral vinculada ao tempo de permanência do aluno na escola, que, por sua vez, visava à melhoria de seu desempenho escolar. Com isso reproduzia o que Coelho (2004) chama de dobrar as práticas pedagógicas que ocorrem no tempo parcial, ofertando-se, “mais do mesmo”, e, concomitantemente, desenvolvendo o projeto societário do (neo)liberalismo, embasado nos resultados.

Ainda sobre essa proposta de extensão da jornada, Paiva (2014) mostra que ela fazia parte de um projeto governamental, que se caracterizava como um projeto estruturador de governo e era desenvolvida com base nas metodologias gerenciais, implicando monitoramento e apresentação de resultados, pela gerência responsável pelo projeto. Dessa forma, esperava-se que os resultados fossem concretos, expressos por números e níveis de desempenho, desconsiderando, assim, outras implicações decorrentes

das interações humanas, inerentes ao processo educativo, mas que não eram passíveis de quantificação.

O Projeto “Escola de Tempo Integral” vigorou até o final do ano de 2011, já no mandato de Antônio Anastasia (2011-2014), quando recebeu nova nomenclatura – Projeto Educação de Tempo Integral, mantendo a mesma sigla de seu antecessor. Vale evidenciar que foi nas diretrizes desta nova proposta de ampliação da jornada escolar que pela primeira vez se utilizou a terminologia “educação integral”, para se referir à expansão do tempo de permanência diária do aluno na escola (COELHO, 2012)

Nota-se que os programas de tempo integral na Rede Estadual de Minas Gerais estavam voltados para a etapa do Ensino Fundamental, como é o caso do PROETI em que o foco estava na melhoria da aprendizagem dos “alunos do ensino fundamental que demandavam maior atenção do Sistema Educacional” (MINAS GERAIS, 2009, p. 7).

No que diz respeito a etapa do ensino médio em MG, só em 2012, no Governo Anastasia, a SEE/MG apresentou o Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM). De acordo com essa secretaria, os altos índices de evasão escolar, desempenho insuficiente, distorção em relação série/ idade, aliados a preocupação em desenvolver um Ensino Médio capaz de possibilitar uma formação qualificada pertinente ao nosso tempo, impulsionaram o Governo de Minas Gerais, na elaboração do REM.

Tal projeto cuja proposta previa uma nova organização curricular, que se adequasse às novas exigências da sociedade, tinha como objetivo a criação de um ciclo de estudos com identidade própria, que elevasse a proficiência dos alunos, melhorasse o desempenho escolar, a redução dos índices de abandono, o enriquecimento curricular por meio de formação extraescolar, evidenciando, dessa maneira, o lugar do estudante como sujeito de conhecimento e protagonista de sua formação (MINAS GERAIS, 2012).

A partir desses propósitos, implementou-se e expandiu-se, no estado de Minas Gerais, nos anos de 2012, 2013 e 2014 o REM. Na busca pela ressignificação dessa etapa do ensino a SEE/MG, alicerçada aos princípios de significação/identidade, empregabilidade e qualificação acadêmica, propôs ao estudante dois eixos formativos inter-relacionados, de maneira que ao concluir o ensino médio, além da formação necessária que lhe permitiria o acesso ao ensino superior também contariam com melhores possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, na busca de respostas para os grandes desafios que permeiam o ensino médio, escolas estaduais por meio de assembleia escolar que participaram professores, pais, alunos e funcionários, escolheram dentre as 10 áreas de

empregabilidade ofertada pela SEE/ MG, 3 áreas para serem implementadas nas escolas (MINAS GERAIS, 2012).

Com a criação do REM, a SEE/MG conduziu uma mudança curricular que manteve o Currículo Básico Comum, com as disciplinas habituais do ensino médio regular, como Português, Matemática, História, Física e Biologia, entre outras, acrescentado um sexto horário com a inserção de disciplinas da área de empregabilidade, entendida pela SEE/MG como “a oferta de uma formação que possibilite ao estudante dispor de maiores condições de inserção múltipla no mercado de trabalho” (MINAS GERAIS, 2013, p. 8).

A resolução SEE nº 2.030 de 25 de janeiro de 2012, que regulamentava e instruía o REM, previa que ele deveria ser gradualmente implantado nas escolas de ensino médio mineiro. Este documento estabelecia os seguintes objetivos para a proposta:

- a) Buscar a excelência do ensino aprendizagem;
- b) Garantir a especificidade da formação do ensino médio na rede pública estadual de MG;
- c) Diminuir a evasão escolar
- d) Gerar competências e habilidades para empregabilidade. (MINAS GERAIS, 2012).

Na mesma linha, a Resolução SEE nº 2,486, de 20 de dezembro de 2013 que normatiza a universalização do Projeto estabeleceu em seu artigo V a geração de competências e habilidades na área de empregabilidade, tendo em vista a inserção do aluno no mundo do trabalho. De acordo com Veloso (2016), O REM ao reafirmar conceitos de empregabilidade como um dos princípios fundamentais do currículo, sinaliza o foco da sua proposta curricular em aproximar os alunos do mercado de trabalho. O REM de acordo com Duarte e Krawczyk (2016) reafirmou os conceitos de competência e empregabilidade presentes na década de 1990 e buscou aproximar os estudantes do mercado de trabalho por meio das disciplinas das áreas de empregabilidade. Nesse sentido, pode-se dizer que essa proposta está mais próxima das proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998, que priorizavam dimensões experimentais da qualificação profissional e mais distante das DCNEM de 2012.

A perspectiva de empregabilidade da proposta do REM é entendida por Garcia e Moraes (2015) como oferta de uma formação que possibilitava ao estudante sua inserção múltipla e gradual no mundo do trabalho. Pois, segundo a SEE/MG, em vez de uma destinação profissionalizante específica, o propósito do REM era fornecer instrumentos

aos jovens estudantes que permitissem a sua atuação em nossa sociedade, com capacidade de respostas adequadas à realidade (GARCIA; MORAES, 2015).

Para essas autoras, a ideia de “polivalência” estava colocada pela ideia de inserção múltipla e gradual no mundo do trabalho, pela formação de trabalhadores flexíveis, que podiam e deviam ter a capacidade de atuação em diversos postos de trabalho, ultrapassando a rigidez do taylorismo/fordismo cuja característica era a especialização/treinamento em uma única função. Nessa perspectiva, polivalência, no projeto do REM, é entendida como uma forma de qualificação voltada para os filhos dos trabalhadores e que se mostra funcionalmente flexível, multifuncional, visando atender as demandas postas pelo mercado. Essa proposta provocaria, para Kuenzer (2004 *apud* GARCIA; MORAIS, 2015), uma inclusão excludente, pois ao mesmo tempo que a escola inclui, abrindo possibilidade de acesso a ela, torna-se excludente por buscar a inserção por meio de propostas desiguais

Extensivo a todo o Ensino Médio mineiro, o REM ampliou a carga horária da formação, tanto a diurna quanto a noturna, de 2.500 para 3.000 horas. As 2.500 horas eram compostas por disciplinas da Base Nacional Comum e as 500 horas restantes, por conteúdos das áreas de empregabilidade. No turno diurno, o instrumento do 6º horário permitia o cumprimento do total de horas nos 200 dias letivos. No turno noturno, a integralização do percentual de crescimento de 2.500 para 3.000 horas foi viabilizada através de atividades extraclasse, em parte decorrentes da área de empregabilidade e em parte decorrentes dos conteúdos interdisciplinares aplicados, que eram os relacionados ao currículo básico comum na época (MINAS GERAIS, 2012).

O REM adicionou carga horária a um currículo já sobrecarregado, o que promovia o desinteresse dos estudantes e dificuldades para que eles se mantivessem no curso (SOUSA *et al.*, 2011). Nesse sentido, pode-se dizer que se coloca em xeque a proposição de redução do abandono no Ensino Médio, contido no REM, que ocorria devido a fatores internos e externos, como: problemas de origem socioeconômica; falta de incentivo da família; necessidade de se inserir no mercado de trabalho precocemente e sobrecarrega advinda das propostas curriculares. Em relação a esse último aspecto é bom registrar que o REM foi inserido nas escolas, aumentando a jornada escolar (sexto horário), sem as devidas condições, ou seja, sem fornecer alimentação, transporte escolar, instalações adequadas e sem ter professores para ministrar as disciplinas da área de empregabilidade, ou seja, treinando professores que possuíam habilitações diversas para atender às disciplinas criadas.

O programa vigorou até o início do ano 2015, quando foi suspenso por ocasião da mudança do Governo Estadual de Minas Gerais, pela Resolução SEE nº 2.741, de 20 de janeiro de 2015. De acordo com Duarte (2017), com a derrota do governo do PSDB nas eleições de 2014, a primeira mudança conduzida na gestão do governador Fernando Pimentel foi a suspensão do REM nas escolas de Ensino Médio. A decisão foi tomada, principalmente, com base nas inúmeras reivindicações feita por estudantes, pais, professores e coordenadores. As reclamações passavam pela exaustiva jornada de estudo enfrentada pelos estudantes, pela baixa qualidade do ensino nas áreas de empregabilidade e pela ausência de professores especialistas para ministrar as disciplinas da área técnica.

Em janeiro de 2015, tendo como porta-voz a Secretária de Educação, Macaé Evaristo, o programa foi oficialmente suspenso e o ensino médio passou a ser compreendido conforme estabelecia a LDBEN/1996. A carga horária voltou a ser de 2.500 horas, com a exclusão das áreas de empregabilidade, divididas entre três anos do Ensino Médio (833 horas e 20 minutos anuais). O Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SINDUTE/MG) apoiou a suspensão do programa afirmando que ele trazia prejuízos para os alunos, que tiveram aumento da jornada sem transporte escolar, alimentação e instalações adequadas.

Após o REM, a proposta de extensão da jornada para o ensino médio na rede Estadual de Minas Gerais aparece com a política para a Educação de Tempo Integral, proposta pela Lei nº 13.415 de 2017, que promulgou a reforma do ensino médio no Brasil e é assunto da próxima seção.

4.3 A Regulamentação da Extensão da Jornada para o Ensino Médio

O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil (EMTI) foi instituído no Governo de Michel Temer em 2017, por meio da reforma do EM, e, nessa data, o Ministro da Educação era Mendonça Filho. Em âmbito federal foram apresentadas duas portarias (Portaria MEC nº 1.145, de 2016 e Portaria MEC nº 727 de junho de 2017) que definiam a duração do Programa, os critérios para adesão das escolas, o processo de seleção das escolas pelas SEE, o plano de implementação a ser elaborado pelas escolas, a instituição de um comitê estratégico de monitoramento e avaliação do programa, o financiamento destinado ao programa, além de diretrizes, parâmetros e critérios de implementação do EMTI.

A proposta da reforma do EM, discutida no capítulo 2, e do EMTI, são ações do governo efetivadas por meio da regulação nacional, exercidas por meios de leis, normas, diretrizes para a coordenação do sistema educacional.

Como veremos mais adiante, essa política de extensão da jornada escolar tem forte influência dos organismos internacionais, ao mesmo tempo em que foi formulada baseada nas demandas e especificidades do país, de acordo com o governo federal. O que vai ao encontro do que foi discutido no capítulo 1, sobre os espaços de liberdade que cada país possui ao elaborar uma regulação nacional, mesmo que tenha características muito próximas das orientações internacionais.

Além da influência do BM, UNESCO e OCDE, o empresariado brasileiro, também exerce grande poder em relação ao que é pensado para a educação básica no país, como apontado no capítulo 2. O documento produzido por eles em 2018, já trazia indícios de como deveria ser pensado o formato e os critérios de adesão que o MEC deveria exigir das escolas.

O BM, nos últimos anos já vinha produzindo relatórios específicos para o EM, como vimos no capítulo 2, com vistas a apoiar países em desenvolvimento, como Brasil, para melhorar essa etapa da educação básica.

O EMTI apresentava como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio nos estados e Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos pelas portarias já citadas, por meio da transferência de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação que participassem do Programa.

Como critérios de seleção das escolas, a Portaria MEC nº 727 de junho de 2017 regulamentava que deviam ser selecionadas escolas preferencialmente de ensino médio propedêuticas, que não atendessem outros segmentos de ensino, no momento da implantação da proposta em tempo integral e escolas que já possuíssem, preferencialmente, infraestrutura adequada aos critérios estabelecidos pelo FNDE. Exigia ainda ter capacidade física para atender no mínimo 400 (quatrocentos) estudantes de ensino médio em período integral, priorizando, assim, as escolas de maior porte e capacidade física. As SEEs que iriam participar do Programa deviam dar prioridade à escolha de escolas em regiões de vulnerabilidade social, deixando explícitos os critérios utilizados para essa escolha. Os recursos destinados à implementação e desenvolvimento do Programa, de que trata a Portaria MEC nº 727/2017, saíam da conta da dotação orçamentária consignada no Orçamento da União por meio do FNDE.

Essa mesma portaria (2017) exigia das escolas estaduais que aderissem ao EMTI, mas que também ofertassem os anos iniciais do ensino fundamental e/ou EJA, que se tornasse exclusivamente uma escola de ensino médio em tempo integral ao final de três anos da implantação desse Programa.

Em 2018, o MEC publicou a Portaria nº 1.023⁶³, de 4 de outubro de 2018, que estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do EMTI. Além disso, houve a seleção de novas unidades escolares para o programa e foram definidas que a nova regulamentação só seria aplicada às escolas que aderissem ao EMTI a partir de então, ou seja, não teria efeito retroativo sobre as adesões anteriores.

Parte das escolas selecionadas por esta nova Portaria que amplia o EMTI foram indicadas pelas Unidades da Federação e parte eram selecionadas por sorteio, a fim de que fosse viabilizada tecnicamente a realização de uma avaliação de impacto do programa, com o objetivo de fortalecer e qualificar o processo de produção de políticas públicas educacionais baseadas em evidências no Brasil (BRASIL, 2018).

Essa última Portaria definia os critérios das escolas que são consideradas elegíveis para participar da avaliação, das etapas do processo de seleção das escolas, do plano de implementação das escolas selecionadas, como deveria ser feita a análise técnica, o deferimento, o monitoramento e a permanência no programa, o financiamento e a estrutura de pagamentos e de governança.

A partir das leis, decretos e normas do EMTI a nível nacional, o próximo passo é entender como elas foram ajustadas e organizadas para serem executadas localmente, através da microrregulação.

Em MG, o EMTI foi implementado em 2017 no Governo de Fernando Damata Pimentel⁶⁴. Para a implementação e desenvolvimento do EMTI no Estado, a SEE/MG elaborou em 2017 e 2018 o documento de orientação do programa. Esse documento foi denominado de: “Caminhos para Educação Integral e Integrada em Minas Gerais”⁶⁵. Tratava-se de um documento orientador do Projeto Pedagógico para escolas que foram selecionadas para ofertar o ensino médio de tempo integral. Nesse documento a SEE/MG

⁶³ Essa Portaria é composta de 34 artigos, IX capítulos e V anexos.

⁶⁴ O governo contava com Macaé Evaristo como secretaria de Educação do Estado, Augusta Aparecida Neves de Mendonça como subsecretaria de desenvolvimento da Educação Básica, a coordenação geral da política Estadual de educação integral e integrada estava sob a responsabilidade de Rogéria Freire de Figueiredo, a superintendência de desenvolvimento das juventudes Ensino Médio e Educação Profissional ficava ao cargo de Cecília Cristina Resende Alves e Renato Lopes que coordenava a Diretoria de Ensino Médio.

⁶⁵ Os documentos orientadores elaborados pela SEE/MG tratam do projeto pedagógico a ser implementado nas escolas selecionadas para participar do programa.

apresentou o Projeto Pedagógico Integrado das Escolas Estaduais que faziam parte do EMTI. O documento traz um pequeno histórico sobre a educação integral e em tempo integral no Estado de Minas Gerais nos últimos anos, alguns dos desafios para o ensino médio, as diretrizes para a implementação do programa, como deveria ser feita a organização pedagógica nas escolas, o passo a passo para a implementação, financiamento, avaliação e participação da comunidade no processo.

Como critérios de seleção das escolas em MG, a SEE/MG seguiu as orientações contidas na Portaria MEC nº 727 de junho de 2017, que já foram apresentadas. A partir desses critérios, foram identificadas em todo o Estado de Minas Gerais apenas 16 escolas que se encaixavam nas exigências iniciais. A SEE/MG apresentou uma solicitação ao MEC, buscando negociar a flexibilização de alguns desses critérios, o que poderia contemplar cerca de 50 escolas em Minas Gerais. O MEC autorizou a implementação em 44 escolas, com ressalvas sobre a infraestrutura (sala de aula, vestiário e refeitório). Foram essas 44 escolas de Ensino Médio que, oficialmente, aderiram ao Programa em 23 de dezembro de 2016.

Para o ano de 2018 o Estado de Minas Gerias teve ampliada a oferta de Ensino Médio de tempo Integral atendendo a mais 36 escolas em todo o estado. Assim a Educação em tempo integral no Ensino Médio chegou em 2018, totalizando 79 escolas em todo o estado, abrangendo 66 municípios e 42 Regionais de Ensino com previsão de atendimento a 21.000 estudantes (MINAS GERAIS, 2019).

Para a organização do currículo das escolas selecionadas para o EMTI a SEE/MG propôs que fossem constituídos de duas partes: a) formação básica e b) formação flexível. A formação básica compreendia as temáticas relativas a cada área do conhecimento, indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e, pela BNCCEM, com seus respectivos componentes. A formação flexível era a responsável pela ampliação do leque de conhecimentos dos estudantes e da materialização da integração curricular. Ela poderia ser composta pelos chamados Campos de Integração Curricular (CIC) e pela Formação Técnica e Profissional (MINAS GERAIS, 2018).

De acordo com o documento da SEE/MG para o EMTI em MG, um CIC se configura:

na ação curricular na qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos na ação educacional. Constitui-se como um eixo, a partir do qual se torna possível superar a fragmentação e a hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento

e favorece a diversificação de arranjos curriculares, com vistas a produzir maior diálogo e interação dos saberes locais, das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares. (MINAS GERAIS, 2018).

Os CIC são constituídos por disciplinas que serão cursadas pelos estudantes nos três anos de EM. Eles são divididos em três grandes tópicos, a saber:

a) **Cultura, Artes e Cidadania:** esse Campo pode incluir atividades relacionadas à Música, Dança, Artes Cênicas, Artes Plásticas, Artes Circenses, Artesanato, Cultura Regional, Gastronomia, Direitos do Cidadão, Ética, Profissões e profissionalismo e outras temáticas que devem ser desenvolvidas na escola.

b) **Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias:** esse campo pode incluir atividades relacionadas às Línguas Estrangeiras, Textos literários, Fotografia, Cinema, Animação digital, Jogos digitais, História em quadrinhos, Grafite, Jornal, Rádio, Informática, Ambiente de redes sociais, *Designer* gráfico, Propaganda e *Marketing*, entre outras.

c) **Pesquisa e Inovação Tecnológica:** esse Campo pode incluir atividades relacionadas à Iniciação científica, Robótica, Introdução às Engenharias, Inovação sustentável, Soluções tecnológicas, Tecnologia agrícola, Empreendedorismo, Construção sustentável, Educação Física e Ergonomia, Desenvolvimento de Aplicativos e *Softwares* e outros temas que possam ser desenvolvidos na escola.

Está prevista ainda uma atividade mensal para os estudantes, externa à escola, acompanhado de professores e coordenadores, para os alunos que optem pelos campos de integração curricular.

As turmas que trabalharão exclusivamente com os CIC devem obedecer a seguinte regra de distribuição de aulas:

a) **Cultura, Artes e Cidadania:** 4 aulas

b) **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, para o fortalecimento dessas áreas. Duas aulas de Aprofundamento para o ENEM para todas as turmas que não cursarão o técnico profissionalizante.

c) **Pesquisa e Inovação Tecnológica:** 5 aulas, sendo uma delas obrigatoriamente de Pesquisa e Intervenção.

A parte flexível também poderá ofertar, dentro do programa, até 4 Cursos Técnicos Profissionalizantes dependendo do número de turmas da escola, escolhidos no

catálogo de 11 cursos, apresentados pela SEE/MG. Assim, a ampliação da jornada poderá ser realizada com o desenvolvimento, em três anos, de um Curso Profissionalizante, integrado ao Ensino Médio, com um total de até 1200 horas, e que terá, em sua Matriz Curricular, a estrutura do Currículo Integrado do Programa, isto é, no Curso Técnico Profissionalizante haverá também um mesmo horário destinado a Projetos de Pesquisa e Intervenção e a saída mensal para os Diálogos Abertos com a Cidade, propostos nos Campos de Integração Curricular (MINAS GERAIS, 2018).

A escolha e a composição de uma turma de um Curso Técnico Profissionalizante deverão ocorrer apenas se os estudantes manifestarem interesse na Educação Profissional e após consulta à comunidade.

O total de turmas a serem formadas deve obedecer ao seguinte quantitativo:

- Se a escola possuir de duas até três turmas de 1º ano, poderá formar apenas uma turma de Técnico Profissionalizante;
- Se a escola possuir de quatro a seis turmas de 1º ano, poderá formar duas turmas de Técnico Profissionalizante. A escola poderá escolher até dois cursos distintos;
- Se a escola possuir de sete a nove turmas de 1º ano, poderá formar três turmas de Técnico Profissionalizante e poderá escolher até três cursos distintos;
- Se a escola possuir acima de nove turmas de 1º ano, poderá formar cinco turmas de Técnico Profissionalizante e escolher até 04 cursos distintos.

Os cursos Técnicos que poderão ser escolhidos pelos estudantes e ofertados pelas escolas são:

1. Técnico em Administração;
2. Técnico em Cooperativismo;
3. Técnico em Informática;
4. Técnico em Informática para a Internet;
5. Técnico em Logística;
6. Técnico em Marketing;
7. Técnico em Recursos Humanos;
8. Técnico em Secretariado;
9. Técnico em Secretariado Escolar;
10. Técnico em Serviços Públicos;
11. Técnico em Transações Imobiliárias.

É importante chamar a atenção para a oferta de cursos técnicos profissionalizantes no EMTI, em Minas Gerais, considerando que os estudantes participantes do programa podem optar por esse tipo de formação. Nesse caso, pode-se apontar as contradições e o hibridismo dessa proposta, pois ao mesmo tempo que incorpora aspectos importantes de uma educação mais humanista, como as atividades previstas nos CIC – Cultura Arte e Cidadania e Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias, propõe outras relacionadas ao CIC – Pesquisa e Inovação Tecnológica e na parte considerada flexível que dialogam muito de perto com proposições dos organismos internacionais citados no Capítulo 2 desta tese.

Como vimos, os documentos analisados tanto da UNESCO, como do BM e da OCDE, são concordantes em relação à oferta da educação profissional para o EM, justificada pela necessidade de preparar a juventude para os desafios da flexibilidade do emprego no mundo atual. A ênfase do processo de aprendizado está colocada no desenvolvimento de competências e de habilidades individuais dos estudantes, que podem, entre outros aspectos, lhes ser úteis em termos de empregabilidade, considerando as crises estruturais do capitalismo e o desemprego na contemporaneidade. Como visto no capítulo 2, a OCDE em seu relatório *Education At Glance* (2019), registra que a formação profissional no ensino secundário pode desempenhar um papel crucial no combate ao desemprego juvenil.

Há que se destacar também que o EMTI em MG, propõe a formação técnico profissional integrada ao ensino médio, mas somente no capítulo 5 quando analisaremos as experiências pesquisadas é que teremos condições de verificar como se deu essa a implementação desses cursos técnicos, poderemos verificar se essas propostas dialogam com essas recomendações dos organismos internacionais ou se avançam ao que está proposto por estas instituições e como o fazem.

Está previsto no EMTI diferentes formas de organização da jornada estendida, que poderão ser construídas em cada escola, de acordo com as possibilidades locais, mas a SEE/MG propôs que as aulas se iniciem às 7h30 com término às 17h30, com um intervalo de 90 minutos para o almoço. As aulas/atividades devem ser organizadas em módulos de 50 minutos e deverão contemplar uma carga horária de 2.250 ou 45 (quarenta e cinco) horas-aula semanais.

Foi proposto também que das 7h30h às 7h50h fosse o momento de acolhimento diário dos estudantes nas escolas, que consistia em um café coletivo com professores, estudantes e gestores. As aulas poderiam ser organizadas em jornadas de, no máximo,

100 minutos, ou seja, poderiam ocorrer até duas aulas de uma mesma disciplina sequencialmente. Mesmo que haja intervalo, o documento da SEE/MG dispõe que: “não serão permitidos três ou mais horários consecutivos de uma mesma disciplina” (MINAS GERAIS, 2018).

As escolas deveriam organizar o horário de tal forma que houvesse, em um dia da semana um horário, em que todas as turmas desenvolvam a atividade de Pesquisa e Intervenção, componente obrigatório na Matriz Curricular.

Sobre a organização administrativa e o quadro de pessoal, o documento da SEE/MG definiu que a partir de 2018 seria permitido o funcionamento de turmas de ensino médio em tempo 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 a maioria em relação às turmas de ensino médio regular, devendo a cada ano subsequente ser diminuída pelo menos uma turma de ensino médio regular” (MINAS GERAIS, 2018).

Para o desenvolvimento e implantação do programa, deveria haver uma equipe de acompanhamento e desenvolvimento das ações, composta por professores da Educação Básica, que atuam nos componentes da BNCCEM e professores que desenvolvem ações nos CIC, que constituíam a parte Flexível do Currículo e a Formação Técnica e Profissional. Também deveria haver um professor coordenador do Programa, preferencialmente efetivo, dentre os profissionais que atuam na escola, indicado pela direção da escola e referendado pelo Colegiado Escolar. Para atuar na coordenação do Programa, o professor indicado deve cumprir a totalidade de sua carga horária, ou seja, 24 horas semanais (MINAS GERAIS, 2018).

O EMTI de Minas Gerais tinha a previsão de atender 21.000 estudantes, com um recurso de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) anuais, por aluno, durante quatro anos. A distribuição dos recursos foi realizada pelo Órgão Central da SEE/MG e não podiam ser repassados à Caixa Escolar. A responsabilidade da prestação de contas era também da SEE.

Sobre os docentes para atuarem na EMTI, a Resolução SEE nº 3.995, de 24 de outubro de 2018, dispunha sobre critérios e definia procedimentos para inscrição, classificação e designação de candidatos para esse exercício. De acordo com a portaria os candidatos à designação para atuar na EMTI nos CIC estariam classificados observando a habilitação e a escolaridade exigidas para cada função.

O professor efetivo poderia compor o quadro de professores da EMTI. Seria atribuída extensão de carga horária ao professor efetivo conforme Resolução SEE 3.995, de 24 de outubro de 2018. O professor efetivo que optasse pela extensão de carga horária deveria atender todos os módulos/aulas necessários para o fechamento da carga horária (MINAS GERAIS, 2018).

O professor designado no ensino regular em conteúdos afins que constam em seus certificados e diplomas, que ainda tiver carga horária incompleta, por já estar designado no componente curricular, poderia compor o quadro de profissionais da EMTI, desde que participasse da designação para tal função. Caso o professor não tenha perfil ou disponibilidade, a escola deveria realizar os procedimentos de designação para a função normalmente (MINAS GERAIS, 2018).

Ao se inscrever para a função de professor dos CIC, o candidato poderia atuar em um ou mais campos, observando a oferta nas escolas. No ato da designação, o candidato deveria apresentar um plano de trabalho e declarar que possui perfil específico para atuar nesse CIC. Todos os professores que atuarem na parte flexível do currículo deverão apresentar plano de trabalho e serem selecionados por uma banca, incluindo os professores efetivos da escola que quiserem atuar nos CIC.

Para a designação de professores dos CIC, as escolas encaminham para a SEE/MG a lista de disciplinas a serem cursadas pelos estudantes e a partir disso a secretaria abre um edital de designação para essas vagas a serem preenchidas. A inscrição dos candidatos é feita na própria escola em que há vagas e, no ato da inscrição, cada candidato deve apresentar um plano de trabalho escrito que deve constar todas as atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Após a aprovação do plano de trabalho o candidato segue para uma segunda etapa em que deve apresentar de forma oral suas atividades, por meio de uma aula. A avaliação é feita por uma banca composta pelo coordenador do programa, direção da escola, um professor de alguma instituição de ensino superior e um membro da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2018).

Para atuar nas disciplinas dos cursos técnicos, o percurso a ser feito pelo candidato é parecido com o dos CIC, o candidato entrega no ato da inscrição na escola seu plano de trabalho com suas habilidades e todo o planejamento de atividades a serem desenvolvidas que é avaliado pela coordenação e direção, porém os candidatos as vagas do curso técnico não precisam dar uma aula como é exigida para os candidatos do CIC (MINAS GERAIS, 2018).

Para o ano de 2019, a SEE/MG elaborou o documento intitulado: “Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado – Versão 2019” com o objetivo de oferecer subsídios para a atuação dos docentes que fossem atuar nos componentes curriculares da BNCCEM quanto nos componentes curriculares ofertados na Parte Flexível do Currículo.

Cabe ressaltar aqui, que, em 2019, assumia o governo do Estado de Minas Gerais, Romeu Zema do partido Novo. Como poderemos ver no decorrer dessa seção, o EMTI no estado sofreu significativas mudanças, bem como toda a equipe de implementação do programa em MG, no que diz respeito a equipe da SEE/MG.

Esse documento traz uma retrospectiva da implementação do programa desde o ano de 2017, é apresentado o aumento do número de escolas atendidas nesse período, número de alunos que fazem parte do programa, número de municípios e regionais. Destaca ainda que a educação em tempo integral é um caminho para a melhoria do quadro desastroso que o ensino médio brasileiro vinha passando, tendo em vista que ampliar a jornada e permitir que os jovens se interessem mais pela escola, que concluam seus estudos aprendendo e ampliando seus conhecimentos ao longo da vida é fundamental (MINAS GERAIS, 2019).

Em 2019, o número de escolas com o EMTI permanece o mesmo de 79 como em 2018. O currículo passou a ser denominado pela SEE/MG de currículo integrado, assim entendido:

Na perspectiva do Projeto Pedagógico para as Escolas de Ensino Médio Integral e Integrado de Minas Gerais, o currículo integrado é aquele que pode e deve ser praticado por todos os atores educativos da comunidade escolar, sejam eles gestores, pedagogos, professores da Educação Básica, educadores sociais e outros que atuem na escola com os professores e os estudantes, desde que seja amplamente discutido e construído com a participação de todos, especialmente dos jovens estudantes. (MINAS GERAIS, 2019, p. 8).

A partir desse entendimento, de acordo com o documento de 2019 acima citado, cada escola que oferte em Minas Gerais o EMTI deveria desenvolver um currículo integrado, interdisciplinar e interdimensional, no qual o estudante atue como sujeito, construtor de aprendizagens integradas que façam sentido para ele. O documento esclarece que:

[...] currículo interdimensional é aquele que possibilita o exercício dos quatro pilares da Educação, segundo a Comissão Internacional sobre Educação da UNESCO: o aprender a conhecer, o aprender a ser, o aprender a fazer e o aprender a viver. Para que isso ocorra, o que se propõe é a formação integral dos jovens com a ampliação da jornada diária de cinco horas-aula para nove horas-aula e

vivências de diferentes experiências em conexão com distintos saberes e formas de aprender. (MINAS GERAIS, 2019, p. 9).

Esses quatro pilares já foram discutidos no capítulo 1, a partir do “Relatório Delors”, que orientou os países a fazerem uma revisão de suas políticas educacionais na década de 1990. Dessa vez, a UNESCO é explicitamente citada no programa de EMTI em Minas Gerais. E, nessa citação, pode-se entender que o direito à educação é transmutado em vivências, experiências, “novos saberes” e formas de aprender. Não se fala mais em direito, mas em aprendizado. Pode-se verificar isso também quando se fala da finalidade da educação integral no ensino médio, como veremos abaixo.

O documento de 2019 registra que sua finalidade é proporcionar uma educação integral aos estudantes, por meio da efetiva associação entre a formação básica e outros conteúdos e experiências, garantindo-lhes a melhoria das aprendizagens em todas as áreas do conhecimento, bem como diferentes experiências que possam dar luz e sustentar seus projetos de vida, a promoção e o desenvolvimento de habilidades de atuação social e a possibilidade de fazer um curso técnico profissionalizante com vistas à inserção no mercado de trabalho (MINAS GERAIS, 2019). Ou seja, discurso se aproxima dos documentos da BM (2001), UNESCO (2005, 2008) e OCDE (2013), que, conforme mencionamos no capítulo 2, recomendavam para os jovens estudantes do ensino médio que eles fossem capazes de desenvolver personalidades produtivas e habilidades para a vida ao mesmo tempo em que reforça os seus vínculos com o mundo do trabalho.

Os três CIC e os cursos técnicos são mantidos na grade curricular para o ano de 2019, com o argumento de que o currículo construído dessa forma garante o protagonismo juvenil, o desenvolvimento dos estudantes, por meio de ações e atividades que contemplem a abordagem de conhecimentos, as experiências e atitudes que se materializam na formação humana integral, gerando reflexão crítica e autonomia (MINAS GERAIS, 2019).

Como novidades nesse ano, o documento de 2019 traz como possibilidade para os estudantes do 3º ano um curso de aprofundamento e revisão para o ENEM, que só poderá ser ofertado após consulta aos estudantes e a manifestação de interesse deles. De acordo com o documento de 2019:

A proposta é a de que a escola organize, um curso e que desenvolva ao longo do ano TODAS as 120 habilidades propostas na matriz do ENEM e agrupadas por áreas de conhecimento. Esse curso deve se organizar por meio de aulas interdisciplinares e pautadas em cada uma das grandes competências do exame: dominar linguagens, compreender fenômenos, resolver problemas, enfrentar problemas e construir a argumentação. A carga horária para o Curso compreende

9 (nove) horas aulas do total de 15 (quinze) horas aulas da parte flexível do currículo.” (MINAS GERAIS, 2019, p. 30).

Nessa proposta, vê-se mais uma vez se repetir o fato de as avaliações ditarem os currículos.

Os professores que forem desenvolver as aulas de aprofundamento e revisão para o ENEM irão passar por uma seleção realizada por meio de banca, como na designação para a parte flexível do currículo, mesmo que seja um professor efetivo da escola.

A outra novidade que consta no documento de 2019 é a disciplina de “Educação para a Cidadania e Projeto de Vida”, que se insere no primeiro tópico dos campos de integração curricular de Cultura, Artes e Cidadania. Essa nova proposta visa

ajudar os estudantes a se formarem enquanto pessoas responsáveis, autônomas, solidárias, que conheçam e exerçam seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, bem como construam o seu projeto de vida. (MINAS GERAIS, 2019, p. 15).

