

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

BRENDA JOVER

**ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO RIO GRANDE DO SUL:
O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO
MÉDIO ITÁLIA.**

PORTO ALEGRE
1º SEMESTRE
2019

BRENDA JOVER

**ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO RIO GRANDE DO SUL:
O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO
MÉDIO ITÁLIA.**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Patrícia Souza Marchand

PORTO ALEGRE
1º SEMESTRE
2019

BRENDA JOVER

**ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO RIO GRANDE DO SUL:
O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO
MÉDIO ITÁLIA.**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado no dia 12 de julho de 2019. Conceito: A.

Prof.^a. Dr.^a Patrícia Souza Marchand

Prof.^a. Dr.^a Alexandre José Rossi

Prof.^a. Ângela Both Chagas

PORTO ALEGRE
1º SEMESTRE
2019

“Sei que quase nada sei, mas
desconfio de muita coisa.”
Grande Sertão: Veredas
Guimarães Rosa

RESUMO

Esta pesquisa contempla análise realizada a partir de documentos legais e institucionais e de entrevistas semiestruturadas, realizadas nos anos de 2018 e 2019 com representante da direção da Escola Estadual de Ensino Médio Itália, localizada em Porto Alegre, quanto ao processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) que teve início em 2018 na instituição de ensino. A implementação do EMTI se dá em decorrência da Lei 13.415, de fevereiro de 2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio Integral, cujos pilares são: a formação dos estudantes a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a ampliação da jornada escolar. A escola está entre 12 selecionadas para participar da política no Estado do Rio Grande do Sul (RS) de acordo com as exigências da Portaria nº 727 de 2017, que estabelece as diretrizes, parâmetros e critérios de seleção das escolas. Como procedimento metodológico utilizou-se a pesquisa qualitativa por meio da abordagem do estudo de caso, realizado a partir da análise documental. Diante da problemática: “Como está ocorrendo a implementação da política de Ensino Médio em Tempo Integral na Escola Estadual de Ensino Médio Itália?” Foram estabelecidos três objetivos: (1) situar historicamente as disputas e descontinuidades das políticas públicas para o Ensino Médio; (2) analisar os documentos legais e instrucionais de configuração da política de fomento ao EMTI e; (3) analisar o contexto de implementação do EMTI a partir das considerações apontadas por sujeito protagonista da política. Como consideração final foi possível perceber que a escola Itália, além de perder muitos alunos em razão da ampliação da carga horária, enfrenta muitas dificuldades para implementação da política, como a inadequação da infraestrutura e a falta de professores.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Ensino Médio em Tempo Integral. Política Educacional.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1 – Fachada da Escola Estadual de Ensino Médio Itália.....	38
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEC – Ministério da Educação

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

EMTI – Ensino Médio de Tempo Integral

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EEEM – Escola Estadual de Ensino Médio

SEDUC – Secretaria da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

INSE – Indicador de nível socioeconômico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 PERCURSO METODOLÓGICO	12
3 O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS	15
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	15
3.2 DIREITO À EDUCAÇÃO E À CIDADANIA	18
4 ENSINO MÉDIO NO BRASIL	22
4.1 “NOVO” ENSINO MÉDIO	25
5 A IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI NA ESCOLA ITÁLIA	38
5.1 ESCOLA ITÁLIA	38
5.2 ENTREVISTAS	39
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
ANEXOS	71
ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DA INSTITUIÇÃO	72
ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO IMFORMADO DO ENTREVISTADO.....	73
APÊNDICES	74
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DA ENTREVISTA (2019).....	75
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DA ENTREVISTA (2018)	77

1 INTRODUÇÃO

Um dos grandes aprendizados que o curso de Licenciatura em Pedagogia, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), me proporcionou foi a compreensão da “não-neutralidade”, a não existência do neutro. Compreensão advinda de conversas relacionadas a Paulo Freire que, sabiamente nos diz “não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica.”. Sendo a *ideologia* um conjunto de ideias, pensamentos e/ou, convicções que orientam nossas ações e, além disso, “nos moldam” em conjunto com nossas experiências, conhecimentos e relações pessoais e, tendo em vista que ao escolher algo, estamos *des*-escolhendo algo, gostaria de justificar meu interesse pela temática e escolha por este trabalho, em detrimento e *des*-escolha de outros possíveis, por estar em total conformidade com minhas ideologias e/ou por representá-las, pelos conhecimentos, experiências e pessoas que já, anteriormente a este trabalho, a temática me oportunizou; por ela estar me constituindo como pesquisadora.

A temática do “Novo Ensino Médio” foi minha escolha para esta pesquisa devido a questionamentos que faço sobre as frequentes propagandas transmitidas, por diversos meios, pelo Ministério da Educação (MEC) quanto à nova reforma do Ensino Médio e, academicamente, pelo meu envolvimento como bolsista voluntária da pesquisa intitulada “Análise do impacto da Lei 13.415 de 2017 que estabelece a Política de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na rede estadual do Rio Grande do Sul”, coordenada pelas professoras doutoras Mariângela Bairros e Patrícia Marchand da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Meu envolvimento com a pesquisa citada possibilitou que eu pudesse participar de discussões com relação à temática, da elaboração de instrumento de coleta de dados (entrevista semiestruturada), que tinha como objetivo entrevistar os diretores das escolas selecionadas para participar da Política de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no Rio Grande do Sul (RS), assim como da participação na aplicação do instrumento em uma das escolas, além de possibilitar com que pudesse participar de eventos nacionais e de publicações. Contextualizando a última frase do primeiro parágrafo deste título, a temática engrandece a minha formação e “mexe” com a formação doutros, por essas e outras, me movimenta, faz com que eu tome partido; **faz sentido**.

Esta pesquisa consiste em uma análise quanto à implementação de uma política pública educacional denominada de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, tem caráter metodológico qualitativo, realizado a partir de um estudo de caso que, de

acordo com Gil (2007), busca detalhar informações sobre um contexto real e, a partir de poucos objetivos, permite um estudo aprofundado e um maior detalhamento sobre o contexto. Implementada pelo governo do ex-presidente da república Michel Temer, por meio da Medida Provisória 746 de 2016 que transformou-se na Lei 13.415 de 16 fevereiro de 2017, a mesma, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI que tem como pilares a formação dos estudantes a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a ampliação da jornada escolar, tema central deste estudo.

O estudo analisa o processo de implementação do EMTI na Escola Estadual de Ensino Médio Itália, escolhida como cerne deste trabalho por fazer parte das 12 escolas selecionadas para participar da política no Rio Grande do Sul, a partir da Portaria nº 727 de 2017, que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para escolha das instituições de ensino. Além disso, a escola está localizada na zona norte de Porto Alegre/RS, muito próxima a minha residência e foi estabelecida ótima relação com a escola durante entrevista, realizada em 2018 com o grupo de pesquisa, citado anteriormente. Para responder a problemática “como está ocorrendo a implementação da política de Ensino Médio em Tempo Integral na Escola Estadual de Ensino Médio Itália?” tenho como objetivo central, analisar o processo de implementação da política a partir de falas de representante da direção da escola quanto a implementação do EMTI a partir de três objetivos específicos:

- Situar historicamente as disputas e descontinuidades das políticas públicas para o Ensino Médio;
- Analisar os documentos legais e instrucionais de configuração da política de fomento ao EMTI;
- Analisar o contexto de implementação do EMTI a partir das considerações apontadas por sujeito protagonista da política.

O trabalho contemplará seis blocos e respeitará a seguinte organização:

1. **Introdução:** onde explico o motivo de escolha da temática deste estudo e a apresento, além de apontar em que consiste o estudo, quais seus objetivos e pretensões.
2. **Percorso metodológico:** capítulo em que apresento o “como” deste trabalho. Onde aponto o foco de estudo, sua natureza e classificação metodológica, seus principais referenciais teóricos, sua organização e os instrumentos de coleta de dados utilizados.
3. **O direito à educação e as políticas públicas**
 - 3.1 **Políticas públicas e políticas educacionais:** subtítulo no qual exponho meu entendimento quanto aos conceitos de política pública, política educacional e, às

relaciono, além de apresentar o modelo de análise de políticas utilizado neste estudo, a partir de referenciais teóricos selecionados com os quais possuo afinidade.

3.2 Direito à educação e a cidadania: subtítulo no qual exponho meu entendimento quanto ao direito à educação e a cidadania defendendo-os e, relaciono com o direito à etapa do EM, a partir de referenciais teóricos selecionados com os quais possuo afinidade.

4. **Ensino Médio no Brasil:** capítulo onde realizo contextualização histórica quanto às disputas e descontinuidades das políticas para o Ensino Médio.

4.1. **“Novo” Ensino Médio:** consiste na apresentação e análise da nova proposta para o Ensino Médio, Lei 13.415 de 2017.

5. **A implementação do EMTI na escola Itália**

5.1 **Escola Itália:** consiste na apresentação da instituição de ensino cerne deste estudo.

5.2 **Entrevistas:** compreende análise quanto ao contexto de implementação do EMTI a partir das entrevistas realizadas com a direção da EEEM Itália.

6. **Considerações finais:** apresento as conclusões deste estudo com base nas análises realizadas.

Cabe destacar que a política foi implementada por meio de uma medida provisória sem que houvesse um amplo debate, tampouco foram levados em consideração os principais interessados no assunto: professores, alunos e profissionais da educação. Por isso, esta pesquisa busca analisar a política, através de uma das escolas protagonistas e, a partir das falas de um protagonista (sujeito pertencente à comunidade escolar) da política. O Ministério da Educação (MEC) utiliza como slogan “Novo Ensino Médio: quem conhece aprova!”; em dúvida quanto a essa afirmação, esta pesquisa justifica-se pela vontade de compreender as diversas dimensões da implementação de uma política educacional, analisando mais do que os textos de uma política que, conforme Ball, Maguire e Braun (2016, p.14) são textos escritos em relação a escolas “que só existem na imaginação febril dos políticos, funcionários públicos, e conselheiros em relação a contextos fantásticos”. Além disso, é preciso analisar uma proposta política que não coincide com a crise orçamentária em que vive a educação no Brasil com a recente Emenda Constitucional nº. 95 de 2016 que institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União que vigorará por 20 anos.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Como explicado anteriormente, este trabalho terá como cerne a Escola Estadual de Ensino Médio Itália, localizada em Porto Alegre/RS, e terá como um dos principais objetos de estudo as falas de sujeito responsável pela direção da escola, quanto à implementação do EMTI. De acordo com os objetivos desta pesquisa, ela pode ser classificada como uma análise descritiva já que, conforme Vergara (2004),

Expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso em explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação; (VERGARA, 2004, p.47).

Consistirá em um estudo de caso de natureza qualitativa, tendo em vista que abordará questões voltadas a uma instituição específica e irá explorar opinião “procurando compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes” (FONSECA, 2002 p. 33). É realizada por meio de análise documental, sendo as entrevistas o principal objeto de análise. As entrevistas são fontes primárias, originais. Em concordância com Figueiredo (2004), acredito que os documentos utilizados para análise servirão como fonte de informação que, a partir de seu conteúdo, trarão esclarecimentos sobre determinadas questões e servirão de prova à demais.

Para dar conta de todos os objetivos, apontamentos e análise, serão utilizados como principal referencial teóricos os autores: Stephen Ball (2011) (2016), Carlos Roberto Jamil Cury (2002), (2007) (2008), Gaudêncio Frigotto (2007) (2017), Jefferson Mainardes (2006) (2011). Tendo em vista que o estudo consiste em uma análise quanto à implementação de uma política pública *educacional*, utilizarei a abordagem do ciclo de políticas, que permite analisar uma política dentro de seu processo de construção, formulada por Stephen Ball e colaboradores (1992).

De maneira geral, o ciclo de políticas possui cinco etapas: identificação do problema e inclusão na agenda governamental; formulação de alternativa; tomada de decisão; implementação da política e; avaliação da política. Cada etapa, corresponde à um passo em direção à implementação de uma política que nasce a partir da identificação de algum problema público que, significativo para a sociedade, torna-se relevante e constitui a agenda governamental. De acordo com Jefferson Mainardes, em interpretação quanto a Anne Gold, Richard Bowe e Stephen Ball (1992),

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. (MAINARDES, 2006, p. 50).

O contexto de influência corresponde às etapas de identificação do problema e inclusão na agenda governamental, o contexto da produção de texto compreende as etapas de formulação de alternativa e tomada de decisão, o contexto da prática engloba a implementação da política. Nesta pesquisa, a política denominada “Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, foco deste estudo, será analisada quanto a seu processo de implementação, ou seja, a partir do contexto da prática.

Além de revisão de literatura, foi realizada coleta de dados a partir da análise de documentos legais de configuração da política e de entrevista semiestruturada, abordagem em que, segundo Minayo (2009), há possibilidade de o entrevistado desdobrar-se sobre o tema mesmo quando as perguntas são de natureza mais fechada. Foram realizadas duas entrevistas com mesmo sujeito, representante da direção da escola, uma no ano de 2018 e outra no ano de 2019. Dessa forma, foram elaborados dois instrumentos de coleta, um para cada ano. O(a) entrevistado(a) assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; o modelo encontra-se em anexo. O instrumento de coleta aplicado à direção da escola, no ano de 2019, contemplou quatro blocos: receptividade; planejamento pedagógico; espaço físico da instituição e; avaliação do processo. Já o instrumento de coleta, aplicado ao final de 2018, elaborado pelo grupo de pesquisa já citado, do qual participo, contemplou cinco dimensões: critérios de implantação e implementação das escolas para o EMTI; itinerários formativos; equipe de implementação e formação dos docentes; práticas pedagógicas existentes na escola e; avaliação do processo.

Para realização das entrevistas, utilizei um roteiro com as questões semiestruturadas¹ e um gravador de voz como acessórios para auxílio na coleta de dados. Feitas as entrevistas, analisei os dados a partir de estratégia que compreendia três etapas: transcrição das entrevistas, realizada de maneira com que fossem retirados os vícios de linguagem sem que houvesse modificação ou alteração de frases e, ou palavras, preservando a originalidade das colocações; leitura das entrevistas e escrita de observações e, ou palavras-chave de forma simples durante o corpo do texto, quanto às evidências encontradas, com objetivo de identificar informações relevantes para a pesquisa; análise mais aprofundada a partir dos tópicos e observações,

¹ Os instrumentos de coleta com as questões realizadas aos entrevistados encontram-se em anexo neste trabalho.

realizadas durante etapa anterior, buscando conexões e, ou sentido, com base nos referenciais teóricos selecionados anteriormente com objetivo de compor um estudo consistente.

Por fim, o percurso metodológico desta pesquisa engloba cinco passos:

1. Discussão sobre a temática e delimitação do foco de pesquisa, realizado em conjunto com a orientadora;
2. Construção do projeto de pesquisa e busca por referencial teórico;
3. Contato com a escola, assinaturas do Termo de Concordância da Instituição e entrevistado, realização das entrevistas e transcrição;
4. Classificação, organização e análise dos dados;
5. Construção do texto final deste trabalho de Conclusão de Curso.

Exposta a introdução, temática e metodologia, a seguir, me debrucei quanto aos referenciais teóricos que fundamentam este estudo, a partir de dois pontos: políticas públicas e políticas educacionais e; direito à educação e a cidadania.

3 O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Este capítulo compreende dois subtítulos que pretendem esclarecer o que se entende por políticas públicas e educacionais e, direito à educação e à cidadania a partir de conceitos e referenciais teóricos.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Para Adão Francisco de Oliveira (2010), uma política pública desde a sua etimologia, refere-se à participação do povo nas decisões, o que não foi considerado quando imposta a Medida Provisória nº 746 de 2016, transformada na Lei 13.415 de 2017, que dentre outros fatores, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral.

Política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. A melhor forma de compreendermos essa definição é partirmos do que cada palavra, separadamente, significa. Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. Já a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo. (OLIVEIRA, 2010 p. 1).

De maneira geral, entende-se como políticas públicas um conjunto de atividades, decisões e estratégias tomadas pelos governos a fim de solucionar questões problema de maneira pacífica. Essa atividade implica na elaboração de documentos institucionais que, prontos e aprovados, são implementados e passam a influenciar na vida dos cidadãos. Sendo assim, a análise de políticas públicas tem como objeto de estudo as decisões tomadas ou não pelo governo. Para os autores Ana Cláudia Capella e Felipe Gonçalves (2018 p. 7) “a análise de políticas públicas envolve a investigação sobre os processos envolvidos no fazer governamental”. É o estudo da atividade governamental. Celina Souza (2002, p. 5) aponta que as políticas públicas são “o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação”.

Para Parsons (2007, p. 90), existem duas dimensões de análise do campo: a análise *do* processo de políticas públicas que está relacionado ao conteúdo das políticas e envolve a investigação quanto ao desenvolvimento, impacto sobre o problema, relação com outras políticas, entre outros fatores de uma política específica e, a análise *para* o processo de política pública, relacionada à “geração de informações” quanto as políticas, a fim de oferecer subsídios

para o “policymaker” (legislador/formulador). Muitas vezes essa análise é produzida pelo próprio governo com o objetivo de avaliar ações e auxiliar na implementação das políticas.

Assim, a análise de políticas públicas pode ser pensada como o estudo de diversos elementos que fazem parte do processo de políticas públicas para a produção de conhecimento *sobre* esse próprio processo ou *para* subsidiar a formulação de políticas. Como consequência, as análises produzidas no campo das políticas públicas terão diferentes objetivos: há estudos que objetivam influir no processo (análise *para* o processo) ou tomá-lo em perspectiva crítica (análise *sobre* o processo). (CAPELLA; GONÇALVES, 2018 p. 8).

Este estudo, analisa uma política pública educacional denominada “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, com foco no *processo de implementação* da política em uma, das 12 instituições, selecionadas para participar da primeira etapa² da política no Estado do Rio Grande do Sul, e tem o objetivo de realizar análise *sobre* o próprio processo da política, a partir de uma perspectiva crítica, não pretendendo influir de fato no processo. As políticas educacionais fazem parte do grupo das políticas públicas sociais, tendo em vista que está relacionada à redistribuição dos benefícios sociais, dentre eles o direito à educação, garantido conforme a Constituição Federal (1998, art. 6º) de nosso país.

Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (HOFLING, 2001 p.31).

Dentro do estudo das políticas públicas foram desenvolvidos modelos que servem para compreender de maneira mais clara como e por que o governo faz ou deixa de fazer alguma ação tendo em vista que “longe de serem claros e indiscutíveis, os objetivos de uma política são sempre ambíguos e mal definidos, passíveis de questionamento, uma vez que os valores que os suportam são distintos, múltiplos e conflituosos.” (CAPELLA, 2018 p.11).

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) consideram que a ausência de explicitação de referencial teórico por meio do pesquisador implica em não identificação de posicionamento teórico e enfoque epistemológico e, quanto a análise de documentos de políticas, apontam “não é algo simples, mas demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes ou ausentes, entre outros” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157). Em concordância com o que

² Escola terá mais 9 escolas de Ensino Médio em Tempo Integral: <http://www.educacao.rs.gov.br/estado-tera-9-novas-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral>

citam, exponho Stephen Ball como principal referencial teórico deste estudo no que compreende as análises quanto a uma política pública educacional já especificada, utilizando a abordagem do “ciclo de políticas” e, a partir de perspectiva pós-estruturalista, tendo em vista que analisa de maneira crítica os diferentes discursos envolvidos na política. Stephen Ball diferencia-se dos referenciais anteriores na medida em que rompe com os modelos de análise de políticas vistos como lineares e técnicos e, passa a considerar, segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p.154) “o contexto no qual as políticas são formuladas e implementadas, a análise das políticas de uma perspectiva crítica e a necessidade de entender o processo político como algo dialético” ou seja, o autor reformula a análise de políticas públicas educacionais ressaltando a necessidade de compreender e analisar além do texto, o contexto.