Ainda de acordo com o documento citado acima, o projeto de vida:

é um plano traçado, um esquema vital que se encaixa na ordem das prioridades, valores e expectativas de uma pessoa que sonha com seu próprio destino e decide viver como quer. Este projeto de vida está vinculado de forma direta com a proposta de cada um em ser feliz e em buscar a felicidade. É importante que os estudantes do Ensino Médio Integral e Integrado sejam capazes de usar esse tempo na escola para pensarem o futuro. O importante é ter um projeto com objetivo, não importa se a data prevista for cumprida ou não, o fundamental é delinear um projeto pessoal porque isso envolve desafio, crescimento e um olhar para frente. (MINAS GERAIS, 2019, p. 18)

O que vemos nessa concepção de projeto de vida é muito próximo do que a UNESCO anunciava em seu documento de 2008, no qual foi apresentado uma série de pontos sobre o ensino médio no século XXI. A influência dessa organização nesse programa se torna evidente, a partir do momento que o documento produzido para MG apresenta que os projetos de vida dos jovens proporcionariam um bem-estar pessoal e um sentimento de autorrealização para os jovens estudantes, ao mesmo tempo em que são desenvolvidas personalidades produtivas, responsáveis, além de uma série de habilidades necessárias à vida, a resolução de problemas, o trabalho em equipe, a criatividade, a flexibilidade, a mobilidade e o empreendedorismo. Veja que a ênfase está toda colocada no indivíduo e não no coletivo, cada um buscando sua própria realização.

Para o desenvolvimento das ações na perspectiva do projeto de vida, os professores do CIC deveriam incluir, organizar e, planejar obrigatoriamente atividades a

partir da temática sobre Direitos Humanos que seriam desenvolvidos ao longo do ano letivo, tendo como objetivo que os jovens possam tomar decisões e estabelecer metas para si mesmos construindo perspectivas de futuro e uma autonomia desafiadora que o impulsiona a seguir aprendendo sempre. Em termos de discurso, segue-se com a ênfase no individualismo, mesmo quando traz como tema os direitos humanos.

O termo “protagonismo” é mencionado em diversos e diferentes momentos desse documento de 2019, trazendo a ideia que através dele os estudantes iriam conseguir desenvolver melhor suas competências, habilidades e reconhecer seu papel de cidadão. Dessa forma, para os formuladores desse documento, o processo de construção do conhecimento se torna, mais significativo e dotado de sentidos e de aprendizagens mais efetivas.

Nessa perspectiva, o sucesso ou fracasso dos jovens, fica condicionado a eles próprios. Ou seja, a responsabilidade de conseguir finalizar essa etapa da educação básica ou ser inserido no mercado de trabalho fica a cargo de cada estudante e de seu esforço pessoal e do que cada um construiu individualmente em seu projeto de vida.

Em 2020, a nova edição do documento orientador elaborado pela SEE/MG é intitulado “ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL”. Esse documento pontua mais uma vez a proposta educativa do programa, suas bases e fundamentos e traz novas propostas para o ensino médio mineiro.

De acordo com a SEE/MG, esse documento guiará as práticas na operacionalização do programa. Em 2020, o Governo de Minas Gerais, expandiu o programa para mais 210 escolas, totalizando 281 unidades escolares. Dessas, apenas 43 continuarão com a oferta dos cursos técnicos, as outras passam a se dedicar ao Projeto de Vida/Escola da Escolha. Passarão a ser atendidos 28 mil estudantes do ensino médio na educação em tempo integral, em 281 escolas, contemplando todas as 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE).

Tendo em vista esse aumento do número de escola, a SEE/MG definiu que: “Dada a amplitude, complexidade e relevância da pauta, a SEE/MG angariou novos parceiros para o ano de 2020, com expertises diversas, para agregar qualidade à consecução da proposta.” (MINAS GERAIS, 2020, p. 6). O principal parceiro da secretaria nesse processo de implementação do EMTI em MG é o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Ele se apresenta como uma entidade sem fins econômicos, criada por um grupo de empresários e banqueiros “motivados a conceber um novo modelo de escola

e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano⁶⁶, localizado em Recife” (CARVALHO; RODRIGUES, 2019, p. 4).

A proposta para a formação do ICE surge em 2003 e encontrou apoio no, então, governador do estado de Pernambuco, Jarbas Vasconcelos, e, em seu vice, José Mendonça Filho, responsável pela condução do processo no âmbito do Poder Executivo. Mendonça Filho, ministro da educação do governo de Michel Temer no período entre 2016 a 2018, atuou diretamente na aprovação da Reforma do Ensino Médio, abrindo espaço para a ampliação do território de ações do ICE no Brasil (CARVALHO; RODRIGUES, 2019).

Ao assumir o modelo da escola de tempo integral, como sendo referência para a educação do país, a Reforma do Ensino Médio acabou por ampliar espaço para os serviços do ICE em diversos outros estados do Brasil, como é o caso de Minas Gerais.

De acordo com Carvalho e Rodrigues (2019), o ICE é, em verdade, uma organização social, que com a roupagem de uma função social (presente no discurso da administração moderna), atua ampliando seus territórios e de seus parceiros. Atuando de forma multiescalar, o ICE consegue articular, em suas ações, interesses de empresas privadas, que influenciam desde decisões do MEC, de secretarias de educação estaduais e municipais até o chão das escolas públicas.

Em seu *site*, o ICE apresenta como investidores o Instituto Natura, o Instituto Sonho Grande, Espírito Santo em Ação, o Itaú-BBA, a Fiat-Chrysler, a Jeep, a Trevo Tecnologia Social e a EMS e apresenta também a parceria com 19 estados⁶⁷.

O ICE possui uma articulação em rede, com atuações em diferentes escalas e que se materializam no chão da escola. Essas relações, segundo Carvalho e Rodrigues (2019), começam com as orientações mundiais para a escola no “mundo periférico”, passando pelas ações de transformação em Políticas Públicas de Estado (nacional ou subnacional) e atuando diretamente na escola, interferindo no seu cotidiano. Por meio dessa rede de atuação e seguindo as orientações do neoliberalismo mundial - sobretudo pelo BM e

⁶⁶ Criado em 1825, o ginásio pernambucano é considerado uma das escolas mais antigas do país, foi construído para que funcionasse em regime de internato de educação pública e que atendesse não somente a sociedade pernambucana, mas também outras populações vindas de outros estados, principalmente aos aspirantes a faculdade de direito. Nomes da sociedade pernambucana da época foram alunos e professores do ginásio, o que proporcionou que o local se tornasse de grande prestígio. (MONTENEGRO, 1979)

⁶⁷ Espírito Santo, Maranhão, Paraíba, Acre, Amapá, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Rondônia, Sergipe, Tocantins, São Paulo, Amazonas, Paraná, Minas Gerais, Piauí, Ceará, Rio de Janeiro e Goiás.

UNESCO, as ações do ICE se consolidam na realidade da população brasileira através da educação pública.

Os documentos analisados no capítulo 2, do BM, UNESCO e OCDE enfatizam a necessidade de uma aliança entre o setor público e a iniciativa privada, como sendo uma saída para a melhoria para o ensino médio. No entanto, o que se verifica e está explicitado no capítulo citado, é que essas parcerias têm trazido para dentro das escolas as suas lógicas e os seus valores baseados na performatividade, competitividade, eficácia e meritocracia, defendidos pelo capitalismo global e pelo empresariado que atua na educação brasileira, como o TPE, o que reforça esse comportamento individualista.

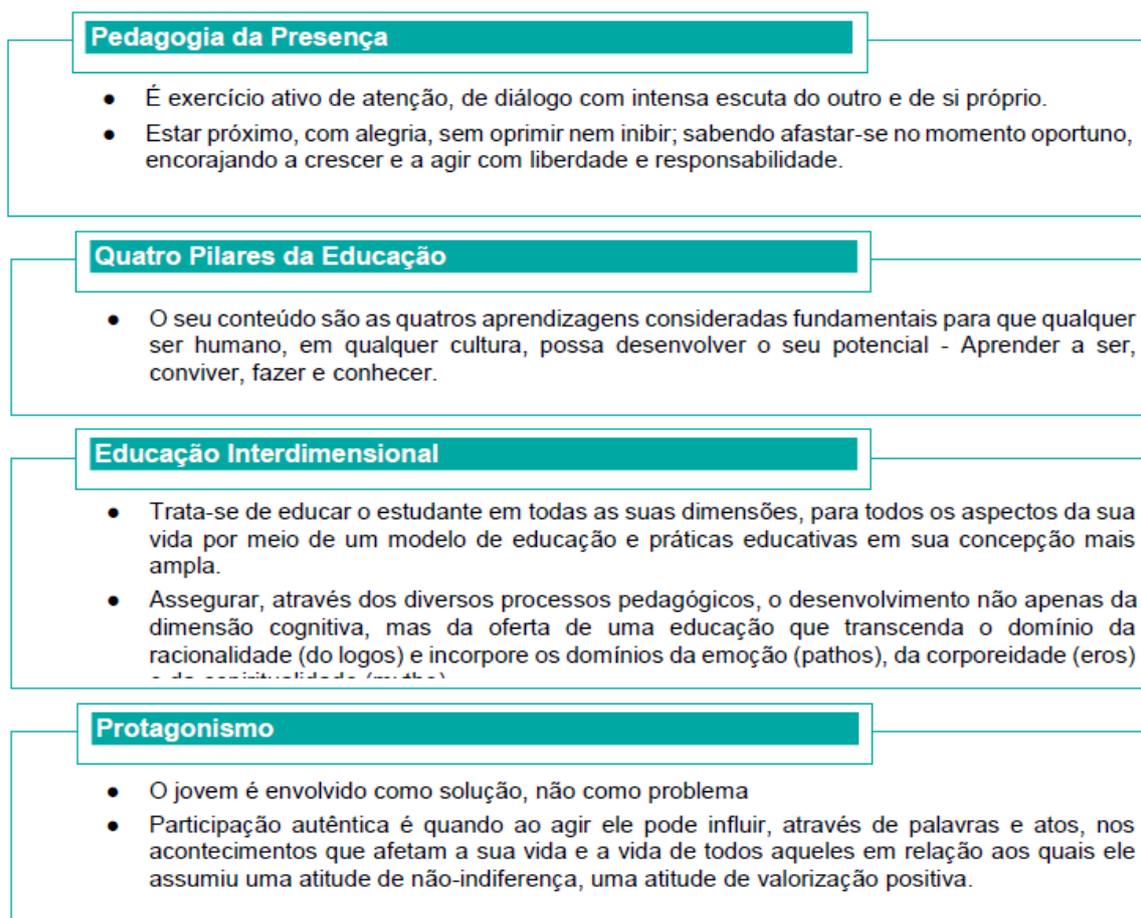
Para o BM, o Estado não deve ser o único provedor de serviços básicos para a educação, e por isso deve haver a promoção da entrada de setores privados competitivos em atividades que até então eram reservadas ao setor público. Na visão da Unesco, para se chegar ao acesso de massa da última etapa da Educação Básica, é necessário que haja, um esquema de parceria entre os governos e outros provedores (privados, organizações não-governamentais, etc.). Os documentos da OCDE evidenciam que os sistemas educacionais são complexos e que sua descentralização é um aspecto da governança multinível, e nessa governança estão presentes os atores do mundo privado. Ou seja, os três organismos internacionais referendam essas parcerias.

A proposta pedagógica do ICE é definida pelo projeto Escola da Escolha, que tem como centralidade o projeto de vida dos estudantes e como eixo estruturante o protagonismo juvenil, ancorada nos pressupostos teóricos dos quatro pilares da educação para o século XXI, já mencionados, e que aparece com destaque no documento da SEE/MG para o ano 2020: “o jovem e seu Projeto de Vida, isso significa que todo o currículo, todos os processos pedagógicos e todas as ações da escola de EMTI devem ser movimentados para garantir que o estudante tenha condições de concretizar seu Projeto de Vida” (MINAS GERAIS, 2020, p. 7).

O EMTI então passa a ser fundamentado nos princípios educativos do modelo escola da escolha e operacionalizado pelo currículo cuja prática pedagógica se orienta por três eixos formativos: formação acadêmica de excelência, a formação para a vida e a formação de competências para o século XXI, aliados as bases teóricas sustentadoras do programa que são: a pedagogia da presença, os quatro pilares da educação (aprender a ser, conviver, fazer e conhecer), a educação interdimensional e o protagonismo (MINAS GERAIS, 2020).

A figura abaixo exemplifica as bases teóricas sustentadoras do Programa:

FIGURA 2: Bases teóricas do EMTI



Fonte: SEE/MG. Caderno Ensino médio em tempo integral, 2020, p. 7.

A noção de competência está presente em todos os documentos internacionais analisados nesta tese. A ênfase do processo de aprendizado está colocada no desenvolvimento de competências e de habilidades individuais dos estudantes, que podem, entre outros aspectos, lhes ser úteis em termos de empregabilidade, considerando as crises estruturais do capitalismo e o desemprego na contemporaneidade.

Para a UNESCO (2003), é imperativo criar métodos, estruturas e serviços escolares e adaptá-los ao ensino das competências necessárias à vida e à formação de comportamentos dos estudantes. O BM (2007) ressalta a necessidade no mundo atual da aquisição de competências e habilidades adequadas à participação cívica e ao sucesso econômico, sendo o lócus desse aprendizado o ensino secundário. A OCDE (2013) foca o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho, proporcionado aos indivíduos visualizar os benefícios da aprendizagem ao longo da vida e conquistar um lugar na sociedade do conhecimento.

Em 2020 o Projeto de Vida, que foi integrado ao documento de 2019, ganha centralidade para o EMTI. De acordo com o ICE:

Projeto de Vida é uma Metodologia de Êxito que objetiva despertar nos jovens os seus sonhos e ambições, o que desejam para as suas vidas e que pessoas pretendem ser, mobilizando-os a pensar nos mecanismos necessários para essa realização. É mais que reflexão sobre sonhos e planos. É sobre descobertas de potencialidades, de limites, de desejos. Não é um processo simples e nem rápido, mas uma grande tarefa a ser realizada, é o primeiro projeto para uma vida toda. (ICE, Caderno Inovações em Conteúdo, Método e Gestão, 2019)

O discurso apresentado aqui é que a escola de tempo integral é a melhor forma de organização escolar, pois é capaz de levar o aluno a desenvolver-se integralmente.

As escolas estaduais que têm a previsão de iniciar a oferta da educação em tempo integral em 2020, o protagonismo juvenil e a elaboração do projeto de vida deverão nortear suas ações. Nesse outro modelo de EMTI, além do aprofundamento acadêmico, o principal objetivo é dar ao estudante instrumentos para que ele possa pensar, planejar e se preparar para alcançar o que quer para o seu futuro. Nessas instituições, os jovens devem ser estimulados a encontrar sua vocação para os próximos passos ao finalizar a educação básica (MINAS GERAIS, 2020).

Para o projeto de vida, os professores precisam tabular os sonhos de todos os estudantes e compartilhar com o restante da equipe escolar para que todos compreendam o que significa trabalhar em uma escola cuja centralidade do projeto escolar é o jovem e o seu projeto de vida, além de ter capacidade de inspirar o jovem e de praticar a pedagogia da presença (MINAS GERAIS, 2020).

Nesse novo modelo, o curso de aprofundamento e revisão para o ENEM ganhou nova roupagem e novo nome, passou a se chamar PÓS-MÉDIO. Ele se caracteriza como “aulões” para o ENEM e um conjunto de aulas denominado “um mundo de possibilidades”, elucidado em material didático estruturado com um conjunto de temas que apoiarão o professor no desenvolvimento da abordagem dos conteúdos.

Outra novidade são as disciplinas eletivas, que são oferecidas a cada semestre e realizadas semanalmente em 2h/a geminadas, com oferta para todas as turmas no mesmo dia da semana e horário. De acordo com a SEE/MG são matérias escolhidas pelos estudantes a partir de um “cardápio” de temas propostos pelos professores. Os estudantes não são organizados em séries ou turmas, mas pelas disciplinas eletivas que escolheram, sendo possível a mesclagem de estudantes dos 3 anos do Ensino Médio em uma única turma de eletivas (MINAS GERAIS, 2020).

Outro componente do currículo do EMTI são as “práticas experimentais” que são aulas realizadas em outros espaços das escolas, incluindo laboratórios, caso possuam. Elas têm como objetivo aproximar a teoria e a prática dos componentes curriculares de Matemática, Biologia, Física e Química que estejam sendo trabalhados pelos Professores com base na BNCCEM.

Há também o que eles chamam de “nivelamento”, que é uma ação emergencial, positivada na matriz como componente curricular, com carga horária de 2h/a semanais, que visa promover as habilidades básicas não consolidadas dos estudantes, em língua portuguesa e matemática. A ação ocorre no ano de entrada dos estudantes no EMTI. As atividades de nivelamento se dão a partir da avaliação diagnóstica.

Para o ano de 2020, a SEE/MG propôs também dois novos componentes curriculares para o EMTI, que são os Estudos Orientados I e II. Nesses componentes, os estudantes aprendem a estudar por meio de técnicas de estudo e do reconhecimento da importância de criar uma rotina na escola que contribua para a melhoria da aprendizagem (MINAS GERAIS, 2020).

Nos Estudos Orientados I, os alunos realizam uma avaliação semanal, com duração de 2 horas com o objetivo de identificar quais são as principais fragilidades de aprendizado e com isso realizar os Estudos Orientados II, com 3 horas de duração em que os alunos terão a oportunidade de rever os conteúdos que não ficaram consolidados anteriormente.

Percebe-se aqui o que também já estava prescrito pelos organismos internacionais em relação a melhoria da aprendizagem para os jovens. De acordo com BM, UNESCO e OCDE os programas de extensão da jornada escolar possuem como um de seus principais objetivos melhorar a qualidade educacional, partindo do pressuposto que os alunos passariam mais tempo na escola, o que levaria a melhoria em relação ao processo de ensino/aprendizagem e de novos conteúdos curriculares, sendo apontada por governos de diversos países como estratégia técnica e política para o desenvolvimento da educação.

Qualidade essa que está associada e entendida como resultados nos exames nacionais e internacionais, como o PISA. O BM, por exemplo, propunha que deveria haver um sistema transparente de avaliação e a partir dos resultados dos alunos seriam projetadas metas que ajudassem a melhorar a qualidade do ensino médio.

Com relação ao currículo para a educação profissional, ele está voltado para a preparação básica para o trabalho e empreendedorismo. De acordo com o documento:

deverão ser organizado tempos e espaços formativos que possibilitem o conhecimento e a compreensão das estruturas norteadoras do mundo do trabalho, assim como construir e desenvolver os saberes, as habilidades e as competências necessárias à participação dos estudantes nos espaços sociais produtivos. (MINAS GERAIS, 2020, p. 21).

Corroborando com essa ideia contida no documento de MG, está a concepção de educação contida na visão das agências internacionais, conforme analisado no segundo capítulo desta tese. A educação tem sido reduzida a um fator instrumental, voltada para atender às demandas da economia e para situar os indivíduos no mercado de trabalho. O PISA, por exemplo, é uma ferramenta ideológica e política da OCDE para a propagação de competências e habilidades para o mercado de trabalho.

Os professores receberão orientação e formação voltadas a subsidiar a ação profissional cotidiana e ficam responsáveis pelo acompanhamento dos processos de construção de conhecimentos e das aprendizagens, que devem ser feitos com a utilização de diversos instrumentos de registro, que irão validar qualitativa e quantitativamente o processo de desenvolvimento e aprendizagem da turma e de cada um dos seus estudantes (MINAS GERAIS, 2020).

O EMTI profissional terá duração de três anos, organizados em seis módulos semestrais, somando uma carga horária total de 4.500 horas, que serão distribuídos entre a BNCC/EM, a parte diversificada, que são os componentes curriculares direcionados ao desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao percurso escolar e suas interlocuções com o projeto de vida de cada estudante, além de um 5º Itinerário de preparação básica para o trabalho e empreendedorismo, que tem como componentes curriculares o desenvolvimento de habilidades e competências gerais, para atuação no mundo do trabalho (MINAS GERAIS, 2020).

A partir de 2020 a oferta dos cursos deve ser determinada pela demanda de empregabilidade regional. Agora são, ao todo, 18 opções de cursos técnicos:

- 1) Açúcar e Álcool;
- 2) Agronegócio;
- 3) Agropecuária;
- 4) Alimentos;
- 5) Análises Clínicas;
- 6) Celulose e Papel;
- 7) Desenvolvimento Cultural Regional;
- 8) Desenvolvimento de Sistemas;

- 9) Eletroeletrônica;
- 10) Eletromecânica;
- 11) Eletrônica;
- 12) Eletrotécnica;
- 13) Informática;
- 14) Logística;
- 15) Mecânica;
- 16) Química;
- 17) Segurança do Trabalho
- 18) Transações Imobiliárias.

De acordo com a SEE/MG, para que a oferta dos cursos técnicos atendesse às necessidades das diferentes regiões, foram realizados estudos abrangendo as 12 mesorregiões do estado de MG, conforme divisão do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Também foram utilizadas informações do mercado de trabalho formal na tentativa de captar as tendências do emprego no nível local. O estudo foi resultado de uma parceria entre as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Social (Sedese), Desenvolvimento Econômico (Sede) e de Educação (SEE) (MINAS GERAIS, 2020).

Algumas práticas educativas aparecem também como novidades para o ano de 2020. A primeira delas é o que a SEE/MG denomina de “acolhimento inicial dos estudantes, pais e equipes escolares”. No acolhimento, é anunciado aos estudantes e a seus familiares que toda a equipe escolar e o projeto escolar estão a serviço de criar as condições para a realização do projeto de vida dos jovens.

A implementação do acolhimento inicial dos estudantes e seus familiares e da equipe escolar é de coordenação da SEE/MG com cooperação técnica com o ICE no que diz respeito às orientações e diretrizes de operacionalização dessa prática educativa. É realizado pelos próprios estudantes, que formados para essa ação, são os denominados Jovens Protagonistas Mineiros (MINAS GERAIS, 2020).

A partir do acolhimento inicial, estabelece-se o acolhimento diário dos estudantes como estratégia de fortalecer e vivenciar no cotidiano escolar os quatro princípios educativos. O acolhimento diário é uma prática educativa que ocorre no momento da chegada dos estudantes à escola, no início da manhã e deve ser liderada pelo diretor da escola, que acolhe diariamente os estudantes. Para o ICE a acolhida:

É realizada como oportunidade para comunicar aos estudantes que são bem-vindos para aquele dia na escola, e o fazem por intermédio da troca de pequenos gestos, porém fundamentais, tais como: O sorriso que acolhe; o bom dia verdadeiro; o olhar atento; a busca pela compreensão de possíveis problemas e a percepção de que algum estudante chegou de maneira diferente do usual para a jornada escolar. (ICE – Caderno Inovações em Conteúdo, Método e Gestão Rotinas e Práticas Educativas, p. 36).

O acolhimento pode ser feito de diferentes maneiras: com música, palmas, bilhetinhos, apresentações, abraços, danças, sendo a presença do gestor como fundamental por ser o líder da escola.

A terceira prática educativa são os “clubes de protagonismo” que é um espaço constituído pelos estudantes, destinado à discussão das pautas de seus interesses, com o objetivo de proporcionar a troca de informações e experiências, atreladas ou não à vida escolar deles (MINAS GERAIS, 2020).

Como última prática educativa, presente do documento, está a “liderança de turma”. Para a SEE/MG o líder de turma é o estudante eleito pelos seus pares para representá-los. O líder de turma exerce a importante função de colaborar para a formação e desenvolvimento de si próprio e dos demais colegas, por meio da vivência da liderança, do incentivo ao protagonismo dos estudantes nas atividades escolares e corroborando para a da construção de soluções para as questões que envolvam a escola, seu entorno e as questões sociais mais amplas (MINAS GERAIS, 2020).

Os horários do EMTI se mantem os mesmos desde 2017. O horário de início das aulas deve ocorrer entre 7h e 7h30, a carga horária é de 45h/a semanais, distribuídos, necessariamente, em 9 módulos-aulas por dia, o almoço deve durar 1h30 e esse tempo deverá ser utilizado para desenvolvimento das atividades do clube, os estudantes não podem sair da escola durante o tempo aula, não sendo possível que eles sejam liberados durante o almoço ou durante os intervalos.

A implementação da política de extensão da jornada para o ensino médio na Rede Estadual de Minas Gerais, a partir da leitura dos documentos produzidos pela SEE, com base nos documentos nacionais e da leitura comunidade escolar presente nas escolas pesquisadas é que se pretende sistematizar no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 5: CARACTERIZAÇÃO, INFRAESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS PARA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE TEMPO INTEGRAL NO EM

Este capítulo apresentará os resultados da pesquisa desenvolvida em três escolas de ensino médio da Rede Estadual de Minas Gerais no que diz respeito à sua caracterização, infraestrutura existente e organização dessas unidades educacionais para a implantação do EMTI. Inicialmente será feita a descrição de cada uma dessas escolas, apresentando sua infraestrutura (número de salas, quadras, laboratórios, banheiros, mobiliário etc.), número de docentes, de alunos e de funcionários. Esses dados foram sistematizados por meio de um roteiro intitulado “*check list* de infraestrutura”⁶⁸ preenchido pela pesquisadora. Em seguida, será tratada a organização escolar das unidades pesquisadas, ou seja, como foi feita a preparação e a execução da jornada estendida para os estudantes do ensino médio dessas escolas, a partir da implantação do programa de tempo integral. Alguns aspectos apresentados neste capítulo trazem depoimentos com as opiniões dos entrevistados, como coordenadores, professores e estudantes das três escolas onde foi desenvolvido o trabalho de campo.

5.1 Escola Brigadeiro

A primeira escola que faz parte do trabalho de campo desta pesquisa possui Nível Socioeconômico médio alto (53,21), estando localizada na região Norte de BH. É uma escola que atende somente a última etapa da educação básica, sendo o ensino médio regular na parte da manhã e da tarde, o ensino médio em tempo integral também nos turnos da manhã e da tarde, à noite funcionam algumas turmas de EJA. O número de matrículas de todo o ensino médio é de 763 alunos. São 4 turmas de regular na parte da manhã e 3 na parte da tarde. Em ambos os turnos, estão organizadas 13 turmas de tempo integral. O número total de funcionários (gestores, docentes, funcionários administrativos) é de 125, a gestão é composta por uma diretora geral, uma vice-diretora e supervisora na parte da manhã, um vice-diretor e supervisora na parte da tarde e o coordenador do programa de tempo integral.

⁶⁸ O roteiro se encontra no anexo 2 desta tese e foi elaborado pela equipe do Gestrado/UFMG, na ocasião da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (2010).

A escola se localiza em rua asfaltada e residencial, possui uma área verde extensa e o prédio se encontra em boas condições de funcionamento. Trata-se de um local muito amplo e arejado. São dois blocos de dois andares, o primeiro bloco, eles chamam de principal e concentra as principais atividades realizadas na escola. Ele possui a seguinte infraestrutura:

QUADRO 4: Infraestrutura da escola brigadeiro – Bloco principal

1º ANDAR	2º ANDAR
3 pátios/quadras descobertas	16 salas de aula
Cantina	Sala de descanso dos alunos do EMTI
Refeitório	
Sala dos professores	
Laboratório de informática	
Laboratório de ciências	
Laboratório de física	
Sala do coordenador do EMTI	
Secretaria	
Sala da direção	
Banheiro dos alunos (feminino e masculino)	
Bebedouros	
Mesas de ping pong e Totó	
Estacionamento de funcionários	

Fonte: Elaboração própria da autora, 2020

O coordenador do EMTI da escola Brigadeiro relata que houve uma visita da SEE/MG para verificar se a escola teria a infraestrutura necessária para implementar o EMTI. De acordo com o entrevistado:

Foi feito uma vistoria sobre o que possibilitaria e o que implicaria em lado negativo para que a escola fosse de ensino integral em termo de estrutura física, a única foi com relação aos vestiários para banho, com armários que a gente ainda não recebeu pra construir lá embaixo onde é a quadra de educação física. E a outra questão seria a sala ambiente de descanso, que a gente teve que de certa forma improvisar, porque a última sala desse bloco ela foi direcionada para esse fim, a gente colocou televisão, colocou DVD, pufs, sofá, tapete, cadeira, que eles possam deitar. (Coord 1).

Conforme visto no capítulo 3 desta tese, as duas portarias que tratam do EMTI (Portaria nº 1.145/2016 e A Portaria nº 727/2017) apresentam o que se espera sobre a infraestrutura das escolas participantes do programa. A primeira portaria, em seu anexo IV, elencava as recomendações ideais em relação a infraestrutura das escolas que fossem aderir ao EMTI. Já a segunda portaria, no seu capítulo II dispõe que nas escolas participantes do programa deve haver a existência de pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura exigidos e que deveriam estar necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão ao EMTI.

O laboratório de informática, localizado no bloco principal, é composto por 24 computadores com internet e sempre há um professor de apoio junto com os alunos, na utilização desse laboratório, que fica localizado ao lado do laboratório de ciências. Ele possui duas bancadas compartilhadas grandes, computador e data show, ventilador, armários para guardar o material disponível como microscópio, vidraria, equipamentos de medição e equipamentos de metal. Esse é um local muito utilizado pelos professores, é bem arejado e limpo.

Já o laboratório de física é uma sala de aula adaptada e ainda não está totalmente pronta. Esse local é também utilizado pelos professores e os gestores da escola para fazer reuniões. Os estudantes também o utilizam para ensaiar peças de teatro, realizar atividades em grupos etc. Essa sala possui uma cortina escura, mesa redonda compartilhada, TV, data show, quadro com pincel, ventilador, pia, 1 computador e armários. A biblioteca é grande e conta com um vasto acervo de obras.

O banheiro externo dos alunos é pequeno com três divisórias, pia, espelho. O chão está sempre molhado e sujo e é o único banheiro destinado aos estudantes. Para os jovens entrevistados, o banheiro é o local que mais deixa a desejar:

Tipo assim, no primeiro ano, prometeram muitas coisas pra gente e foram ocorrendo através dos anos, uma coisa que prometeram e ainda não tem foi o chuveiro, então, eu quero falar mais da estrutura, eu acho que um dos pontos negativos é nosso banheiro, pelo menos no banheiro feminino eu acho que são 5 sanitários mas um não tá funcionando, tem 3 pias mas uma pia tiraram, a outra não tá com torneira e só tem uma pia funcionando tanto é que as vezes a gente escova dente aqui no tanque, aqui fora, lota muito, tem só uma pia. (E2. Brig).

No segundo andar do bloco principal, encontram-se as salas de aula de bom tamanho, as paredes são de tijolinho e por isso não são pintadas, o teto é de laje de concreto o que torna o ambiente mais quente em dias de sol, as instalações elétricas ficam

visíveis, as mesas de alunos são de madeira branca e a mesa de professor é maior e de madeira tradicional, não tem escaninho, 6 lâmpadas incandescentes grandes, 4 janelas grandes com cortinas, 2 ventiladores em uso.

Na visão dos estudantes as salas de aula precisam de reparos:

Alguns ventiladores estão com mau funcionamento e outros não funcionam, mas no geral é bom, o que falta também é a luminosidade. A coisa que eu acho que tinha que corrigir urgentemente é a questão das mesas e carteiras dentro de sala de aula mesmo, a gente tá numa situação muito precária, tinha umas mesas quebradas. (E2. Brig.)

São muito pequenas, as carteiras não são confortáveis, por exemplo os meninos que são mais altos as vezes eles tem que sentar com a perna toda aberta porque o joelho não cabe, às vezes não tem a parte debaixo da mesa também, ou a cadeira é muito baixa ou muito alta. (E1. Brig.).

A sala de descanso utilizada pelos estudantes que participam do EMTI, era uma sala de aula como as outras, que foi adaptada para uso dos alunos no intervalo de um turno para o outro e sempre tem algum funcionário acompanhando os estudantes nesse local. O espaço conta com pufes grandes, 1 sofá, televisão, DVD, rádio, ventilador e tapetes para os alunos se deitarem. É um ambiente mais escuro que possibilita que os jovens possam dormir, mesmo que a porta esteja sempre aberta.

A escola possui ainda um segundo bloco, chamando de anexo, que é dividido em dois andares e conta com a seguinte infraestrutura:

QUADRO 5: Infraestrutura da escola Brigadeiro – bloco anexo

1º ANDAR	2º ANDAR
Sala de multimeios	3 Salas de aula

Fonte: Elaboração própria da autora, 2020

No bloco anexo, encontram-se mais três salas de aula que são utilizadas pelos alunos do EM regular do turno da tarde e as características são as mesmas das outras salas do bloco principal e a sala de multimeios que é grande, com várias cadeiras e um telão para projeção de filmes e realização de algumas palestras.

Externo aos blocos, a escola ainda conta com grande área verde, árvores e plantas, além de uma quadra coberta grande e uma quadra de tênis descoberta grande. O acesso ao segundo andar dos dois blocos é feito somente pelas escadas, não há rampa ou outro meio alternativo.

Os 4 pátios/quadras descobertas são divididos em: espaço para quadra de vôlei, quadra de peteca, um pátio com grama e algumas mesas de concreto. O pátio grande coberto é destinado para jogos de futebol e contam com arquibancadas de concreto. Sobre as quadras os estudantes entrevistados relatam que:

A quadra que fica no meio a que não é coberta que fica perto da outra quadra, eu acho que ela também poderia ser coberta porque às vezes um quer fazer um esporte, um quer fazer outro esporte e já tem dois aqui em cima, um não quer ficar mofando no sol, então eu acho que poderia ser coberta. (E2. Brig.).

A cantina é grande e arejada, ao seu lado fica localizado o refeitório, local onde os alunos tomam café e almoçam, são 10 mesas compartilhadas com dois bancos grandes em cada mesa. A sala dos professores é ampla e está em boas condições de uso, é limpa e possui dois banheiros, sendo um feminino e outro masculino, um sofá pequeno, mesa compartilhada e algumas cadeiras. Essa sala possui escaninho individual para cada professor, três computadores com internet em condições de uso, geladeira, micro-ondas, ventilador e janelas grandes.

Sobre os espaços da escola, uma professora entrevistada afirma que eles não atendem à demanda do número de alunos que hoje participam do programa:

É muito menino né, é um espaço pequeno, hoje eles não estão aqui a tarde, mas o dia que eles ficam, os espaços são complicados, mesmo que eles tenham uma sala de descanso, mas essa sala não atende todo mundo, você vê que às vezes não tem nem espaço para eles assentarem, muitos ficam em pé, ou assentados no chão ou deitados no chão. (P1. Brig.).

Na visão da professora, os espaços, por serem poucos, são disputados entre os alunos e também entre os próprios professores, quando pretendem sair das salas de aula para fazer uma atividade ao ar livre com os jovens:

Já aconteceu, às vezes, de eu estar aqui fora e descer uma turma porque tá sem aula, ou outro professor que queria usar a quadra também, já várias vezes, acontece. É muito porque... eu nem acho que é culpa da escola; é muito culpa de que todo mundo quer mudar um pouquinho, em função deles estarem aqui o dia inteiro. (P1. Brig.).

A segunda docente entrevistada na escola Brigadeiro tem uma visão diferente, apesar de concordar que ainda existem pontos que precisam ser melhorados na escola:

Olha, pelas escolas que eu já rodei que eu vejo os colegas falando, a estrutura da escola é excelente, mas sem dúvidas tem que ter melhoria. Você deixar um menino, igual por exemplo, agora eles só ficam três dias o tempo todo, mas até o ano passado eram 5 dias o tempo todo, o menino fazia educação física 10 da manhã e fica sem banho até 17:30 da tarde, é desumano isso. Pra eles e pra nós que estamos em sala com eles. Eu acho que, tipo assim, precisa melhorar e é

questão de um armário pra eles, eles precisam de um lugar pra tomar banho que eu acho e armário, isso foi prometido pelo governo federal, mas ainda não veio eu acho que, tipo assim, estrutura a gente tem, precisa desses ajustes, lugar pra tomar banho, armário. Talvez mais uma sala de uso comum, que tenha data show, que tenha a sala, porque agora nós ficamos com pouco espaço. (P2. Brig.).

Os documentos orientadores (2017, 2018, 2019) elaborados pela SEE/MG para a implementação do EMTI em Minas gerais, seguem a orientação da esfera federal por meio das portarias, ao enfatizar que as escolas devem possuir infraestrutura necessária para garantir o funcionamento do programa.

Nesta pesquisa, encontramos diferentes estruturas das escolas pesquisadas, mas podemos afirmar que dentre as três escolas, foco deste trabalho, é a que possui a melhor infraestrutura, mas, mesmo assim, faltam espaços e equipamentos importantes (banheiro, chuveiros, pias, salas de descanso, escaninhos, mais uma quadra coberta, etc.) conforme consta no depoimento dos professores e estudantes apresentados anteriormente.

Vemos aqui que as exigências postas pela legislação nacional para a implantação do EMTI nas escolas, desconhece a realidade delas, e essas, por sua vez, fazem as adaptações possíveis, para a implantação do Programa.

Vale a pena destacar que as salas e laboratórios que não estão sendo utilizados pelos alunos ficam sempre trancados e é necessário pedir a autorização do coordenador para a abertura das portas.

5.1.1 Organização da escola Brigadeiro com a implementação do EMTI

Com a implementação da EMTI na Escola Brigadeiro as aulas passaram a iniciar às 07:10h e término às 17:30h nas segundas-feiras, terças-feiras e quintas-feiras, já nas quartas-feiras e sextas-feiras os alunos saem mais cedo permanecendo na escola de 07:10 às 12:30h. Os jovens que queiram tomar café podem chegar antes do horário para fazer a refeição na cantina. No quadro abaixo, podemos ver a distribuição do horário dos jovens nas segundas-feiras, terças-feiras e quintas-feiras:

QUADRO 6: Horários dos alunos do tempo integral segunda, terça e quinta

HORÁRIO	ATIVIDADE
06:50h	Chegada dos alunos para o café
07:10h	Início das aulas do integral e do regular
09:40h – 10:00h	Recreio

11:40h – 13:00h	Almoço e descanso
13:00h	Início das aulas do integral e regular
15:30h – 15:50h	Recreio
17:30h	Saída

Fonte: Elaboração própria da autora, 2020

Segundas-feiras, terças-feiras e quintas-feiras, os estudantes permanecem o dia todo na escola, fazem 4 refeições e a duração das aulas é de 50 minutos. Não há separação entre turno e contraturno em relação às disciplinas, durante todo o dia eles assistem aulas regulares e aulas destinadas ao curso técnico ou aos CIC. O quadro a seguir exemplifica o horário real de uma turma de 1º ano de técnico em informática em uma terça-feira.

QUADRO 7: Horário de aula de uma turma de 1º ano do técnico em informática

Horário	Disciplina
07:10 – 08:00	Matemática
08:00 – 08:50	Introdução a Informática
08:50 – 09:40	Matemática
09:40 – 10:00	Recreio
10:00 – 10:50	Estatística Aplicada
10:50 – 11:40	Filosofia
11:40 – 13:00	Almoço e descanso
13:00 – 13:50	Educação Física
13:50 – 14:40	Química
14:40 – 15:30	Português
15:30 – 15:50	Recreio
15:50 – 16:40	Linguagem de programação
16:40 – 17:30	Design web

Fonte: Elaboração própria da autora, 2020

Nas quartas-feiras e sextas-feiras os alunos saem às 12:30h, eles têm a opção de almoçar na escola ou não nesse dia, já que podem ir para a casa fazer a refeição. A escola fica aberta para os estudantes que queiram permanecer por lá mesmo não tendo aula, eles podem ficar na biblioteca fazendo trabalhos em grupo ou até mesmo usando o pátio para

jogar bola e conversar. O quadro abaixo mostra o horário dos alunos nos dias em que eles saem mais cedo:

QUADRO 8: Horários dos alunos do tempo integral quarta e sexta-feira

HORÁRIO	ATIVIDADE
06:50	Chegada dos alunos para o café
07:10	Início das aulas do integral e do regular
09:40 – 10:00	Recreio
12:30	Almoço e saída

Fonte: Elaboração própria da autora, 2020

A diminuição da carga horária nesses dois dias, de acordo com o coordenador entrevistado, foi um pedido feito pelos próprios estudantes à coordenação do programa, para o ano de 2019, visto que nos dois anos anteriores, os jovens permaneciam na escola a jornada integral, todos os dias. Os alunos reclamavam muito de cansaço, ponto que será mais bem explorado no próximo capítulo. A coordenação entrou em contato com a SEE/MG, que atendeu ao pedido de diminuição da carga horária dessa escola para a jornada integral.

Sobre essa mudança, os estudantes da escola Brigadeiro se mostraram muito satisfeitos:

Eu acho que no ano passado nossa carga horária era muito pesada, então a gente ficava muito cansado e, às vezes, a gente não tinha tempo pra poder fazer os trabalhos e tudo mais, e hoje a gente descansa mais, tem mais tempo, pra mim particularmente melhorou bastante essa questão dos horários. (E2. Brig.).

Eu acho que melhorou bastante esse horário adaptado, entrar mais cedo pra poder sair mais cedo também. Se fosse esse ano, ia ser pior ainda pro 3º ano, é muita coisa é muito puxado e era muita coisa mesmo, eu chego em casa 18 horas eu vou andando, ter que fazer trabalho às vezes pro outro dia era muito puxado e agora, saindo mais cedo, tem bem mais tempo pra fazer trabalho. (E1. Brig.).

Na visão dos estudantes, o fato de ter que ficar todos os dias na escola, como ocorria nos anos anteriores, era uma situação que fazia muitos alunos desistirem do programa:

Ano passado, pelo menos na minha turma, começou com 40 alunos, aí alguns saíram por conta que a carga horaria tava muito pesada, tava chegando muito tarde em casa e saía muito cedo. E, do segundo pro terceiro, muita gente saiu ou por questão de trabalho ou por questão de cursinho e carga horária também, eu acho que são esses os grandes fatores. (E1. Brig.).

Ano passado pelo menos era muito pesado por causa da nossa carga horária, agora esse ano, até mesmo ano passado nosso 1º ano ficou muito vazio quando chegou junho por exemplo, esse ano a escola continuou cheia, ter diminuído a nossa carga horária um pouquinho ajudou muito. (E2. Brig.).

As professoras entrevistadas também relatam que a possibilidade de os estudantes saírem mais cedo da escola, durante dois dias da semana, foi essencial para que o programa desse certo na escola:

E mais uma outra coisa bacana que nós tivemos de proveito esse ano foi a questão de eles terem dois dias que eles não têm aula a tarde, então isso salvou muito o integral, ele tava fadado a não ter muito sucesso se não houvesse uma mudança, porque a questão deles ficarem aqui, o dia inteiro, todos os dias, tinha dia que a gente não conseguia produzir nada em sala de aula. (P1. Brig.).

Eu já trouxe garrafa de café pra eles, não, vocês vão tomar café na minha aula, porque eu preciso dar aula e vocês estão dormindo, isso em todas as turmas, eles não davam gás, e hoje isso pra mim é muito nítido essa diferença neles. (P2. Brig.).

Percebe-se aqui que foi feito o uso de negociações e ações por parte dos atores que vivenciam o EMTI no seu dia a dia, de forma a adaptar localmente o que estava sendo previsto a nível nacional e acompanhado pela legislação estadual. Ocorre, nesse caso, o processo de microrregulação, a partir da experiência vivenciada pela escola e a perda efetiva de matrículas. Houve uma interação coletiva entre os envolvidos com a EMTI na escola e os técnicos responsáveis na SEE/MG, em que foi decidido que o melhor para todos seria a diminuição da carga horária relativa à extensão da jornada nessa escola, demonstrando a necessidade de arranjos locais no processo de implementação do programa, na escola Brigadeiro.

Se os estudantes ficam o dia todo na escola por três dias e comemoram o fato de poderem sair mais cedo por dois dias, isso sugere que o EMTI está criando ofertas de atividades que não respondem aos interesses dos jovens. As falas tanto de alunos, como de docentes e do coordenador, são que o programa mudou depois que a carga horária dos estudantes diminuiu, pelo fato dos alunos poderem descansar em casa por dois dias, e, com isso, colocar suas atividades em dia.

O modelo de implantação do EMTI adotado por essa escola em que o ensino técnico era ofertado para o ensino médio⁶⁹, parece não atender às demandas postas pelos jovens, pois não se vê na programação atividades como: esportes, lazer, cultura, artes,

⁶⁹ No próximo capítulo, esse aspecto será aprofundado, quando discutiremos o currículo e atividades desenvolvidas.

debates sobre sexualidade e outros temas, enfim atividades variadas que não tivessem o formato de disciplinas, voltadas para formação para o trabalho ou cursinho e reforço para o Enem, ou seja, mais do mesmo (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011). Percebe-se, assim, que os elaboradores desse tipo de política e seus apoiadores vislumbram muito mais a formação do futuro empregado para o mercado de trabalho do que a formação humana e integral.

A organização dos estudantes para as refeições se dá da seguinte forma: para o lanche da manhã, da tarde e o almoço são feitas duas filas, sendo uma para os alunos do tempo integral e outra para os alunos do regular. Os lanches são diferentes e separados, as cantineiras tentam, na medida do possível, saber quem é do EMTI e quem é do ensino médio regular para dar a refeição correta, os estudantes não podem trocar os lanches. Sobre isso, o coordenador relata:

Os meninos do integral tomam lanche separadamente do regular, às vezes também eu ouço isso: ah, porque eles vão ter iogurte, bolo e a gente vai comer arroz? É porque é o que é de merenda pro regular, e a gente não pode inclui-los. A verba pros estudantes do regular é de R\$0,79 ao dia, a do integral é muito maior, por isso que os pais estão supersatisfeitos, pois os filhos comem bem, tem bom ensino, boa estrutura. (Coord 1.).

Normalmente o lanche dos jovens do tempo integral é mais “leve” visto que eles irão almoçar pouco tempo depois do intervalo, sendo assim normalmente eles comem biscoito, um pedaço de bolo, suco, refresco ou leite. Já os alunos do regular tem um lanche mais reforçado, como se fosse um almoço, já que eles não almoçam na escola, sendo assim eles comem macarrão, arroz temperado, feijão tropeiro, etc.

Já na visão dos estudantes do EMTI, não há problema nessa divisão entre a alimentação dos estudantes do curso regular e do integral. Para eles, a organização é muito bem-feita, duas filas para servir a comida e cada um sabe a fila que tem que ir para receber o lanche.

Durante as observações, chamou atenção como é feita a organização dos jovens na hora do intervalo, em que são servidos os lanches para o integral e para o regular. Nesse momento, percebe-se com clareza a divisão de duas escolas em uma só, onde os alunos são divididos para receberem lanches diferentes. Pela fala do coordenador, percebe-se que os alunos comparam seus lanches e questionam o motivo dessa diferença, justamente por serem estudantes da mesma escola.

Uma professora ao falar sobre a diferença do lanche diz que:

As cantineiras não sabem quem é aluno do regular e quem é do integral, eu já dei a ideia de fazer uma camisa diferente, já falamos isso dez vezes, faz uma camisa diferente coloca lá o emblema, a cor, não sei o que, se eles quiserem comer o lanche do outro vão ter que trocar a blusa, vamos dificultar a vida desse menino de trocar pra poder comer. (P1. Brig.).

Durante o tempo de descanso entre o turno da manhã e da tarde, os estudantes não têm a permissão de sair da escola, eles almoçam e depois disso procuram alguma atividade para fazer no interior da escola. A maioria fica nas quadras jogando vôlei, futebol, ping pong ou totó, alguns outros se deitam nos bancos do refeitório em pequenos grupos para conversar, outros leem nos bancos de concreto e alguns ficam na sala de descanso com colegas. Nesse momento, é permitido o uso de celular e da sala de informática.

O professor coordenador do programa permanece na escola todo o dia, é muito comum encontrá-lo conversando com os professores, alunos e até mesmo com os pais que chegam para reuniões. Os professores permanecem, na maior parte do tempo, na sala dos professores. Aqueles que permanecem na escola no contraturno fazem suas refeições na escola, mas não em conjunto com os estudantes, e sim, na sala dos professores junto com os colegas. Todos os funcionários da escola podem comer a comida destinada aos alunos, desde a direção até os professores podem almoçar na escola, sendo que cada um deve ir até a cantina fazer seu prato. Os alunos do regular não tem essa permissão, esse detalhe será mais bem tratado na próxima seção quando for discutido a parte do financiamento do programa.

Os estudantes usam uniforme da escola com blusa e calça comprida, que é o mesmo para os jovens do tempo integral e do regular. Os alunos do 3º ano têm uma camisa comemorativa de formandos e podem fazer uso dela.

Ao mesmo tempo que a escola Brigadeiro tem autonomia para construir as formas de organização da jornada estendida de acordo com as possibilidades locais, e tem feito isso em situações pontuais, percebe-se que a unidade educacional tem seguido as orientações passadas pela SEE/MG ao fazer a organização para implantação do EMTI. As aulas iniciam no horário estipulado, os estudantes não saem da escola, os cursos técnicos ofertados fazem parte da lista da secretaria, o total de turmas ofertadas segue o quantitativo estabelecidos pela SEE/MG, as aulas/atividades são organizadas em módulos de 50 minutos e com as disciplinas mescladas, tudo isso seguindo as diretrizes postas nos

documentos de orientação do EMTI no Estado, que por sua vez segue meio que a risca as regulamentações nacionais.

5.2 Escola Cajuzinho

A segunda escola selecionada para fazer parte da pesquisa foi denominada de escola Cajuzinho. Ela está localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, em um município que possui 177.483 habitantes (IBGE/2020) e faz divisa com BH, Contagem, Betim, Sarzedo e Brumadinho.

A escola Cajuzinho possui NSE médio (49,38), é uma escola que atende somente alunos do ensino médio, nos três turnos, manhã, tarde e noite. O programa de tempo integral funciona manhã e tarde, no turno da noite há também turmas de EJA. A escola atende em média 519 estudantes de EM, desses apenas 22 alunos participam do EMTI. Eles estão divididos em duas turmas, 16 alunos cursam o 1º ano e 6 estão no 2º ano. A escola conta com 8 turmas de EM regular na parte da manhã e 3 turmas de EM regular na parte da tarde, além das 2 turmas de EMTI que permanecem na escola os dois turnos. Na parte da noite são 7 turmas de EJA, com 246 alunos. A gestão da escola é formada por uma diretora, uma supervisora na parte da manhã, uma coordenadora na parte da manhã, uma na parte da tarde e uma a noite. Não há uma coordenadora específica do programa, sendo assim, a coordenadora do turno da manhã assume o papel de também coordenar o EMTI. No total são 61 funcionários trabalhando na unidade educacional.

A escola Cajuzinho está localizada em uma região de periferia, em uma área de vulnerabilidade em uma avenida muito movimentada da cidade e está cercada pela comunidade local. O prédio não apresenta boas condições, precisa de pintura, existem algumas rachaduras nas paredes, pouca área verde, muito cimento e concreto. A escola é dividida em dois andares, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 9: Infraestrutura da escola Cajuzinho

1º ANDAR	2º ANDAR
1 Quadra coberta	8 salas de aula
Cantina	
Biblioteca	
Refeitório	
Sala dos professores	

Laboratório de informática	
Sala das coordenadoras	
Secretaria	
Sala da direção	
Banheiro dos alunos (feminino e masculino)	
Bebedouros	
Mesa de ping pong e totó	
2 salas de aula	

Fonte: Elaboração própria da autora, 2020

A coordenadora da escola Cajuzinho também afirma que houve uma visita da SEE/MG para verificar os espaços e infraestrutura da escola para a implantação do programa, de acordo com a coordenadora:

No início, a equipe de obras da secretaria veio aqui e tinha um projeto pra fazer obras mesmo, pra aumentar a cantina, por exemplo, que é muito pequena e os meninos almoçam lá, né. Só que não teve nada disso. Só foram olhar. Não teve nada, nada, nada, nada de obra. As infraestruturas básicas que a gente adaptou quem adaptou foi o porteiro da escola. (Coord. 2).

A escola é pequena e com poucos espaços livres. Os estudantes ocupam, na maior parte do tempo, o primeiro andar, já que o segundo está ocupado apenas por algumas salas de aula. O acesso ao segundo andar é feito por escadas pequenas, não há rampa ou outro meio de acesso. A biblioteca é pequena, com apenas duas mesas, a cantina também tem o tamanho reduzido e fica ao lado do refeitório, que possui 6 mesas compartilháveis, com dois bancos grandes em cada mesa. A quadra é coberta e fechada, ela é usada somente para a aula de educação física, não há outra quadra na escola e não há um pátio descoberto. Quando os alunos precisam fazer alguma atividade eles usam o espaço do refeitório, tiram as mesas e bancos e usam o local, que é coberto, mas não é fechado nas suas laterais. Na entrada da escola está localizada a mesa de ping pong e totó, que ficam trancados e a chave é de responsabilidade da coordenadora. Nesse mesmo espaço, há 3 mesas de concreto com bancos, mas como o espaço é aberto, bate muito sol e, por isso, não é um local muito utilizado pelos alunos, pelo menos na parte da manhã e tarde.

A sala dos professores é dividida em três espaços, o primeiro é para quem precisa fazer uso do computador, o segundo é onde fica uma mesa grande e compartilhada, e no terceiro, o banheiro. A sala tem um espaço bom, está pintada, possui uma janela grande com cortina, um ventilador grande, bebedouro, imagens de santos e alguns armários. Não

há escaninho para os professores. Há uma geladeira, dois computadores e um grande quadro de avisos, que ficam os horários das aulas e avisos da direção.

A sala de informática é pequena e possui 15 computadores com internet. Ele fica ao lado da biblioteca e dos banheiros que são para uso dos estudantes, um masculino e outro feminino. No banheiro não tem espelho, são duas pias e três divisórias, está sempre limpo, mas é muito escuro e apertado.

As salas de aula no primeiro e do segundo andar são iguais, de mesmo tamanho, cabem em média 40 carteiras uma bem próxima da outra, as paredes são pintadas, o teto é de laje de concreto, o quadro é branco de pincel e muito pequeno, as mesas e cadeiras de alunos e professores são de madeira e muito pequenas, aparentemente, elas não são confortáveis para os jovens, a sala é bem iluminada, tendo em média 8 lâmpadas, duas janelas grandes com cortinas e um ventilador. Não há nenhum tipo de recurso material nas salas, como retroprojektor ou som. Como a escola está localizada em uma avenida de muito movimento, há muito barulho e poluição vindo de fora, por esse motivo as janelas das salas quase sempre estão fechadas.

Sobre a salas de aula a coordenadora relata que faltava material básico, como as carteiras e mesas de uso dos estudantes, usadas para eles assistirem as aulas:

Quando os meninos entraram no integral não tinha carteira, carteira. Foi renovada esse ano... esse semestre. [...] No segundo semestre do ano passado não tinha carteira, esse ano chegou carteira nova da secretaria. Mas ano passado quem que deu carteira foi o Promove, a Faculdade Promove, que tinha trocado as carteiras da faculdade, estava lá no depósito e eles doaram. (Coord. 2).

A gente sabe que quem tem que financiar essas coisas é o público, né, mas não chega aqui e isso dá uma margem para os professores falarem que tem que privatizar mesmo, porque olha só quem que está dando carteira pra escola, fica difícil defender, né. (Coord. 2).

Para os estudantes, a falta de material foi o que mais desmotivou os jovens a permanecerem no programa:

Porque foi proposto muita coisa, porém não chegou tudo que eles falaram [...] pro programa. Por isso que tinha mais alunos, aí com o tempo foi diminuindo os alunos, porque tudo que eles falavam nada tava acontecendo. O pessoal falava que ia mandar o material pra aula de robótica, pra aula de música, os instrumentos da aula de música foram chegar só no final do ano, a gente fazia as aulas batendo nas mesas e tinha dois violões pra 40 alunos. (E5. Caju).

No início a gente queria assim que tudo que era prometido chegasse e, tipo, tem uma coisa pra chegar que são os nossos armários, que a gente vai ter armários pra poder colocar as coisas, e isso é um ponto negativo que ainda não chegou, falaram que já foi comprado, mas não tá na nossa escola, a gente não tá vendo. (E4. Caju).

Na visão dos estudantes, pelo número de alunos que a escola atende no momento, os espaços e a infraestrutura atendem em certa medida as necessidades deles: “pela quantidade de aluno dá, mas precisa melhorar porque ano que vem vai vir mais jovens pra cá, então a escola é bem pequena e infraestrutura não é grande coisa, mas dá pra melhorar.” (E6. Caju).

5.2.1 Organização da escola Cajuzinho com a implementação do EMTI

Nessa escola as aulas iniciam às 07:50h, mas os alunos do EMTI podem chegar às 07:00h para tomar o café e permanecem até as 17:20h, de segundas-feiras as quintas-feiras, nas sextas-feiras eles saem mais cedo, às 11:30h, ou seja, não ficam na parte da tarde. O quadro abaixo mostra a divisão dos horários para os alunos do EMTI:

QUADRO 10: Horários dos alunos do tempo integral

HORÁRIO	ATIVIDADE
07:00h	Chegada dos alunos para o café
07:50h	Início das aulas
09:30h – 09:50h	Recreio
11:30h – 13:00h	Almoço e descanso
13:00h	Início das aulas
15:30h – 15:50h	Recreio
17:20h	Saída

Fonte: Elaboração própria da autora, 2020

O horário do intervalo é o mesmo para alunos do EMTI e do regular, inclusive o lanche deles é igual, não há distinção entre o que é oferecido entre eles, tanto no lanche da manhã quanto no da tarde, já o almoço é concedido apenas para os estudantes do programa. Ainda assim, a coordenadora entrevistada na escola Cajuzinho percebe que há uma distinção entre os estudantes do regular e do tempo integral:

Os meninos do regular falam que tudo é para o integral, mas não é, até porque o lanche é o mesmo, só o almoço e o café que não. Mas só que eles também não querem ir para o integral, ficam zoando os meninos do integral, que não podem comprar um tênis porque não está na ASSPROM. As vezes falam: ah, você vai ficar aí sem trabalhar. Um zoando o outro assim. Aí em vez de incentivar, fala que você está perdendo o seu tempo. Todo mundo sabe quem são os meninos do integral e quem que não é, por exemplo, às vezes os meninos do integral ficam

querendo sair 11:30h com os meninos da manhã, ir embora, fugir no meio da galera. A gente precisa fazer o cerco e muitas vezes não dá certo. Eles reclamam muito de cansaço, né. (Coord. 2).

Corroborando com a opinião da coordenadora do programa, os estudantes relatam que muitas vezes os alunos do regular cobram que somente os estudantes do EMTI tem possibilidade de fazer coisas fora da escola:

Eles acham que a gente tem mais benefícios do que eles por participar do integral, as excursões, as palestras que a gente vai e eles não. Nossa alimentação que é diferenciada para a almoço e tal. [...] O ano passado teve alguns mal-entendidos por causa dessas questões. (E4. Caju).

A duração das aulas é de 50 minutos e não há separação entre turno e contraturno em relação às disciplinas ofertadas no EMTI. O próximo quadro ilustra o horário de uma turma de 2º ano da escola cajuzinho:

QUADRO 11: Horário de aula de uma turma de 2º ano

Horário	Disciplina
07:50 – 08:40	Geografia
08:40 – 09:30	Matemática
09:30 – 09:50	Recreio
09:50 – 10:40	Dança
10:40 – 11:30	Estudos Orientados II
11:30 – 13:00	Almoço e descanso
13:00 – 13:50	Educação Física
13:50 – 14:40	Estudos Orientados II
14:40 – 15:30	Língua Portuguesa
15: 30 – 15:50	Recreio
15:50 – 16:40	Projeto de Vida
16:40 – 17:20	História

Fonte: Elaboração própria da autora, 2020

A escola Cajuzinho não segue a orientação da SEE/MG sobre iniciar as aulas entre 07:00h e 07:30h. De acordo com a coordenadora entrevistada, os alunos não chegavam cedo para tomar esse café e com isso eles montaram o quadro de horário para que as aulas iniciassem às 07:50h. De acordo com a coordenadora:

Na secretaria, veio uma orientação de começar entre 7h às 7:30h com um café da

manhã coletivo. Eles reclamavam de chegar tão cedo. Aí a gente conseguiu que eles começassem as aulas às 7:50h, em dez minutos eles tomam café e vão pra sala. Isso porque a gente viu que essa coisa de roda de conversa, receber pro café na prática não deu certo, não dá e aí a gente viu que aumentou o número de meninos no café depois dessa mudança. (Coord. 2).

Percebemos aqui que essa é uma demanda do início das aulas é específica da escola Cajuzinho. E foi organizada de modo a garantir que as atividades ocorram sem prejuízos de horários para os estudantes. É uma forma dos atores envolvidos na implementação da política ajustarem as regras para facilitar a adesão dos estudantes.

Durante o horário de descanso os jovens podem ficar na sala de informática, na biblioteca, refeitório e no local onde está a mesa de totó e de ping pong, que podem ser utilizadas, com a anuência da coordenadora. Os alunos não têm permissão de sair e ir almoçar em casa ou mesmo na rua e voltar para as aulas da parte da tarde. No entanto, durante os dois meses que foi feita a observação na Escola Cajuzinho, apenas 5 alunos almoçavam e permaneciam na escola para o contraturno. A coordenadora relata que muitas vezes é necessário fazer um “cerco” para que eles não deixem a escola, mas que isso não adiantava na maior parte das vezes. O grupo de estudantes que almoçava na escola e, em seguida, também iam jogar nas mesas de totó e ping pong. Quando o sinal de início das aulas tocava, eles devolviam os materiais e seguiam para suas salas de aula. Esses jovens não usavam o uniforme da escola e nenhum outro tipo de roupa que os identificasse como estudantes dessa escola ou como participantes do programa.

A coordenadora e a supervisora da escola possuem contrato de 24 horas semanais e, por isso, elas trabalham em apenas um turno, manhã, tarde ou noite, sendo assim, às 12:40h as duas iam embora e as 13:00h chegava a coordenadora do próximo turno. Poucos são os professores que permanecem na escola durante o horário de almoço, muitos deles vão embora e, caso seja necessário, voltam em seguida para o segundo turno. Eles não almoçam e não lancham na escola, bem como as coordenadoras.

Conforme foi mencionado anteriormente, na Escola Cajuzinho os alunos saem mais cedo apenas na sexta-feira, esse não foi um pedido feito pelos estudantes ou pela coordenação, foi uma orientação que veio da SEE/MG que os alunos fossem dispensados mais cedo nesse dia. Os estudantes podem almoçar ou não na escola e, caso queiram, podem permanecer no local para fazer alguma atividade.

Sobre a orientação de poder sair mais cedo um dia da semana, os estudantes relatam que essa opção trouxe benefícios, mas não alterou o cansaço que eles sentem por estarem tanto tempo na escola:

Eu acho que ficou um pouco mais leve pra gente porque é menos um turno, então fica mais leve pra gente, mas não mudou tanto, porque a gente fica bem cansado durante o meio da semana que a gente fica aqui o dia todo. (E5. Caju).

A gente ainda faz muita coisa no final de semana, então aí fica com tudo muito corrido, aí, às vezes, os professores percebem que a gente tá com muita coisa pra fazer e tal, aí eles pegam mais leve e dá tempo pra gente fazer as atividades aqui na escola mesmo. (E7. Caju).

A escola Cajuzinho é a que conta com menor número de alunos participando do EMTI, das três escolas pesquisadas. Não possui a opção de curso técnico e também não foi designado nenhum coordenador específico do programa para acompanhar a implementação dele. Assim como a escola Brigadeiro, a Cajuzinho tem tomado decisões de modo a elaborar a organização do EMTI, buscando conciliar as demandas de seus estudantes, com aquelas propostas pela SEE/MG.

5.3 Escola Quindim

A última escola que faz parte dessa pesquisa, e que será denominada de Escola Quindim, está localizada em um município da região centro-norte do Estado de Minas Gerais. Essa cidade possui, de acordo com o IBGE (2020), 10.353 habitantes e faz divisa com Diamantina, Bocaiúva e Lassance. Possui NSE médio baixo (42,39) e atende somente a última etapa da educação básica. A escolha dessa escola se deu pelo fato de que nessa cidade existe apenas essa unidade educacional, voltada para atender alunos do ensino médio.

Em todos os três turnos há turmas de ensino médio, mas os estudantes do noturno não fazem parte do EMTI. Todos os demais alunos participam do programa e por esse motivo permanecessem na escola o dia inteiro, todos os dias da semana. São 9 turmas de EMTI, sendo 3 turmas de 1º ano, 3 de 2º ano e 3 de 3º ano. Na parte da noite, são 3 turmas de ensino médio regular e uma turma de EJA. A escola atende 416 alunos no total, sendo 315 alunos que participam do programa, os outros 101 estudam a noite. São 67 funcionários trabalhando nos três turnos. A gestão da escola é formada pela diretora geral, vice-diretora, supervisora geral e coordenadora do EMTI.

A escola está localizada na única avenida da cidade, seus muros são baixos, o prédio em que ela foi construída é bastante antigo, a faixa principal precisa de pintura e reparos, ela é completamente aberta e está cercada de área de verde. O espaço da escola é mediano, possui apenas um pavimento bastante amplo.

O quadro abaixo apresenta a infraestrutura da escola em seu único andar:

QUADRO 12: Infraestrutura da escola quindim

ÚNICO PAVIMENTO
Secretaria
Sala da direção
Refeitório
Pátio descoberto
Cozinha
Bebedouros
Banheiro dos alunos (feminino e masculino)
Sala multimeios
9 salas de aula
Laboratório de informática
Sala de Química
Quadra descoberta
Horta
Sala dos professores
Biblioteca

Fonte: Elaboração própria da autora, 2020

Apesar de ter apenas um andar a escola é ampla, mas é um local muito quente e abafado. A única escada que a escola possui é a que fica na entrada e não há outra forma de acesso para entrar nessa unidade educacional, ou seja, não há rampa ou outro meio facilitador. A sala da direção fica logo na entrada, ao lado da secretaria, passando por um pequeno corredor fica o pátio descoberto e ao redor dele estão localizadas todas as salas de aula, a sala multimeios, banheiros, refeitório e cozinha.

Passando por uma porta atrás da cozinha, há um espaço que está localizada a quadra descoberta, a horta, a sala de informática, biblioteca, sala de química e sala dos professores. A horta é cuidada pelas cantineiras e as verduras produzidas nela são usadas na alimentação dos estudantes.

O pátio é pequeno e só é usado na hora do recreio ou no intervalo dos turnos, já que ele está localizado no meio da escola. A cozinha é bem pequena e fica ao lado do

refeitório que também é apertado, possui três mesas com bancos compartilháveis. A maioria dos alunos usam o pátio ou mesmo as salas de aula para lanche e almoço.

A diretora da escola Quindim relata os desafios sobre a falta de infraestrutura em relação ao pequeno refeitório da escola:

Nós não temos um refeitório que atende 300 alunos, mas eles almoçam lá e também distribuídos em outras partes da escola. Eles nem sabiam servir a própria comida pra você ter uma ideia, porque uma coisa é oferecer merenda, outra coisa é a comida, o almoço do dia a dia. Então foi assim uma construção assim na raça, mas a gente abraçou, a equipe fez e faz a diferença. A gente tem uma cozinha pequenininha e como oferece almoço pra uma quantidade tão grande de alunos, com uma cozinha só? Aí tinha um pequeno almoxarifado aí a gente distribuiu esse material do almoxarifado, um pouco no laboratório um pouco aqui, um pouco atrás dos armários da secretaria e fizemos uma outra cozinha provisória. A gente não tem a estrutura, mas a gente não deixou de fazer nada por causa disso não. (Diretora).

A Portaria nº 1.145/2016, em seu capítulo IV, artigo 7, previa que as escolas participantes do EMTI deveriam ter capacidade física para atender no mínimo 400 (quatrocentos) estudantes de ensino médio em período integral e que deveriam ser priorizadas as escolas de maior porte e capacidade física, muito diferente da infraestrutura que a Escola Quindim e a Cajuzinho apresentam.

A sala multimídia é uma sala de aula adaptada, possui mesas e carteiras, data show com um telão, vários violões nas paredes e armários. Ela é muito usada para reuniões, exibição de filmes e também para as aulas de violão.

Ao lado da sala de multimídia ficam os banheiros feminino e masculino. São banheiros grandes, limpos e com chuveiro que podem ser usados pelos alunos. São 4 divisórias e 4 pias com espelhos.

As salas de aula são de tamanho mediano, paredes pintadas, com quadro verde de giz, as carteiras dos alunos são de madeira e separadas, a mesa dos professores também são desse material, mas um pouco maiores. Possuem em média 4 janelas e 2 ventiladores, mas que não são suficientes para aguentar os dias muito quentes, que são muito recorrentes, de acordo com os estudantes entrevistados. A limpeza das salas é adequada, e as salas não possuem nenhum tipo de recurso áudio visual.

A quadra descoberta possui uma arquibancada pequena, ela fica trancada e não é um local muito frequentado pelos alunos, já que de acordo com eles, sempre está muito quente e a quadra não é capinada com frequência. Sobre essa quadra um aluno relata:

Meu clube (clube protagonismo) é de vôlei e a nossa quadra de vôlei é um concreto, dois pistão, dá pra jogar vôlei? Dá, mas um dia tá um solzão no outro ta chovendo, então a gente meio que deixa de lado. A gente aplica mais a parte

verbal, dentro da sala mesmo, porque todos os meninos da minha sala tão no clube de vôlei. Então a gente faz a parte da teoria, conversa. (E12. Quindim).

A sala de informática é pequena, possui 18 computadores e um quadro branco de pincel. A biblioteca é grande, possui mesas e cadeiras para que os alunos possam estudar e ocorrem algumas aulas nesse local.