A abordagem do ciclo de políticas formulada por Stephen J. Ball, Richard Bowe e Anne Gold em 1992 propõe três etapas de análise: o contexto de influência compreende as etapas de identificação do problema e inclusão na agenda governamental e, é investigado a partir de pesquisa bibliográfica, entrevistas com formuladores de políticas e demais profissionais; o contexto da produção de texto corresponde as etapas de formulação de alternativa e tomada de decisão, são elaborados textos legais oficiais e textos políticos, pronunciamentos, comentários formais ou informais, entre outros documentos e, a investigação contempla a análise destes textos e, ou entrevistas com os profissionais envolvidos; o contexto da prática abraça a implementação da política, momento em que a política está sujeita à interpretação, podendo produzir efeitos e consequências que podem modificar a política original. Este estudo compõe análises mais aprofundadas quanto ao contexto da prática, deixando em segundo plano os contextos anteriores, considerando que o objetivo deste estudo é analisar o processo de implementação de uma política pública educacional (Política de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral), que pode ser compreendido

como o conjunto de ações realizadas por grupos ou indivíduos de natureza pública ou privada, as quais são direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos mediante decisões anteriores quanto a políticas. Em outras palavras, trata-se das ações para fazer uma política sair do papel e funcionar efetivamente. Este processo precisa ser acompanhado, entre outras coisas, para que seja possível identificar porque muitas coisas dão certo enquanto muitas outras dão errado entre o momento em que uma política é formulada e o seu resultado concreto. (RUA, 1998, p. 15).

Com relação ao contexto da prática, os autores Ball, Bowe e Gold (1992) indicam que a análise deve ser realizada por meio de inserção nas instituições onde a política é desenvolvida e, ou, por meio de entrevistas com profissionais da educação e da comunidade escolar. Ainda pontuam que o foco da análise de políticas

deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006 p.50).

Procurou-se identificar estes processos a partir do capítulo de análise das entrevistas, realizadas com os sujeitos da EEEM Itália.

3.2 DIREITO À EDUCAÇÃO E À CIDADANIA

Início este subtítulo indicando que educação aqui é vista como um ato político “[...] porque compreende a existência de vários projetos em disputa na sociedade, bem como a opção que fazemos na defesa de um, e não de outro” (COSTA, 2008, p. 327) e, não neutra. Freire (2000, p.37) argumenta: “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade”. Cidadania é compreendida a partir do excerto: “[...] cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado em que Cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão.” (FREIRE, 2001, p.25).

Definido no artigo 21 e 22 da Lei 9.3994 de 1996 (LDB), a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio compõem o nível da Educação Básica que tem por finalidade desenvolver o estudante, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Cury (2002) assinala que o conceito de educação “básica” é um *conceito novo* e, além de ser uma forma de organização educacional nacional, é um direito e um grande avanço para um país que por séculos, negou o direito à educação a partir de uma organização escolar elitista e seletiva. Chagas (2019) reforça:

A etapa da Educação Básica configura-se como emblemático exemplo de negação ao direito à educação, cabendo a ela três vias: as duas primeiras são constituintes de uma história marcada pela segregação – uma escola que prepara para o mercado, dedicada às classes populares; e a outra que garante sequências nos estudos, aos mais abastados. A alternativa às duas vias tem sido a negação da escola aos mais vulneráveis. (CHAGAS, 2019 p.13).

Base provém do grego *básis, eós* e significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, “resulta daí que a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes.” (CURY, 2002, p.170).

A educação, antes vista como necessidade e dever, transforma-se em um direito público subjetivo somente a partir da Constituição Federal (CF) de 1988. O artigo 205 afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Essa definição, é reforçada pelo artigo 6º da CF/88, como o primeiro dos direitos sociais

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção a maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988, p. 18).

Marchand (2006) indica que, passa a ser reivindicado este direito à etapa do Ensino Médio em meados dos anos 50 quando a formação de nível médio é vista como fundamental para o desenvolvimento do País em função do processo de crescimento industrial que ocorria na época, o que resulta na necessidade de formação de mão de obra qualificada e de cidadãos instruídos. Todavia, somente em 2009, a partir da Emenda Constitucional 59 – que modifica a redação do inciso I do artigo 208 da Constituição Federal de 1988 considerando “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” – é garantido o direito à etapa que compreende relativamente as idades entre 15 a 17 anos. Cabe ressaltar aqui a imensa importância da declaração do direito para que ele seja reconhecido

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político. (Chauí, 1989, p.20).

Para Marchand (2006, p.27), “O direito a educação é primordial para a garantia de que todos os cidadãos participem de todos os ambientes sociais e políticos de um país, pois possibilita o crescimento social e intelectual, entre outros fatores”. Participação aqui é entendida como sinônimo de cidadania. Ou seja, cidadania é a prática dos direitos e deveres dos sujeitos como membros da sociedade e está completamente ligada ao processo educativo, tendo em vista

que a educação possibilita com que os sujeitos se tornem críticos e participantes; não ingênuos. Paulo Freire (2005, p.24) resume “produzir analfabetos é arrancar-lhes a voz de participação, da cidadania e da vida social com dignidade”. Em consequência, Cury (2002) explica que os sujeitos que não possuem cidadania, possuem maiores chances de estarem excluídos da vida social e da tomada de decisões e, conclui: “a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo” (CURY, 2002, p. 486). Para Luiz Fernando Rolim Bonin (2008) o projeto de cidadania de Paulo Freire:

envolve valores como o conhecimento da realidade para a libertação das opressões e reflexões sobre o mundo circundante. Refletiu sobre autonomia e liberdade para o exercício de uma ação política de um verdadeiro cidadão, sendo assim necessário o conhecimento da cultura para o desenvolvimento da autoestima. Para que isto se efetive, é necessário também o conhecimento crítico das instituições sociais, saber se expressar e codificar o mundo pela escrita e decodificar o que está a seu alcance. Além disso, é necessário ainda saber como superar a consciência mágica, adquirindo uma reflexão crítica: o pensar a própria sociedade e sua cultura no contexto do mundo contemporâneo. (BONIN, 2008 p. 94).

Dessa forma, o direito à educação está atrelado ao exercício da cidadania na medida em que é primordial para a garantia de participação dos cidadãos em ambientes sociais e políticos, e tem como objetivo corrigir a desigualdade social produzida pelo desenvolvimento socioeconômico, possibilitando com que os sujeitos estejam nos mesmos patamares com relação a uma formação política e crítica em que os sujeitos possuem voz e se posicionam. Assim, a educação é um meio para que os sujeitos tenham acesso aos bens e serviços disponíveis na sociedade, para que exerçam sua cidadania. Educar para a cidadania é possibilitar a inserção do sujeito no coletivo, fazer com que se percebam como sujeito de direitos e deveres e como agente de transformações sociais; como sujeito consciente e crítico.

Indivíduos, devido ao não uso da reflexão crítica, podem limitar-se a ver a realidade como estática, não aceitando contradições e ambiguidades, levados pelos simples preconceitos, ideias simples e palavreado atraente e fácil da propaganda. Por outro lado, a consciência crítica supõe teste de hipóteses no mundo real, conclusões provisórias e revisões constantes. Procura aprofundar-se além das aparências, busca o diálogo e a investigação; aceita responsabilidades. (BONIN, 2008 p. 98).

Isso se concretiza a partir de um conjunto de conhecimentos e capacidades que a escola deve desenvolver, a partir de práticas democráticas e de experiências concretas, a fim de levar os educandos a compreender qual é a sua função social (direitos e deveres) promovendo cidadãos mais preparados a participar ativamente e, com o objetivo de construir uma sociedade

mais solidária e democrática. Em síntese “educação para a cidadania não se pode limitar, de modo algum, à aquisição de uma informação, ao contrário, tem de passar pela vivência de situações onde ocorram o debate e a consciencialização da vivência da condição humana e social” (LEITE; FERNANDES; SILVA. 2013, p.36). Assim,

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte destes e de novos conhecimentos. (CURY, 2007 p. 486).

A educação, além de um direito de todos, é um direito fundamental. Entende-se como direito fundamental “os direitos do ser humano reconhecidos e positivados em esfera constitucional de um Estado determinado” (LOVATO; DUTRA. 2015 p.3). Concluindo,

A educação não é apenas um direito, é a riqueza de um país, uma ferramenta indispensável a inclusão social e ao desenvolvimento da nação. Sendo assim, a educação precisa ser moldada de forma a atingir sua configuração ideal para que sirva sua função e realize seu valor. Caso contrário pode ser inútil ou até pernicioso ao Estado. (DELEVATTI, 2006, p. 10).

É a partir do acesso a este direito que se pode obter o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos sujeitos, o que implica diretamente no exercício da cidadania.

4 ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Levando em consideração que, para entender o meio e o final de uma história, assim como para compreender a implementação de um projeto ou lei, faz-se necessário o entendimento de processos, questões ou etapas anteriores, busco situar, de maneira breve, historicamente o Ensino Médio em nosso País com objetivo de que haja maior compreensão de questões futuras. Assim, o Ensino Médio surge com o objetivo de preparar a elite para o ingresso às universidades (ensino superior), no entanto,

Algumas mudanças nesse papel exclusivamente propedêutico surgiram com as reformas educacionais iniciadas por Francisco Campos, na década de 1930, quando começou a ser implantado o ensino profissionalizante destinado às “classes menos favorecidas”. O então chamado ensino secundário começou a ser reorganizado a partir de 1931 (com o decreto n. 19.890/31), consolidando-se o processo em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (decreto-lei n. 4.244/42), que dividiu esse nível de ensino em duas etapas – um ginásio de quatro anos e um colegial com três anos –, mantendo tanto os exames de admissão quanto a seletividade que marcava esse nível de ensino. Nesse primeiro momento de expansão do ensino secundário, o modelo destinado “às massas” foi o profissionalizante, com terminalidade específica, que visava a preparar mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no país. Paralelamente, preservou-se o ensino de caráter propedêutico, destinado ao ingresso ao ensino superior. (MOEHLECKE, 2012 p. 40).

Nesse momento identifica-se a dualidade que, corresponde à existência de duas trajetórias diferenciadas propostas a partir dos sujeitos à qual se destinavam. Somente na década de 60, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação reconhece a equivalência de ambos os cursos para acesso ao ensino superior, o que apesar de ser visto como um avanço, não supera a dualidade. Se, a LDB/60 demonstra algum avanço, a LDB/71 retroage na medida em que passa a ter como principal objetivo a profissionalização. A Lei traz importantes modificações à estrutura da etapa substituindo a nomenclatura “ensino primário e médio” para “ensino de 1º e 2º grau”. Dessa forma, de acordo com Marchand (2006 p. 55) “uniu-se a escola primária com o primeiro ciclo ginásial, o que resultou num ensino de 1º grau de 8 anos e, de 2º grau de três, ou quatro anos, com 2.200 ou 2.900 horas”. No entanto, apesar dos avanços, de acordo com o texto, todas as escolas públicas e privadas deveriam se tornar profissionalizantes, o que tornou a profissionalização algo obrigatório. O que se desfaz somente em 1982 a partir da Lei 7.044 que extingue o caráter obrigatório da profissionalização e retira a exigência de habilitação profissional, sendo ela opcional às escolas, promulgada pelo último presidente da ditadura militar João Baptista Figueiredo, após diversas críticas e entraves à proposta.

Estabelecendo em seu artigo 208, incisos I e II, a obrigatoriedade da educação básica e gratuita dos quatro aos dezessete anos, a CF/88 garante o direito à educação à etapa do Ensino

Médio para jovens que estiverem cursando até os 17 anos de idade, o que implica na alteração da LDB de 1996 que amplia a obrigatoriedade e, em consequência amplia o dever Estado com relação à educação obrigatória.

A LDB/96 ainda, segundo Sabrina Moehlecke (2012),

consagrou o ensino médio como etapa final da educação básica, definindo-lhe objetivos abrangentes (art. 35) que englobavam a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurada a formação geral. Ressalta-se, nesse momento, a intenção de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior. Direção distinta seguiu o decreto n. 2.208/97, aprovado no ano seguinte, ao definir que a formação profissional de nível técnico no país devia ser organizada de modo independente do ensino médio regular, com uma estrutura curricular própria, dissociando-se, assim, a formação geral da técnica. No entanto, tal decreto foi revogado em 2004, sendo substituído pelo decreto n. 5.154 e, posteriormente, pela lei n. 11.741/08, no âmbito de uma nova política, tanto para o ensino médio quanto para a formação profissional a ele associada, que permitia a realização de ações mais integradas entre ambos. (MOEHLECKE, 2012 p. 41).

O decreto nº 2.208/97 promovia a separação entre formação específica (técnica) e geral, possuía uma proposta desintegradora voltada para a preparação para o mercado de trabalho e, relacionava as aprendizagens a competências. Para Frigotto (2007, p. 1139) o decreto nº 2.208/97 “restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco Ensino Médio integrado existente” tendo em vista que mantém-se a lógica elitista e seletiva, o que só é desmanchado a partir do decreto nº 5.154/2004 que possibilita a educação profissional às escolas de Ensino Médio, o que para Corso e Soares (2014, p. 9) é uma tentativa de superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, se trata de “formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” tendo em vista que a proposta de Ensino Médio integrado tem como objetivo colocar a educação geral como inseparável à educação profissional, tornando o trabalho como princípio educativo.

Além do Plano Nacional da Educação (PNE) estabelecido pela Lei n. 10.172 em 2001, que definiu 20 metas a serem atingidas para a etapa do Ensino Médio como: reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma a diminuir para quatro anos o tempo médio para conclusão deste nível; Assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação nesse nível de ensino àqueles que não a possuem; Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino médio, compatíveis com as realidades regionais;

Assegurar a autonomia das escolas, tanto no que diz respeito ao projeto pedagógico como em termos de gerência de recursos mínimos para a manutenção do cotidiano escolar. Em 2012 a partir da Resolução nº 02/2012 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012) é estabelecida as novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” que considera o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos e a sustentabilidade socioambiental como princípios da prática educativa. O que é considerado um avanço, tendo em vista que difere ao decreto 2.208/1997 que propôs a separação do ensino técnico do Ensino Médio e, procurando atender as demandas empresariais, organizou seu currículo a partir de competências requisitadas pelo mercado de trabalho, “perdendo de vista os objetivos do aprendizado teórico mais amplo e integrado dos fundamentos científicos, tecnológicos e culturais, indispensáveis à formação do trabalhador” (BRASIL, 2013 p, 23).

No ano de 2014 é instituído o novo Plano Nacional de Educação que, quanto à etapa do Ensino Médio prevê em sua Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

É possível observar, a partir dos apontamentos realizados anteriormente, que foram diversas as regulamentações, normativas e objetivos estabelecidos para a etapa do Ensino Médio e, em decorrência à grande ampliação da etapa, houve uma crescente preocupação quanto à sua definição forçando com que, historicamente o Ensino Médio passasse por diversas reformulações em busca de sua identidade, *ainda indefinida*. Uma prova disso, por exemplo, é este trabalho de conclusão de curso que procura analisar uma política pública educacional que busca *novamente* modificar e, ou reformular a etapa, redefinindo seu objetivo a partir de princípios teóricos que orientam um novo governo, com um novo projeto societário. Digo “novo” no sentido de que atualmente, após 13 anos, em decorrência do impeachment da presidente Dilma Rousseff, o vice-presidente Michel Temer, no curto período em que assume a presidência, contrária as propostas anteriores e instituí a reforma do Ensino Médio, afinada às ideologias do atual Presidente Jair Bolsonaro, o que resulta em mudanças radicais quanto às propostas do governo de Dilma Rousseff, tanto para educação quanto para outros setores, o que acontece com frequência de governo em governo, fazendo com que as propostas não tenham sequer tempo para consolidar-se. Para Dourado (2007),

hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação. (DOURADO, 2007 p. 925).

Comprovando a afirmação do autor quanto a dinâmicas sem articulação com os sistemas de ensino, em consequência ao impeachment da Presidente Dilma Rousseff (2016), Michel Temer assume a presidência do país e, em poucos dias, por meio de Medida Provisória (nº 746 de 2016), objeto de muitas críticas advindas de professores, alunos e profissionais da educação em função de sua origem autoritária e pela **não** participação destes sujeitos nas discussões quanto a elaboração do projeto, implementa a “Reforma do Ensino Médio” que aprovada, passa a vigorar como Lei 13.315 de 2017. Ferretti (2018) ainda ressalta como medida de impacto, instituída pelo governo Temer, a Emenda Constitucional 95 de 2016 que instituí o Novo Regime Fiscal que estabeleceu severas restrições às despesas primárias do país **por vinte anos**, a partir de 2017.

Segundo os dados do Censo Escolar de 2018, somadas às dependências administrativas (pública, federal, estadual, municipal e privada) a etapa do Ensino Médio brasileiro corresponde à aproximadamente *oito milhões* de alunos sendo que, aproximadamente 915 mil jovens entre 15 e 17 anos, o que compreende relativamente a etapa do Ensino Médio, estão fora da escola. A etapa ainda conta com 513 mil professores e 29 mil escolas. São estes os sujeitos que terão como enorme desafio: implementar, novamente, uma grande reforma educacional elaborada sem a contribuição de profissionais da educação e sujeitos da escola, vivendo com a agonia do “fantasma” das descontinuidades e realizando malabarismos em função da crise orçamentária em que vive a educação em nosso País.

4.1. “NOVO” ENSINO MÉDIO

A partir do slogan “Novo Ensino Médio, quem conhece aprova” foram intensas as propagandas³ referentes à proposta que surge para “promover a liberdade de escolha dos jovens” a partir de um currículo mais atrativo. Assim, através da Medida Provisória nº 746 de 2016, imposta de maneira autoritária, é implementada a “Reforma do Ensino Médio”, atual Lei 13.415 de 2017. A urgência em implementar a reforma se justifica a partir de falas do então

³ Canal do Ministério da Educação no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>. Acesso em 31 maio/2019.

Ministro da Educação, Mendonça Filho, ao divulgar os números insatisfatórios do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): “Os resultados são uma catástrofe para nossa juventude”, “A reforma no Ensino Médio é urgente.”, “já passou da hora de oferecermos uma solução adequada para a educação dos jovens”⁴.

Conforme redação, a Lei 13.415 de 2017 altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e **institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Cabe destacar quantos às alterações:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

I - A carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, 2017).

A Lei ainda acrescenta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o Art. 35-A:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- II - Matemática e suas tecnologias;
- III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - Ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

⁴ Portal do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39041-ministro-apresenta-ideb-e-propoe-urgencia-na-votacao-do-projeto-de-reforma-do-ensino-medio>. Acesso 31 de maio/2019.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

Sobre os arranjos curriculares, considera:

Art. 4 O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, 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 ensino, a saber:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- II - Matemática e suas tecnologias;
- III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - Formação técnica e profissional.**

§ 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do *caput*.

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o *caput*.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - A inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - A possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017).

A Lei 13.415 de 2017 propõe, para solucionar os problemas e índices insatisfatórios da Educação Básica, a ampliação da jornada escolar, aumentando o tempo de aula de 800 para

1.400h anuais o que corresponde à sete horas por dia e, a flexibilidade do currículo que deverá ser composto pela BNCC, a partir de áreas de conhecimento, sendo obrigatório somente português, matemática e língua inglesa nos três anos que compõe o EM, em conjunto com cinco itinerários formativos (“disciplinas” optativas conforme itinerário cursado pelo aluno).

Apesar da abundância de oportunidades e possibilidade do estudante da etapa “decidir o que quer estudar de acordo com suas afinidades” sugeridas pelas propagandas do MEC, é imprescindível realizar algumas considerações quanto a reforma. De acordo com a Lei, as mudanças propostas ao currículo têm por objetivo torná-lo mais flexível, para, dessa forma, suprir melhor os interesses e expectativas dos estudantes da etapa o que resultaria numa melhora nos índices de abandono e reprovação, melhorando a qualidade do Ensino Médio ofertado no país, ou seja, a formulação propõe, pensando em tornar o nível de ensino menos reprovador, diminuir o número de disciplinas obrigatórias e tornar o currículo atrativo por meio de cinco itinerários formativos de aprofundamento, estabelecidos, na teoria, de acordo com os interesses dos estudantes. No entanto, a Lei desconsidera outros fatores como a necessidade de contribuir na renda familiar, a infraestrutura inadequada das escolas e, a formação dos professores, dentre outros, atribuindo o abandono e a reprovação escolar somente à organização curricular, sendo ela a solução dos inúmeros problemas do Ensino Médio.

Como indica o artigo 36 da LDB, reformulado pela Lei 13.415 de 2017, os arranjos curriculares devem incluir parte comum mais itinerários formativos, estes tendo em vista sua “relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”, o parágrafo 1º do artigo 36 ainda reitera “A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” ou seja, os alunos poderão escolher dentre os itinerários formativos disponíveis em sua escola e, a mesma não terá obrigação por lei de oferecer mais de um itinerário.