A sala dos professores é grande, as paredes são pintadas, chão bastante limpo, há uma mesa grande compartilhável com muitas cadeiras. Há apenas um banheiro para todos os professores e dois computadores de uso exclusivo dos docentes. Os professores possuem escaninho próprio. A iluminação da sala é boa, são 3 ventiladores, não há geladeira ou micro-ondas. A sala de química tem a infraestrutura igual a de uma sala de aula, o único diferencial é um data show.

Os alunos têm liberdade e acesso para usar todos os espaços da escola, não sendo necessário pedir autorização para isso. As salas não ficam trancadas e não são vigiadas por nenhum funcionário. Para os estudantes, a infraestrutura e espaços da escola poderiam ser melhores e mais bem aproveitados:

Eu acho que deveria ter mais espaços pra gente fazer outras coisas. O professor [...] ⁷⁰, de Sociologia e Geografia ele sempre leva a gente lá pra sala de vídeo, ele leva o *notebook* dele. Aquela sala é só usada por ele, ela fede a mofo, a sala é feia, só um professor que vai lá e muito esporadicamente. Eu acho que deveria ter mais espaços pra gente usufruir, a sala logicamente é o central, onde faz as provas, essas coisas, mas por exemplo uma sala que a gente pudesse entrar e fazer umas atividades mais distraídas ou até mesmo separar os grupos pra alguma dinâmica e por aí vai. Tem muitas vezes, numa aula de física, que é uma aula que chama práticas experimentais, a gente faz prática na biblioteca, tipo assim: um lado é a nossa turma fazendo as práticas experimentais e do outro, as pessoas indo pegar um livro pra ler então fica meio que bagunçado, mas aí é muito difícil fazer a sala. (E10. Quindim),

Se a escola tivesse mais apoio, assim ganhasse mais verba, seria melhor até pra gente aluno porque o curso de tempo integral aqui vai fazer quanto tempo? 4 anos? E só nesse ano que veio ter a ducha no banheiro, que veio conseguir, então, tipo assim, é muitas coisas que é bom que já foi pedido e que demora a chegar por conta da verba. Mas aos poucos vai chegando, igual a nossa quadra, ela tá mil vezes melhor do que a da escola de cima. (E9. Quindim).

Nossa maior demanda é na questão de estrutura mesmo, mas aí não tem como, por exemplo, as aulas de Química são ótimas, ele é muito bom explicando, mas química não é papel, é experimento. A gente aprende muito mais com o experimento e muitas vezes experimentos que o [...] ⁷¹ fez com a gente, ele teve que trazer provetas, Becker, microscópio tubo de ensaio, ele teve que trazer dele,

⁷⁰ Citação nominal do professor, retirada para preservar o sigilo garantido aos sujeitos

⁷¹ Citação nominal do professor, retirada para preservar o sigilo garantido aos sujeitos

porque ele é o Bioquímico da cidade, porque os da escola tã em uma caixa dentro do laboratório e só deus sabe onde. (E7. Quindim).

Percebe-se, nos depoimentos dos jovens entrevistados, nas três escolas pesquisadas, um anseio para que a promessa do envio de materiais pela SEE para realização das atividades do EMTI seja cumprida, mas que não são efetivadas, não chegam nas escolas, ou atrasam muito após o pedido efetuado.

O documento orientador da SEE/MG (2019), afirma que uma formação integral não pode ser restrita apenas ao espaço escolar da sala de aula e que as aulas devem acontecer em lugares diversificados, tais como laboratórios, salas de vídeo, bibliotecas, pátio, quadras e em outros espaços que a escola possa ter acesso, inclusive extraescolar. Como garantir isso aos estudantes que passam a maior parte do seu tempo em escolas em que a infraestrutura é apontada como ponto negativo do programa? Que não possuem bons laboratórios, as quadras são precárias, as salas apertadas, o refeitório não comporta todos os alunos, banheiros pouco equipados e pouco espaço para realizar atividades ao ar livre.

Corroborando com a visão dos estudantes, os professores da escola Quindim também relatam que a infraestrutura da escola precisa melhorar bastante para que as atividades do programa se desenvolvam de maneira mais proveitosa para eles e para os alunos:

A infraestrutura não é um empecilho pra acontecer o tempo integral, mas tem muito a melhorar, muito coisas básicas que são necessárias e que faltam. A quadra da escola que até hoje tá desse jeito ali, então dificulta muitas atividades. Até a prática de esportes educação física mesmo fica limitada, né, gente. (P6. Quindim).

Tem um espaço que é o laboratório das práticas experimentais, mas ele precisa ser muito melhorado, os professores têm usado. São 2 aulas por semana né, usa com o que tem. O de informática ele deixa muito a desejar, a gente chega você liga dois computadores, a internet nem sempre funciona. São 50 minutos a aula até que você consegue ligar, aí nunca que funciona, um liga o outro já cai então é muito precário, essa parte aí fica muito a desejar. (P5. Quindim).

Uma coisa simples, por exemplo, [...] nós ainda usamos giz. Então assim é uma coisa simples, mas que faz diferença pra gente que usa isso todo dia, né? Precisa ver isso de materialidade também. (P8. Quindim).

O documento orientador da SEE/MG (2020) menciona que as aulas de Práticas Experimentais devem ser realizadas nos mais diversos espaços das escolas, incluindo laboratórios, já que os diferentes espaços de aprendizagem proporcionam oportunidade de vital importância para os estudantes. A escola Quindim tenta fazer uso desse espaço,

mas tem encontrado vários problemas na execução, conforme demonstram os depoimentos.

5.3.1 Organização da escola Quindim com a implementação do EMTI

Na escola Quindim as aulas começam às 07:30h e terminam às 16:20h, os alunos permanecem na escola todos os dias da semana durante esse período de tempo. Na Escola Quindim não tem nenhum dia da semana que os alunos podem sair mais cedo, na visão de alguns estudantes isso tem gerado mais cansaço:

Eu particularmente gostava de sair mais cedo na sexta-feira, agora depende do que vai fazer pra ver se vai valer a pena ficar aqui na sexta-feira. Era muito bom sair mais cedo na sexta, almoçar em casa, almoçar com minha mãe, com meu pai. (E9. Quindim).

Porque, na verdade, tem aluno aqui que mora na zona rural, aí ele fica aqui até as 16:20 todo dia, né, ele chega em casa cansado. É meio longe da escola a casa de alguns aqui, muitos da zona rural, ele chega em casa tarde e acorda muito cedo, não dá tempo de fazer muita coisa. Aí, aqui na escola, ele tem é o tempo para estudar, se organizar. (E12. Quindim).

O que que acontece é que não foram implementados no horário de sexta-feira que a gente ia embora mais cedo, os horários normais da grade. Na sexta agora a gente tem que fazer as disciplinas eletivas, que são as que a gente mais gosta, então fica cansativo, mas pelo menos não é aula normal. (E9. Quindim).

O quadro a seguir detalha o horário da distribuição das atividades dos jovens na escola Quindim:

QUADRO 13: HORÁRIOS DOS ALUNOS TODOS OS DIAS

HORÁRIO	ATIVIDADE
07:25h	Acolhida
07:30h	Início das aulas
10:00h - 10:10h	Lanche
12:40h - 13:40h	Almoço e descanso
15:30h - 15:40h	Lanche
16:20h	Saída

Fonte: Elaboração própria da autora, 2020

Não há separação entre turno e contraturno em relação às disciplinas da BNCCEM e da parte flexível, durante todo o dia eles assistem aulas das diferentes áreas. O quadro abaixo mostra o horário de uma turma de 1º Ano da escola Quindim:

QUADRO 14: Horário de aula de uma turma de 1º ano

Horário	Disciplina
07:30h – 08:20h	Português
08:20 h – 09:10h	Educação Física
09:10h – 10:00h	Práticas Experimentais
10:00h – 10:10h	Recreio
10:10 – 11:00h	Língua Inglesa
11:00h – 11:50h	História
11:50h – 12:40h	Química
12:40h – 13:40h	Almoço e descanso
13:40h – 14:30h	Estudos Orientados II
14:30h – 15:20h	Sociologia
15:20 h – 15:30h	Recreio
15:30h – 16:20h	Eletivas

Fonte: Elaboração própria da autora, 2020

As aulas são de 50 minutos e não pode haver mais de 2 aulas da mesma disciplina em horários seguidos. O recreio dura 10 minutos tanto na parte da manhã quanto na parte da tarde. Sobre esse curto espaço de tempo para o recreio, os estudantes relatam que o tempo é suficiente para que eles possam comer uma fruta e ir ao banheiro. Na parte da manhã, os alunos comem um lanche, que pode ser leite, biscoito, torrada, pão e, na parte da tarde, o lanche é uma fruta. No horário do almoço, todos comem comida, arroz, feijão, carne e pelo menos um tipo de salada. Como o refeitório é pequeno, grande parte dos jovens comem dentro da própria sala de aula ou no pátio descoberto. O almoço é servido pelas cantineiras e os alunos podem repetir, o mesmo acontece com os lanches. Eles fazem uma fila para pegar a comida e depois devolvem os pratos na bancada da cozinha, não há confusão e todos respeitam a sua vez.

Muitos professores almoçam na escola, normalmente eles comem na sala dos professores junto com a diretora, grande parte deles dá aula nos dois turnos, por isso

permanecem por lá nesse horário. Todos os funcionários podem fazer suas refeições na escola Quindim.

Durante o horário de descanso, muitos dos estudantes participam dos clubes de protagonismo, que foi explicado no capítulo anterior, outros ficam nas salas de aula conversando e alguns no laboratório de informática. Eles não têm permissão para ir em casa e voltar para o turno da tarde, todos permanecem na escola durante esse período.

Sobre a organização da escola de um modo geral, os docentes ainda sentem muita dificuldade em acompanhar o que tem sido decidido sobre o programa com relação as mudanças no decorrer dos anos:

Nós estamos sempre aprendendo, nos organizando com muitas mudanças, muitas dificuldades. Ainda estamos caminhando passo a passo tem muita coisa nova. Estamos nos adequando de acordo com a nossa realidade, a estrutura que nós temos que não é fácil, mais a equipe é muito coesa, tem muito boa vontade, eu acho que esse é o principal. (P8. Quindim).

Nós tivemos um problema com o ônibus da zona rural que foi resolvido graças a deus, que a gente também teve esse problema no início, né, que os meninos da zona rural sempre perdiam a parte da tarde, porque eles não tinham condição de voltar mais tarde, não tinham transporte e isso foi resolvido, mas isso foi uma das coisas que nossa senhora. (P5. Quindim).

O ônibus retornava às 11:50, porque as escolas vizinhas não são de tempo integral, mas os nossos alunos são e eles não podiam ficar pra aula de tarde, eram obrigados a ir embora no ônibus e perder o turno da tarde ano passado foi assim, foi uma dificuldade enorme, porque aí como compensar esses meninos depois? (P6. Quindim).

A escola Quindim é a única em que todos os estudantes participam do programa e permanecem todos os dias em tempo integral na escola. Percebe-se que essa unidade educacional tem seguido à risca as orientações passadas pelas SEE/MG em seus cadernos de orientação, visto que já tem implementado em seu currículo todas as novas propostas, que foram apresentadas no capítulo anterior, para o ensino médio de tempo integral mineiro, tais como: O projeto de vida como central na proposta do programa, o acolhimento inicial dos estudantes, as disciplinas eletivas, os clubes de protagonismo, as lideranças de turma e as disciplinas de práticas experimentais.

A partir do exposto sobre as três escolas participantes da pesquisa, temos três cenários de implementação do EMTI muito distintos. São três escolas da mesma rede, mas que possuem uma infraestrutura completamente diferente, além do número de alunos participantes do programa ser discrepante entre as unidades educacionais. São escolas que tem implementado o programa de acordo e dentro das suas possibilidades, mas

buscando responder as demandas postas pelo Programa a partir das normativas vindas da SEE/MG, gestando três experiências distintas. No próximo capítulo, continuaremos analisando a implementação do EMTI a partir da visão dos sujeitos entrevistados sobre o programa, o currículo e o mercado de trabalho.

CAPÍTULO 6: A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE FOMENTO À EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE MINAS GERAIS

Este capítulo dará continuidade a apresentação dos resultados da pesquisa de campo desenvolvida em três escolas de ensino médio da rede Estadual de Minas Gerais. A primeira seção retoma as diferenças conceituais de modelos de educação e busca mostrar as que estão presentes no EMTI a partir dos documentos oficiais e trabalha também a ideia desse tipo de programa, como proteção social, trazida pelos sujeitos entrevistados. A segunda seção trata das regulações locais, ou seja, como os atores sociais das escolas pesquisadas, entenderam e implementaram o EMTI. Ou seja, a partir dos depoimentos colhidos, tanto dos atores das escolas como da Secretaria, buscou-se verificar como se deu a decisão de implantar esse programa nas escolas e quem participou desse processo, como foram escolhidas as atividades curriculares que foram ofertadas aos estudantes, como elas foram implantadas e como os profissionais e os estudantes das escolas reagiram à implantação do programa. O terceiro tópico analisa as relações entre os sujeitos envolvidos na implementação do programa (professores, coordenadores, diretores e alunos) e a relação deles com a SEE/MG. Em seguida, discutiu-se as condições de trabalho existentes nas escolas pesquisadas para implantação do EMTI, as formações que os docentes receberam, as formas de planejamento, os materiais necessários para realização das atividades programadas e a programação de reuniões das equipes. O quinto item destacou a parceria do ICE com a SEE/MG e a forma que esse instituto tem atuado nas escolas mineiras e em outros estados do país. O último tópico aborda a visão dos sujeitos entrevistados em relação ao mercado de trabalho e suas ligações com a formação técnica e profissional, bem como o que é entendido em relação ao protagonismo juvenil, na atualização do EMTI, realizado a partir de 2019.

6.1 As concepções de educação integral contidas no EMTI

Conforme vimos nos capítulos anteriores desta tese, o ensino médio vem passando, nas últimas décadas, por várias reformas que culminaram, mais recentemente, na aprovação da Lei nº 13.415/2017, que retoma, entre outros aspectos, questões antigas postas pelo debate acadêmico sobre a dualidade dessa etapa da educação básica.

Como toda política, essa também tem se constituído em um campo de disputa, cujas forças são representadas de um lado, pelo governo Temer e seus apoiadores no Congresso Nacional, organismos internacionais e a classe empresarial da educação,

principalmente o Movimento Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Lemann; e do outro lado, os estudantes e suas famílias, os profissionais da educação e seus sindicatos, os pesquisadores e suas organizações representativas.

É bom lembrar que os recursos financeiros destinados ao EMTI foram adquiridos por meio de empréstimos entre o MEC e o BIRD e descentralizados para os estados que o administram, sendo repassado às escolas somente aqueles que se referem a alimentação dos estudantes. As compras a serem efetuadas para as demais atividades implantadas ficam centralizadas na SEE/MG, conforme impõe o governo federal, o que dificulta e atrasa a compra e entrega de materiais necessários ao desenvolvimento do programa.

Até março de 2021, o que estava em processo de implantação no estado de Minas Gerais para o Ensino Médio eram as ações voltadas para o EMTI em 281 escolas da rede. Em abril de 2021, o Currículo Referência do Ensino Médio, que é composto pela Formação Geral Básica, que deve considerar as aprendizagens comuns e obrigatórias que foram definidas pela BNCCEM e os Itinerários Formativos, que fazem parte da proposta da reforma, foi homologado em reunião extraordinária do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG). O documento foi entregue aos conselheiros no final de 2020, após ter sido elaborado e discutido durante todo o ano passado em regime de colaboração entre a SEE/MG e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (Undime-MG). O próximo passo agora é a implementação das diretrizes.

Na legislação federal que regulamenta a reforma do EM, ou seja, a Lei nº 13.415/2017 e a Portaria MEC nº 1.145/2016, constata-se que os legisladores utilizam o conceito de educação integral como sinônimo de escola de tempo integral, enfatizando o tempo ampliado em detrimento da formação integral, o que é uma prática recorrente na agenda de educação em tempo integral no Brasil. Os documentos que orientam a implantação do EMTI para o estado de MG, principalmente o de 2019, não fogem à regra, pois também tratam a concepção de educação integral e com o tempo integral, como se fossem a mesma coisa, ou seja, uma mera extensão da jornada escolar e ainda colocam o que eles chamam de a educação integral como salvaguarda para a melhoria do quadro adverso que o ensino médio vive nos tempos atuais e respaldam seu caráter assistencialista.

Para elucidar mais uma vez a diferença entre os termos, recorreremos as análises de Rosa, Souza e Coelho (2016), que afirmam que as definições de tempo integral, horário integral e jornada ampliada demonstram que tais expressões correspondem a uma

organização temporal da rotina escolar, relacionadas a jornada diária do aluno, no âmbito ou para além do espaço da escola. Essa constatação já demonstra a diferença entre essas denominações e o conceito de educação integral.

Na mesma perspectiva de Rosa, Souza e Coelho (2016), encontra-se a análise de Silva e Boutin (2018) que consideram que a ampliação do tempo diário de trabalho escolar não implica, necessariamente em formação integral. Para essas autoras, a formação integral e integrada parece estar em segundo plano, posto que não é o tempo ampliado que está em prol da educação integral, mas ao contrário, a educação dita integral parece ser uma manobra para contemplar o tempo ampliado. Nesse sentido, em diálogo com Cavaliere (2009), é preciso questionar a concepção de escola de tempo integral que tem mobilizado os planejadores das reformas.

Os documentos orientadores (2017, 2018, 2019, 2020) da SEE/MG, apresentados no capítulo IV desta tese, apresentam que a finalidade geral da ampliação da jornada escolar no estado de Minas Gerais é proporcionar uma educação integral aos estudantes, por meio da efetiva associação entre a formação básica e outros conteúdos e experiências, garantindo-lhes a melhoria das aprendizagens em todas as áreas do conhecimento. E ainda colocam a possibilidade de se fazer um curso técnico profissionalizante com vistas à inserção no mercado de trabalho (MINAS GERAIS, 2019). Apesar de utilizarem a expressão educação integral nos documentos legais, conforme mencionado acima, os depoimentos dos sujeitos entrevistados nos mostrarão, que estamos mais uma vez à frente de um programa de extensão da jornada, conforme dispõe Rosa, Souza e Coelho (2016) e Silva e Boutin (2018).

O caráter assistencialista do ensino integral aparece tanto nos documentos oficiais como nos depoimentos dos sujeitos entrevistados como veremos a seguir.

As professoras entrevistadas na escola Brigadeiro acreditam que a intenção do Governo federal em criar um programa de tempo integral para o EM é tirar os jovens da rua. Nas palavras das docentes:

A escola de tempo integral é uma ferramenta que pode propiciar isso pra eles até pra tirá-los da violência do meio que eles vivem. Eu prefiro eles, dentro da escola, do que um aluno estudar de manhã e de tarde ficar ocioso. Os pais não estão em casa e aí ficam ociosos na rua. Eu acho que ele tá dando margem pra seguir caminhos que não são corretos. Eu, na minha concepção, toda escola deveria ser de tempo integral, gradativamente, implementando e colocando... eu acho que é uma das saídas pros nossos jovens. (P1. Brig).

Os alunos precisam de tá num lugar fazendo alguma coisa ou estão na rua fazendo bobagem. O programa tem o perfil de resgatar esse menino da rua. Pra mim é

tirar esses meninos da rua, o que a prefeitura faz com o ensino fundamental, né. (P2. Brig).

A coordenadora da Escola Cajuzinho concorda com essa visão de que a escola é vista por muitos como proteção social e até mesmo como salvadora dos jovens. Ela enfatiza ainda, que devido a escola estar localizada em uma região de alta vulnerabilidade, esse discurso é ainda mais forte:

Eles têm muito a ideia de uma escola como algo de salvação mesmo, que vai te salvar e aqui no bairro você vê muito isso. Nessa realidade, que é a dos meninos, tem a ideia da juventude, que é de salvar. O tempo todo a gente vê lá menino que morreu, aluno que morre de tráfico, de overdose. A escola fica meio que, como a proteção deles, sabe? Aqui dentro eles não estão convivendo com essas questões, principalmente os que ficam o dia todo. (Coord. 2).

Os estudantes da escola Cajuzinho também apresentam esse mesmo argumento assistencial, pois acreditam que a intenção do programa é fazer com que os jovens mantenham distância das ruas e da violência.

Eu acho que, tipo assim, porque tem muitos jovens que não querem estudar ou que só estudam no período da manhã e que a tarde fica, como que eu posso dizer, vagabundando à toa, fazendo tipo nada e corre o perigo maior de se envolver com drogas, essas coisas erradas. (E6. Caju).

Eu acho, tipo, que passar um tempo maior na escola com amigos e com a estrutura da escola, acho que inibe mais de ir fazer coisas ruins, é como se a escola fosse uma proteção pras coisas ruins que acontecem lá fora. (E3. Caju).

Diretora, professores e alunos da escola Quindim também levantam essa questão e afirmam que é melhor para os jovens estarem na escola estudando do que na rua ou em casa sozinhos.

Tem aluno que a única coisa pra ele agarrar mesmo é a escola, se a escola o deixar de lado, ele se perde completamente. A questão social também, né, é melhor o menino ficar na escola do que não ter pessoas em casa, se envolvendo com coisas erradas, tem essas questões também. (P6. Quindim).

Eu acho que o problema não é só ficar à toa em casa, vendo televisão ou dormindo, se eles fizessem isso tava bom. O problema é porque muito jovem ao invés de ficar pra casa, ficar à toa, ou ia pra uma boca ou ia pra uma coisa pior. (E10. Quindim).

Eu falo essa questão de gente que não ia pra casa dormir, porque eu tenho vários colegas e eu era, não sou mais, amém, que mexe com isso e que vive disso. Um que eu conheço já tá preso, outros não e, tipo assim, no ano passado chegou até morrer uma amiga minha de Montes Claros por conta disso e, tipo assim, porque ela quis, porque escolha ela teve de mudar, eu tive uma escolha e mudei então, vai com quem quer mesmo. (E11. Quindim).

O documento do BM (2000), discutido no capítulo 1, já apontava em uma de suas diretrizes a importância de combater o consumo de drogas, as atividades ilegais, a violência e os crimes por meio de políticas preventivas e curativas voltadas para os jovens, colocando como uma opção a permanência deles por mais horas dentro das escolas. O documento de 2007 do BM, analisado do capítulo 2, também reforça a ideia de que as escolas são um fator de proteção para os jovens, na medida em que mantê-los nas dependências das unidades escolares fará com que diminua a incidência de comportamentos negativos e resultados desfavoráveis dos estudantes.

Alguns autores, como Guará (2009), mostram a associação da concepção de educação integral, vinculada ao tempo integral, como sendo uma possibilidade de equidade e proteção para adolescentes e jovens que vivem em condições de vulnerabilidade social. Essa concepção, segundo essa autora, está atrelada ao ECA, no que diz respeito a proteção integral e contribui para essa visão assistencialista da escola em tempo integral, pois prevalece a escassez de um currículo pensado de forma a articular os diferentes tipos de aprendizagens dos jovens.

O Programa Mais Educação, por exemplo, associou uma concepção de educação à ideia de ampliação da jornada escolar, reconhecendo a importância da formação integral dos estudantes. Mas a formação integral foi associada à proteção social, função que extrapola a natureza primeira da escola, emprestando-lhe um caráter mais assistencialista. (MOL; OLIVEIRA; COELHO, 2019).

Corroborando com essa ideia, Libâneo (2016) afirma que considerar a escola apenas lugar de proteção social, de vivências socioculturais e de atendimento às diferenças e à diversidade social e cultural, a reduz meramente a uma referência física para colocar em prática projetos sociais do governo, ações socioeducativas e compensatórias voltadas para a população de baixa renda, deixando, em segundo, plano o papel primeiro do processo de aprendizado.

O projeto mineiro de EMTI, embasado nas Escolas de Referência em Ensino Médio em Pernambuco⁷² também justificam a adoção do tempo integral pela via da proteção social aos estudantes, já que um dos seus objetivos é a contenção da violência na medida em que os jovens ficam longe das ruas enquanto estão nas dependências das escolas.

⁷² Este modelo foi descrito no capítulo 3 desta tese.

Não só no Brasil, mas em outros países em desenvolvimento, como os da América Latina – Argentina, México, Uruguai, Chile e Peru, têm feito uso das políticas de educação integral e em tempo integral e também têm apresentado como justificativa proteger as crianças e adolescentes da vulnerabilidade diante dos riscos sociais, tais como: drogas, trabalho infantil, violência, entre outros (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010).

6.2 A chegada do EMTI nas escolas mineiras e os desenhos dos currículos elaborados pela SEE/MG

Em 2016, o Estado de Minas Gerais adere a Portaria MEC 1.145, de 10 de outubro de 2016, que institui o EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Após a construção de uma proposta desse programa para o Estado, em agosto de 2017, é iniciada a implementação do programa nas escolas da rede estadual.

O processo de implementação do programa nas escolas mineiras, de acordo com o gestor da SEE/MG entrevistado nessa pesquisa, deu-se depois de muito estudo da legislação sobre o programa. De acordo com ele:

O MEC, ele lançou e homologou duas portarias, depois ele passou outra portaria dando uns ajustes [...]. Mas eu acho que é a 1.145, se não me engano, essa portaria ela nos colocava as regras vamos dizer assim, as regras do jogo. Então quais as regras que todos os estados tinham que seguir, porque esse era a nível nacional para a implementação da novo proposta. Então o que nós fizemos, o primeiro passo foi um estudo da nossa rede, aliás, nesse estudo a gente já tinha que indicar as escolas, foi tudo assim muito corrido né, porque o estado, a gestão que estava à frente desse projeto eles paravam muito pra pensar. (Gestor SEE/MG).

Nós fizemos o levantamento de todas as escolas e fomos enxugando, enxugando e conseguimos 50 escolas bem próximas do perfil definido pelo MEC e mandamos [...], porque a gente tinha que escolher e mandar para o MEC. O MEC é que fez a escolha. Então, o que a gente escolheu aqui não quer dizer que elas estavam definidas, pegamos um grupo de 50 escolas e mandamos. O MEC aprovou 30. (Gestor SEE/MG).

Ainda segundo esse gestor, o processo de implementação foi muito discutido entre os integrantes⁷³ da diretoria do ensino médio em MG. Foram muitas conversas com o intuito de conseguir adaptar a proposta do EMTI para a realidade do Estado. O entrevistado afirma que a proposta de tempo integral é uma ideia que surgiu a partir do modelo das escolas de ensino médio de Pernambuco: “Pernambuco já tem tempo integral

⁷³ A diretoria do ensino médio que fazia o acompanhamento do programa era formada por: Um coordenador geral, um gestor de infraestrutura, um gestor pedagógico e um técnico responsável pela gestão do próprio programa.

desde 2010, eu não lembro bem a data [...]. Então nós fizemos uma, vamos dizer assim, uma imitação muito fraquinha, vamos dizer assim.” (Gestor SEE/MG)

O entrevistado explica ainda que em um primeiro momento foi feito o estudo do grupo de escolas que poderiam ser contempladas e que estariam muito próximas das exigências que constavam na portaria. De acordo com ele: “é lei, está dentro de uma portaria e uma resolução, a gente tem que seguir, a gente não pode fugir muito, isso causa um problema muito sério pra gente que é servidor público, né” (Gestor SEE/MG). O gestor entrevistado coloca aqui uma forte ênfase na regulação institucional e de controle, esperado, dos profissionais da escola, o cumprimento das normas emanadas que se assentam em uma base legal nacional e estadual.

A partir desse estudo realizado pela Secretaria, o gestor explica que foi feita uma proposta para o MEC, baseado no grupo de escolas que atendiam em parte as exigências da portaria 1.145/2016. Além das 30 escolas que o MEC já havia aprovado, a SEE/MG conseguiu incluir mais 14, totalizando 44 escolas pilotos em MG em 2017.

Sobre a relação com o MEC, o gestor afirma que havia muito diálogo. Sempre que havia uma demanda da secretaria era feita uma reunião *on-line* ou via *e-mail* em que a própria SEE/MG apresentava o problema e já levava a solução expondo os argumentos para discussão.

Quando perguntado sobre como as escolas reagiram à proposta de implementação do EMTI, o gestor da SEE/MG relata que foi um processo de aceitação muito difícil no primeiro momento. Foi feita uma reunião com o grupo de escolas aprovadas pelo MEC para iniciar o programa junto com os superintendentes regionais responsáveis por aquele grupo de escolas. O gestor afirma que boa parte do grupo ficou com muito receio, por não conhecer a proposta e por ela ser muito diferente. Ele conta que houve muita resistência por parte de muitos diretores das escolas:

Teve escola que realmente virou e falou: eu não quero. Teve superintendência que virou pra gente e falou que não queria a proposta. Então, a gente teve que ter uma conversa muito, muito, muito forte com esse pessoal pra mostrar pra eles os benefícios. Tem as dificuldades e dá trabalho, muito trabalho e deu muito trabalho no início, mas que eles iam ter os benefícios, muitos benefícios com essa proposta. Então, aí eles tranquilizaram e aguardaram. (Gestor SEE/MG).

Com relação a essas escolas que não queriam participar, o gestor afirma que elas não foram obrigadas, mas houve um discurso por parte da SEE/MG de que implementar o programa significava a escola receber recursos, já que o estado não teria verba fora do EMTI para oferecer a escola. A partir dessa narrativa, as escolas acabaram cedendo.

De acordo com as orientações da SEE/MG, a organização do currículo das escolas participantes do EMTI, deveria ser constituída de duas partes: a) formação básica e b) formação flexível. A formação básica relacionada a BNCCEM e a formação flexível compreendia os campos de Integração Curricular (CIC) e da formação técnica e profissional, modelos vigentes até o primeiro semestre de 2019. Mais recentemente, a partir do segundo semestre de 2019, foi implementado o Projeto de vida/Escola da Escolha nas escolas.

O gestor entrevistado afirma que a matriz curricular para o EMTI foi elaborada por eles e que todas as escolas deveriam segui-la. Em relação a parte flexível, esse mesmo entrevistado afirmou que ela poderia ser adaptada por cada escola e que elas tinham autonomia para esse ajuste, na medida em que na visão dele, por mais que haja uma legislação estadual comum para todas as escolas, essas possuem características muito diferentes e por isso não era possível fazer algo único para todos. Nas palavras do gestor:

O MEC quando constrói um projeto, ele faz um projeto para o Brasil quando ele passa para os estados aí os estados têm que estudar, analisar e voltar pra discutir. Então eles tinham essa abertura da gente poder discutir e falar olha isso aqui encaixa, isso aqui não encaixa. Porque se eu pegar o projeto e seguir à risca tudo o que está ali, eu não consigo implementar. Minas não ia implementar essa proposta. (Gestor SEE/MG).

Durante a observação e nas entrevistas realizadas nas três escolas, não foi percebido ou relatado a participação de uma equipe de acompanhamento e desenvolvimento das ações do EMTI, que deveria ser composta por professores da Educação Básica, conforme estava orientado no documento da SEE/MG (2020).

A Escola Brigadeiro e a Escola Quindim foram escolas piloto do EMTI, ambas iniciaram a implementação do programa em 2017, já a escola Cajuzinho aderiu ao programa no ano seguinte em 2018.

A escola Brigadeiro aderiu ao EMTI em abril de 2017 e desde lá conta com turmas que cursam o Ensino Técnico e turmas das disciplinas dos Campos de Integração Curricular⁷⁴, descritos no capítulo V.

⁷⁴ a) Cultura, Artes e Cidadania: Música, Dança, Artes Cênicas, Artes Plásticas, Artes Circenses, Artesanato, Cultura Regional, Gastronomia, Direitos do Cidadão, Ética, Profissões e profissionalismo e outras temáticas que devem ser desenvolvidas na escola.

b) Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias: Línguas Estrangeiras, Textos literários, Fotografia, Cinema, Animação digital, Jogos digitais, História em quadrinhos, Grafite, Jornal, Rádio, Informática, Ambiente de redes sociais, *Designer* gráfico, Propaganda e *Marketing*, entre outras.

c) Pesquisa e Inovação Tecnológica: Iniciação científica, Robótica, Introdução às Engenharias, Inovação sustentável, Soluções tecnológicas, Tecnologia agrícola, Empreendedorismo, Construção sustentável, Educação Física e Ergonomia, Desenvolvimento de Aplicativos e *Softwares* e outros temas que possam ser desenvolvidos na escola.

Em relação a presença de cursos técnicos profissionalizantes ofertadas como iniciativa da jornada de tempo integral, o gestor da SEE/MG esclarece que o MEC não autorizou a implementação dos cursos técnicos nas escolas em um primeiro momento. Foi preciso um embate com o ministério para que fosse aprovado esse tipo de ensino no Estado, como parte das atividades da extensão da jornada escolar. Em suas palavras:

Ah, inclusive, você já deve ter percebido, nós temos um profissionalizante também no integral. Nós peitamos o MEC isso não podia não. Nós falamos: nós vamos colocar três cursos aqui. Colocamos três cursos, fizemos a matriz e mandamos para o MEC. O [...] ⁷⁵ só olhou assim e disse: Vocês não têm jeito não. Mas eles aceitaram, porque a proposta ficou muito bacana. (Gestor SEE/MG).

Então, assim, é lógico que nós criamos regras dentro do nosso manual, regras são regras que tinham que ser seguidas. Se eu tenho três turmas de integral, uma podia ter profissionalizante, senão colocava tudo e virava escola profissionalizante aí não tinha característica do integral. Eles falavam: vocês estão descaracterizando o integral. Não, gente, calma que a estrutura que nós vamos montar vai ficar bacana e ficou muito legal. Então, assim, a gente tinha essa escuta dos alunos e em cima disso a gente foi construindo. (Gestor SEE/MG).

O relato acima do gestor da SEE/MG, mostra como a equipe de Minas Gerais envolvida no EMTI concebe a extensão da jornada, quando valoriza o ensino técnico e luta para que ele possa fazer parte desse projeto, mesmo havendo nos itinerários formativos propostos para o EM, advindos da reforma, essa possibilidade de educação técnico-profissional. Essa ênfase na profissionalização dos jovens no decorrer do ensino médio, defendida tanto nas propostas dos empresários para a educação, como nas orientações dos organismos internacionais, está presente também nos gestores da SEE/MG que propuseram o EMTI e que estiveram à frente da implantação da reforma no estado.

A Escola Brigadeiro conta ainda com turmas de EM regular, mas, segundo o coordenador do programa, para os próximos anos a intenção é de que toda a escola seja de turmas de tempo integral. Em 2020, ainda era ofertada turmas de EM regular, de modo que a escola não perdesse o estudante que queria sair do integral e passar para o regular ou que ainda não tinha demonstrado interesse em cursar o tempo integral.

Essa escola atende no horário noturno os alunos da EJA e, como já foi mencionado no capítulo 4, não se pensou nessa modalidade de ensino ao criar um programa de extensão da jornada, ou o que fazer com esses estudantes. O coordenador da EMTI dessa escola relata que objetivo da unidade escolar é cumprir o que demanda as

⁷⁵ Citação nominal de técnico do MEC, retirada para preservar o sigilo garantido aos sujeitos.

regulamentações do EMTI, ou seja, de se tornar exclusivamente de tempo integral em cerca de 3 anos. Dessa forma, cumpre-se com a exigência posta pelo governo federal, para continuar o recebimento do recurso específico para o EMTI, mas não esclarece o que vão fazer com os estudantes da EJA, matriculados nessa escola. Na ocasião da entrevista, não havia nenhuma proposta formal, sobre essa questão.

Sobre as escolas participantes do programa se tornarem ao longo dos anos exclusivas de tempo integral, o gestor entrevistado da SEE/MG afirma que essa é uma meta para o estado de MG e está prevista em lei. Muitos diretores foram contra essa obrigatoriedade, mas a secretaria afirma que quem não cumprir essa meta estará fora do programa:

Eu não estou ameaçando não, mas se não cumprir as metas está fora. Eu falava bem assim com os diretores. Eu acho que a gente tem que jogar claro, não cumpriu as metas que está dentro da legislação, não sou eu quem está inventando, é o MEC que coloca. Então eles têm que cumprir e quem não está cumprindo está prejudicando o projeto, prejudicando o projeto, prejudica os alunos. Então, diretor, você não quer, então dá licença que nós vamos colocar alguém que tenha competência, perfil e que dê conta, mas o projeto é todas as escolas se tornarem integralmente integral, bacana. (Gestor SEE/MG).

No depoimento acima do gestor entrevistado pode-se identificar a pressão exercida por ele sobre os diretores escolares, para implantação do programa nos moldes propostos pelo MEC. A regulação de controle está explícita neste depoimento, na medida em que, caso não atuem como diretores que cumprem as normas e metas, serão substituídos por aqueles que tem o perfil que a Secretaria almeja. Interessa à Secretaria a garantia da aplicação de fato das regras e normas emanadas do governo federal e dela própria.

Os cursos técnicos profissionalizantes ofertados na extensão da jornada, na escola Brigadeiro, são três: Marketing, Administração e Informática. Para quem opta pelos CIC as disciplinas são: Fotografia, Primeiros socorros, Informática básica, Esporte e Dança.

Para as turmas de 3º ano, as disciplinas dos CIC são focadas em aulas de reforço para o ENEM, semelhante a um cursinho preparatório. As disciplinas do reforço são concentradas nas áreas desse exame que são: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Redação.

A escola está organizada da seguinte forma em relação ao Curso técnico e os CIC:

QUADRO 15: Divisão das turmas entre Cursos Técnicos e os CIC

Turmas do Curso Técnico	Turmas dos CIC
1º Ano A – Informática	1º Ano E
1º Ano B – Informática	1º Ano F
1º Ano C – Administração	2º Ano D
1º Ano D – Administração	2º Ano E
2º Ano A – Informática	3º Ano B - ENEM
2º Ano B – Administração	
2º Ano C – Administração	
3º Ano A – Marketing	

Fonte: Elaboração própria da autora, 2020

De acordo com o coordenador do EMTI na escola Brigadeiro, as disciplinas cursadas nas turmas dos CIC, foram pré-estabelecidas pela SEE/MG e os estudantes deveriam escolher entre aquelas relacionadas a algum tópico dos CIC. Nas palavras do coordenador:

As aulas que vão ter nos campos não é a gente que escolhe aleatoriamente, tem as aulas já propostas, tem aqueles que eles sugerem e tem as dentro das áreas que a gente pode sugerir, igual, por exemplo, a gente tá com informática básica, que foi uma proposta que a gente quis colocar, tá dentro do campo 3. (Coord. 1).

A escolha de quais cursos técnicos devem ser implantados na escola não tem a participação dos estudantes e nem dos docentes. No início de cada ano letivo, a coordenação do EMTI se reúne com a direção da escola e eles discutem e resolvem sobre essa oferta. Segundo o coordenador do EMTI, é preciso levar em consideração o número de matrículas para educação profissional daquele ano e fica a cargo da família decidir qual o filho vai cursar dentre aqueles ofertados pela Escola.

Na verdade, os pais, eles tomam a frente na decisão, eles que matriculam os filhos. No ato de matrícula, porque isso é feito para os alunos de 1º ano (a gente não pode ofertar um curso no meio do ano letivo), no ato de matrícula as meninas da secretaria informam que nós temos cursos de ensino técnico integral. Aí a gente orienta pra falar quais são, o que oferece, quais são as disciplinas. Então, no ato da matrícula, já tem na ficha a opção por campos de integração ou curso técnico, se formação técnica, qual o curso que o pai gostaria de matricular o filho. (Coord. 1).

É no 1º ano que os pais escolhem qual o caminho o filho vai seguir. Sem muitas informações, eles precisam optar entre os CIC ou o curso técnico. Feita essa escolha, os estudantes não podem mudar de opção, já que precisam ter a carga horária mínima de 3 anos para concluir o curso técnico escolhido. O que pode acontecer é um aluno do técnico querer trocar para os CIC, o contrário não é permitido pela escola.

Esse é um ponto que merece destaque na análise, visto que se o aluno não se identificar com o curso que escolheu e mudar de ideia do que pretende para seu futuro, está fadado a continuar em uma área na qual perdeu o interesse. Por isso, muitas vezes o estudante prefere sair da escola, do que continuar naquele curso que não faz mais sentido em sua vida. Esse fato tem levado ao esvaziamento de turmas no integral. Exemplo disso foi uma das alunas entrevistadas que disse que pensou que sabia o que queria para seu futuro. Nas palavras da estudante:

Eu escolhi o técnico em informática pois era uma das áreas que eu queria seguir, eu queria fazer ciências da computação. Mas aí acabei que eu mudei de ideia, agora eu quero fazer outro curso, vou fazer letras, mas eu vou continuar pra poder sair com o certificado. (E2. Brig.).

A regulação de controle, discutida no capítulo 1, faz-se presente nas situações relatadas aqui. A primeira diz respeito ao fato de a escola escolher quais os cursos podem ser ofertados aos alunos, seguindo a lista de cursos contidas nos documentos elaborados pela SEE/MG, sem consultá-los e a segunda se traduz na escolha que os responsáveis fazem para o futuro do filho, se devem cursar o técnico ou os CIC. Nessa última, pode acontecer uma decisão conjunta entre pais e filhos, caso as famílias abram um diálogo com eles, sobre qual caminho traçariam entre aqueles ofertados pela escola. A escola não proporciona esse debate. Vai depender da dinâmica de cada família.

Sobre essa escolha precoce, ainda no início do 1º ano do ensino médio, Kuenzer (2017) analisa que essa definição, por uma área especializada de estudos, acaba se dando em um momento em que o jovem ainda não está preparado para fazer suas escolhas. Para essa autora é importante que os estudantes tenham o maior contato possível com as diferentes áreas, para poder escolher.

De acordo com o coordenador do programa na escola Brigadeiro, a situação descrita acima tem acontecido com frequência, somando a isso o fato de que muitos alunos desistem do tempo integral pelo fato de que precisam trabalhar. Nas palavras dele:

Eu acho que o grande problema do ensino técnico ou do ensino dos campos, de ensino integral em si é que nós lidamos com alunos carentes, então, querendo ou não, muitos deles tem que trabalhar para ajudar os pais, ajudar a família. Eu acho que foi uma das questões em que não se

pensou, para levar em consideração, para que nós tenhamos esse ensino integral efetivo, porque muitos saem depois por essa questão. (Coord. 1).

Sobre o início da implementação do EMTI na escola Brigadeiro, de acordo com o coordenador entrevistado, a SEE/MG notificou as escolas que teriam interesse em participar do programa e quais teriam estrutura física para atender os estudantes em tempo integral. Nas palavras do coordenador:

A diretora poderia mediante a proposta se prontificar a querer ser uma pólo do ensino integral ou não. Como nossa diretora gosta muito de desafios, ela acreditou que seria o melhor para a escola, como a gente acha que é, porque ela funciona. A gente vestiu a camisa e falou: olha eu quero. Aí ela começou a pensar na equipe em quem poderia assumir. (Coord. 1).

Na escola Brigadeiro não houve participação dos alunos e professores nessa escolha, ou seja, em aderir ou não ao EMTI. O coordenador afirmou que quando a direção foi consultada pela SEE/MG sobre aceitar ou não a implementação, essa foi uma decisão interna da direção e depois houve um pronunciamento para toda comunidade escolar.

Os estudantes da Escola Brigadeiro confirmam que não houve participação deles nesse momento de escolha. De acordo com os jovens, houve uma reunião de pais com a gestão da escola para apresentar o projeto de EMTI, que iria ser implantado nessa escola a partir de abril/2017.

Eles falaram de diversas coisas que iam ter, que iam mudar, que ia acrescentar no nosso currículo. E eles falaram: gente, a partir de tal dia os alunos interessados em participar do ensino integral/integrado assina aqui pra mim e tal semana as aulas vão começar a ser diferentes, o aluno vai ficar o dia inteiro. (E2. Brig.).

Para os professores, foi uma surpresa a adesão da escola ao programa. Eles precisaram adequar o conteúdo, currículo, a maneira de trabalhar, era uma mudança total na organização escolar e eles afirmam que não houve uma preparação para esse momento. A escola foi descobrindo sozinha como agir, o que fazer e foi se adequando a partir das descobertas feitas.

Nota-se aqui como a escola Brigadeiro agiu por meio da regulação institucional e de controle ao optar pela adesão ao programa sem fazer uma consulta ao corpo docente e a comunidade escolar de um modo geral. Considerou-se apenas os interesses dos responsáveis pela gestão e de parte da equipe escolar em detrimento do interesse geral. Trata-se de uma gestão centralizada nas mãos da direção e da coordenação, que tomam as decisões de forma unilateral e depois repassam para o restante da comunidade escolar: o corpo docente, discente e funcionários, conforme relatado no depoimento dos estudantes acima.

Já na escola Cajuzinho, não houve a possibilidade de a diretora optar por fazer parte ou não do EMTI. A coordenadora entrevistada afirma que a escola foi escolhida pela SEE/MG, pois atendia alguns dos critérios estabelecidos nos documentos e portarias divulgados pelo MEC. Na visão da coordenadora:

Se todas as escolas tivessem que atender todas aquelas normas que estavam na portaria, nenhuma escola seria escolhida. Nas reuniões que eu fui, a justificativa da secretaria para escolha da nossa escola foram três elementos: uma é porque era uma escola num grande corredor e que abarcava alunos de diversos bairros da região, porque é uma escola que sobretudo atende meninos de renda muito baixa e era exclusiva de ensino médio. (Coord. 2).

Os gestores da escola Cajuzinho conheciam o programa muito superficialmente, por isso a informação de que a escola deveria iniciar as atividades do programa em três meses pegou todos desprevenidos. A coordenadora relata que o início da implantação foi bem preocupante:

Eu lembro que foi desesperador porque não chegava as coisas e a promessa está chegando, [...] está chegando. A gente organizou na escola e começou porque não tinha também opção de não começar. A secretaria mandou um documento orientador já com tudo o que deveria oferecer, toda orientação pedagógica que deveria ter a escola a partir de agosto. (Coord. 2).

A escola Cajuzinho implementou o EMTI em fevereiro de 2018, e contava com 34 alunos participando do programa, e, nessa época, havia um coordenador específico para o programa. Em 2018, foi aberta a primeira turma de 1º ano de EMTI e, em 2019, esses alunos seguiram para o 2º ano e uma nova turma de 1º ano foi formada. Ainda não havia nenhuma turma de 3º ano participando, quando a pesquisa de campo foi realizada. Como eram poucos os alunos inscritos no EMTI, a escola não pôde fazer a opção pela oferta de cursos técnicos, apenas as disciplinas dos campos de integração curricular eram ofertadas.

Para o ano de 2019, doze alunos saíram do programa e não houve a possibilidade de continuar mantendo o coordenador do EMTI. Nesse cenário, a coordenadora da manhã e precisou assumir também as atividades do EMTI. Verifica-se que a maior parte dos alunos dessa escola são do ensino médio regular e, de acordo com a coordenadora entrevistada, não há nenhuma pretensão que a escola se torne exclusiva de tempo integral.

Como vimos no capítulo anterior, no ano de 2019, houve uma mudança no currículo do EMTI e por isso a escola Cajuzinho, quando foi visitada pela pesquisadora, já contava com as disciplinas que faziam parte do documento elaborado pela SEE/MG (2019), que são: Estudos orientados I e II, Projeto de vida, Grafite e Dança. Além das

disciplinas da parte flexível, os alunos também tinham as disciplinas da BNCCEM, mas ainda sem estar organizado pelos itinerários formativos.

Sobre essa nova estruturação do currículo os estudantes relatam:

Há um tempo atrás tinha oficina de informática, Robótica, Empreendedorismo, Dança, Música, tinha essas oficinas. Porém com o novo projeto da escola, da escolha do ICE, já não tem mais essas aulas. Agora é aula de Projeto de vida e Estudos orientados, que é período no qual você, tipo, é uma aula na qual você pode fazer coisa, tipo, se tiver faltando um trabalho pra fazer ou se você tiver com dúvida em alguma matéria aí você pergunta pro professor de estudos orientados ele vai tá te respondendo tudo que você precisa, te ajudando. (E4. Caju).

Em relação às mudanças processadas em 2019 no EMTI, elas não ocorreram somente nas normas, regras e currículo, como também na equipe técnica responsável pelo programa o que provavelmente teve um impacto também no processo de implementação em curso nas escolas selecionadas, conforme relata o gestor da SEE/MG entrevistado:

No meio do caminho, tiraram a minha equipe, essa minha equipe que estava à frente da gestão, simplesmente chamaram os meninos lá e falaram assim: vocês não mexem mais com isso, sem nenhuma justificativa sem nada, simplesmente vocês estão fora, ok, tchau. Aí [...] pegou a proposta e levaram pra coordenação de tempo integral que eles criaram, uma coordenação nova que usava o integral do fundamental e do médio. Eu falei: gente, por favor, integral do fundamental é uma coisa, integral do médio é completamente diferente. (Gestor SEE/MG).

A escola Cajuzinho precisou se mobilizar rapidamente para contratar professores, lançar os editais de designação, dentro dos critérios estabelecidos no documento orientador da SEE/MG, inclusive, nesse edital, já constava quais as disciplinas que a escola poderia ofertar. Os professores interessados em participar do EMTI tinham que apresentar um projeto por escrito, que era entregue na escola. Esse projeto era avaliado pelo coordenador do programa e se fosse classificado, o candidato seguia para uma segunda etapa, que consistia em uma banca examinadora com o coordenador, diretora, um professor de universidade e algum membro da SEE/MG.

Sobre a forma de contratação dos professores para atuar no programa, o gestor da SEE/MG entrevistado afirma que há algumas prioridades no momento da contratação. A primeira delas é o aproveitamento do professor efetivo da Rede Estadual, caso não haja efetivos na escola, poderia ser um professor designado já atuante na rede e em seguida professores contratados e que nunca trabalharam em escola. A dinâmica do processo de contratação era feita primeiramente por uma análise do currículo e do projeto apresentado pelo candidato, os três mais bem pontuados nessa fase seguiam para a segunda etapa, que consistia na banca de apresentação. O candidato aprovado nessa última etapa ficava com a vaga. De acordo com o gestor:

Porque a gente não olhava só a questão de currículo, o cara tinha que ter um dinamismo, a aula dele tinha que ser uma aula diferenciada mesmo. Então, eu sou professor de matemática, mas a aula mesmo é de fotografia eu posso me candidatar? Posso? Eu tenho, eu comprovo que eu tenho um curso. Então eu ia lá e mostrava, poxa o cara é bom mesmo, além da aula ser bacana de matemática ele é bacana na fotografia então aí ele ficava. O nosso processo é esse e foi muito elogiado pelo Brasil todo. O pessoal ficava: manda aí pra mim, deixa eu copiar a sua proposta [...]. Então, assim ficou muito..., eu acho que ficou justo e ficou muito bacana essa proposta. (Gestor SEE/MG).

Além de ter que se preocupar com a busca de professores, a escola Cajuzinho precisou conversar com os alunos e identificar quem gostaria de fazer parte do EMTI. Esse foi um processo demorado de convencimento dos estudantes e que demandou um esforço grande de todos na escola. De acordo com a coordenadora:

Então a gente saiu buscando aluno de sala em sala pra ver quem queria passar pro integral. Mas pela realidade da escola, a gente não conseguiu aluno nem de perto do que era o ideal. A gente teve a primeira dificuldade de arrumar aluno interessado, a gente teve que quase obrigar e falar que ia ser bom pra eles, explicar direitinho. (Coord. 2).

No primeiro semestre do programa, a escola Cajuzinho conseguiu 34 alunos para participar do programa, ainda com muita dificuldade, com muita conversa com a SEE/MG, eles foram autorizados a iniciar as atividades do EMTI na escola.

Na visão da coordenadora dessa escola, a implantação da jornada de tempo integral não levou em consideração que a maioria dos estudantes do ensino médio precisavam trabalhar no contraturno. Essa escola está instalada em uma região periférica, habitada por famílias pobres e os jovens ou ingressavam cedo no mercado de trabalho ou trabalham informalmente para completar a renda familiar. Como os alunos iriam ficar o dia todo na escola?

Segundo essa coordenadora, os professores quando souberem o que seria o projeto, não entenderam muito do que se tratava, muitos ficaram resistentes, alegando que seria muito difícil implementar esse tipo de atividade na escola por causa do perfil dos estudantes acima citado, além de agregar mais trabalho para o corpo docente em seu cotidiano.

Essa coordenadora levantou também a dificuldade que tiveram de receber os materiais necessários para dar início as atividades do EMTI na escola Cajuzinho, que não chegavam a tempo na escola e muitas vezes precisava de improvisação do docente responsável.

A escola Quindim iniciou com o EMTI em agosto de 2017. Assim como na escola

Cajuzinho, a direção e o corpo docente foram pegos de surpresa e não imaginavam que uma escola localizada no interior do Estado, em uma cidade de 10 mil habitantes poderia ser escolhida para ser piloto de um programa do governo. A diretora acredita que a escola foi escolhida por atender apenas alunos de ensino médio, o que era uma das exigências da legislação nacional, além dos bons resultados do IDEB nos últimos anos⁷⁶, e pela escola ser reconhecida por parte dos técnicos da SEE/MG pelo bom trabalho que realiza junto aos estudantes.

Até o mês de agosto de 2019, a escola Quindim ofertava os campos de integração curricular e os cursos técnicos, de Logística e Administração. Com o novo documento orientador da SEE/MG (2019) para a EMTI, a escola deixou de oferecer os cursos técnicos, a não ser para as turmas que já estavam cursando e, por isso, continuaram nesse formato de currículo até a formatura dessas turmas. No momento da entrevista, a escola possuía das turmas que ainda estavam com os cursos técnicos: o 2º Ano de Administração e o 3º ano do técnico em logística.

Na escola Quindim, os alunos não têm a opção de escolher se querem ou não participar do programa, todos os alunos do ensino médio diurno fazem parte do EMTI. Não há obrigatoriedade somente para os estudantes do noturno.

O novo currículo da escola para os alunos que ingressam no 1º ano é formado pelas disciplinas da BNCCEM e o Projeto de Vida/Escola da Escolha, a opção por curso técnico não é mais possível, conforme mencionado no parágrafo anterior. As disciplinas da parte flexível são: Projeto de vida, Práticas experimentais, Estudos orientados I e II e duas disciplinas eletivas, que são escolhidas pelos próprios alunos a partir das opções encaminhadas pela SEE/MG. Na escola Quindim, os alunos relatam que escolheram essas disciplinas e elas são trabalhadas nas sextas-feiras.

Todos os dias no início das aulas, há um momento de acolhida dos estudantes, em que a diretora, a coordenadora do programa ou os próprios alunos recebem os jovens na porta da escola com um bom dia, essa é uma prática que está prevista no documento da SEE/MG e a escola segue à risca. Sobre esse momento a diretora entrevistada relata:

Geralmente eu que faço o acolhimento, todos os dias têm acolhimento aqui no portão. Quando não sou eu, são os alunos de uma turma, acolhimento assim muito simples de acolher na chegada, tá. Mas não é esse acolhimento inicial, não é o acolhimento diário, que é uma rotina: um dia o professor de biblioteca, outro dia outra turma, outro grupo de professores, então no primeiro dia sempre eu estou lá e durante a semana também. (Diretora)

⁷⁶ Em 2019 a nota do IDEB na Escola Quindim foi de 4,7 para o 3º Ano do EM.

A diretora entrevistada relata que tudo foi construído na escola a partir das orientações da SEE/MG, a escola montou uma equipe e foram construindo a forma de implantação do projeto da secretaria. O primeiro passo foi convencer os pais, alunos e comunidade de que EMTI seria uma boa oportunidade para todos. De acordo com a diretora:

A gente foi construindo gradativamente de acordo com a realidade da escola, de acordo com a realidade dos alunos, de acordo com as escolhas dos alunos. A gente foi construindo as matrizes curriculares, se ia ter curso técnico ou não e assim foi na raça, porque a gente não tinha e não tem a estrutura física ainda. Mas o nosso diferencial [...] foi a equipe que abraçou o programa pois é bom pro aluno. Além de ser uma política educacional, ela é uma política social, olha quantos jovens deixam de ficar na rua ociosos, [...] aqui numa cidade tão pequena como a nossa. (Diretora).

A visão dos professores da escola Quindim sobre o motivo da escola ter sido escolhida para participar do EMTI é um pouco diferente da visão da diretora. Os docentes explicam que antes da implantação desse programa, a escola não atendia alunos no turno vespertino, somente matutino e noturno, então já que no turno da tarde não havia aulas, seria uma possibilidade receber os estudantes em tempo integral. Antes do programa, a escola realizava monitorias com os alunos na parte da tarde, os professores tiravam dúvidas dos jovens em pequenos grupos, mas sem remuneração extra por esse trabalho. Como essa era uma iniciativa que dava certo na escola, na opinião dos professores, foi um indício de que a escola em tempo integral também poderia funcionar ali.

Na escola Quindim, os jovens matriculados no ensino médio diurno não têm a escolha de optar ou não pelo programa, como vimos anteriormente, todos os jovens matriculados no diurno estão automaticamente matriculados no EMTI. Essa foi uma decisão das gestoras da escola e informada aos estudantes e seus responsáveis. Os estudantes que não podiam ou não quiseram participar foram encaminhados para o ensino médio noturno, que também é oferecido pela escola. Cabe lembrar que no município não existe outra escola que atenda essa etapa da educação básica, sendo assim os que não foram para o noturno se viram obrigados a aderir ao EMTI ou parar de estudar.

Percebe-se pelo relato dos sujeitos entrevistados nas escolas Cajuzinho e Quindim que a regulação institucional e de controle foi exercida pela SEE/MG, que ao contrário do que afirmou o gestor entrevistado, não tiveram a opção de escolha em relação a adesão ao EMTI. Esse modo de regulação trouxe profundas transformações para o corpo docente e discente dessas unidades educacionais, que, em tempo recorde, tiveram que se adequar às novas exigências.

As três escolas pesquisadas ofereciam, entre as atividades do EMTI, o cursinho preparatório para o ENEM. Na escola Brigadeiro e Quindim os alunos foram consultados se gostariam de participar desse cursinho. Já na escola Cajuzinho não houve essa consulta, mas como veremos a seguir eles não participam mais dessa preparação para o ENEM. Os jovens das escolas demonstraram visões diferentes em relação a essa proposta de aprofundamento dos conteúdos para essa avaliação. Os estudantes da escola Brigadeiro acreditam que o cursinho para o ENEM é um ponto muito positivo do programa, já que:

Quem faz o curso do ENEM tá mais preparado, o aluno tá num nível melhor do que quem não faz. A aula de redação, é uma das matérias que mais pesa no ENEM, Redação e matemática, a gente tem 8 aulas de Matemática por semana, duas de Redação, então essas duas áreas, que pra mim são as que mais pesam, a gente vai ter uma base muito melhor do que essa pessoas. (E1. Brig.).

Já os estudantes da escola Cajuzinho, sentiam-se muito pressionados e achavam que não era necessário iniciar com as disciplinas do ENEM no 1º ANO. De acordo com uma aluna entrevistada:

No ano passado, até tinha aula de ENEM, a gente ficava o ano todo vendo essas coisas, porém a gente pediu pra cortar porque já era muito assim na cara, no 1º ano e eles já estavam jogando essas coisas assim na nossa cara, aí nós pedimos pra cortar, aí esse ano não tem. (E3. Caju).

O professor de Matemática da escola Cajuzinho relata que ficou muito desapontado quando questionou seus alunos sobre a vontade deles em fazer o ENEM e dar prosseguimento da vida acadêmica:

A minha frustração esse ano foi quando eu cheguei no 3º ano e perguntei: quem fez inscrição pro ENEM? Meia dúzia levantou a mão e aí a gente volta naquilo que eu já te disse de levar o dinheiro pra casa então eles estavam pensando em terminar o ensino médio e trabalhar, eu preciso trabalhar. (E3. Caju).

A escola Quindim oferece o cursinho do ENEM, na nova versão curricular denominado de Pós-Médio. Os professores entrevistados alegam que os estudantes sempre demandam aulas voltadas para as questões do ENEM, sobretudo aulas de redação. Nessa escola, para as aulas do Pós-Médio, os professores utilizam, como material didático, as questões do ENEM de anos anteriores, que são trabalhadas como forma de treinamento, conforme depoimento dos docentes e dos estudantes. Até o momento em que foi realizada a pesquisa de campo, essa escola não ofertava material didático próprio, conforme previa o documento orientador de 2020.

As três escolas pesquisadas também oferecem para os estudantes a atividade de Pesquisa e Intervenção, componente obrigatório na matriz curricular do EMTI em todas

as escolas participantes, independente se os alunos optaram pelo curso técnico ou pelos campos de integração curricular ou se já estão na nova versão curricular (2019) do programa, o Projeto de vida/Escola da Escolha.

O quadro abaixo, mostra o desenho do currículo nas escolas pesquisadas quando foi realizado o trabalho de campo em cada uma delas.

QUADRO 16: Currículo do EMTI das escolas pesquisadas

Escola Brigadeiro	Escola Cajuzinho	Escola Quindim
Início do EMTI em 2017	Início do EMTI em 2018	Início do EMTI em 2017
BNCCEM	BNCCEM	BNCCEM
CIC: Fotografia, primeiros socorros, Informática básica, Esporte, Dança, Pesquisa e Intervenção; Cursos Técnicos: Marketing, Administração e Informática; Reforço ENEM.	CIC: Projeto de vida/Escola da Escolha, Grafitti, Dança e Pesquisa e Intervenção; Estudos Orientados I e II; Pós-médio.	CIC: Projeto de vida/Escola da Escolha e Pesquisa e Intervenção; Estudos Orientados I e II; Pós-médio; Clubes de Protagonismo; 2 Disciplinas Eletivas; Práticas experimentais; Curso técnico para 2º e 3º Anos

Fonte: Elaboração própria da autora, 2021

Com relação as disciplinas da BNCCEM, ela surge como orientadora dos conhecimentos a serem adquiridos, seguindo uma lógica de que assim, melhoraria o desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Sabemos que a sistemática de avaliação adotada pelos órgãos de gestão da educação brasileira está embasada numa concepção gerencial, em que a lógica para se medir a qualidade da educação centra-se na eficácia do processo, e não na sua construção, e esse fato foi discutido no capítulo 4 ao analisarmos o contexto da formulação das políticas educacionais em Minas Gerais.

Seguindo o enfoque adotado pela UNESCO e pelo PISA, a BNCCEM focaliza as expectativas de aprendizado em português e Matemática principalmente e privilegia o desenvolvimento de competências, com base nos quatro pilares descritos no Relatório Delors – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

No documento da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8), que possibilite o protagonismo juvenil e a construção de um projeto de vida do aluno, conforme mencionado no §7º do Art. 3º da Lei 13.415/2017.

As orientações da UNESCO, OCDE e BM analisadas nos capítulos 1 e 2 enfatizam que cabe a educação desenvolver um conjunto de competências que possibilite os estudantes secundaristas a enfrentar os desafios do século XXI. Além das competências técnicas e cognitivas é preciso o desenvolvimento de competências comportamentais e socioemocionais, isto é, a capacidade de atingir objetivos, de trabalhar eficientemente em grupo e de lidar com as emoções. Esse é o sentido do estímulo ao protagonismo juvenil e a construção de um projeto de vida.

Outra questão que é comum nas três escolas pesquisadas diz respeito à resistência inicial dos jovens em participar do programa. Os relatos dos estudantes são unânimes ao afirmar que no início ninguém gostaria de participar do EMTI, por ter que passar o dia todo na escola. No entanto, alguns deles foram mudando de ideia ao longo dos meses e alguns ainda se mostram relutantes em participar. Muitos são os motivos que fazem com que eles tivessem certo receio de permanecer no contraturno escolar. Nas palavras dos jovens entrevistados:

A gente não sabia muito bem como ia ser isso, né? A gente entrou sem saber o que ia acontecer, eu fiquei com medo de ser muito cansativo, de ter que ficar o dia todo aqui e não poder sair. Foi meio sem saber e eu fui, eu já conhecia a escola e pensei que podia ser bom. Meu pai e minha mãe me perguntaram se eu queria mesmo, eu fiquei meio assim, mas eu fui. (E1. Brig.).

No começo do projeto [...] a gente foi forçado a ficar, porque [...] só tinha vaga se quisesse estudar de manhã no integral, aí a gente resolveu ficar porque foi meio forçado, mas depois a gente acabou ficando por querer. (E3 Caju).

No começo, quando minha mãe veio me matricular na escola, ela não queria e eu também não ficar o dia todo na escola. Aí ela ia ver com a diretora se tinha um jeito de eu ficar aqui só na parte da manhã e ir embora 12:40 aí não tem essa opção, aí o jeito foi ela me deixar aqui o dia todo. (E8. Quindim).

Eu no começo [...] não queria mesmo, não tava interessada, não queria estudar mesmo. Vai mais da mentalidade da pessoa, por mais que a pessoa não queira, hoje a minha visão é totalmente outra, daquela menina que chegou ano passado na primeira aula do ano e não queria tá aqui, ficava aqui chorando pra ir embora inventava uma desculpa pra ir embora, totalmente uma visão diferente. (E12. Quindim).

Eu não queria muito, porque antes eles falavam que a escola no período integral não era pra fazer nada, falaram coisas horríveis sobre a escola, que você vai ficar toda a hora parado olhando o teto. Aí eu pensei: eu já tinha um plano de estudos que eu sempre quis, aí eu fiquei pensando, se eu for ficar depois de 12:30 na escola, onde eu não vou fazer mais nada, então eu não quero. Queria até passar pra noite por causa disso, mas quando eu cheguei e percebi que tinha mais aulas, mais coisas que eram boas pra mim, então eu falei: não, tudo bem. (E9. Quindim).

Os professores entrevistados da escola Brigadeiro e da Cajuzinho concordam que alguns estudantes se interessaram pelo programa e participam efetivamente dele. Já outros alunos estão o dia todo na escola, porque foram obrigados pelos pais ou responsáveis a permanecerem.

A professora de Língua Portuguesa, entrevistada na Escola Brigadeiro, diz que os jovens não escolheram ir para o integral, eles não tiveram opção e têm que frequentá-lo mesmo assim. Segundo essa docente, os alunos que chegam na escola para se matricular no 1º ano, assustam-se com o modelo adotado para o ensino médio de tempo integral. Ao mesmo tempo que isso acontece, essa mesma docente acredita que os jovens gostam de permanecer na escola, mas não dentro de sala de aula, o que eles gostam mesmo é de estar juntos.

A professora de Física da escola Brigadeiro acha que os estudantes não gostam do EMTI, eles reclamam muito por estarem muitas horas na escola e só permanecem por obrigação e imposição dos pais e que, na opinião dela, não há identificação dos estudantes com o que é proposto para a jornada integral na escola.

O professor de Matemática entrevistado na escola Cajuzinho acredita que a escola precisa mudar para que os alunos passem a se interessar mais por ela. Na visão dele, a escola está cada dia menos atrativa para esses jovens, é necessário ouvir os jovens e saber como a escola precisa melhorar, por isso os estudantes da escola Cajuzinho não se interessam pelo EMTI.

Por outro lado, os professores da escola Quindim, veem os alunos muito envolvidos com o EMTI, mas acreditam que para que isso aconteça é muito importante que os docentes também se envolvam com o programa: que planejem diferentes formas de estar com os jovens tantas horas por dia na escola; que eles possam ser ouvidos e

também participar das decisões e, assim, facilita o convívio e a forma de se aprender com aulas diferenciadas, de forma interdisciplinar, não apenas dentro de sala de aula, em que os jovens possam realmente se sentir inseridos.

Os depoimentos dos docentes acima registrados, de alguma forma, convergem para o entendimento da necessidade de os gestores das escolas pesquisadas agirem de forma mais horizontal nas suas ações, permitindo a participação dos jovens estudantes nos processos de deliberação e decisão das mudanças que vêm ocorrendo nas escolas. Eles também registram a necessidade de maior envolvimento e participação dos docentes nesse processo de implantação do EMTI, para se ter uma maior adesão dos alunos e sucesso na sua implantação.

Reforçamos aqui a ideia de que uma política como essa que foi proposta para escolas de ensino médio, carece de uma gestão democrática tanto da SEE, como das escolas e precisa ser precedida de encontros com a comunidade escolar, professores, estudantes e suas famílias. Ações como essas, possibilitariam um encaminhamento mais sólido para as experiências a serem implantadas, já que haveria tido um debate, diálogos e trocas, anteriores à sua constituição.

Ações desse tipo tanto por parte dos gestores estaduais, como locais poderia favorecer a consolidação e adesão da comunidade escolar a esse tipo de política e a possibilidade de transformá-la antes da sua implantação. Quando isso não ocorre, pode gerar pouca adesão ou a obrigatoriedade dela o que pode comprometer o programa e prejudicar aqueles que dele se beneficiariam (COELHO; MARQUES; BRANCO, 2014)

6.3 – As relações entre os sujeitos entrevistados envolvidos no EMTI

Nas entrevistas realizadas nas três escolas pesquisadas, os sujeitos (direção, coordenadores, docentes e estudantes) relataram sobre as relações entre aqueles que estão envolvidos no dia a dia do programa. Apesar das críticas apresentadas a forma que o programa chegou à escola, ou por adesão da gestão, sem consulta aos demais membros da comunidade escolar; ou imposto pela SEE/MG, esses sujeitos consideraram que há no geral uma boa relação entre aqueles envolvidos na execução do programa no interior das escolas pesquisadas.

Na escola Brigadeiro, os estudantes relatam que a relação entre todos os envolvidos no programa faz diferença para o EMTI dar certo nessa escola. Os jovens entrevistados garantem que sempre são ouvidos pelo coordenador do programa, afirmam que as turmas são unidas, os professores são muito atenciosos e eles sempre se encontram

fora da escola. Os docentes dizem que toda equipe pedagógica da escola é muito potente e trabalham em conjunto em prol do programa.