Esse artigo faz supor que a escolha de um ou mais itinerários é definida pelo aluno, mas deve-se considerar o pressuposto anterior, ou seja, o de que a definição dos arranjos curriculares a serem definidos por um dado ente federativo é prerrogativa desse, não do aluno, como apregoado pela propaganda oficial. Os alunos farão, no máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino do referido ente federativo. Não deve ser descartada a possibilidade, em face do atual contexto econômico e político do país, de que seja limitada a referida flexibilização dos itinerários formativos pelos estados. (FERRETI; 2018. p.29).

Para Oliveira e Costa (2017)

Sem a obrigatoriedade e sem as condições para ofertar todos os itinerários formativos, restará às escolas fazer opções conforme sua disponibilidade humana e material, o que poderá resultar, no mínimo, em duas consequências danosas: a primeira, contrariando

o lema de atender ao projeto de vida dos alunos, será a redução das possibilidades de escolha, podendo, inclusive, substituir a abrangência atual do currículo por uma especialidade que jamais seria a sua opção; e a segunda, a alocação de professores em áreas diversas à sua formação para suprir a demanda do(s) itinerário (s) ofertado (s) pela escola. (OLIVEIRA; COSTA, 2017 p. 10).

A única menção oficial quanto à escolha dos itinerários é exposta no parágrafo 12 do artigo 36 “as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no *caput*”. Quanto ao V itinerário formativo que se refere à formação técnica e profissional,

chama a atenção por diferenciar-se dos demais percursos, amparados em áreas do conhecimento científico, a Lei aparenta mostrá-lo, por essa forma, integrado ao Ensino Médio. Mas, pelo menos sob um aspecto, promove, na verdade, uma espécie de negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso. (FERRETI; 2018. p.28).

Para suprir as necessidades do V itinerário formativo a Lei 13.415 de 2017 em seu artigo 6, modifica a LDB e inclui os incisos IV e V ao Artigo 61, que esclarece quem são os profissionais da educação:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2017).

Sendo a didática fundamental para o processo de ensino e aprendizagem e, imprescindível para a construção de novos saberes, de acordo com Frigotto (2016) reconhecer profissionais com notório saber como profissionais da educação demonstra uma enorme desvalorização quanto aos professores e representa somente a tentativa do governo de “tapar buracos” no que se refere aos problemas estruturais e da falta de professores.

Julia Galvani Hawthorne (2017) reflete quanto às necessidades do mercado na medida em que relaciona a reforma da etapa ao crescimento econômico do país a partir do V itinerário formativo que corresponde à educação profissional e, aponta as reais intenções do governo: produzir mão de obra qualificada a fim de possibilitar o crescimento econômico, o que torna a educação profissional imprescindível, tendo em vista que investir no capital humano potencializa a produtividade e eleva as condições de competitividade do país. Dessa forma, o

V itinerário formativo surge com o objetivo de dar ênfase aos conhecimentos que tornem os alunos “úteis” com objetivo de aumentar a competitividade e, ou criar condições de empregabilidade tendo em vista que pretende desenvolver competências que auxiliem o aluno a adentrar no mercado de trabalho.

A urgência da reforma do Ensino Médio diante de um cenário político-econômico de austeridade, em meio a cortes no orçamento da educação, saúde e cultura se dá na necessidade de produzir mão de obra qualificada para possibilitar o crescimento econômico. (HAWTHORNE, 2017 p.21).

Ou seja, a reforma da etapa tem a intenção de preparar o sujeito para, a partir de uma formação profissional básica, fornecer mão-de-obra barata ao setor empresarial enquanto as escolas particulares, se pensarmos nas grandes possibilidades que possuem de oferecer os cinco itinerários formativos “[...] reforçarão suas metodologias de ensino em todas as áreas do conhecimento, ofertando a seus alunos todas as disciplinas e possibilitando a eles a vantagem no acesso às universidades públicas.” (HAWTHORNE, 2017 p.23). Dessa maneira, é reforçada a natureza bancária e acrítica da reforma e evidenciadas as intenções do governo para com os sujeitos das escolas públicas, exaltando ainda mais as diferenças entre as escolas públicas e privadas. Para Suzane da Rocha Vieira Gonçalves (2017):

a reforma criará um grande abismo entre as instituições públicas e privadas, aumentando de modo bastante grave as desigualdades sociais e culturais no País. As redes privadas que já competem divulgando seu desempenho no ENEM e publicizando que ensinam mais que outras escolas não perderão a oportunidade de organizar currículos bastante sólidos para seu público, enquanto os estudantes das escolas públicas estaduais terão que se contentar com a ênfase que o sistema de ensino julgar possível ser ofertada. (GONÇALVES, 2017 p. 140).

Motta e Frigotto reforçam:

Ainda que esses jovens vençam o gargalo da passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e concluam o Ensino Médio profissional, passam a compor a amarga estatística da maior taxa de desemprego. A falácia de estimular o Ensino Médio para qualificar para o trabalho depara-se com a falta de emprego no mercado de trabalho para a quase totalidade desses jovens. (MOTTA; FRIGOTTO. 2017 p. 362).

Eliza Bartolozzi Ferreira (2017) expõe a existência de uma agenda que pretende, a partir de um currículo focado nas disciplinas de português e matemática, padronizar a educação, além de redefinir o conceito da mesma e, atingir um padrão global sobre o que é preciso e legítimo ensinar e aprender, através de processos padronizados e de uma gestão voltada somente para os resultados. A autora ainda conclui: “Além de apresentar um conteúdo que tende a aprofundar

as desigualdades escolares, a contrarreforma do ensino médio foi forjada por um grupo restrito de atores ligados fortemente aos interesses privatistas e mercantis” (FERREIRA, 2017 p.297).

Cabe salientar que a grande maioria das escolas estaduais não terão condições financeiras, materiais, de infraestrutura e de pessoal para suprir as necessidades do quinto itinerário formativo, o que, a partir de sugestões do governo, é solucionado através de parcerias com o setor privado. Dessa forma, o governo demonstra que os discursos envolvidos na proposta do Novo Ensino Médio possuem influências do setor privado e, ou empresarial, que tem como objetivo, preparar “indivíduos eficientes para o crescimento da produtividade social, vinculado ao rendimento e capacidades de produção capitalistas” (GONÇALVES, 2017 p. 140), por meio de escolas que possuam como modelo o modo de produção, a lógica mercadológica e a concepção de educação tecnicista com princípios de eficiência e produtividade. Trata-se de uma proposta que legaliza a existência de uma escola para cada classe social” (FRIGOTTO, 2016).

Na atual conjuntura política, vivemos sob a lógica neoliberal, na qual os serviços públicos e as políticas sociais tornam-se oportunidades de negócio. Assim, a lógica do mercado se insere no campo da educação para que possa funcionar à sua semelhança. E a partir desses interesses se operacionaliza a Reforma do Ensino Médio. (GONÇALVES, 2017 p. 140).

Ainda sobre as propostas para o currículo, a reforma estabelece, no parágrafo 3 do artigo 3, que as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos serão Português e a Matemática, indicando no parágrafo 2 do mesmo artigo, *estudos e práticas* de Educação Física, arte, sociologia e filosofia. O que, além de desvalorizar algumas áreas em detrimento doutras, tendo em vista que não explica o termo “estudos e práticas”, a proposta parece visar somente à preparação dos alunos para a realização de provas de desempenho a fim de melhorar os indicadores educacionais nacionais e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). A não-obrigatoriedade da oferta dessas disciplinas implica no esvaziamento do conhecimento pois essas disciplinas são fundamentais à formação do sujeito crítico e de direitos. Assim, esvazia-se o que se entende por educação básica, na medida em que se reduz a possibilidade de uma base geral ampla para todos os jovens que estão ou irão cursar o Ensino Médio.

Quanto a ampliação da jornada proposta pela Lei, podemos relacionar à intenção da meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) que determina: deverá ser ofertada, até 2024, educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica. A estratégia 6.1 do plano reitera que deve-se promover, com o apoio da União, a oferta

de Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola. No entanto, o plano indica que as escolas de tempo integral não se definem somente pela ampliação de carga horária.

[...] garantir educação integral requer mais que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária, exigindo dos sistemas de ensino e seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo não só o compromisso para que a educação seja de tempo integral, mas também um projeto pedagógico diferenciado, a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios para sua implantação. (BRASIL, 2014 p. 28).

Dessa forma, é necessário que, em conjunto com a ampliação da carga horária, existam propostas que viabilizem a melhoria na infraestrutura, alteração curricular e, principalmente, ampliação do quadro docente e de outros profissionais da escola, é preciso oferecer um suporte muito maior ao que a proposta prevê. Moll (2012) ainda adverte que o tempo integral deve possuir concepções que considerem os estudantes em suas multidimensões, que não seja pautada apenas na dimensão cognitiva e que oportunize uma formação humana voltada para todos os aspectos do desenvolvimento humano, no entanto

A Reforma em curso defende uma escola de tempo integral e não apresenta uma visão de educação integral. O que está sendo proposto é a ampliação da jornada escolar diária para 7 horas concentrada em aulas, com uma visão produtivista da aprendizagem sem oportunizar uma formação diversificada aos jovens. Nesse sentido, ainda que seja importante discutirmos a oferta da educação integral no EM, é fundamental ter clareza sobre a proposta pedagógica que irá sustentar maior permanência dos adolescentes e jovens na escola. Nos moldes propostos, principalmente na Portaria n. 1.145/2016, parece que a intencionalidade é ampliar o tempo de estudo, preparando os estudantes para as provas e exames, com uma visão bastante reduzida do currículo na educação integral. (GONÇALVES, 2017 p.138).

Apesar da proposta, de certa forma, tentar alcançar o proposto na meta 6 do PNE, o cumprimento da meta parece algo distante se considerarmos as más condições de infraestrutura e condições de trabalho das escolas das redes estaduais. Se pensarmos na realidade econômica dos estados então, colocamos essa meta quase como inalcançável, tendo em vista que muitos estados parcelaram o pagamento do salário dos professores devido à crise orçamentária. De que maneira e com que condições os estados conseguirão manter as despesas de um EMTI após os dez anos de financiamento do programa de fomento que prevê somente o repasse de R\$ 2 mil por aluno ao ano aos Estados e ao Distrito Federal? E as escolas que não foram selecionadas para participar do programa e que terão, da mesma forma, que ampliar a carga horária, com

quais recursos o farão? Os investimentos não são suficientes e as escolas estaduais possuem diversos problemas não considerados na reforma. Ferreti (2018) resume:

[...] as proposições da Lei 3.415 terão dificuldade para materializar-se sob a forma de escola de tempo integral, posto que essa exige a disponibilização de mais recursos do que os atuais, o que significará um problema para os estados uma vez que a esses, a não ser nos dez anos iniciais da implementação da lei, caberá o ônus do aumento dos custos que necessariamente ocorrerá, ainda que, como já se sabe, nem todas as escolas das redes públicas estaduais venham a se tornar de tempo integral. [...] Além disso, a liberação de professores das redes estaduais para atuar nas escolas de tempo integral implicará a necessária arregimentação de outros docentes para ocupar seus lugares nas unidades nas quais vinham atuando. Tal aumento de custos se referirá, quanto às escolas de tempo integral, no mínimo, ao salário de professores e à criação de condições infraestruturas favoráveis etc. (FERRETI, 2018 p. 35-36).

Podemos relacionar a questão dos recursos à Emenda constitucional 95 de 2016 que institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, ou seja, 20 anos, e constatar contradição, além de observar novamente as reais intenções do governo quanto ao setor empresarial

No que tange à relação entre a PEC 95 e a Lei 3.415, a vigência da primeira implicará, como se sabe, a redução progressiva dos recursos de que poderão dispor setores como a saúde e a educação, com possíveis consequências sobre a relação entre o estado e a iniciativa empresarial no campo da educação, seja por meio da criação de escolas, por meio da oferta de consultorias, seja pela participação em parcerias, o que tem se ampliado bastante (FERRETI, 2018 p. 35).

Para Motta e Frigotto (2017) a PEC 95 além de ser desumana e criminosa, tendo em vista que congela os investimentos na área pública e social reservando toda a riqueza produzida pelo país para ganhos do capital:

[...] constitui-se na maior agressão às conquistas de direitos da classe trabalhadora desde o fim da escravidão [...] especial mediante juro criminosos acobertados por leis injustas. [...] Liquida o Estado brasileiro como agente de garantia de direitos universais, dos quais se destacam o trabalho, a educação, a saúde e a habitação. Uma medida que confirma os argumentos da “urgência” da reforma do Ensino Médio, pois não só o inviabiliza como educação básica de qualidade, como o privatiza por dentro. Assim como vai acabar de privatizar, por mecanismos diversos, as universidades públicas. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017 p. 366).

Sobre a ampliação da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a Lei 13.415 de 2017, temos um mínimo de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos, o que corresponde à um total de 2400 horas (4h ao dia), tendo em vista que a etapa compreende três anos de estudo. Essa carga horária total deverá ser ampliada progressivamente para 4200h (7h ao dia), sendo 1400 anuais e, em até cinco anos, deverá ser oferecido pelo menos 3000h totais, sendo 1000

horas anuais (5h ao dia). O exposto sugere que a reforma prevê um acréscimo de 600 horas anuais, no entanto, essa carga horária à mais, não irá configurar como ampliação de formação básica, o que, segundo Marcelo Lima e Samanta Lopes Maciel (2018, p.12) assegura “a todos os jovens as mesmas condições de profissionalização e de acesso ao ensino superior”.

Considerando que a BNCC limita-se ao máximo de 1800h totais, ou seja, distribuídas em três anos de estudo com 200 dias letivos, serão, do total de 7h diárias, somente 3h diárias destinadas à estudos referentes aos conteúdos da base, isto é, em menos de um ano e meio, o aluno terá concluído os assuntos da base. Anteriormente, a LDB previa o total de 2400h totais (800 anuais) destinadas à formação básica, sendo assim, a reforma demonstra redução, não acréscimo. Dessa maneira, a reforma amplia a parte diversificada do currículo (itinerários formativos) e reduz a formação básica, o que demonstra um retrocesso quanto à garantia do direito à educação que “pode resultar no aprofundamento da dualidade estrutural e educacional da sociedade brasileira” (LIMA; MACIEL, 2018 p. 20).

A proposta desconsidera ainda, duas questões: as dificuldades das redes estaduais de universalizar a etapa tendo em vista que o Ensino Médio só tornou-se obrigatório para os alunos que estiverem cursando até completarem 17 anos de idade, a partir da Emenda Constitucional 59 de 2009 e, da Lei nº 12.796 de 2013 que alterou o artigo 4º da LDB e definiu a obrigatoriedade da educação básica e gratuita dos 4 aos 17 anos e; a desigual sociedade brasileira e as péssimas condições sociais e econômicas que a maioria da população vive, em que adolescentes entre 15 e 17 anos, o que compreende relativamente a faixa etária da etapa, precisarão ajudar no sustento familiar e, por isso, no mesmo período em que deverão cursar a etapa de 7 horas do EM estarão trabalhando, na maioria dos casos de maneira informal. Fator que implicará no abandono escolar. Assim, a reforma com “pretexto de permitir ao jovem escolher o que quer aprender, nega um conjunto de conhecimentos que, ao mesmo tempo, estruturam o direito à educação básica e possibilita o acesso ao ensino superior.” (LIMA; MACIEL, 2018 p. 20).

Foram selecionadas instituições estaduais em todo o país para participar da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, programa instituído a partir da Lei 13.415 de 2017. Através da Portaria nº 727 de junho de 2017 foram estabelecidas novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para a participação no Programa em conformidade com a Lei, sendo: mínimo de 120 matrículas no 1º ano do Ensino Médio; alta vulnerabilidade socioeconômica e; contar com pelo menos quatro, de seis itens de infraestrutura

(biblioteca ou sala de leitura com 50m², mínimo de 8 salas de aula com 40m² cada, quadra de esportes 400m², vestiário masculino e feminino com 16m² cada, cozinha com 30m² e refeitório).

No Estado do Rio Grande do Sul era prevista a participação de 30 escolas da rede estadual de acordo com a Portaria nº 1.145 de 2016 (BRASIL, 2016), no entanto, foram selecionadas apenas 12, dentre 1.101 escolas, conforme o Decreto nº 53.913, de 7 de fevereiro de 2018 (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Para Ferreti (2018) a medida exclui a maior parte dos estudantes, principalmente os que já estão inseridos no mercado de trabalho e, essa oferta reduzida representa o primeiro passo em direção ao aprofundamento das desigualdades educacionais.

Em estudo intitulado “Ensino Médio De Tempo Integral No RS: dos Critérios de Seleção à ampliação das desigualdades”, apresentado no Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação no ano de 2019 e, publicado nos anais da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), realizado por mim, em conjunto com os autores Ângela Both Chagas e Mateus Saraiva, estudantes do PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ao refletirmos sobre os critérios de seleção das escolas e as possibilidades das mesmas de oferecer educação de qualidade, analisamos dados do Censo Escolar e dos Indicadores do INEP relacionados a matrículas, perfil socioeconômico e infraestrutura mencionados na Portaria e, por considerarmos que os itinerários formativos demandam especialização e que a qualidade acadêmica demanda profissionais com formação específica também analisamos a adequação da formação docente. Constatamos, dentre as escolas selecionadas para participar do EMTI no Rio Grande do Sul: apesar de 382 instituições da rede estadual contarem com mais de 120 alunos no 1º ano, uma das escolas possuía oficialmente matrícula insuficiente, 112 alunos; a alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à totalidade da rede também não foi considerada. Apenas uma escola está no nível 3 no Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) com alunos cujos responsáveis completaram até o Ensino Médio e têm renda familiar entre 1 e 1,5 salário mensal. Outras 10 contam com Inse 4 e uma, 5. Quando se leva em conta a totalidade, 39% possuem um Inse no nível 3 ou abaixo desse, o que evidencia que os colégios selecionados não apresentam alta vulnerabilidade no contexto. A propósito, 11 instituições estão localizadas em municípios com alto ou muito alto Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)² e metade está em regiões centrais das cidades.

Com relação à infraestrutura, dos seis critérios exigidos: apenas três estão presentes nas 12 escolas: biblioteca/sala de leitura, refeitório e número mínimo de oito salas de aula. Na

totalidade da rede, 98,5% das instituições contam com pelo menos um espaço para a prática da leitura, 80% possuem refeitório e 83,9% tem 8 ou mais salas. Das 12 escolas, uma delas não tem quadra de esportes, percentual semelhante ao da rede, 13,2% das instituições não contam com espaço para a prática esportiva. Apesar de 97,1% das instituições contarem com cozinha, uma das instituições selecionadas não tem. Não há no Censo dados sobre vestiário, mas sobre chuveiros nos banheiros. Apenas três das 12 instituições afirmaram contar com a estrutura – em toda a rede chega a 41,2%. Além disso, considerando as 12 escolas, em nenhum componente curricular todos os professores têm formação adequada para a área que lecionam. Língua portuguesa tem 81,5% e matemática 65,2%. Já inglês, que passa a ser a língua estrangeira obrigatória, tem 63,7% dos professores com formação. Apenas 35% dos docentes de física e 45,9% dos de química têm formação no componente curricular. Resultados com menos de 50% também são verificados em sociologia (31,7%), artes (29,9%) e filosofia (34,5%). Essa situação reflete à realidade da rede, com percentuais abaixo de 50% nas mesmas disciplinas.

Concluimos que os dados expostos, indicam imensa falta de clareza quanto ao cumprimento dos critérios estabelecidos pelo MEC, tendo em vista que ao contrário do que define a Portaria nº 727 de 2017, a maioria das escolas selecionadas no Rio Grande do Sul não possuem alta vulnerabilidade socioeconômica com relação à rede e, quanto à infraestrutura, somente três dos seis itens elencados na Portaria estão presentes em todas as instituições incluídas no EMTI. Ressaltamos que a situação dessas escolas reflete as dificuldades enfrentadas pelo conjunto da rede estadual.

É possível observar neste subtítulo a quão problemática é a reforma proposta ao Ensino Médio, são diversos os pontos a serem questionados e repensados. A implementação de uma reforma com a justificativa de que o problema está vinculado à quantidade de disciplinas que o aluno precisa cursar e, que a etapa do não tem alcançado as metas definidas, tendo como referência parâmetros internacionais e o desempenho de países desenvolvidos, transforma o que seria uma justificativa em uma “desculpa” que abre brechas à privatização e ao aprofundamento da oferta do EM de maneira desigual para os jovens brasileiros. A proposta não realiza uma discussão crítica sobre os inúmeros fatores e problemas que enfrenta a educação brasileira e, que influenciam estes resultados, como: formação de professores, más condições de trabalho e desvalorização docente, condições de infraestrutura e de oferta.

É de concordância da maioria dos profissionais da educação a necessária reforma da etapa, entretanto, uma reforma educacional não pode deixar de considerar questões socioeconômicas, tampouco centralizar a reforma na mudança do currículo. Assim, a reforma

proposta torna-se extremamente frágil, controversa e excludente, sendo ela, a tentativa escancarada de implementação de um conceito de educação baseado na formação de sujeitos capazes de ler, escrever e resolver problemas matemáticos simples a fim de gerar mão de obra e, poderá criar ainda mais diferenças entre as instituições públicas e privadas, transformadas em “escola de rico e a escola de pobre”. A proposta está muito distante de ser algo que vise a emancipação do sujeito ou garanta o acesso e permanência a uma educação de qualidade. De acordo com Gohn

estamos longe de um cenário em que a educação seja vista como formação integral, que inclui o pensamento crítico, a capacidade de ler o mundo, de indignar-se com as injustiças, reconhecer e se alegrar com as manifestações de inovação e criatividade dos seres humanos, ou seja, de refletir de maneira autônoma. (GOHN, 2009 p.349).

A seguir, apresento a instituição escolhida como cerne deste estudo (Escola Estadual de Ensino Médio Itália), apontando, além de sua localização, dados retirados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2018. Acredito que seja fundamental apresentar a instituição para que o leitor possa compreender e, ou, conhecer a escola, tendo em vista que é “nela” que ocorre efetivamente o processo de implementação da política analisada neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a partir, principalmente, das falas advindas de entrevistas realizadas com representante da direção da escola. Ela é o *sujeito* deste estudo.

5 A IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI NA ESCOLA ITÁLIA

Este capítulo comporta três subtítulos que pretendem: (1) apresentar a escola cerne deste estudo; (2) analisar os documentos normativos da política de Fomento à Implementação do EMTI; (3) analisar as falas advindas da escola sobre o processo de implementação da política na mesma.

5.1 ESCOLA ITÁLIA

Figura 1 – Fachada da Escola Estadual de Ensino Médio Itália



Fonte: Arquivo pessoal

A EEEM Itália fica localizada na rua Av. Professora Paula Soares, no bairro Itu Sabará, o que corresponde à zona norte de Porto Alegre. Quanto à infraestrutura, a escola é composta pelo prédio principal (de dois andares), onde ficam as salas de aula, direção, secretária, biblioteca, laboratório, refeitório, cozinha, banheiros e por um pavilhão não mais utilizado, de salas de aula. Ainda conta com um pátio enorme, de ambiente rico em natureza e, com uma quadra de esportes cercada, porém, não coberta. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2017, a escola recebe alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, compreendendo duas etapas da educação básica. Funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite), possui o total 888 matrículas, 55 funcionários, e está inserida no grupo 4 quanto à classificação de Indicador de nível socioeconômico – INSE. De modo geral os alunos deste nível indicam que a renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos e que os responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino. São 497 alunos matriculados na etapa do Ensino Fundamental, sendo 243 de 1º ao 5º ano e 254

de 6º ao 9º ano. Já na etapa do Ensino Médio, são 296 alunos, 131 matriculados no 1º ano, 104 no 2º ano e, 61 no 3º e último ano da etapa. Apesar de não estar localizada no centro da cidade, a instituição de ensino é vista como uma escola referência na zona norte de Porto Alegre, sendo bastante requisitada.

O processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral teve início na escola no ano de 2018 a partir das turmas de 1º ano, sendo expandindo para as turmas de 2º ano no início do ano letivo de 2019 e, pretende contemplar o 3º ano em 2020. A Portaria nº 727 de 2017 definia como critérios de seleção: mínimo de 120 matrículas no 1º ano do Ensino Médio; alta vulnerabilidade socioeconômica e; contar com pelo menos quatro, de seis itens de infraestrutura (biblioteca, mínimo de 8 salas de aula, quadra de esportes, vestiário com 16m², cozinha com 30m² e refeitório). Dos três critérios exigidos, de acordo com o Censo Escolar de 2017, a escola possui apenas dois: o mínimo de 120 matrículas no primeiro ano do EM e, o mínimo de 4, dentre 6 itens de infraestrutura. Todavia, a escola não possuía alta vulnerabilidade socioeconômica com relação à rede.

O próximo subtítulo compreende análise quanto ao processo de implementação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio Integral na escola estadual de Ensino Médio Itália. É o subtítulo que pretende ouvir a escola, ouvir quais são as suas considerações quanto ao processo de implementação. A análise não foi dividida em subtítulos, no entanto, a leitura se fará a partir das seguintes categorias: receptividade, matrícula, infraestrutura, formação, recursos (humanos e financeiros), grade curricular e dificuldades.

5.2 ENTREVISTAS⁵

Para contemplar os objetivos deste Trabalho de Conclusão de Curso foram utilizadas neste subtítulo de análise, duas entrevistas com o mesmo sujeito, este representante da direção da EEEM Itália, em outubro de 2018 e maio de 2019. A entrevista realizada no ano de 2018 pretendia ouvir os diretores das escolas selecionadas para participar da Política de Fomento quanto ao seu processo de implementação e, faz parte da pesquisa “Análise do impacto da Lei 13.415 de 2017 que estabelece a Política de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na rede estadual do Rio Grande do Sul” coordenada pelas professoras doutoras Mariângela Bairros e Patrícia Marchand da Universidade Federal do Rio Grande do

⁵ Nas caixas de texto, os quadros demarcados com o índice “1” serão os que indicarão entrevistas feitas no ano de 2018. Os quadros demarcados com o índice “2” farão referência às entrevistas feitas no ano de 2019.

Sul (UFRGS), da qual participo. Já a entrevista realizada em 2019 teve como objetivo servir de comparação com relação à entrevista oferecida em 2018 na medida em que é complementar e, em conjunto elas têm o papel de acompanhar o processo de implementação da política. Em seguida, foi realizada análise sobre as falas advindas das entrevistas. Cabe ressaltar, que o(a) entrevistado (a) possui formação em magistério de nível médio, licenciatura em língua portuguesa, especialização em gestão escolar, entre outras.

Sobre o processo de implementação da política na escola, segundo entrevista realizada no ano de 2018, ela começa com um convite feito em 2016 e, em 2017, avalia-se as condições de infraestrutura da escola. É possível observar a existência de tensões na relação entre escola e Secretaria de Educação (SEDUC), além da opção de escolha de escolas “referência” que são, na maioria das vezes, escolas de alto nível socioeconômico, o que difere da intenção de seleção de escolas de baixo nível socioeconômico exposta na Portaria nº 727 de 2017 do FNDE que corresponde ao documento norteador quanto aos critérios de seleção das escolas de EMTI.

[...] a princípio foi convidada a participar de uma reunião onde foi colocado o programa [...] na SEDUC. [...] normalmente a escola é chamada, ela é convidada, mas não pega muito bem se a escola recusar o convite. [...] Inicialmente a ideia é que já tivesse a implementação em 2017, mas a SEDUC visitou a escola, visitou os espaços, segundo as informações que tivemos esse convite das primeiras 12 escolas se deu...uma das questões é o espaço físico da escola, escolas que tivessem poucas situações a serem adequadas para poder ter o ensino médio de tempo integral, o que facilitaria um pouco mais a sua implantação. Também escolas que já tivessem alguma referência dentro das suas cidades, a nossa escola aqui na Zona Norte é referência [...] outro critério que deveriam ter no mínimo 120 alunos matriculados no primeiro ano do ensino médio. E assim aconteceu a seleção. [...] Foi aberto espaço para aceitação ou não, mas é o tipo de coisa que a gente tem uma mantenedora então, realmente tu recusar já que tu foi uma das lembradas, indicadas, causa, digamos que um certo desconforto se houver a recusa. [...] Na proposta falava nessa questão de investir na escola, na sua estrutura física, também com equipamentos e inclusive com mais recurso, para a escola poder gerenciar, já que um turno integral ele demanda um custo maior e também foram atrativos para que a direção da escola aceitasse. (Informação verbal¹, grifos meus).

É possível observar que a questão do investimento financeiro ajudou a escola a decidir quanto à adesão à proposta. Em função do imenso abandono e sucateamento das escolas estaduais do Rio Grande do Sul, aderir à uma proposta que trará investimentos à escola, faz sentido. Nesse sentido, Guzzo e Filho (2005, p.5) assinalam “apesar de a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 prever o repasse de uma considerável fração das verbas públicas para a Educação, esse investimento não tem sido facilmente percebido no cotidiano das instituições públicas.”.

Quanto ao processo efetivo de implantação da política na escola, conforme relato abaixo, ela acontece em 2018 a partir das turmas de primeiro ano do EM. A escola opta por não incluir as turmas de segundo ano do EM no primeiro ano de implementação do EMTI (2018) em função da mudança brusca que seria para a instituição, tendo em vista que a escola atente à

toda educação básica. O que difere das sugestões do MEC via Portaria nº 727 de 2017, onde é indicado que se priorize a escolha de instituições que recebam somente a etapa do EM.

Como é que se deu, né, a implantação aqui. A secretaria de educação colocou todo o seu apoio inclusive com formações para a equipe gestora, para a coordenação pedagógica, professores, coordenadores das áreas de conhecimento. O ministério da educação também entrou com recurso financeiro, nós tivemos uma formação no início deste ano, de 2018, [...] foram 3 dias onde se fez presente o representante do MEC, participando junto. Fora isso a gente tem o grupo de apoio junto à SEDUC que é do tempo integral, da DPA, que é a Divisão Porto Alegre também que atende a escola, tivemos reuniões na escola onde esse grupo da SEDUC veio, fez reuniões com a comunidade escolar, com os pais dos nonos anos de 2017, que seria o público alvo para ingressar nesse ensino médio integral [...] as escolas tinham a opção de escolher [...] por iniciar somente com o primeiro ano ou com o primeiro e o segundo ano do ensino médio. [...] por a gente atender a educação básica inteira, do primeiro ano do fundamental até o terceiro ano do médio [...] nós optamos por trabalhar só com o primeiro ano do ensino médio agora em 2018. [...] Iniciamos com 116, efetivamente em março, houveram algumas transferências antes que o ano letivo começasse, e hoje estamos com uma média de 85 no primeiro ano. Tivemos baixas. (Informação verbal¹, grifos meus).

Ao ser questionado(a) em relação as “baixas” na matrícula dos alunos, o(a) entrevistado(a) se mostra surpreso(a) e relata que a escola sempre foi bem procurada. Ainda argumenta que são diversos os motivos para as baixas e os relaciona ao aumento da carga horária. Conforme relato:

a escola sempre foi bem procurada, de faltar vaga. E aí tivemos essa redução em função do turno integral [...] todas as escolas perceberam perda de alunos. [...] Teve pais, não os filhos, que adoraram a ideia [...] e outros pais que não gostaram “porque meu filho faz cursinho de inglês, porque meu filho faz atividade física em clube” [...] assim como a gente teve boas adesões a gente teve quem realmente não simpatizou, com a proposta. [...] de início a ideia que eles tinham é que seria uma espécie de turno inverso [...] e aí veio a explicação de que não funciona assim. São 35 horas semanais, 7 horas por dia, e essas, mesmo essas disciplinas [...] desse currículo diversificado, ficam diluídas dentro do horário. [...] Outros por vontade apenas, ou por necessidade, preferiram procurar estágios. E aí não conseguiam estágios que pegasse o horário livre deles, então largaram a escola para pegar uma escola regular e poder fazer estágio à tarde. (Informação verbal¹).

É possível identificar que houve má receptividade e entendimento dos pais quanto a proposta, resistência e cansaço dos estudantes, além da dificuldade de ajustar a carga horária de diversos alunos que já realizavam outra atividade no período da tarde, às vezes por interesse, mas em grande parte por necessidade, talvez a maior causa das baixas nas matrículas. O que está relacionada da enorme desigualdade socioeconômica do país em que adolescentes precisam ingressar cada vez mais cedo ao mercado de trabalho, muitas vezes de maneira informal para contribuir na renda familiar. Conforme Cury (2002), ao analisar, elaborar e, ou implementar políticas educacionais, não se pode ignorar a situação do Brasil em matéria socioeconômica, tendo em vista que:

[...] Sabemos todos que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Sabemos também que o aumento da permanência de estudantes na escola depende da realização do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado. (CURY, 2002 p. 169).

O que é desconsiderado quando elaborada a política de fomento e o “Novo” Ensino Médio que presume que todos os estudantes terão as mesmas condições e poderão permanecer na escola durante 7 horas do dia, o que implicará no aumento das desigualdades educacionais. Para Kuenzer (2010), somente por meio de ações que visem à inclusão de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos, ocorrerá a universalização do Ensino Médio com qualidade social.

Outro ponto que contribui para a baixa na matrícula dos alunos, é a qualidade merenda escolar, de acordo com entrevista realizada em 2018:

O Ministério da Educação fornece através da alimentação escolar o recurso para a gente oferecer o almoço, mas [...] a divergência de paladar dos adolescentes é muito grande. Então tem dias que o cardápio é por exemplo um arroz, feijão e uma couve refogada. Aí a gurizada não gosta [...] e come só o arroz com feijão, mas aí reclama, porque também não é muito chegado no arroz, ou não é muito chegado no feijão, então acaba que uma das coisas é essa questão da alimentação. Da obrigatoriedade de que eles têm que fazer a refeição exclusivamente daqui da escola porque nós não temos estrutura para oferecer, por exemplo, que eles possam trazer de casa alguma refeição. (Informação verbal¹).

Este problema pode estar relacionado aos baixos recursos financeiros disponibilizados pelo MEC para tal e, com a precária capacitação dos profissionais, afinal, o governo é negligente ao acreditar que nem todos os profissionais da escola, no caso as merendeiras e nutricionistas, precisam de formação complementar pedagógica. Assim, não exercem o papel de “educadoras” mesmo fazendo parte de uma instituição de ensino. O que poderia possibilitar que houvesse a criação de projetos voltados à alimentação e, ou momentos de reflexão, conhecimento e interação das crianças e jovens com a cozinha e, com a comida. Para Maria Milena de Brito Dias, Mércia Roseane da Silva Pinto e Patrícia de Lima Martins (2016) a alimentação adequada e saudável é um direito humano básico e envolve a garantia ao acesso permanente e regular e a tarefa de garantir a qualidade da alimentação deve ser coletiva, devendo participar as merendeiras, a direção da escola, os professores, alunos, os pais, todos que fazem parte da comunidade escolar, não somente a nutricionista.

Em 2019 a escola conseguiu melhorar a situação da alimentação na medida em que passa a oferecer aos alunos a possibilidade de levarem almoço de casa para aquecer na escola, o que, de acordo com relato abaixo, contribuiu para que se sentissem mais acolhidos. Ressalto que a verba para a compra do micro-ondas não provem de recursos destinados à implementação do EMTI.

A questão do almoço que a gente também, por nossa vontade, incrementou um pouquinho o cardápio. A gente colocou também, micro-ondas. A gente deixou, quem quiser trazer almoço de casa. [...] Tanto é que até tem aluno do terceiro que não é do integral, mas que estagia, eles trazem marmitta, eles aquecem ali, almoçam junto com os outros e depois saem daqui e vão trabalhar. Então isso deixou eles [...] de uma forma geral, mais acolhidos, se sentindo melhor com a escola. (Informação verbal²).

Em 2018, a direção também indicou como fator que contribuiu para a baixa nas matrículas, o cansaço provindo dos alunos. Algo que poderia ser solucionado se houvesse a construção e, ou adequação de salas ou espaços de descanso, já que a rotina dos estudantes se modificou totalmente e, no momento eles precisam dar conta de uma carga horária muito superior à que eram acostumados. Segue relato:

Outra situação é que eles se sentem muito cansados, não querem ficar na escola das sete e meia até às quinze e trinta. [...] alguns ficaram no início, mas se sentiam muito cansados, é um desgaste grande de ficar na escola praticamente o dia inteiro. (Informação verbal¹).

Como a escola está implementando o programa de maneira gradativa, começando pelas turmas de primeiro ano em 2018, seguindo para as de segundo ano em 2019 e, por último implementando nos terceiros anos em 2020, os alunos que reprovarem durante esse processo, terão que optar entre abandonar a escola para poder cursar, novamente, o ano em que reprovaram, de maneira regular ou migrar para o ensino integral. De acordo com o entrevistado(a):

então, claro que a gente tem o grupo que vai aprovar pro terceiro ano que continua sendo regular, tem o grupo que vai reprovar e deste que reprova a gente não tem ideia de quantos vão querer ficar [...] porque eles vão ter que migrar para o integral ou vão acabar saindo da escola. (Informação verbal¹).

Ou seja, alunos que cursavam o primeiro ano do EM regular em 2017 e que, com aprovação, avançariam para o segundo ano do EM, ainda regular no ano de 2018, mas com a reprovação, terão que repetir o ano de maneira integral, tendo em vista que em 2018 o primeiro ano do EM na escola torna-se integral. O que ocorre também com os alunos do segundo ano e terceiro que, em caso de reprovação, durante o processo gradativo de implementação terão que optar entre cursar novamente o ano em que reprovaram de maneira integral ou trocar de escola para permanecer no ensino médio regular. Sendo assim, novamente a proposta, não considera essas situações adversas e não contempla todos os sujeitos, na verdade os encerrala. Não existe uma postura diferenciada quanto à reprovação durante o processo gradativo de implementação do EMTI, o que existe é a opção do sujeito de cursar o EMTI ou, arcar com a responsabilidade e toda a logística que envolve uma matrícula em nova instituição, além do fator emocional e da perda de amizades, dentre outros fatores, trocar ou abandonar a escola.

Com relação ao mínimo de 120 matrículas no primeiro ano do EM para participar da política, de acordo com entrevista realizada em 2018, a previsão era ter iniciado o primeiro ano

de implementação do EMTI (2018) com cerca de 200 alunos, distribuídos em quatro turmas de primeiro ano.

Na verdade, o que acontece, quando começamos com essas turmas as quatro tinham mais de vinte e cinco alunos cada uma. (Informação verbal¹, grifos meus).

No entanto, conforme relato abaixo, o ano letivo efetivamente inicia com 116 alunos:

[...] Iniciamos com 116, efetivamente em março, houve algumas transferências antes que o ano letivo começasse. (Informação verbal¹, grifos meus).

E, em outubro de 2018 (quando é realizada a entrevista) a escola conta com 85 alunos cursando o primeiro ano do EMTI:

Hoje estamos com uma média de 85 no primeiro ano. (Informação verbal¹, grifos meus).

O exposto demonstra que cerca de 84 alunos saíram da escola entre o final de 2017 e o início de 2018 e, durante o ano letivo houve mais 31 baixas. Ou seja, a escola perde cerca de 115 alunos com o processo de implementação da política. Ao ser questionado (a) sobre o critério de, no mínimo, 120 matrículas no primeiro ano do EM para participação no programa exigido pelo MEC via Portaria nº 727 de 2017, a escola aponta:

[...] era o critério para ingressar no programa, hoje ele já não se aplica mais porque a escola já está dentro. [...] É uma média de 85 no primeiro ano. (Informação verbal¹).

Em 2018, é informado:

No segundo ano hoje que não é integral a gente tem 106. (Informação verbal¹).

No entanto, em 2019, ano em que a implementação começa a abranger os alunos do segundo ano do EM, aprovados no primeiro ano já integral, em conjunto com novas matrículas, o segundo ano integral inicia o ano letivo de 2019 com 60 alunos. Considerando que o primeiro ano do EM continha 85 alunos, é possível que 25 alunos tenham saído da escola no período entre 2018 e 2019 em função do EMTI, dentre outros fatores possíveis. Se compararmos a quantidade de alunos cursando o segundo ano do EM, no período em que ele era regular (ano de 2018) e compreendia 106 matrículas, o segundo ano integral possui 46 alunos à menos. A saber:

[...] nós tivemos uma queda maior em relação ao segundo ano. [...] são os alunos que avançaram pro segundo. [...] os alunos do primeiro ano do ano passado que já não receberam muito bem a proposta, então, as matrículas que a gente tinha ano passado no primeiro ano elas foram caindo ao longo do ano. [...] hoje tem em torno de 60 alunos somente. Tanto é que a Secretaria de Educação mandou fechar uma turma. Então a gente não está com 3. Semana passada foi que a gente então realizou esse processo de fechamento de uma turma, estamos com duas turmas. (Informação verbal², grifos meus).