Na escola Cajuzinho semelhante processo acontece, os estudantes afirmam que tem muita liberdade com os professores e coordenadores, em propor atividades, em poder falar o que precisa melhorar e o que gostariam de fazer. O professor de Matemática entrevistado afirma que o EMTI proporcionou uma maior aproximação entre a comunidade e a escola, além das boas relações entre os colegas e alunos.

Na visão da direção e professores da escola Quindim, o diferencial deles é a equipe que atua no EMTI. São profissionais unidos que fortalecem os laços de parceria a cada dia, e isso acaba afetando também o modo como os jovens veem os docentes. Para os estudantes, a equipe de professores da escola Quindim é muito empática, na medida em que entendem que esse tipo de programa é novo para eles e conseguem compreender o que se passa com os alunos.

Essa boa interação entre àqueles que estão envolvidos na execução direta do programa de extensão da jornada escolar nas escolas pesquisadas (estudantes, docentes, coordenadores), como relatado acima, pode ser uma forma desses atores reinterpretarem as normas, abrindo espaços para uma maior participação dos estudantes e dos próprios docentes nas atividades desenvolvidas e propostas. Nessa perspectiva, pode-se amenizar os efeitos da regulação institucional e de controle efetivada pela SEE/MG e pelos gestores escolares, exercendo a regulação conjunta ou autônoma. Ou seja, há de se esperar que nessas experiências, apresentem-se situações que possibilitem os atores envolvidos a alterarem as atividades de acordo com suas percepções e interesses, exercendo uma relativa autonomia no processo de execução das atividades propostas para o EMTI e construindo estratégias para dar continuidade a esse programa. Como pode se observar, o entrosamento da equipe que desenvolve as atividades nas escolas e a relação entre eles e os estudantes é um ponto chave para que a implantação do EMTI possa ter êxito nas escolas selecionadas, bem como abrir espaços de maior participação dos atores sociais envolvidos nesse processo.

Professores e coordenadores das três escolas quando perguntados sobre como é a relação com a SEE/MG, o discurso muda um pouco, principalmente na escola Brigadeiro e Cajuzinho. O coordenador da primeira escola relata que a SEE/MG não dá o suporte necessário, pois na visão dele: “até mesmo eles próprios ou funcionários lá dentro, eles desconhecem o que é o ensino integral, qual é a realidade das escolas” (Coord. 1). Para ele, não há parceria real entre a escola e a SEE/MG, caso tivesse, os materiais que são

prometidos seriam entregues em tempo hábil e os gestores participariam mais do dia a dia do EMTI na escola.

A relação dos técnicos da secretaria com a equipe da escola Cajuzinho também não é muito efetiva, a coordenadora entrevistada se queixa principalmente da falta de formação para os profissionais das escolas que estão atuando no EMTI. Toda a equipe pedagógica da unidade educacional fica muito sem direção, sem orientação e por isso não sabem exatamente o que fazer em relação às orientações que são encaminhadas, pois eles não têm recebido apoio para realizá-las.

Já a escola Quindim não apresentou muitas queixas sobre a SEE/MG. Para a escola, há um acompanhamento mais de perto das ações desenvolvidas e das formações recebidas. Sempre que é necessário algum gestor da secretaria entra em contato para dar maiores esclarecimentos, e isso é um ponto positivo na visão da direção dessa unidade escolar.

O gestor da SEE/MG entrevistado garante que a relação com as escolas era ótima. Nas palavras dele: “era assim quase que 24h de atendimento, de atenção. Eu sempre falei: gente a escola ligou, eles estão dependendo da gente, não tem que esperar vamos resolver”. De acordo com ele não só a equipe gestora do projeto, mas toda a equipe da SEE/MG ficava à disposição dos professores, coordenadores e diretores das escolas. Ele relata que todos os envolvidos no EMTI foram ouvidos e que houve muita escuta principalmente com os estudantes.

Ainda segundo o gestor, era necessário haver um monitoramento contínuo das escolas, já que a SEE/MG precisava mandar com muita frequência relatórios para o MEC, explicando como estava o andamento do EMTI nas escolas de Minas. O número de matrículas era uma informação que o MEC sempre pedia, já que estava ocorrendo muita evasão no ensino médio desde a implementação do programa e a verba disponibilizada era contabilizada por aluno matriculado, sendo assim, era necessário fazer esse acompanhamento sistemático dos números para o repasse dos recursos.

Pode-se supor que o acompanhamento mais sistemático da secretaria deveria se dar em torno das demandas do MEC sobre a implantação do programa nas escolas mineiras, do que das necessidades reais que as escolas estavam apresentando em relação ao programa. Por causa disso, há essa contradição entre os depoimentos dos sujeitos entrevistados nas escolas e o gestor da SEE/MG.

As escolas têm demandas importantes para a Secretaria, que é a responsável por gerenciar a verba da educação em tempo integral, como: infraestrutura adequada para

desenvolver as atividades específicas do projeto implementado, desde o espaço físico apropriado como os materiais necessários, formação continuada para os profissionais envolvidos no projeto, além de prever na carga horária específica e remunerada tempo para os docentes se dedicarem ao planejamento conjunto com os demais participantes do programa, aspectos que serão explorados na próxima seção.

6.4 As condições materiais e de trabalho nas escolas para implantação do EMTI

Sobre as condições de trabalho⁷⁷, os sujeitos entrevistados nas três escolas participantes da pesquisa relatam que desde o início do programa passam por precariedades, como: falta de material para realizar as atividades, pouco tempo para organizar e planejar o trabalho, quase nenhuma formação específica para atuar na educação em tempo integral e improvisação de espaços na escola.

A falta de material para a realização das atividades e a falta de formação foram os itens mais citados nas entrevistas realizadas com sujeitos pesquisados, ou seja, direção, coordenadores, professores e estudantes.

Na escola Brigadeiro, os alunos relatam que as apostilas que são usadas para as aulas do ENEM não foram disponibilizadas pelo Estado. A escola precisou fazer uma “vaquinha” com os alunos, famílias e professores para comprar o material. O mesmo ocorreu com a turma do curso técnico de informática, que precisou juntar dinheiro com suas famílias e docentes da escola para comprar cabos e um roteador, de forma a conseguir ter aulas práticas do curso. Os docentes relatam que os materiais atrasavam e quando chegavam já havia passado o tempo da atividade.

Falta material didático, a própria biblioteca não comporta e eu não tenho material pra todos, qualquer livro que se dá pra ler, qualquer atividade que eu tente fazer. Como que eu vou promover leitura se não tem a obra literária pra eles? Eu pedi o Dom Casmurro pra eles lerem e chegou Dom Casmurro em quadrinhos, pro ensino fundamental, eles não mandam material e quando mandam vem errado. (P1. Brig.).

O mesmo acontece na escola Cajuzinho, falta de materiais, atraso na entrega e os professores precisam adaptar suas atividades com o que a escola recebe ou com o que já tinha de outros anos:

⁷⁷ Entendemos como condição de trabalho, o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações que dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, s.p.).

Quando nós começamos, todos os professores sem material específico pra realizar as atividades. Então o primeiro semestre todo foi muito precário. Não tinha nada, os professores trabalhavam uma coisa mais teórica enquanto faltavam os materiais, mas não deu né. A oficina de dança, por exemplo, que não precisava de um material mais assim... deu super certo. (Coord. 2).

São demandas de materiais que muitas vezes não tem, como spray e papel. As vezes a gente tem que fazer com tinta mesmo e não é a mesma coisa. Eles me pedem muito os materiais, eu passo para a direção, mas sei que também não depende só dela, que ela faz o pedido e tal, mas que é difícil de chegar no tempo que a gente precisa. Por isso que muitas vezes a aula é de desenho no caderno mesmo, já que pra isso não precisa muito de material, né. Aí eles desenham no caderno e quando tem o material a gente passa pra outro lugar com tamanho maior. (P4. Caju).

As reclamações da Escola Quindim vão na mesma linha das outras escolas pesquisadas. Com a falta de materiais básicos para realizar as atividades, os docentes precisam contar com a criatividade na hora de elaborar uma tarefa e realizá-las junto aos estudantes. Os professores acreditam que um dos maiores desafios do EMTI é a falta de material:

A falta de material aqui na escola é um problema sério, e isso atrapalha muito as coisas que a gente tem em mente de fazer com os meninos, esse é um desafio muito grande pra escola toda, o material sempre chega atrasado, às vezes olha pra você ver, falta folha pra você, a escola fica correndo atrás, reaproveitando tudo que dá e então faltam coisas. (P5. Quindim).

Como foi dito anteriormente, as escolas só recebem diretamente o recurso relativo à alimentação dos estudantes do EMTI. Qualquer material que a escola precise para as atividades do programa, tem que ser demandado à SEE/MG, desde lápis até móveis, como balcão *self service* para o almoço, por exemplo. Para essas solicitações, é necessário que o coordenador ou o diretor preencha uma planilha e envie para a secretaria, com as demandas da escola. Depois de passar por uma licitação, os materiais pedidos são enviados para as escolas e chegam com bastante atraso, de acordo com os relatos já apresentados.

Dessa forma, apesar de haver o recurso destinado para o programa, via empréstimo com o BIRD, todo o processo para a compra e a chegada dos materiais nas escolas é muito moroso, ou seja, o fato de não haver a descentralização dos recursos diretamente para as escolas, têm se tornado um dificultador na implantação do próprio programa.

O gestor da SEE/MG relata que a partir de 2019 os recursos começaram a demorar mais para chegar ao estado e que isso foi “minando” o projeto, apesar disso as escolas

estavam implementando a proposta mesmo com as dificuldades já apresentadas nos depoimentos anteriores. Na visão desse gestor, cada escola tinha uma necessidade diferente e, por isso, fazer a distribuição dos materiais não era algo simples.

Ainda segundo o gestor entrevistado, havia um movimento na Secretaria de tentar fazer a compra em conjunto de todos os materiais que eram solicitados pelas escolas, no entanto, o recurso era muito “engessado” e havia muita demanda apresentada que não se conseguia viabilizar, o que gerou desconforto e insatisfação muito grande por parte das escolas. O recurso previsto para realização de reformas nas escolas foi um que não foi liberado pelo MEC. Até o agosto de 2020, as unidades educacionais participantes do EMTI não haviam iniciado essas obras, depois de alguns anos de implantação do programa.

Esse gestor explica também que no início do programa, em 2017/2018 a SEE/MG recebeu o equivalente a 24 milhões de reais para atender 79 escolas. O dinheiro era repassado anualmente pelo MEC, por meio de um levantamento do número de matrículas e um comparativo com os dados do Censo Escolar. Era necessário fazer uma prestação de contas em relação aos gastos e caso o dinheiro não fosse utilizado em sua integralidade, no ano seguinte o MEC mandava 30% a menos.

Sobre a realização de formações para os docentes envolvidos com o programa, há divergência entre as escolas pesquisadas. Na escola Brigadeiro, as professoras entrevistadas garantem que não receberam nenhum tipo de formação para atuar no programa. Para elas, isso deixa a desejar por parte da SEE/MG, já que não houve um momento coletivo de preparação dos profissionais que iam atuar no EMTI. Por se tratar de um programa novo, era esperado que houvesse uma orientação, reuniões e formações com todos os envolvidos no programa nas escolas selecionadas.

Na Escola Cajuzinho, a coordenadora e os professores dizem também não terem recebido formações para atuar no EMTI, e esse é um dos pontos que os docentes mais sentem falta e cobram por formações específicas. O professor de Matemática relata que ao ingressar na escola Cajuzinho, ele participou de um evento da SEE/MG, em que o EMTI foi apresentado para os docentes ingressantes nas escolas, por meio dos itens: o que era o programa e os seus principais objetivos, nada mais que isso. Ele garante não ter participado de nenhuma formação específica para a área que atua no EMTI. Já o professor de Grafitti relata não ter sido convocado para nenhuma reunião ou formação por parte da SEE/MG em nenhum momento. Ele conta que tudo que realiza com os jovens foi o que aprendeu sozinho e acredita que seria muito importante receber alguma formação, mesmo

que não seja diretamente relacionada a sua área específica, mas que envolva entender melhor os programas de educação em tempo integral.

Já na escola Quindim, professores e direção garantem que sempre participaram e ainda participam de formações oferecidas pela SEE/MG. A diretora entrevistada esclarece que houve uma formação inicial oferecida pelo Estado, quando o programa foi apresentado, em que todos os profissionais da escola foram capacitados, do diretor ao pessoal dos serviços gerais. A equipe pedagógica da escola se deslocou até a capital para participar da formação e o pessoal que cuida dos serviços gerais recebeu a capacitação na própria escola. Em 2019 e 2020, houve novas formações para os professores e coordenadores novatos e a escola também foi convocada pela SEE/MG.

De acordo com o gestor da SEE/MG as formações ocorriam com frequência. Elas eram feitas em grupos de diretores, coordenadores, inspetores, pessoal de prestação de contas e também com os estudantes.

Nós trouxemos todo mundo pra cá pra mostrar o que que era o projeto e depois a gente ia fazendo pequenas formações. [...] Nas formações, não era uma equipe só que ficava formando não, a gente ia de acordo com o movimento do projeto, a gente ia organizando. Então eu tive um momento só com inspetor escolar, porque gera muita dúvida então pra gente alinhar as nossas falas. Aí, tivemos um momento só com o pessoal de prestação de conta. Tivemos um momento só com os professores que estavam coordenando a parte flexível, com todo mundo. (Gestor SEE/MG).

Segundo esse gestor, a própria equipe da SEE/MG também recebeu capacitação para atuar no programa. Cada Estado devia organizar um grupo de trabalho para atuar na implantação do EMTI em todo o Brasil, sendo o MEC o responsável pela sua articulação. Nesse grupo, cada Estado podia compartilhar suas experiências, eram feitas as discussões das propostas de tempo integral para todo o país, eram trazidas as dificuldades de implementação, tudo era compartilhado. Esse grupo contava com a parceria do Instituto Unibanco, que eram os responsáveis pelas formações dos técnicos das SEEs, ou seja, eram os empresários que reforçavam e engrossavam as formações dos responsáveis nas secretarias estaduais de educação pela implementação dos programas. Conforme mostrado no capítulo 2, o Instituto Unibanco teve um papel crucial nas proposições de reforma (2017) para o ensino médio no Brasil.

A formação prévia e continuada para professores e para a gestão da escola é essencial para garantir a execução de uma proposta de educação que se proponha democrática e inovadora. É importante que essas formações envolvam aqueles que se debruçam sobre as políticas de ensino médio e sobre os estudos de educação integral, ou

seja, que desenvolvam pesquisas que possam contribuir no processo de formação daqueles que vão atuar na implantação desses programas. Cabe ao Estado garantir que essas formações envolvam os profissionais de todas as escolas que oferecem o EMTI, ou seja, a formação precisa ser vista como uma política de estado, inserida no cotidiano dos docentes das escolas públicas

Para além das formações do tipo acima citado é importante conhecer experiências que detenham as características acima citadas, ou seja, que possibilitem aos profissionais uma reflexão entre as realidades que possuem, as experiências relatadas, e as possibilidades que elas apresentam. Essas situações constituem-se, também como um campo de reflexões sobre as práticas possíveis de serem implementadas nos espaços formais de ensino (COELHO, MARQUES; BRANCO, 2014).

Sobre o planejamento do trabalho a ser desenvolvido no EMTI, as equipes das três escolas mencionam que há reuniões com os coordenadores/diretores e há também um momento previsto para trocas de ideias entre os docentes.

Na escola Brigadeiro, o coordenador relata que todo início de ano é realizada uma reunião com os professores do programa, em que eles elaboram o planejamento anual por área. Além dessa reunião geral, nos dias em que os estudantes saem mais cedo, às quartas-feiras e sextas-feiras, o período da tarde é utilizado para uma reunião da equipe pedagógica em conjunto com o coordenador. Nesses dias, os docentes conseguem se reunir em pares da mesma área para elaborar atividades, tirar dúvidas, trocar ideias. Uma vez por mês, aos sábados, os professores precisam cumprir módulos na escola, esse também é um momento que é aproveitado para os docentes se reunirem e/ou atenderem aos pais e a comunidade. Todos os docentes entrevistados garantem que recebem apoio do coordenador para montar o planejamento das aulas e executá-lo.

Na escola Cajuzinho, a coordenadora entrevistada diz que já foi proposto que as reuniões de planejamento fossem quinzenais, mas que é raro acontecer esses encontros. Normalmente, um sábado por mês acontecem as reuniões de atividades extraclasse, de caráter coletivo, também chamadas de reuniões de Módulo II, que são de cumprimento obrigatório pelos professores e devem ser programadas pela direção escolar, em conjunto com os coordenadores. Nessas reuniões, ocorrem o planejamento, com o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais. Há também um grupo de *e-mail*, como mais um espaço, onde professores e coordenadores podem trocar ideias e propor sugestões. O professor de Matemática entrevistado relata que recebe, sempre que necessário, apoio da coordenadora para realizar o seu planejamento.

Já o professor de Grafitti, sente-se muito isolado nesse sentido, ele conta que por ser uma área distante das outras oferecidas na escola, ele trabalha muito sozinho, mas afirma ter autonomia para realizar suas atividades. Por permanecer poucos dias na escola, esse professor diz ter pouco contato com os demais professores do EMTI.

Na escola Quindim, as reuniões entre coordenação, direção e professores ocorrem semanalmente, todas segundas-feiras, com duração de duas horas, envolvendo todos os profissionais do EMTI. Essas reuniões ocorrem às 16:20h., horário que as aulas terminam para os estudantes. Nessa escola o planejamento dos professores é chamado de “Guia de Aprendizagem” e ele fica fixado nas salas de aula. Nesse Guia, fica registrado tudo que os alunos vão trabalhar por bimestre, já separado por disciplinas, desse modo, os estudantes conseguem acompanhar as atividades previstas. Na sala dos professores tem um mural com o planejamento das atividades de todas as áreas, essa é a forma que a escola encontrou de todos os docentes tomarem conhecimento do que os colegas estão trabalhando e tentar sempre incentivar para que eles realizem atividades interdisciplinares.

As reuniões conjuntas de planejamento que envolvem os profissionais que atuam no EMTI são espaços essenciais, pois os docentes vivenciam o dia a dia da escola e se relacionam diretamente com os estudantes no desenvolvimento das atividades, portanto, podem, em conjunto, discutir estratégias que os permitam se apropriar das normas e das regras, pela forma como agem e pelas lógicas que orientam e dão sentido às suas práticas. Nessa perspectiva, pode-se transformar os efeitos da regulação institucional e de controle.

De acordo com o gestor entrevistado, a equipe da SEE/MG também se reunia com frequência para tratar dos assuntos referentes ao EMTI no estado. As reuniões de planejamento ocorriam quinzenalmente, com o objetivo de discutir e repassar as informações importantes, além de fazer atualizações sobre o andamento do programa desenvolvido pelas escolas participantes.

6.5 Parceria realizada entre SEE/MG com o ICE para implantação do EMTI nas escolas

Conforme visto no capítulo 4, ao analisar os documentos elaborados pela SEE/MG (2017, 2018, 2019, 2020), que davam as orientações para as escolas implementarem o EMTI, verificou-se a presença do ICE como parceiro no desenvolvimento das atividades relacionadas ao programa, demarcando, assim, as parcerias público-privado recorrentes na proposta de reforma do ensino médio. Essa parceria vai ao encontro ao que o BM pregava em seus relatórios (2000, 2007), de que o

financiamento do ensino médio devia ser realizado pelas famílias, comunidades locais, ou por meio de parcerias entre os setores público e o privado. Essa última atende a demanda dos empresários da educação no Brasil, que buscam tanto a sua fatia de lucro com os produtos ofertados para a educação pública brasileira, como fortalecer no interior das escolas públicas valores mercantis e competitivos próprios do setor privado.

Todas as três escolas pesquisadas possuem parceria com o ICE para desenvolvimento do EMTI.

Na escola Brigadeiro, a equipe do ICE esteve na unidade educacional em julho de 2019 coincidindo com final do trabalho de campo feito pela pesquisadora nessa unidade escolar. O objetivo da visita da equipe do ICE foi fazer uma sondagem de como estaria sendo implementado o programa nessa escola e a partir desse encontro foi que se firmou a parceria. De acordo com o que foi acordado, devem ser feitas visitas periódicas da equipe do instituto na escola, com o objetivo de trocas de experiências, montagem de materiais pedagógicos e realização de palestras/seminários.

De acordo com o coordenador entrevistado nessa escola, essa parceria é uma negociação feita diretamente pelo governo do estado com esse Instituto, para que preste assessoria às escolas que aderiram ao EMTI. De acordo com Silva (2016), houve um verdadeiro fatiamento, entre os empresários da educação, dos produtos que se pretendiam obter por meio da reforma do ensino médio, como: consultorias, materiais didáticos, formação de professores, elaboração de plataformas digitais, entre outros itens.

A escola Cajuzinho, além de já estar implementando o material produzido pelo ICE, como as apostilas que devem ser usadas nas disciplinas, também tem recebido apoio de faculdades particulares, como o Promove e Pitágoras, que fazem pequenas ações na escola e ajudam em relação a alguns materiais que a escola precisa, como já visto no capítulo anterior. Além da ajuda material, alguns estudantes das faculdades vão até a escola para relatar sobre as experiências nas áreas que estão estudando, para os jovens do 3º ano. Temos que considerar que há o interesse dessas faculdades nesse público do ensino médio, considerando que eles podem se constituir em seus estudantes, financiados pelas bolsas do PROUNI.

No interior do Estado, na escola Quindim, a influência do ICE é muito forte, principalmente em relação aos materiais elaborados pela organização. A diretora relata que a escola tem seguido tudo que é indicado pelo instituto. Durante a pesquisa de campo, a diretora nos mostrou as apostilas elaboradas pelo ICE e que chegam na escola, como guias/orientadores, com todo o conteúdo que deve ser abordado em sala de aula, dentro

das disciplinas de estudos orientados e projeto de vida. Além desses materiais, o ICE tem realizado formações da equipe da escola envolvida no EMTI. De acordo com a diretora, a equipe do ICE repassa como tem sido feita a implementação da política de extensão da jornada em Pernambuco⁷⁸, como se fosse um modelo a ser seguido pelos outros Estados do país, sobre isso a diretora relata:

Porque o ICE não tá preocupado com estrutura, com organização da secretaria de educação, não, eles veem pra passar o modelo. Agora a adequação nossa é outra realidade, Pernambuco é isso, aqui em Minas Gerais é outra coisa, então a gente tem um problema sério de logística, de sistema, mas isso aí é do estado de Minas Gerais, mas o modelo é eficiente. Agora adequá-lo aqui na nossa realidade que é o principal desafio mesmo. (Diretora).

A influência de organizações como o ICE na educação vai ao encontro do que foi discutido no capítulo 1, sobre a descentralização para o mercado, percebe-se a transferência de responsabilidades dos governos para o setor privado, no caso do ICE, uma instituição privada que se intitula como não lucrativa. No caso do EMTI, isso fica claro nas escolas pesquisadas, já que as formações e todo o material didático-pedagógico tem ficado a cargo de elaboração e implementação pelo instituto, que orienta os envolvidos no programa a reproduzi-los nas unidades educacionais participantes.

Há de se destacar que esse Instituto repassa para os docentes guias orientadores contendo os conteúdos de tudo que deve ser abordado nas disciplinas previstas para a ampliação da jornada, ou seja, pretende-se influir até na chamada autonomia relativa que os docentes dizem ter no interior das suas salas de aula. Trata-se mesmo de uma regulação de controle, muito bem arquitetada e sob a responsabilidade do setor privado, que busca trazer para o interior das escolas, uma lógica produtivista e competitiva própria desse setor.

O ICE possui um território gerido por uma atuação política em rede e, portanto, em diferentes escalas. Suas escalas perpassam os três níveis de regulação discutidas nessa tese: A transnacional, na medida em que reproduz discursos globais para a educação nos países periféricos; assume também uma escala nacional, por possuir sua lógica difundida por meio de parcerias em diversos estados da federação e, também, por fazer parcerias com as instituições locais responsáveis pelas políticas de educação, desde as secretarias estaduais de educação e com as próprias unidades escolares incluídas no Programa.

Também o governo do estado da Paraíba possui parceira com o ICE e as escolas que participam do EMTI são chamadas Escolas Cidadãs Integrais (ECI). Essas escolas

⁷⁸ O modelo de ensino integral de Pernambuco foi tratado no capítulo 3.

possuem uma grade curricular comum, acrescidas das disciplinas próprias do modelo (eletivas, projeto de vida, estudo orientado e pós-médio), similares a nova proposta do EMTI aqui no Estado de Minas Gerais. A transformação da educação na Paraíba feita pelo ICE, de acordo com Carvalho e Rodrigues (2019), passa pelo tratamento diferenciado dado às ECI e garantido pelos instrumentos normativos elaborados com esse fim. Essa transformação envolve o currículo, a gestão e a estrutura física das escolas. No caso da gestão, há um organograma específico de funcionamento das ECI na Paraíba, pensado de forma verticalizada, dando menos autonomia ao gestor escolar.

Essa parceria do ICE está também no Rio Grande do Norte (RN) em que a parte diversificada do currículo integra atividades de estudo orientado, componente eletivos, projeto de vida e preparação pós-médio é também muito semelhante ao que está proposto para Minas. A parceria da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do RN (SEEC/RN) com o ICE envolve orientação, acompanhamento e monitoramento das ações pedagógicas e de formação dos professores, de acordo com a proposta metodológica do ICE. Todo material de formação leva a logomarca do instituto, os documentos oficiais que regulamentam o funcionamento levam a logomarca da SEEC e do ICE.

O ICE está presente em escolas de quatro regiões do Brasil, um país extremamente desigual. E, mesmo com tamanha diferença entre essas regiões, há uma iniciativa de padronizar o processo de ensino e aprendizagem, os comportamentos dos jovens e as avaliações. Isso é viabilizado meio da aquisição de materiais didáticos extremamente detalhados de como deve ser ministrada as disciplinas, treinamentos das equipes, assessoria para planejamento. Esse instituto embasa sua atuação, no modelo de escola de tempo integral de Pernambuco, onde se reforça a meritocracia, ou seja, o esforço individual de cada jovem, para encontrar seu lugar no futuro. Nessa perspectiva, a formação da juventude deve estar voltada para o mercado, ou para se tornarem empreendedores, pois não há emprego para todo mundo.

6.6 A formação para o mercado de trabalho e o protagonismo juvenil

Um dos motivos elencados pelo Governo Federal ao propor uma mudança para o ensino médio no Brasil estava a não qualificação dos jovens para o mercado de trabalho, que seria um dos problemas a ser enfrentado pelo “novo ensino médio”, tendo em vista que apenas 10% das matrículas dessa etapa estavam na Educação Profissional. Com isso, as escolas participantes do EMTI, com número de alunos e turmas suficientes, poderiam oferecer esse tipo de formação à juventude brasileira.

A concepção de uma escola que forma prioritariamente para o mercado de trabalho pode ser observada nos documentos oficiais do MEC e da SEE/MG que diretamente tratam sobre a o EMTI. A oferta de cursos técnicos na visão do coordenador da Escola Brigadeiro é justamente estreitar os laços entre os jovens e o mercado. Na visão dele:

A visão do governo hoje é que a prioridade do jovem não é faculdade é trabalho. Vamos incentivá-los com o curso técnico que eles saem além de cidadãos que é a função da escola, eles saem profissionais com certificado ao final do segundo ano de conclusão que é o técnico. O motivo principal do ensino ser integral não é visando muito ENEM, faculdade, vestibular, de acordo com o que eles mesmos propuseram e colocaram por escrito em uma resolução é visando o mercado de trabalho. (Coord. 1).

O mesmo coordenador relata que a ideia do EMTI no início de sua implementação na escola era aumentar a carga horária de disciplinas como Matemática, Português, Geografia, Química por meio de um rodízio anual e na visão dele isso era positivo pois:

Agora os meninos vão ter o mesmo número de aulas de um colégio particular, mas atualmente o programa não visa mais o ENEM, e sim o mercado de trabalho por isso há a formação técnica, para que eles saiam técnicos. (Coord. 1).

A professora de Física da escola Brigadeiro corrobora com esse ponto de vista do coordenador, afirmando:

Esse era o modelo de tempo integral que eu acredito, com mais carga horária de disciplinas regulares, o tempo integral perdeu nesse sentido, o foco mudou, está meio ensino fundamental da prefeitura, onde tem uma parte maior de recreação e sem foco nas disciplinas. (P2. Brig.).

Esses dois professores veem a introdução da educação profissional no ensino médio como um ponto negativo, já que não há profissão sem estudo e o objetivo maior desse programa está sendo tirar a oportunidade dos jovens pobres de iniciar uma carreira acadêmica e os colocando direto no mercado no trabalho por meio da oferta do curso técnico. E a situação fica mais delicada para os estudantes que optam pelos campos de integração na medida em que esses não têm um certificado e nem um ensino voltado para o acesso ao ensino superior. Para o coordenador, esses últimos só estão passando mais tempo na escola e isso não é eficiente para eles.

O coordenador da escola Brigadeiro quando perguntado sobre qual o motivo o Governo federal criar um programa de tempo integral para o ensino médio, respondeu que a intenção é de colocar esses jovens estudantes da escola pública no mercado de trabalho o mais rápido possível, cada vez mais longe do ensino superior. A professora de

Física da mesma escola diz que no início o foco do programa era que o estudante fizesse o ENEM, já que as disciplinas obrigatórias do exame tinham sido aumentadas, atualmente o ensino de tempo integral não tem mais esse objetivo, já que a extensão da carga horária é para disciplinas que não auxiliam na preparação para o ensino superior. Nas palavras da docente:

Hoje em dia, infelizmente, é assim, não que eu não goste do integral, eu acho que ele não tem um objetivo de preparar o aluno para o ENEM, tanto é que o menino vai ficar aqui o dia inteiro, não estou desmerecendo os outros conteúdos, mas ele vai fazer aula de dança, aula de fotografia, aula de cinema, sendo que os outros alunos estão no cursinho a tarde se preparando para o ENEM. (P2. Brig.).

Sobre as vantagens de fazer um curso técnico os alunos da escola Brigadeiro e Quindim têm mesma visão. Para eles é um grande ganho sair do ensino médio com o certificado de curso técnico, já que contaria como experiência no momento de procurar um emprego ao finalizar os estudos. Eles relatam também que poderiam pagar a faculdade com o trabalho que conseguissem através do curso técnico feito na escola.

A escola Cajuzinho, conforme já mencionado, não oferece cursos técnicos para seus estudantes, mas de acordo com a coordenadora entrevistada, o programa poderia ter outra “cara” se ofertasse algum tipo de curso técnico:

Eu acho que se tivesse a opção de curso técnico seria muito melhor para eles, esse modelo de só aulas, sem uma função mesmo, sabe? O curso técnico, pelo menos eles iam sair daqui com uma qualificação. Eu acredito que daria mais certo pra todo mundo com o técnico, [...], mas não depende só da gente, né. Se fosse técnico eu acho que mais alunos deixariam de trabalhar pra tentar investir na educação, talvez os pais mudassem de ideia de deixar os filhos aqui o dia todo, por ter algum ganho mais concreto no final, não sei. (Coord. 2).

As desigualdades sociais e a necessidade de entrar cedo no mercado de trabalho acaba induzindo esses sujeitos a pleitear a formação profissional como solução mais imediata para os jovens de baixa renda, negando a eles uma formação integral de qualidade, ou seja, o direito à uma educação emancipadora.

Tanto os documentos e leis publicados pelo Governo ao instituir a reforma do ensino médio e com ela a implementação do EMTI, como as recomendações dos organismos internacionais para essa etapa de ensino se baseavam no argumento da necessidade de adequação dessa etapa da educação aos requisitos do mercado de trabalho e em necessidades definidas pelo empresariado, ao afirmar que o investimento no ensino secundário nos países em desenvolvimento contribui para o aumento da produtividade, base do crescimento econômico sustentado, além da sua contribuição para o

desenvolvimento do capital humano, entendido como desenvolvimento de competências fundamentais para o mercado de trabalho.

Sob a ótica dos organismos internacionais, a função social da escola na atualidade passa a ser as competências e habilidades adquiridas pelos estudantes, para o acesso aos postos de trabalho e à sua própria empregabilidade. Essa acepção faz com que o indivíduo se torne um consumidor de conhecimento ao longo de sua vida, para se manter no páreo do mercado de trabalho. Isso significa reforçar instrumentos próprios para a competição e não lidar com os elementos estruturais da exclusão.

Pode também funcionar como mecanismo para manter a demanda por formação sempre aquecida. Uma demanda tida pelos empresários como insuficiente, mas, ao mesmo tempo, elemento fundamental para a expansão dos mercados educacionais. Ou seja, a formação profissional não garante nem a entrada, nem a permanência do trabalhador no mercado de trabalho. Ele passa, então, a depender das competências adquiridas, que devem ser permanentemente atualizadas para que proporcionem a sua empregabilidade (PEREIRA, 2016).

Na visão dos formuladores dessa política, dos organismos internacionais e do empresariado, a escola seria um instrumento eficaz de formação dessas competências profissionais, mas cabe, aos indivíduos, a iniciativa e mobilização para alcançarem as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho. Nessa lógica, a educação perde o sentido de direito, sendo encarada como uma mercadoria que fornece novas oportunidades para negócios lucrativos. O MEC não esconde seus interesses em atender às demandas do mercado financeiro com a implementação de programas como o EMTI, na medida em que elegeu como seus interlocutores instituições, como o ICE.

Somando-se a isso, a juventude sofre cada vez mais as consequências da nova morfologia do mundo do trabalho do século XXI, caracterizada pela instabilidade de empregos, trabalho informal, terceirizado, precário e fragmentado. Para Antunes (2018), o século XXI marca a constituição do novo proletariado, informal ou digital, do setor de serviços, ocorrendo, assim, uma espécie de devastação das condições de trabalho, bem como dos próprios trabalhadores. Dessa forma, num cenário em que a garantia da entrada no mercado formal de trabalho tornou-se incerta, a formação para a empregabilidade passou a integrar o desenho das políticas educacionais.

Os documentos analisados tanto da UNESCO, como do BM e da OCDE, apoiam a oferta desse tipo de cursos para os jovens do ensino médio, sempre em defesa de que esse tipo de ação dá condições a esses estudantes para os desafios da flexibilidade do

emprego no mundo atual. O foco está colocado na aprendizagem por meio da aquisição de competências e habilidades, bem como de atitudes e valores, que possibilitem aos estudantes prosperar e moldar as suas vidas e se prepararem para o mercado, podendo contribuir com o crescimento econômico de seus países.

Nesse sentido, que é importante desenvolver nos jovens o que foi denominado de protagonismo juvenil. Vale a pena ressaltar que a denominação “protagonismo/protagonista” é uma orientação vinda do ICE e que começou a ser implementada nas escolas no novo modelo curricular. Sobre essa questão, Costa (2020) afirma que o chamado protagonismo juvenil para os estudantes do ensino médio precisa ser analisado a partir do projeto empresarial da educação, que introduz a lógica do mercado, do mérito, do individualismo, não importa a origem social dos estudantes, onde moram, suas histórias de vida, o que realmente importa é que se ele quiser ele pode vencer, depende só dele.