A partir da reportagem⁶ “O desafio de manter jovens no ensino médio, principal obstáculo à universalização da educação”, publicada pelo portal “G1” em 2019, o Jornal BBC News indica, através dos dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que 1,8% dos jovens entre 15 e 17 anos, o que compreende relativamente à etapa do Ensino Médio, estão fora da escola, o equivalente a 1,1 milhão de pessoas, apesar de o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, ter estabelecido a meta de universalizar o atendimento à essa população até o ano de 2016. Para Soares *et al* (2015) existem fatores externos e internos que contribuem para a evasão escolar que podem variar conforme a idade do estudante e o grupo socioeconômico a que pertence. Dentre esses fatores, destaca a necessidade de ingressar no mercado de trabalho, a baixa expectativa e retorno com os estudos, a relação aluno professor e a infraestrutura das escolas.

A partir da fala abaixo, será possível observar que ocorre um movimento muito interessante, no ano de 2019, que deve ser pesquisado com atenção e com base em dados quantitativos concretos e, que não cabe analisar nesta pesquisa, no entanto, pode-se apresentar. Crescem as matrículas para o primeiro ano do EMTI em 2019. O primeiro ano do Ensino Médio em 2018 encerra com três turmas e registra perda de muitos alunos, no entanto, inicia o ano de 2019 com quatro turmas, tendo em média 30 alunos em cada, ou seja, 120 alunos. O(a) entrevistado(a) explica que o aumento das matrículas para o primeiro ano do EMTI, provem da procura pela escola, realizadas por famílias de menor nível socioeconômico com crianças que já estavam matriculadas em escolas de tempo integral do município e que seguem precisando deste suporte integral na etapa do Ensino Médio. Dessa forma, houve uma mudança significativa no perfil dos alunos da escola que passa a receber menos alunos de alto nível socioeconômico e mais alunos de menor nível socioeconômico na etapa.

A clientela, aconteceu a seguinte situação: os alunos nossos dos nonos, eles receberam melhor a proposta, [...] e se mantiveram nesse ano, junto com isso a gente teve um aumento [...] de alunos que eram do município que já vinham de uma realidade de turno integral. E que então procuraram nossa escola e eles se mantêm. [...] a gente iniciou um ano com problema de falta de professor que ainda existe. E igual, por vezes, a gente readapta o horário e tem que liberar eles no horário do meio dia. E a gente deixa eles a vontade. Quem quer ficar pro almoço fica, quem não quer então vai embora no horário do 12:45. E a grande maioria fica e almoça e só vai embora depois do almoço. [...] Uma porque eles gostam do almoço e outra porque acredito que eles precisam desse almoço. [...] são dois aspectos: um deles é porque já estavam acostumados a ficar no turno integral, a comer uma alimentação de escola. E o segundo aspecto, talvez, pela situação socioeconômica da família que já precisavam desse turno integral para que o filho se alimentasse na escola. E aí esse nosso público mudou um pouco. Então, quem nos procurou esse ano pelo integral já procurou com esse foco mesmo. [...] Um bom número que já é nosso há muito tempo daí se mantêm pelo gostar da escola. [...], mas basicamente, duas turmas nossas que seriam 60 alunos são de alunos novos, mas são alunos desta característica, de alunos de escola do município. O que antes não era, eram alunos de condições socioeconômica melhor. Que daí agora não procuram então mais a escola. (Informação verbal²).

⁶ O desafio de manter jovens no ensino médio, principal obstáculo à universalização da educação: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/06/20/o-desafio-de-manter-jovens-no-ensino-medio-principal-obstaculo-a-universalizacao-da-educacao.ghtml>

Nos voltando às exigências de seleção para participação no programa, expostas na Portaria nº 727 de 2017, além do critério de, no mínimo, 120 matrículas no primeiro ano do EM, já discutido, o documento exige pelo menos quatro de seis critérios de infraestrutura (biblioteca, mínimo de 8 salas de aula, quadra de esportes, vestiário com 16m², cozinha com 30m² e refeitório), sobre eles, em 2018 o(a) entrevistado(a) relata:

[...] nós temos uma quadra esportiva que teve uma reforma recente, coisa de 5 anos atrás, [...] para o estado é algo recente [...] que vai passar por uma outra reforma na parte do cercamento. Mas ela não é uma quadra coberta então começa um pouco por aí, num dia, aqui no sul que a gente passa meio do ano, com outono inverno, com chuviscos, chuva mesmo e frio, a quadra não é coberta então [...], não tem auditório, então qualquer atividade que exija um espaço um pouco maior a gente acaba esbarrando nesse obstáculo. [...] A nossa biblioteca é excelente, é uma biblioteca até informatizada [...] a gente tem mais de oito mil acervos se não me engano, porém, a nossa bibliotecária entrou em licença prêmio, então a gente só tem a orientadora que tem feito às vezes de bibliotecária no turno da manhã [...] mesmo quando ela não pode estar lá se o professor tem uma atividade a gente abre a biblioteca, o professor vai com os alunos eles recolhem livros, a gente faz uma listinha, depois devolve, a gente vai fazendo assim um controle bem arcaico, mas a gente tem a biblioteca como estrutura. [...] quanto as 8 salas de aula com 40m², as nossas salas tem 42 metros quadrados, deixa eu calcular... 14 salas que nós temos aqui dentro. Temos uma quadra poliesportiva, [...] não temos o vestiário. A nossa cozinha é do tamanho adequado, mas o nosso refeitório é aberto. [...] Nós já fomos até autuados pela vigilância sanitária em razão disso. (Informação verbal¹).

Em 2017, durante o processo seletivo realizado pelo MEC através da Portaria, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2017, a escola possuía 165 matrículas no 1º ano do Ensino Médio e, quanto aos itens de infraestrutura possuía: biblioteca, salas de aula adequadas, quadra de esportes descoberta e cozinha. O que respeita o mínimo de quatro itens de infraestrutura necessários. No entanto, a escola não possuía vestiário, tampouco refeitório adequado, além de estar classificada no grupo 4 (alto nível socioeconômico) o que compreende à renda familiar mensal entre 1,5 e 5 salários mínimos e responsáveis com Ensino Fundamental completo ou cursando. Ou seja, dos três critérios exigidos, a escola possuía dois: mínimo de 120 matrículas no primeiro ano do EM e pelo menos quatro de seis itens de infraestrutura. Mas, não possuía alta vulnerabilidade socioeconômica, dado que sugere certa falta de clareza quanto ao cumprimento de todos os critérios de seleção estabelecidos pelo MEC. Quanto a realização de adequação da infraestrutura da escola o(a) entrevistado(a) assinala:

Então, veio um recurso do BIRD [...] nós somos uma das escolas que foram inseridas nesse recurso, para fazer essa adequação do vestiário, feminino e masculino, fechar o nosso refeitório, tanto é que nós vamos fechar uma sala de aula que é bem próxima lá da cozinha, [...] fazer todo um esquema de fechar uma parte toda, para abrir parede, para ser um refeitório fechado adequado à vigilância sanitária. [...] o nosso edital de licitação foi o primeiro, foi feito lá em janeiro de 2018 e a obra não começou ainda. Então esse ano todo nós trabalhamos com o ensino médio integral sem ter essa estrutura que completa. Completa não [...] temos no mínimo 4. Mas, o vestiário é bem, bem importante. [...] depois de nós, o senhor que ganhou as licitações disse que ele participou de mais oito ao que ele foi vencedor e ele já fez as oito, as escolas já estão usufruindo das melhorias e aqui a coisa não deslança. (Informação verbal¹).

E, infelizmente, expõe situações de enorme descaso com as instituições públicas de ensino que, além de contar com pouco pessoal para gerir uma escola, precisa que um de seus

funcionários, se faça incansavelmente presente na SEDUC para que as obras de infraestrutura da escola saiam do papel:

[...] o edital foi lançado errado e tiveram que cancelar e lançar de novo, [...] o primeiro edital não teve o mínimo de participantes, tiveram que fazer de novo, daí só atrasa [...] depois foi problema com contrato, aí tinham que comunicar a empresa mandavam um e-mail e o endereço do e-mail estava errado, ela trocava o nome do homem, [...] fiquei sabendo da boca delas lá na SEDUC, aí, sabe? Só que assim a empresa tem telefone, aí não usavam o telefone para ligar o e-mail voltava elas não sabiam por que e assim deve ter andado mais, sei lá, um mês elas tentando chamar a empresa, notificar a empresa que ela tinha sido a vencedora e por aí vai, umas coisas assim que não tem explicação. [...] Eu ouvi de uma pessoa da SEDUC que a minha obra não anda porque eu não tô lá [...] que a gente tinha que ir lá toda a semana cutucar para a obra sair. Aí eu disse para ela, “mas como que eu vou estar lá”, primeiro porque a escola não é lá do lado da SEDUC, é longe, eu não tenho a vice de manhã, eu não tenho a vice da tarde, tenho uma supervisora, que nem hoje, hoje a minha secretária faltou, tá só eu. [...] como é que a gente tem que ir lá para cutucar alguém para fazer o seu serviço? Né, elas me mandam e-mail cobrando o que eu tenho que fazer e não interessa o que aconteça eu tenho que dar conta e entregar as coisas no prazo então por que lá no departamento de obras eu tenho que ir lá dizer para elas façam o serviço? Eu fiquei assim, muito “p da vida” quando eu ouvi aquilo. [...] a expectativa é que comece o ano que vem com essa obra concluída [...] da quadra que é a parte do cercamento dela, a escada, porque a quadra ela tem um nível mais alto que a parte do pátio e o que tá lá são pedras de alicerce, então fazer a escada direitinho, o vestiário feminino e masculino, o refeitório adequado, de acordo com a vigilância sanitária. (Informação verbal¹, grifos meus).

Em 2018, a expectativa da escola era iniciar o ano de 2019 com as obras já concluídas. Mas, pelo jeito, cobrar o setor de obras não foi o suficiente. Em entrevista oferecida em maio do ano de 2019, quanto às obras de adequação, é possível observar no relato a seguir que o (a) entrevistado(a) às categoriza como “paradas”.

[...] a obra começou em janeiro deste ano. A obra já passou por 3 engenheiros, a obra hoje encontra-se parada. [...] O refeitório foi feito, mas falta ainda colocar a porta, falta colocar o corrimão, falta trocar uma porta de lugar de uma sala de aula. Falta colocar portas de sala de aula. [...] eu tenho eu ficar ligando, eu tenho que ir lá, porque se não eles nunca lembram. [...] eu acho que vou ter que montar uma barraquinha lá na frente. [...] Pedi adequação de espaço, mas assim, não tenho esperança de que essas coisas e os produtos, materiais venham. (Informação verbal², grifos meus).

Segundo o Resumo Técnico do Censo Escolar de 2011:

A infraestrutura disponível nas escolas tem importância fundamental no processo de aprendizagem. É recomendável que uma escola mantenha padrões de infraestrutura necessários para oferecer ao aluno instrumentos que facilitem seu aprendizado, melhorem seu rendimento e tornem o ambiente escolar um local agradável, sendo, dessa forma, mais um estímulo para sua permanência na escola. (BRASIL, 2011, p. 33).

Além de que, ao não finalizar a adequação da infraestrutura, a política está travando uma batalha consigo mesma, considerando que, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), as formas com que as escolas são equipadas internamente e a sua infraestrutura não impactam somente nas atividades de ensino e aprendizagem, fazendo com que os professores tenham que trabalhar dentro das limitações que as estruturas impõem, impactam diretamente na atuação das políticas, ou seja, no êxito de sua implementação.

O(a) entrevistado(a) adiciona à fala um enorme desabafo expondo o porquê do atraso na adequação da infraestrutura e ainda realizar duras críticas ao governo do estado:

A empresa chegou a tirar vasos sanitários de lugar e porta, e aí mandaram parar de novo porque o engenheiro foi exonerado, isso em março. Eles ainda não designaram outro engenheiro para continuar a obra, já faz uns 2 meses, porque isso só nos leva a crer a criar uma única hipótese porque o governo já deu entrevista para a Zero Hora de que os recursos do BIRD que vieram para as escolas, se não forem usadas até dia 31 de Maio, eles não poderão mais ser usados, e eles vão ser direcionados para as rodovias. [...] A obra não terminou até hoje. Só o que falta é o engenheiro. Falta a secretaria geral de obras do estado mandar para cá um engenheiro. Então na verdade o que falta é a boa vontade. Má vontade tem de sobra. [...] má vontade do governo de estado de concluir a obra na escola. [...] o que o governo quer é ficar com esse dinheiro para direcionar para outras coisas para que os grandes empresários vejam, para que daí sim o estado pareça que tá fazendo muita coisa, para que esse governo pareça que tá fazendo muita coisa. [...] é uma jogada política do governo do estado para que as escolas realmente não possam usar esses recursos, para que a minha escola seja uma das que fique com o banheiro sem porta, com o vaso sanitário solto, para que eu fique com a minha sala sem fechadura, com as portas todas estouradas, para que eu não tenha tela na quadra da escola, para que eu não tenha uma escada decente para os alunos subirem, para que me falte sala de aula, porque eles querem botar para estrada e não terminar a obra que foi feita aqui. [...] E aí a gente entra em contato para saber quando é que vai vim engenheiro, a gente pede apoio para Secretaria de Educação, e aí o pessoal lá diz que vai buscar informação, mas nunca acham as pessoas responsáveis para conseguir informação do porquê que a nossa obra tá parada sem engenheiro. (Informação verbal¹, grifos meus).

Trago para comprovar o exposto acima quanto às verbas para adequação de infraestrutura o excerto abaixo, retirado de reportagem⁷ intitulada “Verba que iria para as escolas estaduais será aplicada em cinco rodovias gaúchas” escrita por Bibiana Dihl (2019) e disponibilizado pelo site do jornal Gaúcha ZH:

Para não perder recursos que seriam destinados a obras de escolas, o governo do Estado decidiu redirecionar a verba para a recuperação de estradas. O valor, proveniente de financiamento junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), deve ser aplicado até 31 de maio para que não tenha de ser devolvido. [...] Conforme a Secretaria de Educação, o motivo para a não recuperação de escolas é a demora para concluir projetos ou processos de licitação. Como os processos são demorados, o atual governo considerou impossível concluir isto em poucos meses. O secretário de Educação, Faisal Karam, reconhece que o Estado falhou na elaboração dos projetos.

É muito importante lembrar que a entrevista realizada no ano de 2019 acontece no mês de maio, uma semana antes do dia 31. Nesse período, todas as obras de infraestrutura solicitadas pela escola encontravam-se paradas. É extremamente provável que a escola não tenha conseguido adequar sua infraestrutura. Segundo Andréia Ferreira da Silva Antônio Lisboa Leitão de Souza:

Em relação às condições de funcionamento das escolas, é necessário mostrar à sociedade brasileira as condições precárias que ainda persistem nas instituições públicas de ensino, suas relações com a qualidade da educação e com os baixos

⁷ Verba que iria para as escolas estaduais será aplicada em cinco rodovias gaúchas: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/05/verba-que-iria-para-escolas-estaduais-sera-aplicada-em-cinco-rodovias-gauchas-cjv8azkbf00mj01malxfuuhj8.html>

resultados obtidos nas avaliações nacionais. A falta de infraestrutura física adequada, de equipamentos e de materiais didático-pedagógicos para alunos e docentes. (SILVA; LISBOA. 2013 p.784).

A Política de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral prevê o repasse de recursos para adequação de infraestrutura, no entanto, não basta prever. É preciso garantir. Os recursos não chegam nas escolas e são facilmente destinados a outros segmentos. De que forma, a escola Itália irá oferecer o EMTI sem que haja refeitório adequado? Sem falar noutras obras inacabadas.

Ao ser perguntado(a), em 2018, sobre o recebimento de formações para a implementação do EMTI o(a) entrevistado(a) relata:

[...] as coisas meio que foram acontecendo porque nós não tínhamos nenhuma informação mais concreta de como funcionaria da parte da SEDUC [...] nós tivemos então a formação que foi em Canela 19, 20 e 21 de fevereiro, e as aulas começavam dia 26 de fevereiro, então assim, nós fomos ter um pouco mais de amplitude de como funcionaria ali e o tempo foi extremamente curto para a gente conseguir fazer um planejamento bem consistente, então a gente foi meio que trabalhando no susto e seguindo orientações, conforme o apoio da SEDUC e entrando em contato com o pessoal de lá “olha, estou com uma dúvida assim, como é que faz, como é que não faz” e eles dando né alguma assistência para nós, mas realmente para fazer um planejamento bem consistente “ai, vai funcionar assim, a implementação vai ser assim” [...] não teve como a gente fazer. (Informação verbal¹, grifos meus).

Fica a pergunta: é possível uma escola que atende a toda educação básica, planejar a implementação de um programa que modifica a estrutura organizacional da instituição inteira em apenas quatro dias? Considerando que a reunião de formação ocorreu no dia 21 de fevereiro e as aulas começaram no dia 26 do mesmo mês, são quatro dias. A escola ainda indica que nunca houve uma formação sobre o EMTI com todos os profissionais da escola, para Ball, Maguire e Braun (2016, p.13) “professores, e um elenco cada vez mais diversificado de outros adultos que trabalham dentro e em torno das escolas, sem mencionar os estudantes, são deixados de fora do processo da política ou tomados simplesmente como cifras que ‘implementam’”. Tendo em vista que a implementação de uma política em uma escola modifica a organização de trabalho de todos os sujeitos inseridos nela e que é imprescindível que se compreenda o que se está fazendo e o porquê de fazê-lo, todos os profissionais presentes na escola devem, necessariamente, receber formação adequada. A política não prevê data e local adequados em que a escola e, todos os profissionais da mesma, possam participar de formação. Na verdade, a política parece esquecer da existência desses “outros adultos” presentes nas escolas e, principalmente, da sua função como educadores.

Nunca é uma formação com todos [...] até porque a gente vai lá um dia todo e a escola tem que continuar dando aula. Que é outro milagre que eles querem que a gente faça, não ter quatro, cinco professores, [...] quem fica aqui cuidando da escola, são uma falta de cinco professores são cinco turmas, não só do integral que nós temos quatro mas as outras que eles completam carga horária, mas enfim, a gente faz uma função mirabolante para dar certo. (Informação verbal¹, grifos meus).

Até o mês maio de 2019 não houve mais formações, tampouco, foi disponibilizado cronograma sobre o assunto, no entanto, a direção acredita que elas existirão.

Sim. O projeto envolve um recurso para formação pedagógica dos professores. Esse ano ainda não teve uma formação oferecida lá pela SEDUC, com pessoas contratadas pela SEDUC, mas elas irão acontecer. Ainda não tem um cronograma, talvez seja do meio do ano né, que sempre tem no inverno um recesso escolar, sempre tem, então a gente tá aguardando. Mas o governo do estado recebe dentro do projeto, dentro do programa na verdade, um recurso que é destinado para isso. Tem que fazer. (Informação verbal²).

Com relação aos professores que, para Ball, Maguire e Braun (2016) possuem controle do processo, na medida em que são atores envolvidos, não simplesmente implementadores das políticas, em entrevista realizada em 2018, a direção relata que não houve uma mudança tão brusca em sua jornada de trabalho e, por isso:

O pessoal aderiu bem a proposta [...] a gente tem professor que trabalha com integral e complementa agora à tarde também com o Fundamental 2 que a gente tem. [...] Outros já conseguiram absorver a carga horária total com ensino médio integral, mas a maioria deles já trabalhava conosco as 40 horas na escola. [...] em questão de mudança em si de rotina deles de trabalho não houve uma mudança grande. [...] Com os professores foi o menor dos problemas. (Informação verbal¹).

Em 2019 o(a) entrevistado(a) expõe que o “gostar da escola” contribuiu para que os professores aderissem à proposta. Também revela que os professores conseguiram se organizar melhor quanto ao planejamento em função de não estarem mais se dividindo entre duas etapas da educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

gostar em si da escola fez com que aceitassem melhor e que se adaptassem [...] Como esse ano entrou o segundo ano do médio também, a gente conseguiu, ainda não está 100%, mas a gente conseguiu colocar, separar um pouco mais professores que trabalham mais só com integral e professores que trabalham sua carga maior só no fundamental. A gente tem cada vez menos professor que tenha que se dividir entre o integral e o fundamental, por exemplo. [...] Que daí consegue se dedicar melhor só com a carga horária dentro do integral. E aí sim que a gente consegue ter mais essa dedicação e trabalhar só com a escola também, porque antes tinha o professor que trabalhava aqui conosco e trabalhava em outras escolas. (Informação verbal²).

No entanto, a nova estrutura do Ensino Médio, já em 2018, modificou bastante o dia a dia de outros profissionais que, ressaltou: não receberam formação via SEDUC ou MEC, para lidar com as mudanças que teriam que enfrentar devido à nova organização da escola.

[...] a questão da cozinha, as merendeiras, [...] aumentou um café da manhã antes do início da aula e o almoço, que eram refeições que não eram feitas antes, então nesse sentido mudou o trabalho delas, e a questão da monitoria, isso daí que mudou bastante. [...] A rotina das monitoras que ficam circulando pelo corredor, que estão ali no portão para abrir e cuidar a entrada deles, para cuidar a saída... E aí elas têm também que se dividir para circular durante o almoço deles. [...] as nossas salas estão com problemas na fechadura, a gente tá para receber de uma verba do BIRD a reforma. Mas assim, lá no início que tinham várias salas ainda que as fechaduras funcionavam, durante o recreio, durante o almoço e o recreio a gente fechava até para não haver sumiço de pertences. Aí toda hora “aí, abre lá para mim”, porque eles têm que escovar os dentes, eles desciam para almoçar sem a sua necessaire, e aí a pessoa também quer o seu horário para almoçar e não tinha como, então foi um estresse bem grande para a gente conseguir ajustar o horário. [...] a gente só tem duas monitoras e a gente [...] tem o fundamental inteiro a tarde também. [...] aí só entra quem vai tomar esse café, porque só eles têm direito, é só para eles que vem essa verba que é uma verba de 50 centavos por refeição aluno, uma verba enorme... então infelizmente a gente não tem como oferecer para todos os alunos que chegam. (Informação verbal¹, grifos meus).

Mesmo o ideal sendo a disponibilização por parte da SEDUC de, pelo menos, mais uma monitora para a escola, em 2019, a partir de adaptações que modificaram o horário das monitoras e, o local de saída dos alunos, sendo específico um portão para entrada e saída dos alunos do Ensino Fundamental e, outro, para os alunos do Ensino Médio, escola consegue se organizar.

[...] a gente modificou o horário. [...] ano passado a gente dava 4 períodos de manhã e 3 períodos a tarde. Mas com isso acontecia de muita gente que já não estava satisfeita, fugia junto do fundamental 15 para meio dia. Então o que que a gente modificou? O fundamental sai 15 para meio dia, só que o médio do terceiro ano que não é integral e o integral eles têm aula 5 períodos. Então todos tem aula até ali 15 para uma. Então, esse pessoal não sai junto com o fundamental, então tem como já conter, né? E aí quando o terceiro ano sai, ele já sai aqui pela frente, o que faz com que a gente consiga controlar melhor a saída. E aí também, quando bate pro terceiro ano sair, o pessoal, os professores do integral seguram eles um pouquinho na sala, para eles descerem pro almoço. Então isso ajudou um pouquinho também a questão logística com as monitoras. Nós não recebemos nenhum funcionário a mais. Mas essa mudança de horário, ajudou então, já que a gente não tem pessoal para trabalhar, conseguiu ajudar um pouquinho nessa logística dos horários e com os alunos. (Informação verbal²).

O EMTI compreende 7 horas diárias, anteriormente eram 5 horas. Dessa forma, a carga horária quase dobrou. Lanço mais uma pergunta: é possível a escola se manter com a mesma quantidade de pessoal? A rotina é outra, mas a escola não recebeu ninguém a mais. Sobre o recurso financeiro disponibilizado pela política (2 mil reais por aluno) a escola reitera expando os baixos valores:

“nunca vimos, nunca veio para a escola [...] provavelmente é esse gerenciamento da Secretaria de Educação (SEDUC) para esses materiais que elas estão nos trazendo [...] não tem nada a ver com autonomia financeira da escola [...] não ganhou ninguém a mais [...] para a merenda também não [...] o ensino fundamental recebe 36 centavos por aluno por refeição e o ensino médio integral é de cinquenta centavos por aluno por refeição. Aluno do ensino médio integral nós recebemos dois reais por aluno por dia, e eles recebem quatro refeições. E é só. Nós tínhamos uma expectativa de receber via autonomia financeira algum recurso a mais para suprir [...] a questão do gás, que se gasta mais, material de higiene e limpeza porque eles passam mais tempo, [...], mas não recebemos nada além. (Informação verbal¹, grifos meus).

Com relação aos materiais que a escola recebeu:

[...] No final do ano passado eles nos deram uma planilha para a gente preencher [...] assim, numa segunda-feira para devolver até sexta-feira e nós colocamos, assim, tudo que a gente tinha direito e mais um pouco, sabe? Porque a gente já sabe como é que funciona. Dentre as coisas a gente pediu notebooks, porque hoje em dia [...] a tecnologia desvencillhou um pouco essa questão que o laboratório de informática tem que ser algo fixo, para que a gente tivesse para trabalhar com os alunos em sala de aula. E aí numa das reuniões, eu perguntei, quando viria e a pessoa disse assim “se tu não ganhou é porque tu não pediu, a outra escola pediu 30 computadores e ganhou.” Daí, eu questioneei, tá mas, “tem diferença desktop e notebook? Porque se tem diferença, tudo bem, a gente pediu notebook”. A pessoa até ficou bem chateada, irritada comigo porque eu fiz uma pergunta na reunião. É, mas assim como eu disse a gente pediu tudo e mais um pouco porque a gente sabia que não viria tudo isso, se de tudo isso viessem 30 para a gente então usar com uma turma por vez já estaria ótimo, mas vieram 2. Foi isso aí que aconteceu assim nessa questão. [...] Porque assim ó, a gente recebeu um recurso extra da alimentação, a gente recebeu alguns materiais, dois notebooks e um Datashow, seis bebedouros e uma TV. E algumas bolas de vôlei, de futebol, apitos. Mas assim, fora isso... (Informação verbal¹, grifos meus).

Novamente é possível observar tensão entre escola e SEDUC, instituições que deveriam ser totalmente parceiras, sendo a segunda responsável por oferecer o melhor suporte possível às instituições de ensino, contudo, a escola esbarra mais uma vez em burocracia, procedimentos mal esclarecidos e má vontade, o que dificulta o recebimento dos materiais de que a escola necessita para a adequação da instituição em função do EMTI. Pelos relatos é nítida a falta de comunicação e, ou atenção, por parte da SEDUC quanto à escola. As duas parecem ter visões extremamente diferentes sobre uma mesma instituição. Em relato exposto a seguir, referente ao ano de 2019, a escola já não tem mais esperanças de receber os materiais que solicitou em 2018, tampouco, os novos solicitados em 2019.

Tem recurso previsto que o Governo Federal todo ano manda. Nos enviaram uma planilha onde a gente solicitou tanto o material de expediente quanto folhas, papel pardo, papel de cartolina, envelope pardo, material didático como globo. A gente pediu dicionário dentro das normas da língua portuguesa, dicionário de inglês, de espanhol... A gente pediu adequações de espaço, como assim, fazer piso no pátio porque a gente tem um pátio bastante acidentado e com muita parte que alaga, a gente pediu uma cobertura de pátio aqui do caminho do portão para entrar que daí quando em dia de chuva, né, chove bastante, pros alunos poderem entrar e sair. A gente também pediu netbooks por questão até da chamada dos professores. [...] O recurso vem via Secretaria de Educação. Então elas nos mandam essa planilha, a gente solicita esses materiais, aí então, eles fazem uma compilação do que todas as escolas desse programa solicitaram. Aí eles abrem uma licitação, aí tem toda essa burocracia da licitação para depois eles fazerem o tal do pregão, sei lá eu, adquirirem e nos mandar. Por isso que eu digo assim, que as esperanças da gente ter o material são poucas porque no final de 2017 a gente também preencheu uma planilha desses mesmos moldes, solicitando bastante material. E dessa montoeira de material a gente só recebeu 2 notebooks, 1 datashow, 6 bebedouros e uma televisão. E nós pedimos muito mais coisas do que isso. eu nem pedi tudo aquilo que eu pedi do ano passado, porque né, de lá para cá não veio nada daquilo, quase nada. (Informação verbal², grifos meus).

O(a) entrevistado(a) ainda sinaliza que o problema está envolto às burocracias, além de advertir que o processo de recebimento de materiais ou adequação da infraestrutura poderia ser facilitado se o recurso fosse descentralizado:

É, por causa dessa burocracia. Porque se a gente recebesse esse recurso direto na escola, nós poderíamos, como o recurso seria descentralizado, não haveria necessidade de fazer licitação. O que a secretaria alega? Que por ser licitação, por ser a compra de uma quantidade bem grande, se consegue um preço mais baixo. Mas por outro lado, envolve uma burocracia muito grande, o que faz com que demore muito para chegar ou até aconteça que não chegue. Porque essa questão e 2017, a gente já tá em maio de 2019 e ainda não chegou material, né? [...] se o recurso fosse descentralizado a gente sabe que talvez viesse a pagar um pouco maior por um notebook, por exemplo, mas em compensação o recurso realmente seria utilizado e a escola e os alunos estariam usufruindo disso há bem mais tempo. Então as vezes o custo benefício não adianta, porque daí tá lá o recurso que tu tem que devolver pro Governo Federal porque não consegue usar, porque a licitação não é feita a tempo. E se fosse o recurso descentralizado a escola já poderia tá usando isso há muito tempo. (Informação verbal²).

É preciso pensar sobre as questões burocráticas, sobre o burocratismo e seus objetivos. Seria a real intenção do governo do estado transferir os recursos destinados às escolas, para suprir outras demandas tidas mais urgentes? Tendo-se os recursos, por qual motivo não faz-se as obras? Por qual motivo os recursos materiais não chegam? Seria somente burocracia ou ela estaria encobrindo outras intenções?

A proposta despreza o fato de que as horas, em decorrência do EMTI, praticamente dobraram, ou seja, os alunos passam mais tempo na escola, o que implica em maior utilização dos materiais disponibilizados por ela. Dessa forma, a escola realiza o que pode dentro dos limites impostos e, de acordo com recursos disponíveis. O recurso financeiro previsto na Política de Fomento, não supre e, ou contempla todas as necessidades do tempo integral. Ao ser questionado(a) se os recursos financeiros são suficientes o(a) entrevistado(a) afirma:

[...] não são suficientes [...] Não, dinheiro, dinheiro brilhando na conta, nada. Tudo que vem que é muito pouco, continua sendo da Secretaria de Educação. A gente continua recebendo um valor de autonomia financeira que a escola sempre recebeu, que continua sendo o mesmo valor de 4300 reais. Esse ano a gente tem 182 alunos de turno integral, então esse número vale por 2. [...] digamos que eu tenho 182 alunos a mais. Então eu volto a repetir [...] eu tenho mais gasto ainda com gás, eu tenho mais gasto com limpeza, eu tenho mais gasto com higiene, eu tenho mais gasto porque eu tenho mais, né... E o valor é o mesmo. E então tá cada vez mais difícil nesse sentido de gerir a escola. (Informação verbal²).

Uma das grandes dificuldades, sendo presente inúmeras vezes durante as entrevistas, tanto em 2018 quanto em 2019, diz respeito à falta de pessoal. O que, em parte, poderia ser solucionado se houvesse maior compreensão da SEDUC quanto à logística da escola. Conforme Ball, Maguire e Braun (2016, p.56) “recursos humanos não é, naturalmente, apenas um custo; os funcionários são, em primeira – e última – instância, o principal recurso de uma escola”. Em 2018, o(a) entrevistado(a) expõe:

[...] as secretarias de educação pudessem ser um pouco mais flexíveis em relação ao quadro eles tem uma ideia de quadro que é extremamente enxuta. [...] a gente não tem nenhum coordenador do horário do meio dia, por exemplo, então sempre acontece de eu ou outros dois professores [...] basicamente somos nós três, de trabalharmos de 10 a 11 horas por dia, porque assim, tem um, cansa né, [...] são seguidas as vezes que eu chego aqui 7 horas da manhã para abrir a escola, porque já começa a chegar professor 7:05 [...] e eu tenho que ficar aqui meio dia, eu não paro pro almoço e eu saio daqui seis horas da tarde. Né, as dezoito horas. Não dá para dizer que eu consigo sentar uma hora e fazer pelo menos um horário de almoço de uma hora. E que daí igual eu trabalharia 10 horas no mesmo dia sendo que a minha carga horária de trabalho é de 8 horas por dia [...] a gente se reveza, mas é certo que pelo menos uma vez na semana a gente acaba fazendo tranquilamente dez horas de trabalho por dia, no mínimo. (Informação verbal¹, grifos meus).

Ball (2009) afirma quanto à elaboração das políticas que, principalmente as educacionais “são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis [...] com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais” (BALL, 2009, p.306). Em concordância com o autor, suponho que a elaboração da política de que trata este trabalho, foi pensada para escolas públicas brasileiras que não existem. Não basta prever repasse de recurso financeiro, tampouco, de formações ou adequação de infraestrutura, o problema é tão maior e precisa de tão mais *de tudo*. São problemas tão básicos, não simples, mas, de base. Constatação realizada a partir do exposto:

[...] Não temos professor substituto, o que acontece é assim, o mesmo professor a gente pede Pelo amor de Deus, e aí esse professor dá aula em duas turmas ao mesmo tempo, então esse professor dá uma atividade aqui, sai correndo e vai para outra, dá uma atividade na outra e fica assim. Teve uma manhã que a gente teve falta de cinco professores, dentro da escola toda. Teve uma professora que deu aula ao mesmo tempo para três turmas. Para a gente não dispensar aluno. Então isso também é complicado, se a gente tivesse ao menos uma pessoa, que poderia ser uma pessoa assim ó [...] se faltar professor é tu que vai ajudar a entrar e a substituir aquele professor, né, ou um coordenador de turno, não é um monitor, é um professor que é coordenador de turno, [...] uma pessoa por turno disponível, claro, no dia que faltou cinco uma pessoa ajudaria um pouco mas não resolveria o problema, mas já é um suporte para a gente ter, entende? E isso a gente não tem, [...] é só a quantidade de professor necessária para tá dentro da sala de aula, se o professor falta a gente tem que dar conta. [...] tem dias que eu tenho que tá lá na secretaria de educação, ou eu tenho que ir a um banco, tenho que ir ao cartório, eu entro em sala de aula, não tenho problema, já entrei, já dei tarefa, fiquei lá com eles, saí, não tem problema, mas por vezes a gente não está. [...] que nem essas questões, tem muitas reuniões da SEDUC que nos chamam para um dia inteiro que é diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico. (Informação verbal¹, grifos meus).

A proposta do “Novo” Ensino Médio, que compreende o EMTI, tem como objetivo solucionar os problemas da etapa tornando-a mais atrativa com base em um currículo diferenciado, contudo, faz-se necessário pensar em uma reforma que organize os problemas base das escolas públicas brasileiras. São muitas as demandas e os problemas das escolas públicas do país. Se a escola Itália, referência na Zona Norte de Porto Alegre, tida entre os moradores como uma das melhores escolas públicas da região e com um público de nível socioeconômico de médio à alto, enfrenta todos esses problemas, o que se espera de escolas com alta vulnerabilidade socioeconômica, localizadas em regiões periféricas e de menores recursos financeiros? O que perde em conteúdo e qualidade de ensino-aprendizagem, um aluno que fica sem professor com formação adequada durante um semestre letivo? é possível diversificar o currículo se a base não está sólida? Uma escola atrativa em que “é possível o aluno poder escolher a área em que quer se aprofundar” como propago pelo MEC, sem que haja um professor para lecionar nesta área, é atrativa? Abaixo o(a) entrevistado(a) aponta a enorme dificuldade de obter uma equipe completa na escola e sabiamente indica, como um dos fatores para a falta de pessoal, às más condições de trabalho dos profissionais da educação:

[...] devido a toda essa crise da educação realmente falta profissional que queria trabalhar na rede estadual, pelo salário, pelo atraso, enfim [...] a gente teve um dos professores que entrou em licença [...] então a gente também teve a dificuldade para repor um professor nesse lugar que veio só pro segundo semestre, e esse professor também tem um problema [...] e mais falta do que vem, faltas não justificadas e atestados inclusive, então a gente também tem que dar conta junto, tem coisas que eu estava aqui até pouco tempo que é trabalho de aluno, que eu entrei na sala, que eu mandei eles fazerem, que eu mandei recolher e me entregar, que eu vou corrigir e vou lançar na chamada para poder dar o mínimo, que não é o ideal, mas dar o mínimo para esses alunos poderem concluir o ano. (Informação verbal¹, grifos meus).

E ainda expõe que a instituição contou somente com uma integrante, durante o ano de implementação do EMTI (2018):

[...] e a parte financeira quem faz? Eu. O RH quem faz? Eu. Quem compra alimentação escolar? Eu. Quem faz o calendário escolar? Eu. Esse ano eu que fiz tudo. Claro, a supervisora ajudou bastante, mas assim ó, vendo o horário dos professores, a questão do diário de classe, é, se o professor falta ela já vai vendo o horário para ajudar ver quem é que ajuda, mas essa parte bem formal mesmo e burocrática, eu. Teve uma época que eu fazia até que eu preenchia o bolsa família. [...] nós não tínhamos secretário também na escola [...] para fazer histórico. atestado, transferência. Gente não é me gabar não viu, eu estou falando porque é uma realidade bem triste. Na prática, eu tive que aprender a fazer de tudo um pouco para a escola continuar funcionando. Daí do meio do ano para cá vieram mais ou menos ao mesmo tempo as duas secretárias que a gente tem, uma secretária não sabe lidar com o sistema informatizado [...] então teoricamente eu fiquei sem vice de manhã e de tarde praticamente o ano inteiro, de abril até agora final de outubro. [...] A equipe diretiva fui eu. (Informação verbal¹, grifos meus).

Em 2018, quando perguntado sobre a adequação dos professores ao componente curricular, a escola expõe algo bastante positivo que difere de grande parte das escolas estaduais. A rede apresenta percentuais abaixo de 50% quanto à adequação, nas disciplinas de português, matemática, inglês, física, química, sociologia, artes e filosofia de acordo com Chagas, Saraiva e Jover (2019).

Todos têm graduação que é necessário para trabalhar com ensino médio. Temos alguns, vou dizer que metade, com especialização, e temos [...] um mestre, um mestrando e uma doutoranda. [...] Assim, a maioria leciona a disciplina para qual tem formação, tá, então assim, história, essa parte bem assim história, geografia, português, matemática todo mundo tá dentro da sua disciplina. O que acontece de variar um pouco é dentro da diversificada. (Informação verbal¹).

E explica como está sendo organizada a grade curricular tendo em vista a ampliação da carga horária proposta pelo EMTI, apresentando a parte diversificada do currículo que compõe a carga horária destinada aos conteúdos da BNCC e está estipulada no artigo 26 da LDB.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

Assim, a escola está oferecendo como parte diversificada as “disciplinas” denominadas: projeto de vida, estudo orientado, projeto de pesquisa e cultura juvenil. Para mediar as disciplinas foram escolhidos professores de acordo com afinidade de cada um pela temática. Sobre elas:

a gente chama de disciplina né, que é o projeto de vida, cultura juvenil, projeto de pesquisa e estudo orientado. Isso veio pronto. São essas 4 disciplinas, a proposta do que trabalhar nelas, e a carga horária delas. [...] Não... assim ó, não. A grade como eu te disse é essa, são essas disciplinas, cultura juvenil são 2 períodos e as outras cada uma tem 1 período, o que totaliza 5, que é a carga horária delas, o que a gente tem alguma flexibilidade por exemplo é assim, esse ano a gente aprendendo com erros e acertos a gente vai reformular, por exemplo, cultura juvenil pro ano que vem. [...] O que veio mais direcionado foi projeto de vida, com sugestões de dinâmicas de grupo para fazer o aluno se conhecer, se perceber cidadão, se perceber participativo, para fazer com que esse aluno seja mais protagonista da sua vida. [...] Um currículo pronto não. Então nesse sentido que a gente também tem dificuldade que a gente acaba ficando muito no ar. É uma coisa nova para nós, e aí dentro disso também fica tudo muito amplo a gente não sabe exatamente o que trabalhar. [...] MEC, conselho nacional de educação, né, que definiram essa grade. [...] ela não prevê nenhuma formação em específico, então por exemplo o professor de matemática trabalha o projeto de vida, até ele tem um perfil, ele tem um histórico de trabalhar num projeto social. A professora de biologia trabalha com estudo orientado, com projeto de pesquisa, que ela já é assim uma professora bem antiga, que trabalhava bastante essa coisa formal de trabalho ela cobrava deles trabalho de pesquisa todo num formato, então ela tem um conhecimento bom para tentar trabalhar com eles com que eles aos poucos vão aprendendo também essa parte do que pesquisar, como pesquisar. A professora de letras dá a cultura juvenil que está, que é essa parte diversificada, o restante todos eles, graças a Deus, estão dentro da formação que eles têm. A gente não tem assim, “a professora de português tá tendo que dar educação física”, mesmo fazendo parte da mesma área que é linguagem, a gente não tem, não tem graças a deus esse problema a gente não teve. (Informação verbal¹, grifos meus).