A mudança curricular que o EMTI sofreu, em 2019, retirou da maioria das escolas a possibilidade da oferta dos cursos técnicos, já que para 2020, só 43 das 281 escolas podem ofertar os cursos técnicos, o que dá 15% do total de escolas, essas são escolas escolhidas por demandarem de empregabilidade regional, conforme apontado no capítulo 4. Percebe-se, então, que ao mesmo tempo que é retirada a oferta desse tipo de curso aos jovens, inclui disciplinas que estão atreladas a um projeto empresarial em que os estudantes são os responsáveis pelo seu futuro, pelo seu projeto de vida e por suas escolhas, seu sucesso e fracasso. Ou seja, se o EMTI da SEE/MG de 2017 abria as portas para a educação profissional na extensão da jornada escolar, o EMTI de 2019 retira essa possibilidade, provavelmente pelo fato de que a presença dos cursos técnicos para o ensino médio devem reaparecer por meio da oferta dos itinerários formativos, que compõem a Reforma dessa etapa da educação básica, no entanto, colocam um programa que reforça o ideário empresarial por meio de parcerias com essas instituições.

Os documentos orientadores de EMTI de 2019 e na sua atualização em 2020, elaborados pelos técnicos da SEE/MG, o termo protagonismo juvenil é citado inúmeras vezes. Esses documentos definem que para atuar como protagonistas é necessário que os jovens possuam competências na parte de comunicação, ética, criatividade, proatividade, abertura ao novo, responsabilidade, flexibilidade, adaptação e liderança.

Dessa forma, é reafirmada a lógica de que o cidadão é livre, autônomo e criativo e poderá ascender socialmente por seus próprios esforços. A partir dessa concepção, o protagonismo é definido como a ação de condução do jovem, de seus projetos de vida e

a sua responsabilização por eles, colocando o jovem como responsável principal e desresponsabilizando o Estado de conduzir e viabilizar estratégias e condições materiais, para que esse cidadão possa viver com dignidade social.

Essa visão de protagonismo é estimulada pelos organismos internacionais e seu entendimento de que o próprio indivíduo é o responsável pela sua inserção no mercado de trabalho, pelo acesso a serviços de educação, saúde, segurança, devendo a escola ser um instrumento potencializador dessa formação.

Na escola Cajuzinho, alguns estudantes que participam do programa se intitulam “Jovens protagonistas”. De acordo com a coordenadora entrevistada nessa escola, eles são denominados assim, pois eles ficam responsáveis por incentivar outros estudantes para participar do EMTI, dentro e fora da escola. Eles devem mostrar os benefícios que o programa pode trazer e relatam suas experiências.

Para ser um “jovem protagonista” é necessário passar por uma formação, é necessário também ter um perfil específico e se sentirem preparados. Dessa forma, não são todos os alunos que participam do EMTI que são protagonistas, eles precisam ser considerados líderes para assumir essa posição.

Os estudantes relatam como isso acontece na prática, de acordo com eles:

Tem uma formação pra se tornar um jovem protagonista, aí a gente tem que passar pros outros jovens da escola tudo aquilo que a gente aprendeu lá. Essas coisas pra motivar eles a virem pro integral, meio que a gente ficou responsável por trazer mais jovens. (E4. Caju).

Em agosto, os jovens protagonistas de Pernambuco vieram pra cá pra fazer o acolhimento com a gente. Tipo assim, nesse acolhimento ele mostrou que, tipo, a gente pode sonhar; que, tipo, não existe um sonho muito grande pra você; você tem a capacidade de conseguir aquilo e você vai conseguir. Tipo, eles mostram que não é só por causa do lugar que a gente vive que é periferia, independente do que for, a gente pode conseguir, não faz diferença onde que a gente vive. (E6. Caju).

Na Escola Quindim o mesmo acontece, alguns alunos são protagonistas, de acordo com a diretora precisa haver um perfil de maturidade para assumir essa posição. Os estudantes da escola também passaram por uma formação:

A gente escolhe dentro daquele perfil e faz uma formação com eles aqui. Depois eles vão para uma formação na secretaria e quando eles retornam eles têm que formar mais 10 alunos, esses 10 tem que formar mais 10. Hoje eles são 16 porque começou em agosto do ano passado. (Diretora).

Nessa escola, os jovens também participam dos clubes de protagonismo⁷⁹, que é uma prática educativa que apareceu como novidade para o ano de 2020, no documento orientador (2020) da SEE/MG. Um professor entrevistado relata como eles são organizados na escola Quindim:

Eles só podem se reunir, os integrantes do clube, no horário de almoço, então nesse horário eles podem estudar sobre o clube, podem fazer uma coreografia no caso do clube de dança, podem fazer uma agenda junto com o diretor, porque quem é responsável pelo clube é o diretor, podem ensaiar, quando vão apresentar isso pra comunidade, pros pais. Então ele é livre tem que ter uma diretoria, presidente e tem que ter um professor padrinho, eles escolhem o padrinho, eles fazem as regras e só entra no clube quem tiver afinidade com aquele tema. A gente vai ter clubes variados: de xadrez, de vôlei, de música, de jogos. Eles escolhem tudo, mas os no horário do almoço ou, se combinado com a direção, num sábado que a escola pode ser aberta ou depois das 16:20h. (P7. Quindim).

Os clubes de protagonismo são vistos pelos estudantes como um momento de conversar, trocar ideias, dialogar sobre as diferentes temáticas que esses clubes abordam, mas também há reclamações sobre o tempo destinado para essa atividade:

É, tipo, assim, é uma coisa que deixa a gente mais assim a vontade, são clubes criados pela gente que é comandado por nós mesmos e tipo assim que dão super certo e quebra aquele trem escola é só pra estudar. E não é só pra estudar, você não tá ali só assentado na cadeira, o professor falar e você só copiar, não é só pra isso. (E9. Quindim),

Eu só acho assim, o horário do clube ser na hora do almoço é meio apertado porque são no mínimo ali 10 minutos pra você pegar merenda, até comer aí você vai escovar seu dente, fica muito corrido ser na hora do almoço, principalmente porque a gente demora a comer, ainda mais nesse calor. (E7 Quindim).

Sobre o clube, eu tenho o pensamento assim: uma ideia muito boa, muito boa mesmo, mas eu acho mal pensado, pelo fato do tempo. Mas se for pensar não tem como você inventar mais horários na escola, tinha que achar um meio de encaixar esse horário, mas eu acho que poderia ser repensado um pouco mais. (E11. Quindim).

A escola Quindim tem implementado os clubes de protagonismo, de acordo com as orientações contidas no documento (2020), já analisado no capítulo anterior, elaborado pela SEE/MG. De acordo com esse documento (2020), o diretor da escola deve ser o responsável por apoiar e fomentar as ações dos clubes de protagonismo, de forma a incluir em sua agenda reuniões sistemáticas e fixas com os presidentes dos clubes.

O horário de funcionamento dos clubes não deve ocupar tempo e espaço na matriz curricular, ocorrendo, geralmente, em horário de almoço, em dias de livre escolha dos associados dos clubes. Esse é o ponto que um estudante entrevistado questiona em seu

⁷⁹ A escola Quindim oferece clubes de xadrez, de vôlei, de música, jogos e dança.

relato, já que os clubes devem ser um momento em que os estudantes consigam desenvolver suas habilidades socioemocionais, de socialização e trocas, deveria haver um espaço de tempo maior para essa atividade.

Considerando que a contradição está colocada em todos os espaços de experiência, e que os jovens estão se reunindo nos clubes de protagonismo com temáticas relativas à cultura e o lazer e estão reivindicando mais tempo para isso, esse também pode se transformar em um espaço de debate de temas postos hoje pela sociedade, de enxergar o fazer coletivo, enfim ter um sentido diferente daquele pregado pelo empresariado e pelos organismos internacionais.

Nesse capítulo, pôde-se verificar que o EMTI proposto pela reforma, vai na contramão do que é proposto pelos estudiosos da educação integral, que defendem uma formação integral, ou seja, que promova aprendizagens significativas não para a vida futura dos jovens, e sim, para a vida que é vivida no aqui e agora do ambiente escolar. Nessa perspectiva, a educação integral, deve proporcionar a ampliação de oportunidades culturais, artísticas, lúdicas, entre outras e de situações que visem a emancipação dessa juventude. O saber só faz sentido se estiver ancorado em valores universais como direitos humanos, empatia, solidariedade, e se estiver conectado às necessidades reais das pessoas e seus contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou identificar, descrever e analisar os processos e desdobramentos da formulação local e implementação da política para a educação em tempo integral na etapa do ensino médio no Estado de Minas Gerais, proposta pela Lei nº 13.415 de 2017, que promulgou a reforma do ensino médio no Brasil.

Nesta tese, essa política pública foi analisada tendo por base a abordagem da política como ação pública, que não se resume à intervenção do Estado e da sua administração, mas leva em conta a interação de uma diversidade de atores no processo político. Adotamos, por isso, a teoria da regulação e da ação pública considerando a importância de compreender o processo de reforma do ensino médio e a implantação do programa de extensão da jornada, como uma ação-pública regulada, ou seja, um processo político complexo, que é influenciado pela heterogeneidade de interesses presentes, pelas estratégias dos atores envolvidos nos processos, pelos meandros da tomada de decisão pública, pelas reinterpretações e reajustamentos no momento da implantação das ações no âmbito local (VAN ZANTEN, 2004).

Analisar a política de extensão da jornada para o ensino médio no Estado de MG, por meio dessa perspectiva, nos permitiu identificar os diferentes atores locais que intervêm nessa política nas escolas pesquisadas (direção, coordenação, professores, estudantes) bem como a participação dos gestores da SEE/MG, além da influência do empresariado brasileiro e dos organismos internacionais, resultando em múltiplas regulações (institucional, de controle e autônoma) em nível local, nacional e transnacional.

Nessa diversidade de atores, aqueles que atuam nas escolas ganham destaque, na medida em que eles possuem influência decisiva na regulação interna das escolas, já que as escolas pesquisadas têm se organizado com a estrutura que possuem, os recursos que obtém e a equipe disponível ou contratada especificamente para implementar essa política.

A gestão da SEE/MG desempenha um papel relevante na tomada de decisão, conforme vimos nos depoimentos dos entrevistados, já que ela influencia a maior parte das deliberações concernentes à organização e funcionamento das escolas e são a referência no processo de tradução das normas externas e de produção das normas internas além de gerenciar o recurso advindo do governo federal para esse Programa. Tudo isso ocorre ao mesmo tempo em que os sujeitos das escolas reinterpretem ou

traduzem as diretrizes emanadas da SEE/MG e criam suas próprias estratégias de implantação das atividades propostas, ou seja, exercem uma relativa autonomia em suas ações.

Nesse sentido, entende-se, que, embora as escolas estejam sujeitas ao controle externo da SEE/MG, os sujeitos presentes nas escolas também têm potencial para tomar decisões conjuntas, que defendam seus interesses, mesmo que seja em aspectos mais pontuais, que ocorrem no dia a dia do trabalho, conforme se verificou nos depoimentos dos coordenadores, docentes e estudantes mostrados no capítulo anterior.

Ou seja, há sempre uma leitura e interpretação local das normas e das regras, que são postas também pela necessidade de improvisação, adaptando o que estava previsto no currículo para o EMTI às condições de trabalho e à infraestrutura existentes nas escolas. Há de se considerar ainda, o processo de interação que tem surgido, principalmente, entre docentes e estudantes na realização das atividades, que foram assinalados nos depoimentos registrados no capítulo anterior.

Pode-se afirmar, então, que coexistem nas escolas processos de regulação de controle e de regulação autônoma, que resultam das estratégias, interesses e interações entre os atores, ou seja, técnicos da SEE/MG, direção das escolas, coordenação, docentes e estudantes. Em alguns momentos, a regulação autônoma e de controle se sobrepõem, ou seja, o controle é exercido justamente por meio do uso da autonomia. Essa sobreposição pode ser exemplificada na medida em que as escolas precisaram se adaptar e ser criativas para conseguir dar conta de implementar o EMTI de forma rápida, ao mesmo tempo que atendiam a pressão exercida pela SEE/MG a agir respeitando as regras gerais desenhadas pelo MEC e por ela própria.

Nessa perspectiva, verifica-se que a autonomia dos sujeitos presentes nas escolas é sempre relativa, já que é exercida dentro de sistemas de restrições e convenções que, ao mesmo tempo, circunscrevem a ação e a torna possível (CRIBB; GEWIRTZ, 2007). A educação pública requer do Estado a sua regulação, nesse processo é que são emanadas as normas gerais e as diretrizes para as redes públicas, esperando que elas sejam cumpridas pelos estabelecimentos. É nesse sentido que a autonomia será sempre delimitada por determinadas regras e, ao mesmo tempo, tem os sujeitos atuando nas escolas que interpretam e aplicam essas regras.

De acordo com Barroso (2005), o Estado além de promover a articulação entre as esferas do sistema educacional, assumindo as responsabilidades que lhe são inerentes, deve assegurar as condições necessárias (físicas, materiais, de pessoal, de trabalho, de

financiamento, etc.) para o funcionamento do programa nas escolas e para a edificação dessa autonomia. No entanto, conforme relatado no capítulo 6, essas condições materiais e de trabalho, não acompanharam a implantação do EMTI, e a imposição do programa suplantou a relativa autonomia que os gestores escolares poderiam exercer. Dessa forma, verifica-se a importância do equilíbrio entre a autonomia e o controle, pois essa relação não é de forma alguma simples. O que deve ser observado é o equilíbrio entre esses dois conceitos intimamente ligados (autonomia e controle) e diferentes formas por meio das quais eles podem ser combinados (CRIBB; GEWIRTZ, 2007).

Conforme apresentado acima, por um lado, temos o Estado procurando exercer o papel que lhe é atribuído, de regulador da política educacional, com a adoção dos dispositivos institucionais e de controle. De um outro lado, temos os profissionais das escolas que entendem que podem tomar decisões, em relação a forma que conseguem implantar o programa proposto, caracterizando, nesse processo, a multirregulação da política de fomento as escolas de tempo integral para o ensino médio. Ou seja, a combinação da regulação institucional e de controle com a regulação conjunta, essa última contando com a participação também dos estudantes.

A regulação transnacional nesse processo fica a cargo da influência dos organismos internacionais, com seus múltiplos relatórios, que buscam influenciar os rumos, encaminhamentos e orientações para o ensino médio, conforme dita a agenda globalmente estruturada para a educação, exposta no capítulo 1 desta tese. Um dos principais traços de influência dessas instituições identificados no processo de reforma do ensino médio no Brasil e de programas como o EMTI é a defesa da flexibilização do processo educativo, para os jovens, a fim de subordiná-lo às forças do mercado.

A partir disso, tem-se apresentado um conjunto de mudanças significativas, entre elas, a intensificação das relações entre público e privado, a flexibilização do trabalho e emprego. Nesse cenário, coloca-se como essencial que os indivíduos se tornem também flexíveis, protagonistas e empreendedores para se adaptar ao mundo atual, e serem criativos para levar à frente seus projetos individuais de vida. A educação escolar é um campo ideal para ajudar a promover essas mudanças.

É nesse sentido, que se defende tanto que o processo educativo se constitua por meio do desenvolvimento de um conjunto de competências, como iniciativa, resiliência, persistência, resolução de problemas, organização e planejamento, para que os jovens possam estar preparados para enfrentar os desafios do capitalismo atual, como o desemprego estrutural. Surge o estímulo ao protagonismo juvenil e a construção de

projeto de vida pelo novo Ensino Médio, denominado pelos reformadores de “preparação para a vida”. Nessa perspectiva, o indivíduo torna-se merecedor daquilo que planta. Não é à toa, que, em Minas Gerais, foi realizada a parceria com ICE, que formula os materiais a serem trabalhados nas escolas, apresentados com um nível de detalhamento peculiar, como se fossem manuais, para serem replicados nas escolas mineiras.

Nesse modelo, o movimento empresarial da educação, ganha destaque, na medida em que essas organizações têm elaborado os materiais pedagógicos, livros, apostilas, que devem ser usados nas disciplinas dentro do EMTI, bem como tem também realizado as formações dos professores atuantes no programa. Na elaboração desses materiais e no processo de formação continuada docente, as parcerias estabelecidas com o setor privado têm trazido para dentro das escolas as suas lógicas e os seus valores baseados na performatividade.

Para finalizar, cabe destacar, que a análise que foi efetuada nesta tese ocorreu bem no início do processo de regulamentação pelo estado de Minas Gerais da reforma do ensino médio e da implantação das propostas político-pedagógicas para o EMTI. Nesse sentido, pode-se destacar o pioneirismo desse estudo, iniciado em 2017, quando a Lei nº 13.415 foi promulgada. Saliento também a dificuldade de análise de um processo que se encontra apenas iniciado nas escolas de ensino médio, selecionadas em todo o Brasil e que em Minas Gerais, em três anos desse processo, teve três propostas pedagógicas distintas que foram elaboradas pela SEE/MG para implantação do EMTI.

Espera-se, com esta tese, dar uma contribuição importante aos estudos sobre educação em tempo integral. Além de cumprir com os requisitos postos para a obtenção do título de doutora em Educação, busca-se também responder a um compromisso assumido com o grupo EM-Pesquisa, coordenado nacionalmente pelas professoras Mônica Ribeiro da Silva (UFPR) e Nora Rut Krawiczky (Unicamp) e no estado de Minas Gerais, pela professora Adriana Duarte (UFMG), que se propôs a acompanhar nos estados brasileiros a implantação dessa reforma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Ricardo José Reis de; MASCIA, Marcia Aparecida Amador. A reforma do ensino médio: aspectos discursivos sob a perspectiva da governamentalidade. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 19, p. 89-101, 2018.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>.

AGÜERO, Jorge M. **Evaluación de impacto de la jornada escolar completa**. Peru: Universidad de Connecticut, 2016. [Documento Técnico Proyecto FORGE].

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Prefácio. *In*: CANAN, Silvia Regina. Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales ¿Sólo hay intervención cuando hay consentimiento? CANAN, Silvia Regina. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?** Buenos Aires: Clacso; São Paulo: Mercado das Letras, 2017. p. 7-13.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ALVARENGA, Eldaronice Queiroz de. **Efeitos do Acordo de Resultados na Gestão das Escolas Estaduais da Região Norte do Estado de Minas Gerais**. 2014. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ALVES, Maria Alda de Sousa; OLIVEIRA, Marciana Silva de. Políticas públicas para o ensino médio: em análise a escola de tempo integral regular. **Revista de Políticas Públicas da UFMA**, São Luís, v. 23, p. 657-674, 2019.

AMARAL, Nelson Cardoso. Uma análise do documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”. [S. l.: s. n.], 2017.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, Natal, v. 8, p. 219-232, 2018.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. **A reforma do ensino médio do governo Temer e a ameaça a Educação Básica, pública e gratuita**, 2017. [Apresentação de Trabalho/Simpósio].

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Reforma do ensino médio: o que querem os golpistas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20. p. 11-17, jan./jun. 2017.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Reforma do ensino médio: o que querem os golpistas [Entrevista]. **Retratos da Escola** [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002893524>. Acesso em: 16 abr. 2020.

ARGENTINA. Secundária del futuro. **Gobierno de Buenos Aires**, [S. l.], 11 set. 2017. Disponível em: <https://www.buenosaires.gob.ar/noticias/secundaria-del-futuro>. Acesso em: 30 jun. 2017.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: Jaqueline Moll. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos**. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 23-34.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Goncalves. **A Regulação das Políticas Educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar**. 2010. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Goncalves. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, p. 695-709, set. 2012.

AUGUSTO, Maria Helena; SARAIVA, Ana Maria. Políticas de educação básica em Minas Gerais. In: **O trabalho docente na educação básica em Minas gerais**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, , 2012. p. 11-20.

AZEVEDO, Joaquim. **O ensino secundário na Europa, nos anos 90: O neoprofissionalismo e a acção do sistema educativo mundial: um estudo internacional**. Lisboa. 1998. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1998. Disponível em: www.cesae.pt/tese-ja.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, S. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BANCO MUNDIAL. **Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes** – Uma agenda para la educación secundaria. [S. l.: s. n.], 2007. (Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones S.A.).

BANCO MUNDIAL. **Estratégia 2020 para a Educação: Aprendizagem para Todos**, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292->

1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf. Acesso em: 23 abr. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público** no Brasil, 2017 Disponível em <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 24 jan. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, J. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. **Revista Educação – temas e problemas**. Lisboa: Universidade de Lisboa, n. 12-13, ano 6, p. 13-126, 2013.

BARROSO, J. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. *In*: BARROSO, J. (org.). **A escola pública: regulação, desregulação, privatização**. Porto: Edições Asa, 2003, p. 19-48. (Coleção em foco).

BARROSO, João *et al.* As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 4, p. 5-20, set./dez. 2007.

BARROSO, João. Da governação do sistema à governação das escolas: cinco ideias que dominaram as políticas educativas nos últimos vinte anos. **ACTAS DO X CONGRESSO DA SPCE: investigar, avaliar, descentralizar**. Bragança, 2009. 1 CD-ROM.

BARROSO, João. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. *In*: BARROSO, J. (org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa, 2006. p. 41-70.

BARROSO, João. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 39, p. 19-28, jul. 2004.

BAUBY, P. L'Europe des services publics : entre libéralisation, modernisation, régulation, évaluation. **Politique et Management Public**, Paris, n. 1, p. 15, 2002.

BAUER, Adriana. Do direito a educação a noção de quase mercado: tensões na política da educação brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 24, n. 3, p. 557-575, set/dez. 2008.

BECKER *et al.* Manifestações e votos ao impeachment de Dilma Rousseff nas primeiras páginas dos jornais brasileiros. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, São Paulo, v. 13, n. 24, p. 97-113, 2016.

BID. Banco Interamericano de Desarrollo. **Desconectados: Habilidades, Educación y empleo em America Latina**, 2012.

BOBBIO, N. *et al.* **Dicionário de Política**. Brasília: Editora UNB, 2007.

BOBBIO, N. **Teoria geral da política**: a filosofia política e as lições dos clássicos. Tradução de Daniela Beccaccia Versiani. Organização de Michelangelo Bovero. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOYER, R. **La théorie de la regulation** : une analyse critique. Paris: La Decouverte, 1990.

BRANDÃO, Marisa. Sobre a Educação Básica Mexicana hoje: A qualidade capitalista avança, mas os trabalhadores conscientes e organizados resistem. **Marx e o Marxismo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 169-184, jun. 2014.

BRASIL. IBGE. **Programa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)**, 2015.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo Escolar 2016**. Notas estatísticas. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 14 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação**. Brasília, 2007.

BRASIL. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, **Diário oficial da União**. 2 de março de 2017.

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução SEE nº 2.486, de 20 de dezembro de 2013. **Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas Escolas da rede pública estadual de Minas Gerais**, Minas Gerais, 2013.

BROADFOOT, Patricia. Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur. **Revue française de pédagogie**, France, n. 130, p. 43-55, 2000.

CABRAL NETO, Antônio. Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, p. 7-40, 2012.

CABRITO, B. Políticas de regulação e mudanças recentes no ensino superior em Portugal. In: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (org.). **Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas**. São Paulo: Xamã, 2011. p. 187-204.

CARVALHO, L. E. P.; RODRIGUES, R. B. F. Gerencialismo privado na educação pública: O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 14, Campinas, 2019. p. 4261-4274.

CARVALHO, Luis Miguel. O PISA como dispositivo de conhecimento & política. In: CARVALHO, Luis Miguel (org.). **O espelho do perito: inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação – o caso do PISA**. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011. p. 11-40.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. Gerencialismo privado na educação pública: O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia - ENPEG, 2019, Campinas, SP. **Anais do 14o Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia - ENPEG**, 2019. p. 4261-4274.

CARVALHO, Luiz Miguel. Intensificação e Sofisticação dos Processos de Regulação Transnacional em Educação: o caso do PISA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 669-683, 2016.

CASSIO, Fernando. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12 n. 23, p. 239-253. 2018.

CASTILHO, Denis. Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. **Pragmatismo Político**, 21 fev. 2017. <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonte-educacao-inercia.html>. Acesso em: 22 fev. 2018.

CAVALARI, R. M. F. **Integralismo**: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937). Bauru: EDUSC, 1999. 239 p.

CAVALCANTI, Bernardo Margulies; VENERIO, Carlos Magno Spricigo. Uma ponte para o futuro? reflexões sobre a plataforma política do governo Temer. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 54, n. 215, p. 139-162, jul./set. 2017. Disponível em: http://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/54/215/ril_v54_n215_p139. Acesso em: 26 mar. 2021.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERI, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia** (USP. Ribeirão Preto. Impresso), v. 20, p. 249-259, 2010.

CHAGAS, M. A. M.; SILVA, R. J.; SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. *In: MOLL, J. et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81.

CHILE. **Ministerio de Educación**, 2018. Disponível em: <https://www.mineduc.cl>. Acesso em: 23 de jun. 2018.

CLEMENTINO, A. M. **Trabalho docente e Educação em tempo integral**: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto Educação em Tempo Integral. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação integral**: concepções e práticas na educação fundamental. *In: Reunião Anual da ANPED, 27, 2004*. Caxambu: Sociedade, democracia e educação: Qual universidade? 2004. p. 1- 19.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? *In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Tempos e Espaços Escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro (RJ): Ponteio: FAPERJ, 2014

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 22, p. 83-96, 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Políticas Públicas Municipais de Jornada Ampliada na Escola: perseguindo uma concepção de educação integral. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2010. Disponível em: (Acesso em 24/01/2021).

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MARQUES, Luciana. Pacheco; BRANCO, Verônica. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Ensaio** (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 22, p. 355-378, 2014.

COMMAILLE, J. Sociologie de l’action publique. *In: L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (Dir.). Dictionnaire des politiques publiques*. Paris: Sciences-Po Les Presses, 2004. p. 413-421.

CORRÊA, Shirlei de Souza; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. “Novo Ensino Médio: quem conhece aprova!” Aprova? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquarav. 13, n. 2, p. 604-622, abr./jun. 2018.

COSTA, Crisolita Gonçalves dos Santos. BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil: Movimentos atuais de construção do ensino médio brasileiro, a partir da Lei 13.415/2017. **Revista Margens UFPA**, v. 14, p. 43-60, 2020.

CRIBB, A.; GEWIRTZ, S. Unpacking autonomy and control in education: some conceptual and normative groundwork for a comparative analysis. **European Educational Research Journal**, v. 6, n. 3, 2007.

CRUZ, Maria Clara Freire da. **Conselhos municipais de educação: política educativa e acção pública**. 2012. Tese (Doutoramento) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

CUNHA JUNIOR, L. A. P. O governo matricial de Minas Gerais: implantand o choque de gestão. *In: IX Congreso Internacional del Clad sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública...*, Madrid, 2-5 nov. 2004.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. 291 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **RBP AE**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, p. 15-34, jan./abr. 2017. [Seção Especial.]

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, p. 73-84, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, maio/ago. 1996.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PIO, Camila Aparecida. Ensino médio integral: desafios e perspectivas. **Revista do NUPEM**, Campo Mourão, v. 9, n. 7, p. 60-71, 2017.

DALE, Roger. 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.

DELVAUX, B. L’action publique ou analyser la complexité. **Know & Pol. Knowledge and Policy in education and health sectors**. Revue de la Littérature, jun. 2007. Disponível em: www.knowandpol.eu. Acesso em: 23 jan. 2019.

DEMAILLY, L. Enjeux et Limites de l'obligation de résultats : quelques réflexions à partir de la politique d'éducation prioritaire en France. *In: LESSARD, C.; MEIRIEU, P.*

(org) **L'Obligation de Résultats en Éducation**. Laval: Les Presses de l'Université Laval, 2004. p. 105-122.

DEMAILLY, Lise. Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. *In*: Demailly Lise. (org.) **Évaluer les politiques éducatives** : sens, enjeux, pratiques. Bruxelles: DeBoeck Université, 2001. p. 13-30.

DEROUE, Jean-Louis. A modernização do sistema educacional na França: a Nova Gestão Pública entre a afirmação do Estado e o governo descentralizado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 33, n. 3, p. 541-559, set./dez. 2017.

DOLOWITZ, D. P., HULME, R., NELLIS, M.; O'NEILL, F. **Policy Transfer and British Social Policy**: Learning from the USA? Buckingham: Open University Press, 2000.

DUARTE, A. M. C. Intensificação do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, GESTRADO, 2010. 1 CD-ROM.

DUARTE, A. M. C.; KRAWCZYK, Nora Rut. Brasil e Educação tensões intergovernamentais na política de ensino médio. **Revista del IIICE**, [S. l.], v. 39, p. 11-28, 2016.

DUARTE, A. W. B. **A Nova Gestão Pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco**: as políticas, os atores e seus discursos. 2019. Tese (Doutorado de Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

DUARTE, A.; REIS, J. B.; CORREA, L. M.; SALES, S. R. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1-25, 2020.

DUTRA, Paulo F. V. **Educação Integral no Estado de Pernambuco**: uma política pública para o ensino médio. Recife: UFPE, 2014. (v. 1.) 147 p.

EDWARDS JUNIOR, Brent; HALL, Stephanie M. Escolas charter: gestão de professores e aquisição de recursos na Colômbia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 442-468, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144163>.

EVANGELISTA, O.; DECKER, Aline I. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, [S. l.], v. 44, p. 1-24, 2019. FaE/UFMG. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Texto para discussão: Reforma do Ensino Médio – MP 746/2016. **Boletim**. Observatório da Juventude UFMG, Belo Horizonte, 2017.

FANFANI, Emilio Tenti; MEO, A. I; GUNTURIZ, A. Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar e nel contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina. Buenos Aires: Secretaría de Educación Pública de México, **IPEUNESCO** – Sede Regional Buenos Aires, 2010.

FERNANDES, Preciosa. **O currículo do ensino básico em Portugal**: políticas, perspectivas e desafios. Porto: Porto Editora, 2011.

FERREIRA, António Gomes *et al.* **Escolas de formação de professores em Portugal**: história, arquivo, memória. Lisboa: Colibri, 2012. ISBN: 978-989-689-267-8.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, 2017.

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. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun. 2017.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FUNDAÇÃO BELMIRO DE AZEVEDO. **EDULOG**, 3 out. 2017. Disponível em: <https://www.edulog.pt/artigos/em-analise/o-que-diz-o-relatorio-education-glance-2017-sobre-escolhas-dos-jovens>. Acesso em: 30 maio 2017.

GALLO, S. Pedagogia libertária: princípios político-filosóficos. *In*: PEY, M. O. (org.). **Educação Libertária**. Rio de Janeiro, Florianópolis: Achiamé, Movimento, 1996. p. 19-63.

GARCIA, S. R. O; MORAES, A. C. A. Projetos em disputa no ensino médio brasileiro: a proposta de politécnica do Rio Grande do Sul e o Reinventando o Ensino Médio de Minas Gerais. *In*: XII Nacional Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE**, 2015, Curitiba. ANAIS DO XII Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE**. LONDRINA: PUC, 2015. v. 1.

GAWRYSZEWSKI, B. Tempo integral: Mais uma solução para o ensino médio? **Rev. HISTEDBR**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 826-843, jul./set. 2018.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J; BOWE, Richard. **Markets, Choice and Equity in Education**. Filadélfia: Open University Press, 1995.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GIDDENS, Anthony. **Sociology**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
GONZÁLEZ, N.; *et al.* **Desde el aula**: Una aproximación a las Prácticas Pedagógicas del maestro Peruano. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2017.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. **A UNESCO e as políticas para a formação de professores no Brasil: um estudo histórico (1945-1990)**. 2012. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2012.

GOROSTIAGA, J. M. Descentralização educativa. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

GRABOWSKI, G. Extra Classe. BNCC do ensino médio prejudicará jovens pobres, 3 maio 2018. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional – Colunista).

GREK, Sotiria. Governing by numbers: the PISA ‘effect’ in Europe. **Journal of Education Policy**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 23-37, 2009.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

HALPIN, D.; TROYNA, B. The Politics of Education Policy Borrowing. **Comparative Education**, v. 31, n. 3, p. 303-310, 1995.

HATTGE, Morgana Domênica. A emergência da performatividade na educação brasileira: uma análise do movimento todos pela educação. *In*: **X ANPED SUL**, Cadernos de resumos, Florianópolis, p. 1-19, out. 2014.

JESUS, Angelica Candida de; Borges, Walquíria Silva Carvalho. A Ampliação do tempo escolar nas escolas públicas. **Itinerarius Reflectionis**, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 1-15, maio/ago. 2016.

KRAWCZYK, Nora. Reforma Educacional na América Latina. *In*: Oliveira, Dalila Andrade; Duarte, A.; Vieira L. (org.). **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. v. 1).

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, C. Flexibilizar para quê? As meias verdades da reforma do ensino médio? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-42, 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: Dermeval Saviani; José Luiz Sanfelice, José Claudinei Lombardi (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 77-96.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, jun. 2017.

LANDINI, Sonia R.; PEREIRA, Gisele M. Avaliações internacionais e suas bases ontoepistemológicas. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 25, p. 229-246, maio/ago. 2015.

LASCOUMES, P.; LE GALÈS, P. Instrument. In: BOUSSAGUET, L.; JACQUOT, S.; LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **Gouverner par les Instruments**. Paris: Presses de Sciences Po, 2010.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. Introduction: Understanding Public Policy Through its Instruments – from the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation. **Governance**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 1-21, 2007.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **Sociologia da ação pública**. Maceió: EDUFAL, 2012.

LAUDER, Hugh; JAMIESON, Ian; WIKLEY, Felicity. Models of Effective Schools: Limits and Capabilities. In: SLEE, Roger; WEINER, Gaby; TOMLINSON, Sally (org.). London: **School Effectiveness for Whom?** Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements. London: Falmer Press, 1998. p. 51-69.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622011000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000200006>.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul.-set. 2012.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro Revista**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LIBÂNEO, José C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, Valdeniza M. da (org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: CEGRAF, 2014. p. 4-309. (v. 1).

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 32, p. 168-178, dez. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (org.). **Qualidade da Escola Pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED Publicações, 2013, v. 1, p. 47-72.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES, Maria Fernanda Arraes; SERRA, Maria Helena Moreira Dias. Escolas de tempo integral no estado de São Paulo: características e princípios que norteiam o Programa de Ensino Integral. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 3, p. 85-91, 2014.

LOTTA, Gabriela Spanghero. Agentes de Implementação: um olhar para as políticas públicas. *In: Associação Brasileira de Ciência Política*, 2008, Campinas. ABCP, 2008

MACHADO, Lucília. Necessidades educacionais, ações planejadas e qualidade social. **Revista do SINPEEM**, São Paulo, n. 1, p. 6-11, jan./fev./mar. 2003.