Para Ball, Maguire e Braun (2016) muitas políticas são ou não implementadas em função dos esquemas de “fazer sentido” e, a responsabilidade de dar sentido à política, recai sobre as escolas. Ao não receber formação adequada, as escolas acabam precisando dar conta para compreender as demandas da política, para fazer com que elas tenham sentido. É o que acontece no relato anterior em que o entrevistado(a) assinala que a escola ficou “no ar” quanto à elaboração das disciplinas diversificadas sendo, somente a disciplina de cultura juvenil algo explicado de maneira mais ampla e técnica, sugerindo que as orientações não foram suficientes. A escola parece desconhecer o Parecer nº 02 de 2017 do Conselho Estadual de Educação que orienta sobre a aplicação da Lei 13.415 de 2017 e pior, desconhece o conteúdo da BNCC do Ensino Médio que, deveria ser o documento norteador da reforma curricular, tendo em vista que não a cita como instrumento para a construção da disciplinas diversificadas. No entanto, a mesma, foi aprovada ao final de 2018 o pode explicar a não apropriação do conteúdo.

A estrutura da disciplina de cultura juvenil faz alusão às disciplinas eletivas da universidade e é organizada da seguinte forma:

a ideia de cultura juvenil era que a gente conseguisse montar clubes. [...] A professora que trabalha cultura juvenil com eles dentro do possível fez trabalho de dança, fez trabalho de teatro, ela fez assim turma 101, 102, 103, 104. A nossa proposta para o ano que vem é que a gente coloque assim ó: no mesmo horário, as quatro turmas ter cultura juvenil, onde a gente coloque um professor tecnicamente naquela carga horária que é a parte digamos de, de... burocrática, né, que a gente precisa distribuir professor, cada professor vai estar inserido em uma. Porém, a matrícula vai ser diferente. Eles vão se misturar, então assim, a professora que fez a formação de robótica ela vai ter uma turma de cultura juvenil que, digamos, no papel é a 101. Mas aquele horário ela vai trabalhar com todos os alunos que queiram trabalhar robótica. [...] A professora tal no papel está responsável pela 102. Mas ela vai ter uma lista paralela dos alunos que querem fazer o teatro. Que ela faz curso de direção teatral ela gosta muito, e tal. Aí a gente vai ver um outro professor que tem uma afinidade, sei lá, os alunos colocaram que querem ter um clube de xadrez, por exemplo, aí a gente vai ver um professor que tem esse perfil e aí os alunos vão se matricular na oficina de xadrez. Na burocracia lá do papel o professor é responsável pela turma 103 mas ele vai trabalhar com uma lista paralela que é o pessoal do xadrez. Para que a gente realmente consiga fazer funcionar os tais clubes. (Informação verbal¹, grifos meus).

De acordo com relato de 2019:

[...] a gente já conseguiu fazer uma mudança em relação a uma das disciplinas, que é a disciplina de cultura juvenil. No ano passado essa disciplina era uma disciplina digamos que fechada. Cada turma trabalhava em si [...]. Para o início desse ano, a gente então estabeleceu uma proposta [...] na segunda-feira à tarde hoje, acontecia das 4 turmas terem no mesmo horário a disciplina de cultura juvenil. Aí eles vão na sala, no caso, a sala ali da 101, na verdade o que acontece ali é o teatro. Então quem tá inscrito no teatro vai para aquela sala e trabalha com a professora. [...] as outras eles trabalham daí fechado na sua turma. Eles não trabalham misturado. O que eles trabalham misturado daí é na cultura juvenil. Que daí eles se mesclam, né? As quatro turmas de primeiro ano que eles trabalham mescladas é na cultura juvenil. Nas outras, eles trabalham na sua turma de matrícula mesmo. (Informação verbal²).

A escola realmente consegue organizar a disciplina como havia pensado no ano de 2018. Isso demonstra que o processo de implementação de uma política não é algo simples, faz-se necessário buscar alternativas e adaptar-se, enxergar de que forma, a partir das possibilidades que se tem, organizar a escola. Além disso, o(a) entrevistado(a) reitera que a disciplina e os clubes que ela agrega foram construídos a partir da vontade dos alunos em conjunto com as possibilidades da instituição. O que é muito positivo, pois coloca os alunos como agentes ativos, possuidores de voz e escolha.

Foi ideia dos alunos. Afinidade dos alunos. Foram áreas de interesses que eles apresentaram. E dentro, casando, claro que os alunos, eles apresentaram essas áreas de interesses, digamos assim, essas temáticas, e apresentaram outras também. Mas dentro de toda essa gama que eles apresentaram, a gente então casou de que maneira né? Tentar fechar o que eles apresentaram de proposta com o que nós tínhamos, digamos de espaço, e com os professores que nós tínhamos perfil. Então assim, bom, teatro. Teatro a gente tem que ter basicamente uma sala, um espaço para trabalhar. E a gente tem a professora Juliana que tem curso de direção teatral. E ela adora teatro, então, bom. Teatro é uma coisa que vai dar para gente trabalhar e assim foi [...]. (Informação verbal²).

Quanto às demais disciplinas diversificadas, em 2019, o entrevistado(a) explica:

projeto de pesquisa, a gente tem que trabalhar com os alunos, bem como o nome diz, projeto de pesquisa, [...] fazer com que eles aprendam como organizar e como elaborar um projeto de pesquisa [...] O projeto de vida, é trabalhar a questão da vida deles, então o ano passado foi o primeiro ano, o professor trabalhou questões assim: primeiro “eu”, a identidade deles [...] depois o professor trabalhou o mundo, como que eles viam o mundo. E no terceiro trimestre, o “eu” dentro do mundo. Então, eles se colocando dentro do mundo. [...] Nessa perspectiva de ser, um “a gente” e um “a gente” positivo dentro da sociedade [...] também no sentido de projeto de vida, [...] o que eles querem para vida deles no futuro, não só pensando no futuro acadêmico [...] existem outras possibilidades de futuro, outras possibilidades de vida, que não seja só aquela em que eles tenham que ir para faculdade e de que eles tenham que ter um diploma. (Informação verbal²).

As outras disciplinas estão organizadas da seguinte forma:

A portaria determina que os períodos têm que ser de 60 minutos. E que 5 períodos sejam de língua portuguesa e 5 de matemática. E eles deixaram aberto as outras.... Como é que eu vou dizer para vocês, as outras... disciplinas, mas igual, ela também determina, por exemplo, que a área de linguagem tem um número X de carga horária, e aí dentro desse número X é que a gente distribui, português mantém as 5 horas, [...] digamos que linguagem sejam 10 horas, 5 obrigatoriamente tem que ser de português e as outras 5 sim a gente pode distribuir entre Educação Física, Inglês e Literatura, isso no primeiro ano. A de humanas obrigatoriamente tem que ser 6 horas, por exemplo, e aí sim a gente distribui entre geografia, história, sociologia e filosofia. Mas ela tem uma flexibilidade dentro de um formato pronto, então é mais um menos assim, não é uma coisa 100% autônoma, mas também não é 100% rígida. Isso, essa liberdade se tem, mas dentro desses moldes. [...] (Informação verbal¹).

Quanto à avaliação da aprendizagem (2019):

Em relação a normativa, em si a avaliação continua sendo a mesma, ela continua sendo uma avaliação com valor de 0 a 10. Com uma média de no mínimo 6, mas o professor digamos que tem um olhar diferenciado para esse aluno. O olhar sim. Porque o que se busca para esse aluno, hoje no ensino médio de tempo integral, não é mais um aluno que apresente somente um conteúdo de conhecimento formal. Mas também um aluno com conteúdo de conhecimento de vida. [...] nesse sentido um aluno mais crítico, mais reflexivo, um aluno mais proativo, mais “agente” na sociedade, digamos que um aluno mais solidário, mais participativo. [...] eles são avaliados com nota também. Claro que daí assim, as avaliações elas vão ser avaliações bem abrangentes. Por exemplo, um teatro, tu não vai ter uma prova de teatro. Vai abranger a participação deles, o envolvimento, a entrega deles na sua participação. Então, elas são avaliações mais informais. (Informação verbal²).

Em 2019 quando perguntado sobre a organização mais técnica do currículo, a grade horária curricular que os alunos e professores recebem para se orientar, onde consta as disciplinas distribuídas de acordo com a carga horária, fica evidente que a escola não recebeu suporte para tal. O que ocorreu:

a gente tem o programa que é o Urania. A gente lança lá cada turma que o professor tem e a disciplina que o professor tem, e aí é o sistema que organiza. Porque a gente não estava conseguindo fechar isso com turno integral. [...] a gente tinha professor que dava aula no integral e no fundamental de tarde também. E aí estava muito complicado fechar isso porque daí a gente fazia um horário, e quando ia pro fundamental a professora dava português do fundamental e também dava português do integral e quando via tinha botado a professora para dar aula no mesmo período em duas. eu tava quebrando cabeça. (Informação verbal², grifo meu).

A aquisição do software, realizada em 2019, não tem relação com a verba destinada à implementação do EMTI. O exposto pelo(a) entrevistado(a) quanto a isso, é de deixar sem palavras o pesquisador. Diante de um cenário de salários congelados há mais de quatro anos (o último reajuste do magistério estadual foi realizado em 2014) e de parcelamento dos

pagamentos, o(a) representante da direção da escola ainda têm de tirar dinheiro do próprio bolso para adquirir um software de gestão da carga horária.

[...] Eu paguei, eu dei para escola o programa (Informação verbal²).

Apesar da fala acima representar, de certa forma, a luta dos profissionais da educação em busca de uma educação pública de qualidade, ao mesmo tempo representa o descaso e o pouco investimento que recebem as nossas instituições públicas. Para Ball, Maguire e Braun (2016),

Espera-se que as escolas e os professores estejam familiarizados com várias políticas [...] que são planejadas para eles por outros, e eles são responsáveis por essa tarefa. No entanto, como já referido, políticas individuais e os elaboradores de políticas não costumam levar em conta a complexidade dos ambientes de atuação da política institucional. Presume-se simplesmente que as escolas podem e irão responder, e responder rapidamente, às múltiplas demandas de políticas e a outras expectativas. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.22).

Dessa forma, a escola sem suporte, acaba por “se virar” para responder às demandas e expectativas de sujeitos que não estão na escola, tampouco, a compreendem. Para finalizar as entrevistas, tanto em 2018 quanto em 2019, foi perguntado se a escola atende a todas as necessidades do Ensino Médio em Tempo Integral, quais as maiores dificuldades quanto à implementação e como a instituição avalia a implementação. Sobre essas questões surgiram as seguintes falas que reafirmam mais uma vez que as dificuldades quanto à implementação do EMTI emergem de dificuldades de base, dificuldades que vivem grande parte das escolas públicas devido aos baixos investimentos em educação no Brasil.

Então assim, a gente foi vivenciando vários tropeços, durante o ano, e a falta de uma equipe completa também dificultou bastante. [...] de uma hora para a outra eu tive que começar a me apropriar de tudo e junto com a supervisora da manhã, que é só 20 horas, a gente tentar dar conta de tudo junto com o integral, foi bem difícil. [...] a questão do recurso humano, eu tenho tido muita reclamação, [...] a minha escola atende toda a educação básica [...] Aí normalmente acaba desencadeando situações com os pais do currículo porque a tarde, uma e vinte a gente abre o portão, e por vezes a monitora não está ali, porque ela também está ajudando alcançando livros, porque a gente não tem livro para todos [...] a gente não consegue a monitora lá no portão para abrir uma e vinte, e aí os pais reclamam [...] é uma questão de dinâmica da escola que envolve o ensino médio integral. [...] a gente trabalha o tempo inteiro com certas resistências, né e isso é difícil. [...] A comunidade aqui por vezes a impressão que a gente tem é que ela esquece que é uma escola pública que tem problemas, que têm dificuldade de recursos humanos, de recursos materiais e ela quer ter um atendimento de excelência como de uma escola particular. [...] os pais colocaram que a escola ia fazer porque estava muito perigoso a entrada e a saída da escola, que a escola tinha que conseguir no mínimo dois policiais para ficar cuidando a entrada e a saída dos alunos, como assim se a segurança pública não consegue dar conta nem do mínimo do que a gente vive aí na rua? [...] Então às vezes parece que as pessoas vivem meio que fora da sua realidade. Aí, “é por que então a escola tinha que contratar” [...] A escola ganha 4 mil e 300 reais por mês, para lidar com toda uma manutenção, é lâmpada que queima, algumas que não funcionam, é um monte de sala que os alunos estragaram as fechaduras, desentupimento porque colocam colheres dentro dos vasos, umas coisas assim né, surreais mas acontecem, fora toda a manutenção mesmo da limpeza que a gente tem que comprar, o gás da alimentação que sai desses 4 mil e 300, e a detetização, as pessoas não tem a ideia disso, né. [...] a gente passa pelos mesmos problemas do que qualquer escola, de falta de recurso humano para trabalhar e dar um atendimento que seria o ideal de toda escola, [...] tem algumas mães que têm os filhos no fundamental e no integral e que vem cobrar coisas que não existem, porque a pessoa parece que “ai por que me recomendaram a escola Itália como sendo uma excelente escola”, dentro da rede pública ela é uma boa escola, mas aí a pessoa já associa que é um nível assim, num padrão de escola particular e não é, não somos né. (Informação verbal¹, grifos meus).

Se a escola Itália que participa da Política de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral e, de certa forma recebe algum recurso financeiro, possui diversas dificuldades para implementação do EMTI, como as escolas que não participam deste programa, tampouco recebem maiores investimentos, irão adequar-se ao proposto pelo “Novo” Ensino Médio? Pois, integral ou não, amplia a carga horária e a flexibiliza o currículo, o que exige formação, adequação de infraestrutura, dentre inúmeros outros fatores. Em 2019, quando perguntado se a escola atende à todas as necessidades do EMTI, o(a) entrevistado(a) finaliza a entrevista e, este capítulo de análise com a fala:

Pela questão principal da falta de recurso material, recurso humano, a gente ainda não consegue atender e fazer com que o integral funcione nas condições que seriam ideais. Mas a gente já conseguiu melhorar um pouco. [...] o pouco que melhorou foi por percepção nossa de pequenas melhorias, que nem a reorganização de cultura juvenil, que os alunos gostaram bem mais [...] a questão do micro-ondas [...] os professores também [...] não ter professor dividido em duas escolas, de ficar só conosco, isso a gente conseguiu, isso ajudou. Então essas pequenas conquistas em relação ao ano passado, de algumas coisas que a gente viu que não deram certo, a gente conseguiu reavaliar e adaptar. (Informação verbal², grifos meus).

De acordo com o(a) entrevistado(a), apesar de perceber melhorias quanto ao processo de implementação da política, advindas de percepções da escola, a instituição ainda não atende à todas as necessidades de que necessitaria um Ensino Médio de tempo integral.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As falas expostas no capítulo anterior em conjunto com as análises realizadas, demonstram que a escola Itália realmente não consegue funcionar nas condições ideais devido à falta de pessoal (tanto de professores quanto de outros profissionais), à inadequação da infraestrutura, ao não recebimento de materiais e, à não ampliação dos recursos financeiros de autonomia da escola. Ademais, os professores e equipe diretiva não receberam formações suficientes e tampouco, houve alguma formação com todos os profissionais da escola. Dessa forma, a direção teve que recorrer a softwares pagos (de maneira pessoal pelo(a) diretor(a) da escola) para a organização mais técnica dos professores quanto à nova grade horária, além de que, teve que “quebrar a cabeça” para organizar toda a nova logística da instituição e o novo currículo, aprendendo e reformulando as situações a partir de erros e críticas advindas da comunidade escolar.

A escola e os seus sujeitos, entre tropeços, implementam a política e, de certa forma, respondem às demandas. Mas, precisam enfrentar às péssimas condições de trabalho e infraestrutura da escola. Precisam trabalhar com o que tem, a partir dos limites que lhes são impostos e, o belo recurso financeiro que lhes é prometido, não chega nas instituições ou, chega pela metade. Faz-se um refatório pela metade, faz-se um vestiário pela metade e, transferem-se os recursos para outros segmentos. Mesmo que se finja neutralidade, excluindo quaisquer posições ideológicas que demonstrem minha insatisfação e não concordância com a proposta do “Novo” Ensino Médio, discutido “pelos beiradas” neste trabalho, tendo em vista que, nele pretendia-se analisar especificamente o processo de implementação de uma de suas propostas, não é possível concordar que as escolas estaduais estão preparadas para receber um Ensino Médio de 7 horas diárias.

De maneira geral, as 12 escolas escolhidas para participar da primeira etapa da política, dentre a rede, são escolas de referência e, mesmo elas, não possuem o mínimo para oferecer o EMTI. As escolas estaduais brasileiras enfrentam problemas sérios e de natureza básica. Espera-se que se tenham vestiários e quadra de esportes coberta, tampouco existem banheiros adequados ou quadras de esporte; espera-se que se amplie a carga horária, tampouco, tem-se o quadro de professores completo; espera-se que se atinjam os índices educacionais internacionais, tampouco, entregam-se os recursos financeiros e materiais previstos às escolas. Espera-se que os jovens se sintam atraídos pela escola, tampouco, se tem papel pardo, materiais esportivos ou pior, papel higiênico na instituição. Espera-se que o jovem permaneça 7 horas diárias na escola, tampouco, ele não é visto como sujeito com necessidades provindas da

enorme desigualdade socioeconômica do nosso país. Espera-se muito das escolas públicas, mas dá-se muito pouco a elas.

A baixa nas matrículas é a principal consequência da implementação do EMTI. Atualmente os alunos conseguem migrar para escolas de “ensino regular” que comportam 5 horas diárias de estudo no Rio Grande do Sul, contudo, a proposta do “Novo” Ensino Médio assinala que as escolas deverão ampliar para 7 horas diárias, devendo oferecer, em até cinco anos, o mínimo de 5 horas diárias. Dessa forma, não existirão mais escolas de ensino médio com carga horária inferior à 7 horas, assim, os estudantes terão que permanecer na escola durante o tempo determinado ou abandoná-la. Não existem dados concretos referente à quantidade de alunos que saíram da escola Itália em razão de precisarem trabalhar, no entanto, sabemos que 115 saíram da escola em função do EMTI, desses, parte por este motivo.

Hoje, o currículo do Ensino Médio possui uma formação básica comum nos três anos que compõem a etapa, com a reforma, passará a ser dada em apenas metade desse tempo. Dessa forma, a proposta do “Novo” Ensino Médio nega o direito à uma educação básica comum a todos os estudantes. Ademais, a organização do currículo a partir de itinerários formativos, não existindo a obrigatoriedade de que sejam oferecidos todos os itinerários pelas escolas, irá restringir a possibilidade de escolha dos estudantes e ampliará as desigualdades sociais e culturais.

O “Novo” Ensino Médio só evidencia a perspectiva pragmática e utilitarista, pautada em resultados, não visa a melhoria na qualidade da educação, sendo ela “intimamente ligada à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos” (FERREIRA, 2017 p. 297). Ao contrário, possui intenções que não o direito à educação, tendo em vista que não toca em pontos cruciais como: financiamento, estrutura das escolas, evasão e condições de trabalho dos professores. Além disso, no contexto do Rio Grande do Sul, dentre cerca de mil escolas, foram inicialmente 12 a receber a Política de Fomento que tem como função ensaiar o “Novo” Ensino Médio. Se a escola Itália que recebe algum recurso provindo desta política, além de ser uma escola de referência, apresenta tantas dificuldades, o que restará as outras instituições? Isso provavelmente irá ampliar a discrepância quanto à qualidade das escolas entre as escolas públicas e, mais ainda, se comparado as escolas públicas com as escolas particulares.

Por fim, a política analisada está longe de garantir o direito à educação pública e de qualidade para todos e, a falta de um projeto educacional envolto a um projeto societário, levará mais uma vez os interesses mercadológicos a dirigir a educação pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, J. Stephen. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.** In: Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e a Maria Inês Marcondes.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BBC. O desafio de manter jovens no ensino médio, principal obstáculo à universalização da educação. **G1**, Educação, 20 jun. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/06/20/o-desafio-de-manter-jovens-no-ensino-medio-principal-obstaculo-a-universalizacao-da-educacao.ghtml>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

BONIN, LFR. Educação, consciência e cidadania. SILVEIRA, AF., et al., org. **Cidadania e participação social.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 92-104. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/hn3q6/pdf/silveira-9788599662885-10.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BOWE, R.; BALL, S. J. with GOLD, A. **Reforming education & changing schools:** case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação. **Caderno 1 - Formação de professores do Ensino Médio:** ensino médio e formação humana integral. Curitiba: UFPR, 2013. Organizado por: Carmen Sylvia Vidigal Moraes *et al.*

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição: República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 26 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providência. Brasília, DF: 23 jul. 2004.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº. 95 de dez 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: dez. 2016 .

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE). Brasília, DF: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em 10 maio de 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 09 de junho de 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: 16, fev. 2017. Disponível em <<https://legis.senado.leg.br/norma/602639>>. Acesso em 10 maio. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 727 de 13 jun de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.145/2016, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471>>. Acesso em 12/01/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 02/2012. É estabelecida as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2012.

CAPELLA, Ana Cláudia N.; GONÇALVES, Felipe. Perspectivas Teóricas sobre o Processo de Formulação de Políticas Públicas. **Bib: Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, nº. 61, p.25-52, jan. 2006.

CAPELLA, Ana Cláudia; GONÇALVES, Felipe. Perspectivas Teóricas e Metodológicas na Análise de Políticas Públicas: Abordagens Estadunidenses. **Política Hoje**, Recife, v. 27, n. 1, p.6-24, jun. 2018. Semestral. Esse artigo resulta de uma versão modificada e expandida da apresentação realizada no III Encontro Nacional de Políticas Públicas (ENPP), na EACH-USP, em mesa redonda intitulada “Perspectivas Teóricas e Metodológicas na Análise de Políticas Públicas”, realizada em abril de 2018.

CHAGAS, Ângela B; SARAIVA, Mateus; JOVER, Brenda. Ensino Médio De Tempo Integral No RS: dos Critérios de Seleção à ampliação das desigualdades. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, 29., 2019, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Anpae, 2019. p. 117 - 121.

CHAGAS, Ângela Both. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do rs**: Projetos em disputa. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Porto Alegre, 2006.

CHAUÍ, M. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. (org.) **Direitos humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989. p.15-35. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/humanismo/chau.html>>. Acesso em 26 maio de 2019.

CORSO, Angela Maria; TOLDO, Solange. **O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DOS DESAFIOS HISTÓRICOS ÀS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.** In: X ANPED SUL, 2014, Florianópolis. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2085-0.pdf>. Acesso em: 4 maio 2019.

COSTA, D. Política. In. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 325-327.

CURY, C.R.J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.169-201, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>> Acesso em 21 maio 2019.

CURY, C.R.J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Curitiba, v. 23, n. 3, p. 483 – 495, set/dez 2007.

DELEVATTI, Alex Faturi. **A educação básica como direito fundamental na constituição brasileira.** 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência Jurídica, Cpcj, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006. Disponível em: <<https://siaiap39.univali.br/repositorio/bitstream/repositorio/2029/1/Alex%20Faturi%20Delevatti.pdf>> Acesso em 30 maio de 2019.

DIAS, Maria Milena de Brito; PINTO, Mércia Roseane da Silva; MARTINS, Patrícia de Lima. Qualidade e aceitação da merenda escolar na escola municipal de ensino básico e EJA João Pinto da Silva em Barra de São Miguel-PB. In: III CONEDU, Natal, 2016. **Anais.** Natal: Conedu, 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA18_ID4531_17082016174751.pdf>. Acesso em 4 jun. 2019.

DIHL, Bibiana. Verba que iria para as escolas estaduais será aplicada em cinco rodovias gaúchas. **GaúchaZH**, Porto Alegre, 3 maio 2019. Educação e trabalho. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/05/verba-que-iria-para-escolas-estaduais-sera-aplicada-em-cinco-rodovias-gauchas-cjv8azkbf00mj01malxfuuhj8.html>>. Acesso em: 4 maio 2019.

FERREIRA, Eliza B. A Contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017

FERRETI, João C. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 32, nº93, p.25-42 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025>. Acesso em: 20 abr. 2019

FIGUEIREDO, N.M.A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2ª ed. São Caetano do Sul: Yendis, 2004.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, G. A relação da Educação Profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2019.

FRIGOTTO, G. Reforma de ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento-revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p.329-332, nov. 2016. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/326/327>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

FRIGOTTO, G; MOTTA, Vania Cardoso da. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2007. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em 07 jun. 2019.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, nº 47, p. 333-361, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

GONÇALVES, Suzana da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos: e o “novo” Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, nº 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 14 jun. 2019

GUZZO, Raquel Souza Lobo; FILHO, Antonio Euzébios. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos sobre Educação**,

Ibirité, v. 4, nº 2, p. 39-48, dez. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005>. Acesso em 23 maio 2019.

HAWTHORNE, Júlia G. A medida provisória n. 746/2016 e o real motivo de se reformar o ensino médio no Brasil. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, vol. 1, nº 2, p.20-24, mai./ago. 2017.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, nº 55, p.30-41 nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em 10 maio. 2019.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2011**: Resumo Técnico. Brasília, Inep. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2017**: Notas Técnicas. Brasília, Inep. 2017.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2018**: Notas Técnicas. Brasília, Inep. 2018.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, nº 112, p. 851-873, jul.set. 2010.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa; SILVA, Sofia Marques da. O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: perspectivas de docentes de uma escola TEIP*. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 35-43, jan./abr. 2013

LIMA, Marcelo; MACIEL Samanta Lopes. Reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Vitória, v. 23, e230058, p.1-25, out. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230058.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2019.

LOVATO, Ana Carolina; DUTRA, Marília Camargo. Direitos fundamentais e direitos humanos - singularidades e diferenças. In: XII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA. VII MOSTRA DE TRABALHOS JURÍDICOS CIENTÍFICOS, 2015, Santa Cruz do Sul. **Anais**. Santa Cruz do Sul: Cepejur. Unisc.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em 07 jun. 2019.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Marcia dos Santos; TELLO, Cesar. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, S. J., MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-165.

MARCHAND, Patrícia Souza. **A afirmação do direito ao ensino médio no ordenamento constitucional-legal brasileiro: uma construção histórica**. 2006, 232 f. Dissertação de Mestrado - Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7494/000546237.pdf?sequence=1>>. Acesso em 21 abr. 2019.

MINAYO, Maria Cecília De Souza (org). DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 28º ed. Petrópolis: Vozes, 2009

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 17, nº 49, p. 39-58, jan./abr., 2012.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, Márcia Soares De; COSTA, Maria Adélia da. A educação profissional e a lei nº 13.415-2017: uma ponte para o passado. In: IV COLÓQUIO NACIONAL E I COLÓQUIO INTERNACIONAL: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2017, Natal. **Anais**. Natal: IFRN. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/colquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A4.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

OLIVEIRA. Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. IN: OLIVEIRA Adão F. de; OLIVEIRA, Alex Pizzio; FRANÇA, George (org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99.

PARSONS, Wayne. Políticas Públicas: **Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas**. Ciudad de México: Flacso. 2007. Disponível em:

<https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/pluginfile.php/1097951/mod_resource/content/1/Parsons%20Wayne%20-%20Políticas%20Publicas.pdf> Acesso em 22 maio. 2019.

Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p.921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf> > Acesso em 21 de maio de 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 53.913, de 7 de fevereiro de 2018**. Instituiu o Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2018. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2053.913.pdf#S13>>. Acesso em 02 jan. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer 02/2017**. Orienta o Sistema Estadual de Ensino quanto à aplicação da Lei federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, nos termos deste Parecer. Dá outras providências. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação, 2017. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/13814/parecer-n%c2%ba-0002-2017>>. Acesso em: 2 jan. 2019.

RUA, M. G. Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos. In: RUA, Maria das Graças; CARVALHO, Maria Izabel. **O Estudo da Política: Tópicos Seleccionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SILVA, Andréia Ferreira da; SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. CONDIÇÕES DO TRABALHO ESCOLAR: DESAFIOS PARA OS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 43, n. 150, p.772-787, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n150/03.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SOARES, Tufi Machado *et al.* Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educ. Pesqui.**, v. 41, nº 3, p. 757-772, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507138589>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: conceitos, tipologias e subáreas**. Salvador, 2005. Trabalho elaborado para a Fundação Luís Eduardo Magalhães, em dezembro de 2002. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2019.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2004. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/MentesEmRede/130890210-vergarasylviaconstantprojetoserelatoriosdepesquisaemadministracao>>. Acesso em 07 jun. 2019.

ANEXOS

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DA INSTITUIÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa intitulada “**Ensino Médio de tempo integral no Rio Grande do Sul**: o processo de implementação na escola estadual de ensino médio Itália” tem como objetivo compreender o processo de implementação da lei 13.415 de 2017 na escola estadual de ensino médio Itália e será desenvolvida pela aluna Brenda Jover matriculada no presente semestre letivo, no Componente Curricular TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA DOCENTE e sob orientação da professora Dr^a Patrícia Souza Marchand do Núcleo de Políticas e Gestão da Educação, do Departamento de Estudos Especializados, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisadora compromete-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter no momento das pesquisas ou posteriormente através do e-mail *joverbrenda@gmail.com*. A pesquisadora compromete-se, ainda, a não identificar nomes das pessoas entrevistadas nos relatórios e publicações. A não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a. Após ter sido devidamente informado(a) sobre todos os aspectos deste estudo e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, respondendo pela equipe gestora desta Instituição, autorizo sua realização. Nome da instituição: _____.

() A Instituição concorda com sua identificação no relatório do estudo e nas apresentações do Seminário em sala de aula.

() A Instituição não autoriza sua identificação no relatório do estudo e nas apresentações do Seminário em sala de aula, solicitando o uso de um nome fantasia.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do/a gestor (a) da instituição

Assinatura do/a Pesquisador/a

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DOS ENTREVISTADOS:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa intitulada “**Ensino Médio de tempo integral no Rio Grande do Sul**: o processo de implementação na escola estadual de ensino médio Itália” tem como objetivo compreender o processo de implementação da lei 13.415 de 2017 na escola estadual de ensino médio Itália e será desenvolvida pela aluna Brenda Jover matriculada no presente semestre letivo, no Componente Curricular TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA DOCENTE e sob orientação da professora Patrícia Souza Marchand do Núcleo de Políticas e Gestão da Educação, do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisadora compromete-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter no momento das pesquisas ou posteriormente através do e-mail *joverbrenda@gmail.com*. A pesquisadora compromete-se, ainda, a não identificar nomes das pessoas entrevistadas nos relatórios e publicações. A não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a. Após ser devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu (nome do(a) entrevistado(a): _____) concordo com a participação nesta pesquisa e autorizo Brenda Jover, a utilizar as informações por mim prestadas, para a elaboração da referida pesquisa. Quanto à identificação da autoria de meu depoimento opto:

() pela não identificação de meu nome.

() pela identificação de meu nome.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do/a entrevistado (a)

Assinatura do/a Pesquisador/a

APÊNDICES

APÊNCIDE A – INSTRUMENTO DAS ENTREVISTAS (ANO 2019):

DIMENSÃO I - RECEPTIVIDADE

1. Após o primeiro ano de EMTI, houve mudança a respeito das percepções da comunidade escolar (alunos, professores, pais, funcionários e equipe diretiva) quanto ao EMTI?
2. Qual o número de matrículas atual do EMTI? a escola perdeu ou ganhou alunos? Como isso se justificativa?

DIMENSÃO II – PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Considerando o primeiro ano de EMTI (2018) na escola, houve alteração quanto aos **processos de organização** no tocante:

- 1.2 Ao planejamento pedagógico.
 - 1.3 A distribuição dos professores.
 - 1.4 Ao currículo.
 - 1.5 Ao Planejamento Político Pedagógico (PPP) da escola.
2. A escola planejou algum tipo de acompanhamento quanto a avaliação da aprendizagem, tendo em vista, as mudanças curriculares propostas pelo programa? Se sim, como é feito este acompanhamento?
 3. Existem ações de formação continuada na escola? Quais são elas? Elas fazem sentido com as novas práticas pedagógicas necessárias para o EMTI implementado na escola? Os profissionais pertencentes ao tempo integral estão recebendo alguma formação específica?

DIMENSÃO III – ESPAÇO FÍSICO DA INSTITUIÇÃO

1. A infraestrutura da escola hoje atende às necessidades presentes no cotidiano da comunidade escolar?
2. Considerando a Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017, que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o programa de fomento às escolas em EMTI, como avalia as condições gerais de infraestrutura para realização do EMTI?
3. Quais são as ações que estão sendo realizadas ou foram realizadas na escola para adequar-se aos critérios estabelecidos na Portaria nº 727?
4. Quanto aos recursos necessários para a adequação da infraestrutura escolar:
 - 4.1. Quais recursos já foram recebidos? Qual a sua *origem*?

DIMENSÃO IV – AVALIAÇÃO DO PREOCESSE

1. Como avalia o processo inicial de execução da política do EMTI? Quais as maiores dificuldades? Quais suas virtudes?
2. Como avalia o primeiro ano de EMTI na escola? Quais as maiores dificuldades? Quais suas virtudes?
3. Houveram alterações no planejamento da escola quanto ao EMTI em 2019, levando em consideração o primeiro ano de implementação (2018)?
4. A escola conseguiu atender as demandas para a implementação do ensino médio em tempo integral? Quais as maiores dificuldades?
5. Quanto aos recursos necessários para implementação e continuidade do EMTI, a escola recebeu novos recursos?
 - 5.1. Quais recursos já foram recebidos? Quais os recursos previstos? Qual a sua *origem*?
 - 5.2 Como a escola avalia os recursos recebidos? Eles são suficientes? Qual a maior dificuldade quanto a isso?
6. De maneira geral, existe alguma previsão de futuros encaminhamentos quando a reforma do Ensino Médio/Novo Ensino Médio?

APÊNCIDE B – INSTRUMENTO DAS ENTREVISTAS (ANO 2018)

DIMENSÃO I – CRITÉRIOS DE IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS ESCOLAS PARA O EMTI

1 - Como a escola foi selecionada/escolhida para participar desta política?

Introdução: Levando em consideração a gestão democrática, a reforma do Ensino Médio pressupõe a participação de diferentes atores para a sua implantação e implementação tais como: MEC, SEDUC (CRE), Conselho Escolar, Professores, Alunos, Mães, pais e responsáveis, Funcionários e Equipe diretiva.

2. Quanto à implantação e implementação do EMTI, como você avalia o grau de participação na sua escola?

Responda, numa escala de 1 (nenhuma participação) a 5 (muita participação), qual o grau de participação na implantação e implementação do EMTI em sua escola, de cada um dos responsáveis pela construção dos sistemas de ensino citados abaixo.

2.1 MEC: 1.○ 2.○ 3.○ 4.○ 5.○

Justificativa: _____

2.2. SEDUC: 1.○ 2.○ 3.○ 4.○ 5.○

Justificativa: _____

2.3. Conselho Escolar: 1.○ 2.○ 3.○ 4.○ 5.○

Justificativa: _____

2.4. Professores: 1.○ 2.○ 3.○ 4.○ 5.○

Justificativa: _____

2.5. Alunas/os: 1.○ 2.○ 3.○ 4.○ 5.○

Justificativa: _____

2.6. Mães, Pais, Responsáveis: 1.○ 2.○ 3.○ 4.○ 5.○

Justificativa: _____

2.7. Funcionários: 1.○ 2.○ 3.○ 4.○ 5.○

Justificativa: _____

2.8. Equipe Diretiva: 1.○ 2.○ 3.○ 4.○ 5.○

Justificativa: _____

3. Considerando a participação dos atores da questão anterior, como ocorreu o planejamento das ações do processo de implantação e implementação do EMTI. Houve planejamento nesta escola? Se sim, como ocorreu? Quem participou?

4. Quanto à socialização das informações/ações para a implantação e implementação do Programa de Fomento às escolas de EMTI, como foi feita essa socialização para a escola? Como foi feita a socialização na escola?
5. Como foi a receptividade da comunidade escolar (alunos, professores, pais, funcionários e equipe diretiva) com a implantação do EMTI?
6. A escola planejou algum tipo de acompanhamento para avaliação do processo de implementação do EMTI? Se sim, como seria feito este acompanhamento?

DIMENSÃO II – ITINERÁRIOS FORMATIVOS

1. Como se deu a escolha do(s) itinerário(s) formativo(s) nesta escola?
2. Considerando a escolha deste(s) itinerários(s), como está o processo de implementação no tocante:
 - 2.1 Ao planejamento pedagógico
 - 2.2 A infraestrutura necessária para a execução do(s) itinerário(s) escolhido(s)
 - 2.3 A formação de professores para atuação neste(s) itinerário(s)

DIMENSÃO III – ESPAÇO FÍSICO DA INSTITUIÇÃO DE ACORDO COM A PORTARIA Nº 727, DE 13 DE JUNHO DE 2017, QUE ESTABELE NOVAS DIRETRIZES, NOVOS PARÂMETROS E CRITÉRIOS PARA O PROGRAMA DE FOMENTO ÀS ESCOLAS DE EMTI.

1. A infraestrutura da escola hoje atende às necessidades presentes no cotidiano da comunidade escolar?
2. Como a escola avalia as condições gerais de infraestrutura para implementação do EMTI de acordo com a portaria 727?
3. Quais são as ações que estão sendo realizadas na escola para adequar-se aos critérios estabelecidos na Portaria nº 727?
4. Quanto aos recursos necessários para a adequação da infraestrutura escolar:
 - 4.1. Quais recursos já foram recebidos? Qual a sua *origem*?
 - 4.2. Existe alguma previsão de futuros encaminhamentos?

DIMENSÃO VI – EQUIPE DE IMPLEMENTAÇÃO E FORMAÇÃO DOS DOCENTES

1. Como é o perfil de formação dos profissionais docentes da escola?

2. Existem ações de formação continuada na escola? Quais são elas? Elas fazem sentido com as práticas pedagógicas da escola?
3. Houve a participação dos profissionais da escola nas ações de formação continuada promovidas pela SEDUC/CRE para a implantação e implementação do EMTI?
4. Os profissionais hoje pertencentes ao quadro docente da escola conseguiram atender as demandas para a implementação da nova reforma do ensino médio em tempo integral? Quais as maiores dificuldades?

DIMENSÃO V – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EXISTENTES NA ESCOLA

1. Quanto o projeto político pedagógico, levando em consideração o art.16 das Diretrizes Curriculares para o EM
 - 1.1 Existem práticas voltadas à inclusão das diversidades (social, cultural, ideológica, étnico-racial, de gênero, religiosa, pessoas com deficiências, estudantes trabalhadores)?
 - 1.2 Existem atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica/Quais outras ações e ou atividades a escola realiza e que queira falar.
2. A partir da implementação do EMTI o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola está sendo discutido com a comunidade escolar?
3. Quais as atuais ações pedagógicas implementadas na escola?

DIMENSÃO VI – AVALIAÇÃO DO PROCESSO

1. É possível identificar convergência ou divergência entre as diretrizes curriculares para o EM e a Nova Reforma para o EM?
2. Como vocês avaliam esse processo inicial de execução da política do EMTI? Quais as maiores dificuldades? Quais suas virtudes?
3. Qual o planejamento da escola para a oferta do EMTI em 2019?
4. **Caso a escola tenha interrompido o processo de implantação da Política.**
 - 4.1. Quais foram os motivos que levaram a escola a tomar esta decisão?
 - 4.2. Quais ações a escola já havia desenvolvido para a implementação do EMTI?