MADRID. **Ministerio de Educacion** (MEC). Pacto social político por la educación, 22 abr. 2010.

MADUREIRA, Maria Aparecida de Lima; SILVA, Sergio Marcos Rodrigues da; GONZALEZ, Jorge Luis Cammarano. Reformas educacionais, cultura e cotidiano escolar. **Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 20, p. 175-193, jul./dez. 2005.

MAROY, C. **École, régulation et marché** : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe. Paris: Presse Universitaire de France, 2006.

MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? *In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C. (org.). Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 19-46.

MAROY, C. Regulação dos Sistemas Educativos. *In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente*. Belo Horizonte. UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

MAROY, C. Regulation des Systèmes Educatifs. *In: Dictionnaire de l'Éducation*. Sous la direction d'Agnes Van Zanten. Quadrige/PUF. France: Presses Universitaire de France, 2008.

MAROY, Christian; DUPRIEZ, Vincent. La regulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre struturel en Belgique francophone. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 130, p. 73-87, jan./mar. 2000.

MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI. O projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, jan./jun. 2009.

MARTINS, André Silva. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jun. 2009.

MARTINS, André Silva. **A relação público-privada na educação**, 2016. [Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra].

MARTINS, André Silva. Classe empresarial e o Plano Nacional de Educação: uma análise sobre o processo ainda em curso. *In: SILVA, Andréia Ferreira da; RODRIGUES,*

Melânia Mendonça (org.). **Novo Plano Nacional de Educação (PNE):** debates e tensões. Campina Grande: Editora da UFCG, p. 74-106, 2013. (v. 1).

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento “Todos pela Educação”:** um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2013.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A Política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MECD. **Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.** MECD. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/portada.html>. Acesso em: 4 jun. 2017.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Ensino médio no Brasil: perspectivas para universalização. **Cadernos CEDES**, v. 31, n. 84, p. 231-251, 2011.

MENEZES, J. S. S.; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Ampliação da jornada escolar em municípios brasileiros: políticas e práticas. **Em Aberto**, [S. l.], v. 88, p. 5-10, 2012.

MENEZES, Janaina S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul.-set. 2012.

MENY, Y.; THOENIG, J-C. **Politiques publiques.** Paris: PUF, 1989.

MÉXICO. Poder Ejecutivo. Decreto por el que se reforman los artículos 3º en sus fracciones III, VII y VIII. México, D.F. **Diario Oficial de la Federación**, Primera Sección, 26 fev. 2013.

MINAS GERAIS. **Assembleia Legislativa de Minas Gerais.** Planejamento e orçamento público, 2012. Disponível em: https://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/eventos/hotsites/2013/audiencias_revisao/docs/palestra_planejamento_orcamento.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

MINAS GERAIS. **Cartilha do Projeto Escola de Tempo Integral.** Belo Horizonte, 2009.

MINAS GERAIS. Lei nº 21.967, de 12 de jan. de 2016. Atualiza o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – PMDI – e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, 2016.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.** Caminhos para a educação integral e integrada de minas gerais: Documento orientador do Projeto Pedagógico para escolas Polo de Educação Múltipla/ POLEM que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado. Belo Horizonte, 2018.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.** Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado – Versão 2019. Belo Horizonte, 2019.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais**. Ensino Médio em tempo integral. Subsecretaria de desenvolvimento da educação básica. Belo Horizonte, 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Reinventando o Ensino Médio**. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Relatório PROETI – Síntese – 2007 a 2010**. Belo Horizonte: SEE, 2007. Disponível em: http://terra.sistti.com.br/projetos/biblioteca_projetos.aspx. Acesso em: 3 maio 2017.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado do Planejamento e Gestão. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI): 2011-2030**. Belo Horizonte: SEPLAG, 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado 2007-2023**. Belo Horizonte, 2007.

MINIEDU. 2017. **Plataforma digital única del Estado Peruano**. Disponível em: <https://www.gob.pe/minedu>. Acesso em: 28 jun. 2017.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. Políticas de educação integral para o ensino médio no Rio de Janeiro: uma ampliação do direito à educação? **Currículo Sem Fronteiras**, [S. l.], v. 18, p. 145-169, jan./abr. 2018.

MOL, Sara.; OLIVEIRA, Wanderley Cardoso; COELHO, Lígia Martha. **Educação em tempo integral em Ponte Nova/MG: Mas, qual educação integral? Argumentos Pró-Educação**, v. 4, p. 1097-1117, 2019

MOLL, J. A construção da educação integral no Brasil: aportes do Programa Mais Educação. In: Lígia Martha C. da Costa Coelho (org.). **Educação integral: história, política e práticas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013. p. 69-83.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-382, 2014.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20. p. 61-74, 2017.

MOLL, Jaqueline; LEITE, Lúcia Helena Alvarez . Apresentação: Educação integral em tempo integral: Desafios e possibilidades no campo das políticas afirmativas de direitos. **Educação em Revista (UFMG. IMPRESSO)**, v. 31, p. 17-21, 2015.

MONTENEGRO, Olivio. **Memórias do ginásio pernambucano**. Recife: Assembleia Legislativa de Pernambuco. 1979.

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco**: uma análise do programa de educação integral. 2013. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 1-24, 2008.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Glauêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr./jun. 2017.

NÓVOA, António; YARIV-MARSHALL, Tali. Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? **Comparative Education**, [S. l.], v. 39, n. 4, p. 423-438, 2003.

OCDE. **Better policies for better lives**. EUA, 2011. Disponível em: <https://www.oecd.org/unitedstates/>. Acesso em: 29 maio 2017.

OCDE. **Education policy outlook Canada**. [S. l.]: OECD, 2015. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20CANADA.pdf>. Acesso em: 29 maio 2017.

OCDE. **The Future of Education and Skills – Education 2030**: What is OECD Education 2030. 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/Flyer-The-Future-of-Education-and-Skills-Education-2030.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

OECD. **PISA 2006**: Science Competencies for Tomorrow's World. Paris: OECD, 2007. (v. 1, Analysis).

OEI. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Proyecto de Reforma de la Ley de Educación. **Estatuto Docente**. Chile, 1992.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional e Regulação no Contexto Latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 45-62, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: Acesso em: 8 fev. 2021

OLIVEIRA, R. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 51-66, 2009.

PAIVA, Flávia Russo Silva. A política de educação em tempo integral na rede pública do ensino fundamental em Minas Gerais: Uma análise de sua trajetória, no período de 2005 a 2013. In: **XVII ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2014, Fortaleza - CE. Didática e Prática de Ensino na Relação com a Sociedade. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 653-664

PAIVA, Flavia Russo Silva; ROSA, Alessandra Vitor Nascimento; COSTA, V. L. Educação Escolar Integral: considerações sobre concepções educacionais na antiguidade e na atualidade. **LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**, v. 1, p. 219-235-235, 2016

PENTEADO, Andrea. Programa mais educação como política de educação integral para a qualidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, 2014.

PEREIRA, JOÃO Márcio Mendes. Poder, política e dinheiro: a trajetória do Banco Mundial entre 1980 e 2013. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (org.). **A demolição de direitos, um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz, 2015. p. 19-64.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Proposições da OCDE e sua materialização na política educacional brasileira. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1 -24, set./dez. 2019.

PERNAMBUCO. **Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco**. Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências, 2008.

PERONI, V. Mudanças na configuração do papel do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BASSO, Vera Lúcia; PEGARO, Ludimar. *et al.* (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 11-23.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, R.; LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, p. 415-432, 2017.

PERONI, Vera. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. **Política educacional e inclusão social: um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar**. Campinas, 2013. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2013.

PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva; SILVA, Ana Lucia Ferreira da; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **Orientações da UNESCO para a educação brasileira: educar para o consenso?** 2012. (Apresentação de Trabalho/Seminário),

PINHEIRO, Fernanda P. da S. Z. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de

Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 133-152, 2016.

PINTO, Vanessa Guimarães; SARAIVA, João Antônio Filocre. Gestão por Resultados na Educação: monitoramento e avaliação de projetos educacionais. *In*: GUIMARÃES, Tadeu Barreto; PORDEUS, Iran Almeida; CAMPOS, Eder Sá Alves (org.). **Estado para Resultados: avanços no monitoramento e avaliação da gestão pública em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 113-134.

PIO, Camila Aparecida; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A educação integral no mais educação: uma análise do programa. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 241-254, 2014.

POCHMANN, Márcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 309-330, abr.-jun. 2017.

QUADROS, Sérgio Feldemann. **A influência do empresariado na reforma do ensino médio**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil, 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das Competência. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. p. 299-305. (v. 1).

RAMOS, Marise. O desafio da escola está não só em incorporar os interesses dos jovens, mas em educar esses próprios interesses. **EPSJV**, Rio de Janeiro, 28 set. 2016. [Entrevista: Marise Ramos. Entrevistadora: Raquel Júnia.]

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

RAVINET, P. (org.). **Dictionnaire des Politiques Publiques**. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2004a. p. 267-275.

REYNAUD, J. D. Régulation de controle, régulation autonome, régulation conjointe. *In*: Terssac, G. (org.) **La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel-Reynaud** : Debats et Prolongements. Paris: La Découverte, 2003.

REYNAUD, Jean-Daniel. **Les règles du jeu** : l'action collective et la régulation sociale. 3. ed. Paris: Armand Colin, 1997.

ROMANO, Pauliane Cirilo. **As políticas de valorização docente no estado de Minas Gerais**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

ROSA, Alessandra Victor Nascimento; SOUZA, Maria Inês Marcondes.; COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. Educação integral e(m) tempo integral: analisando as organizações curriculares apresentadas nas pesquisas publicadas entre os anos 2000 e 2012. **Revista Cocar (UEPA)**, v. 10, p. 27-51, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopias, retórica e prática. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (org.). **Escola S. A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 50-74.

SANDRI, Simone; SILVA, Monica Ribeiro da. O programa jovem de futuro do instituto Unibanco para o ensino médio: decorrências do imbricamento entre público e privado. **Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 2, p. 28, jan./dez. 2019.

SANTOS, Deribaldo dos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante; LIMA, Tayanna Vieira. A política educacional brasileira e as diretrizes do Programa Educação Para Todos: notas críticas. *In*: NOMERIANO, Aline Soares; SILVA, Renalvo Cavalcante; GUIMARÃES, Vicente José Barreto (org.). **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do Capital em crise**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017. p. 13-34.

SÃO PAULO. **Escolas de tempo integral no estado de São Paulo**: Características e princípios que norteiam o programa de ensino integral, 2012.

SÃO PAULO. **Tutorial do Plano de Ação**. São Paulo: SEE, 2013. [Versão Preliminar.] Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/734.pdf>. Acesso: 3 fev. 2021.

SARAVIA, Enrique J. **Política Pública: dos clássicos às modernas abordagens**. Orientação para a leitura. Brasília, 2007. (Prefácio, Pós-fácio/Introdução).

SATO, Cristiane Akemi. **Gestão escolar em duas escolas de ensino médio DF: o Programa de Ensino Médio de Tempo Integral**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasil. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Ana Lúcia Ferreira; CZERNISZ, E. C. S.; PERRUDE, M. R. S. Orientações da UNESCO para a Educação Brasileira: Educar para o consenso? *In: VIII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Políticas Sociais no Século XXI*, 2012, Marília. **Anais do VIII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Políticas Sociais no Século XXI**, 2012.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo Da. O Pro EMI e o ensino médio em tempo integral no Brasil. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 727-754, 2018.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. Políticas de ensino integral na América Latina. **Revista educação em questão**, [S. l.], v. 55, n. 45, p. 84-105, 2017.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pint. Educação integral, intercultural e sistêmica: “a hegemonia às avessas” no programa mais educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, p. 135-145, 2013.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, p. 521-534, 2018.

SILVA, M. Juventudes e ensino médio: possibilidades diante das novas DCN. *In: AZEVEDO, Jose Clovis de Azevedo; REIS, Tarcísio REis(org.). Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 65-79.

SILVA, Maria Abádia da; FERNANDES, Edison Flávio. O projeto Educação 2030 da OCDE. **Revista Exitus**, v. 9, n. 5, p. 271-300, 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. Políticas educacionais para o Ensino Médio e sua gestão no Brasil contemporâneo. **Dialogia**, São Paulo, v. 1, n. 23, p. 17-29, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora. Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio. **Carta Capital na Escola**. Opinião. Edição de 21 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/opiniaopesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 24 fev. 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVEIRA, Éder da Silva; CRUZ, Marcelly Machado. A ampliação da educação de tempo integral para o ensino médio no contexto latino-americano. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 20, p. 92-115, 2019.

SILVEIRA, Zuleide S. O papel dos organismos supranacionais na construção de uma concepção de mundo – o caso do Brasil e de Portugal. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 1-20, 2012.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Análise da medida provisória sobre alterações curriculares do ensino médio na LDB**, set. 2016.

SOARES, Fabiana Pegoraro. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, on-line, v. 24, p. 1-26, 2020.

SOUSA, A. *et al.* Evasão escolar no Ensino Médio: velhos e novos dilemas? **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2011.

SOUZA, Gabriela D’Arc de. **O funcionamento de uma escola de ensino integral no município de Rio Claro**. 2015. 75 f. Monografia (Especialização em Pedagogia) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Política e gestão educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 667-681, maio/ago. 2018.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do Ensino Médio no Brasil. *In*: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Editora Cortez, 2014. p. 13-32.

TEIXEIRA, A. Porque “Escola Nova”. **Boletim da Associação Bahiana de Educação**, Salvador, n. 1, 1930. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html>. Acesso em: 22 mar. 2019.

TELLO, Cesar; MAINARDES, Jefferson. A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do banco mundial e do banco interamericano de desenvolvimento. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 155-179, 2014. ISSN 0102-6801.

TENTI FANFANI, E. **La escuela y la cuestión social**: ensayos de sociología de la educación. Argentina: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

TEODORO, Antônio. As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 1, v. 4, p. 61-77, 2002.

TERSSAC, G. **La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel-Reynauld**: débats et prolongements. Paris: La Découverte, 2003.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas - 2009**. Segundo relatório de acompanhamento das 5 metas do movimento Todos Pela Educação. São Paulo, Todos pela Educação, 2009. p. 14.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. *In*: APPLE, Michael W. *et al.*; GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Tradução de Vânia Paganini Thurler e

Tomaz Tadeu da Silva. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. Coleção estudos culturais em educação)

TRIPODI, Maria do Rosário Figueiredo. **A instituição da agenda contratual na educação mineira**: arquitetura de uma reforma. 2014. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

UNESCO. **Aprender a ser**. El mundo de la educación hoy y mañana. Paris: UNESCO, 1972.

UNESCO. **Educação para todos 2000-2015**: progressos e desafios, [S. l.]: [s. n.], 2015.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **O ensino médio no século XXI**: desafios, tendências e prioridades. Brasília: UNESCO, 2003. 94 p. (Cadernos UNESCO, Série Educação, 9). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000309.pdf> Acesso em: 21 jan. 2019.

UNESCO. **Reforma da Educação Secundária**. Rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade, 2008.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2017/2018**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264535>. Acesso em: 29 jan. 2018.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de EPT**. Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios. Portugal: UNESCO Publishing, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. **Texto para discussão – Reforma do Ensino Médio – MP 746/2016**, 2016.

URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Avances y problemas de la educación uruguaya: 15 avances, 7 desafíos y acciones para el 2014. **Sesión de la Comisión Permanente del Poder Legislativo**, feb. 2014. Disponível em: http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/46704/1/avances__y_desafios_de_la_educacion_uruguay_11_de_febrero_de_2014_mec.pdf. Acesso em: 22 abr. 2017.

VAN ZANTEN, A. **Les Politiques d'éducation**. Paris: PUF, 2004. (Collection Que sais-je?).

VARGAS, Everton Vieira; PERDIGAO, Fernando. Educação básica na Argentina: história, estrutura e desafios. *In*: PICCHETTI, Vanessa Catharino (org.). **Mundo afora Educação Básica e Ensino Médio**. Brasília: 2015. p. 34-43. (v. 11).

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. *In*: Veiga, I. P. A.; FONSECA, J. (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 45-62.

VELOSO, Silene Gelmini Araújo. **Trabalho e empregabilidade no projeto curricular reinventando o ensino médio**: contribuições e desafios na definição da função social da escola. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

VERGER, Antoni. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 9-33, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 12 abr. 2021.

VILHENA, Renata *et al.* (org.). **O choque de gestão em Minas Gerais**: políticas da gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

VIOR, Susana; CERRUTI, María Betania Oreja Cerruti. O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012). *In*: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (org.). **A demolição de direitos, um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz. p. 113-152.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, n. especial, out. 2005.

**ANEXO I – ROTEIRO DE ENTREVISTAS (COORDENAÇÃO,
PROFESSORES, ALUNOS E GESTOR DA SEE/MG)**

Diretor (a)/ Coordenador (a) do EMTI

1. Há quanto tempo você trabalha nesta unidade educacional? Quanto tempo está na função de coordenador?
2. Quando foi implantado as atividades de TI para o EM nesta escola? Motivo de escolha desta escola.
3. Descreva como ocorreu o processo de implantação na escola. (relações com a SEE, construção do projeto para a escola (quem participou? alunos, professores e comunidade neste processo.) alguma adaptação da escola com o projeto. Como você avalia o processo de implementação
4. Como está organizada as atividades de extensão da jornada nesta instituição? Como e onde ele funciona? (Tempos, espaços (são adequados?), atividades (oficinas), sujeitos (profissionais e estudantes)
5. Como foram escolhidos os cursos técnicos do TI? Teve participação dos alunos e da comunidade? Número de vagas?
 - 5.1 Como é feita as escolhas das disciplinas dos campos de integração?
6. Quem são os estudantes que participam do TI? Quais os critérios utilizados? Qual o perfil dos alunos atendidos? Quantas são as turmas? Qual foi a reação dos estudantes em relação ao programa? Como a escola lidou com essas questões?
 - 6.1 Como ficou a carga horária da escola com a saída dos alunos nas 4ª e 6ª mais cedo? E dos professores?
7. Quem são os profissionais que trabalham no TI? Como são contratados? (tipo de contrato, jornada, remuneração)
 - 7.1 Como se deu esta escolha do coordenador do TI?
8. Como se dá o planejamento do trabalho dos profissionais nesta unidade educacional? Quem participa? (juntos com coordenador? Outros profissionais da escola? Sozinhos, entre eles) Há reuniões periódicas para o planejamento? Qual a frequência?
9. Como a verba para o TI foi disponibilizada para sua escola?
 - 9.1 A verba tem sido repassada regularmente? (como lidam com a situação)
 - 9.2 Como ela é gasta? Autonomia na decisão dos gastos
 - 9.3 Com o que mais se gasta para o TI?

9.4 Como é a gestão financeira desta verba (contas bancárias possui e apoio técnico). Quais as maiores dificuldades na gestão financeira da escola?

10. A escola recebe recursos financeiros de outra instituição (que não seja do Estado) para as atividades do TI? (parcerias com bancos, empresas, etc)
11. Quais os pontos positivos do programa?
12. Existe algum ponto que você considera negativo? Quais e porquê?
13. Quais as principais demandas apresentadas pelos alunos e pela comunidade escolar em relação ao TI? Como são encaminhadas essas demandas?
14. Como você avalia sua relação com os alunos? E com os professores?
15. O EM regular ainda não aderiu a reforma com a BNCC e os Itinerários? Já teve alguma conversa nesse sentido?
16. Na sua opinião o programa dá certo nesta escola?
17. Na sua opinião por que o Governo federal criou um programa de extensão da jornada para os alunos do EM?
18. Comentários finais

Professores EMTI

1. Há quanto tempo você trabalha nesta unidade educacional?
 - 1.1 Como foi sua forma de ingresso nessa escola? (Designação, concurso, banca)
 - 1.2 Quais são suas atividades? (oficinas, passeio, almoço, lanche, acompanhamento pedagógico)
 - 1.3 Como as atividades foram definidas para o Tempo Integral? E por quem? Houve acompanhamento?
 - 1.4 Onde são realizadas essas atividades? Como são os espaços onde realiza as atividades?
 - 1.5 Descreva sua rotina em um dia de trabalho
2. Vocês professores receberam algum tipo de formação para atuar no TI? Quem ofereceu? Como foi? EM CASO NEGATIVO: Você acha que seria necessário? Qual formação?
3. Como se dá o planejamento do seu trabalho?
 - 3.3 Você recebe apoio para realizar o seu trabalho? Quem apoia? Como apoia?

- 3.4 Há na escola momentos para discussão das atividades com a comunidade escolar?
- 3.5 E entre a equipe de professores do TI? Como são?
- 3.6 Entre professores e o coordenador?
- 3.7 Entre os professores e os diretores?
- 4 Quem são os estudantes que participam do TI?
- 5 Na sua opinião, qual o envolvimento dos estudantes com o projeto? Com o que eles mais se identificam? E menos se identificam?
- 6 Quais as demandas que os estudantes apresentam para vocês? E como são encaminhadas?
- 7 Por que você acha que essa escola foi uma das escolhidas para ser piloto desse programa?
- 8 Na sua opinião o que essa política do tempo integral trouxe para a escola? Por quê? Traz benefícios concretos para os alunos?
- 9 Quais são as principais dificuldades enfrentadas por você neste trabalho?
- 10 Na sua opinião por que o Governo federal criou um programa de extensão da jornada para os alunos do EM?
- 11 Comentários gerais

Estudantes do EMTI

1. Quanto tempo você estuda nesta escola? Qual o ano você está cursando?
2. Por que você está no TI e não no regular? Se pudesse estaria no regular ao invés do TI?
3. Porque você optou pelo técnico/campos? Seus pais te ajudaram nessa escolha? Há algum tipo de confronto com os alunos do regular ou da outra área?
4. Como vocês receberam a notícia sobre o TI para o EM? Por que você acha que o Governo criou esse programa de tempo integral para o EM?
 - a. Qual a expectativa vocês tinham para esse programa?
5. Vocês participaram em algum momento das discussões para a implementação do programa nesta escola? (como se deu?)
6. Quais os motivos que te levaram a participar do programa?
7. Quais as atividades você participa do TI? Como se deu a escolha dessas atividades? Onde são realizadas? Como?

- a. O que essas atividades te proporcionam?
 - b. Como vocês avaliam os espaços destinados as atividades?
 - c. Como vocês avaliam os horários?
8. Você concorda com a forma que a escola organiza os horários de almoço, lanche? Qual a proposta dos estudantes para estes horários?
 9. Você acha que a escola tem infraestrutura adequada para realizar as atividades? Fica muito cheio? Precisa dividir os espaços com outras turmas?
 10. Quais as demandas dos estudantes para o programa? Como são encaminhadas?
 11. Por que você acha que seus colegas desistem do TI? Você já pensou em desistir? Se sente cansado? Acha que é muito tempo na escola?
 12. Como é sua relação com os professores do TI? E com o coordenador do TI?
 13. O TI vai trazer benefícios para seu futuro?
 14. Ao se formar o que pretende fazer? Mercado de trabalho ou faculdade? A escola te ajuda nisso?
 15. Quais os pontos positivos do TI?
 16. E quais os pontos negativos?
 17. Comentários gerais

Gestor da SEE/MG

1. Há quanto tempo você trabalha na SEE? Qual o período você ficou na diretoria do EM? Qual era seu cargo em 2016 quando chegou a reforma? Atualmente você ainda atua nesse cargo?
2. Como está organizada a diretoria do EM em MG?
3. Havia algum debate sobre a implantação do tempo integral para o EM, por parte da SEE, antes dessa reforma? Se houver, como estava sendo pensada essa proposta? Já tinha alguma coisa encaminhada, em termos de implantação? O que motivou este debate?
4. Com a proposição do tempo integral para o ensino médio, vinda com a Reforma, como a DEM (Diretoria do Ensino Médio) se organizou para respondê-la? Ou seja, você pode descrever para mim como foi este processo?
 - 4.1 Quem ficou responsável pela implementação do EMTI na Diretoria de EM?

- 4.2 Formou-se uma equipe específica para essa atividade? Quais foram os critérios para a formação desta equipe?
- 4.3 Quem participou efetivamente? – Técnicos da secretaria? Profissionais das escolas – quais?
- 4.4 Houve a participação de consultores externos (se sim, de quais instituições)? Outros?
- 4.5 Quais atividades foram desenvolvidas pela equipe responsável? (Reuniões? Elaboração de projeto? Cursos de formação? Outras?).
- 4.6 Como se deram as relações da DEM (ou dessa equipe) com o MEC para implantação do programa de tempo integral em MG?
5. Como foram selecionadas as primeiras escolas para o programa? Como essas escolas reagiram à proposta de adesão?
 - 5.1 Como se deu a adesão das outras escolas, com o passar do tempo?
 - 5.2 As escolas que não foram selecionadas, como reagiram? Elas apresentaram alguma demanda para a Diretoria do EM? Quais? Como vocês responderam?
6. Como as escolas selecionadas estão implantando o projeto proposto?
 - 6.1 Como é a relação da DEM com as escolas? Há o apoio dos técnicos da DEM nesse processo? o que é realizado por eles? E como tem sido o acompanhamento dessa implantação?
 - 6.2 Do projeto inicial proposto para a extensão da jornada, o que tem sido mais adotado pelas escolas de MG em sua implementação?
 - 6.3 Quais as principais variações apresentadas na implementação do projeto entre as escolas selecionadas? Quais os fatores que mais interferem para que essas diferenças ocorram (Tamanho da escola? Número de estudantes? Localização da escola? Infraestrutura da Escola? Envolvimento dos gestores? Envolvimento do corpo docente ou discente? Outros aspectos?)
 - 6.4 Houve alguma escola, que não seguiu o projeto e implantou algo diferenciado do que foi proposto? Se houver, pedir para descrever.
 - 6.5 A DEM estava avaliando a implementação do EMTI pelas escolas? Como isso era feito?
7. Como o corpo docente da escola tem recebido o projeto de extensão da jornada?

- 7.1 Como é feita a escolha dos profissionais que vão participar desse programa?
 - 7.2 Como se dá a participação dos profissionais no programa?
 - 7.3 Quais as principais demandas que eles levantam? Como as escolas e a DEM encaminham essas demandas?
 - 7.4 Esses profissionais vêm recebendo formação específica para atuar no programa? Como isso ocorre? Quem custeia essa formação? (Escolas do interior tem mais capacitação?)
8. Como os estudantes têm recebido esse projeto nas Escolas?
- 8.1 Como se dá a adesão dos estudantes ao Programa?
 - 8.2 Há um envolvimento dos estudantes com as atividades realizadas na escola? Como eles avaliam essas atividades?
 - 8.3 Como é a frequência dos estudantes nessas atividades (há abandono)?
 - 8.4 Quais as principais reivindicações apresentadas pelos estudantes às escolas e a DEM? Qual o papel da escola e da DEM em relação às demandas dos estudantes?
 - 8.5 Sobre a questão da carga horária, inicialmente os estudantes permaneciam todos os dias, o dia todo na escola, houve uma demanda deles para a diminuição desses dias?
 - 8.6 Na sua opinião, quais os benefícios que o programa traz para os jovens?
9. A DEM tem recebido regularmente os recursos do governo federal para este programa? Vocês têm tido dificuldade de distribuição de recursos para as escolas? Há alguma dotação específica do governo do estado para este Programa? Há algum problema de financiamento deste programa? Quais as principais demandas que a DEM recebe das escolas no que se refere ao financiamento?
10. O governo federal pretende que as escolas que aderiram ao Programa se tornem exclusivas de EMTI. Como a secretaria está se organizando para isso?
- 10.1 Na sua opinião qual o impacto desta decisão para a EJA e para o ensino médio noturno?
11. Na sua opinião, quais os principais pontos positivos do EMTI?
12. Na sua opinião, quais as principais dificuldades?
13. Quais os planos da SEE para o ensino médio em MG?

14. Com a eleição do novo governo e a sua posse em 2019, houve mudanças no projeto proposto inicialmente para o EMTI? Quais? Como essas mudanças alteram o percurso pensado para a educação integral no projeto inicial?

ANEXO II – CHECK LIST DAS ESCOLAS

ÁREAS EXTERNAS					
Quais as características dos terrenos circundantes?					
Existem muros e vedações ao redor da escola?		S	N	Bom	Ruim
Em que condições se encontra o edifício?		Bom		Ruim	
Qual o aspecto geral das instalações?					
Elétrica		S	N	Boa	Ruim
Hidráulica / esgotos		S	N	Boa	Ruim
O espaço disponível é compatível com o número de alunos?		S	N		
Acesso adequado para pessoas com deficiências					
Mobilidade reduzida		S	N	Boa	Ruim
Visual		S	N	Boa	Ruim
Sinalizações					
número das salas		S	N	Boa	Ruim
biblioteca		S	N	Boa	Ruim
banheiros		S	N	Boa	Ruim
cantina		S	N	Boa	Ruim
refeitório		S	N	Boa	Ruim
Características adicionais da decoração da escola					
Grafittis		S	N	Bom	Ruim
Imagens religiosas		S	N	Bom	Ruim
outras					
Outros espaços					
Laboratórios	S	N	Bom	Ruim	
Refeitórios	S	N	Bom	Ruim	
Cantina	S	N	Boa	Ruim	
Cozinha	S	N	Boa	Ruim	
Auditório	S	N	Bom	Ruim	
Parquinho	S	N	Bom	Ruim	
Pátio coberto	S	N	Bom	Ruim	
Pátio descoberto	S	N	Bom	Ruim	
Quadra coberta	S	N	Boa	Ruim	
Quadra descoberta	S	N	Boa	Ruim	
Sala de recursos	S	N	Boa	Ruim	
Almoxarifado	S	N	Boa	Ruim	
Secretaria	S	N	Boa	Ruim	
Espaços específicos Ed. integral	S	N	Boa	Ruim	
Ventilação das áreas externas	S	N	Boa	Ruim	
Iluminação das áreas externas	S	N	Boa	Ruim	

Observar ainda:

Existe material obsoleto acumulado? S N

SALA DOS PROFESSORES										
PAREDES				Conservação		ILUMINAÇÃO		QTE -EM USO	QTE-SEM USO	SUFICIENTE
				Boa	Ruim	INCANDESCENTE			S N	
Paredes rebocadas	S	N	B	R	FLORESCENTE				S N	
Paredes pintadas	S	N	B	R	QTE -EM USO		QTE-SEM USO	SUFICIENTE		
PISO				Bom	Ruim	JANELAS				S N
Piso com acabamento	S	N	B	R	CONDIÇÃO					
Piso chão batido	S	N	B	R	BOA	REGULAR	RUIM			
Piso concreto	S	N			QTE -EM USO		QTE-SEM USO	SUFICIENTE		
INSTALAÇÃO ELÉTRICA				Boa	Ruim	PORTAS				S N
Embutida	S	N	B	R	CONDIÇÃO					
Visível	S	N	B	R	BOA	REGULAR	RUIM			
BANHEIRO EXCLUSIVO				Boa	Ruim	QTE -EM USO		QTE-SEM USO	SUFICIENTE	
Separação Masc/Fem	S	N	B	R	VENTILADOR				S N	
			B	R	CONDIÇÃO					
MOBILIÁRIO				Conservação		BOA	REGULAR	RUIM		
				Boa	Ruim	QTE -EM USO		SUFICIENTE		
Cadeiras	S	N	B	R	LIXEIRAS				S N	
Sofá	S	N	B	R	LIMPEZA		CONDIÇÃO			
Mesa	S	N			BOA	REGULAR	RUIM			
SUFICIENTES	S	N			COMPUTADORES		QTE -EM USO	QTE-SEM USO	SUFICIENTE	
ESCANINHO				Bom	Ruim	CONDIÇÃO				
Escaninho para professor	S	N	B	R	BOA	REGULAR	RUIM			
SUFICIENTES	S	N			IMPRESSORAS		QTE -EM USO	QTE-SEM USO	SUFICIENTE	
Outros				Boa	Ruim	CONDIÇÃO				
Quadro de avisos	S	N	B	R	BOA	REGULAR	RUIM			
Geladeira	S	N	B	R	INTERNET		CONDIÇÃO			
Microondas	S	N	B	R	BOA	REGULAR	RUIM			
Observar ainda:					RUÍDOS INTERNOS		Muito	Pouco	Aceitável	
Localização da sala dos professores dentro do prédio;					RUÍDOS EXTERNOS		Muito	Pouco	Aceitável	
Material obsoleto acumulado?										

SALA DE AULA										
Etapa: _____		Quantidade de alunos: _____			Hora: _____ h _____ min					
PAREDES				Conservação		ILUMINAÇÃO		QTE -EM USO	QTE-SEM USO	SUFICIENTE
				Boa	Ruim	INCANDESCENTE				S N
paredes rebocadas		S	N	B	R	FLORESCENTE				S N
paredes pintadas		S	N	B	R	QTE -EM USO		QTE-SEM USO	SUFICIENTE	
PISO				Bom	Ruim					S N
Piso com acabamento		S	N	B	R	CONDIÇÃO				
Piso chão batido		S	N	B	R	BOA	REGULAR	RUIM		
Piso concreto		S	N	B	R	QTE -EM USO		QTE-SEM USO	SUFICIENTE	
Teto				Bom	Ruim					S N
Telha cerâmica		S	N	B	R	CONDIÇÃO				
Laje concreto		S	N	B	R	BOA	REGULAR	RUIM		
Telha amianto		S	N	B	R	QTE -EM USO		QTE-SEM USO	SUFICIENTE	
Outro tipo		S	N	B	R					S N
QUADRO				Boa	Ruim					S N
Quadro Negro/giz		S	N	B	R	CONDIÇÃO				
Quadro Branco/ pincel		S	N	B	R	BOA	REGULAR	RUIM		
INSTALAÇÃO ELÉTRICA				Boa	Ruim					S N
Embutida		S	N	B	R	CONDIÇÃO				
Visível		S	N	B	R	BOA	REGULAR	RUIM		
MOBILIÁRIO						QTE -EM USO		SUFICIENTE		
CARTEIRAS/CADEIRAS				Conservação		LIXEIRAS				S N
				Boa	Ruim	LIMPEZA	CONDIÇÃO			
Madeira		S	N	B	R	BOA	REGULAR	RUIM		
Plástico		S	N	B	R					S N
MESA DO PROFESSOR				Boa	Ruim	RUÍDOS INTERNOS	Muito	Pouco	Aceitável	
Diferente dos alunos		S	N	B	R	RUÍDOS EXTERNOS	Muito	Pouco	Aceitável	
Igual dos alunos		S	N	B	R	RECURSOS - MATERIAL AUDIO VISUAL EM SALA		TV/DVD	PC/Projetor	Internet
ESCANINHO				Bom	Ruim			Som	Retroprojetor	Ar condicionado
Escaninho para professor		S	N	B	R	CONDIÇÃO				
Escaninho para alunos		S	N	B	R	BOA	REGULAR	RUIM		
Observar ainda:										
Existe material obsoleto acumulado? S N										