



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação

**GESTÃO ESCOLAR EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO – DF:
o Programa de Ensino Médio de Tempo Integral**

CRISTIANE AKEMI SATO

**Brasília, DF
Agosto, 2019**



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação

**GESTÃO ESCOLAR EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO – DF:
o Programa de Ensino Médio de Tempo Integral**

CRISTIANE AKEMI SATO

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dra. Maria Abádia da Silva.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SSA253g SATO, CRISTIANE AKEMI
GESTÃO ESCOLAR EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO - DF: o
Programa de Ensino Médio de Tempo Integral / CRISTIANE
AKEMI SATO; orientador Maria Abádia Silva. -- Brasília,
2019.
147 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Lei 13.415/2017. 2. Ensino Médio. 3. Gestão escolar.
4. Ampliação da jornada escolar. 5. Programa de tempo
integral. I. Silva, Maria Abádia, orient. II. Título.

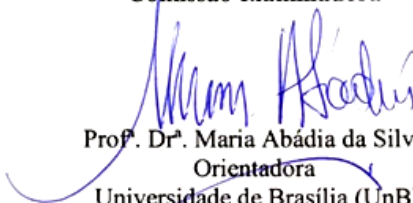
CRISTIANE AKEMI SATO

**GESTÃO ESCOLAR EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO – DF:
o Programa de Ensino Médio de Tempo Integral**

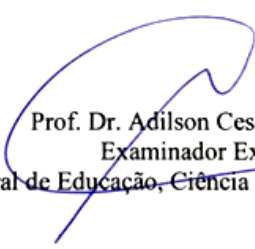
Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília sob orientação da Profª. Drª. Maria Abádia da Silva, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Brasília, 19 de agosto de 2019.

Comissão examinadora

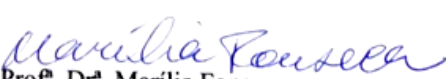


Prof. Drª. Maria Abádia da Silva
Orientadora
Universidade de Brasília (UnB)



Prof. Dr. Adilson Cesar de Araújo
Examinador Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)

Profª. Drª. Nathalia Cassettari
Examinadora Interna
Universidade de Brasília (UnB)



Profª. Drª. Marília Fonseca
Examinadora Interna –
Universidade de Brasília (UnB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial, a professora Maria Abádia da Silva que orientou este trabalho com seus apontamentos, discussões, referências e ensinamentos. A nossa jornada teve início no ano de 2017, e, nessa caminhada floresceram o carinho, o respeito e a profunda admiração pela pessoa e pela profissional estudiosa, dedicada e ética.

Aproveito para estender os agradecimentos a todos os professores da Universidade de Brasília – UnB com quem tive o privilégio de estudar. Além de transmitirem conhecimentos, me provocaram o espírito para fazer e pesquisar mais com o rigor e a disciplina exigidos na academia.

Ao grupo de pesquisa Águia, minha gratidão, pelos momentos colaborativos de constante troca de referências textuais, de críticas e de apontamentos para o enriquecimento deste trabalho. Em especial, aos meus dois colegas Helane e Edison – caminhamos juntos e nos apoiamos sempre.

Agradeço a meus pais, Darci e Carlos, a meus irmãos, Renato e Eduardo e à cunhada Karol, pela paciência e compreensão nos momentos ausentes nas reuniões familiares. Vocês são a minha base, o meu suporte. Gratidão também à pequena Lily Sato, que apesar de não compreender muito bem o afastamento e a distância, sempre concedeu apenas paz, amor e carinho.

A todos os amigos que me apoiaram e me acompanharam nessa incrível jornada de conhecimentos e pesquisa, especialmente a Camila e a Mirella, mulheres fortes, decididas e guerreiras que me inspiraram a seguir em frente.

SATO, Cristiane Akemi. **GESTÃO ESCOLAR EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO – DF: o Programa de Ensino Médio de Tempo Integral**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

RESUMO

O presente trabalho vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica elegeu por objeto de investigação a Lei Federal nº 13.415/2017 a partir da ampliação da jornada em escolas de ensino médio. Propôs-se como objetivo geral desvelar o processo de formulação da Lei nº 13.415/2017 e a implementação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, e, como objetivos específicos: i) desvendar as forças políticas e sociais que atuaram no processo de produção e elaboração da Reforma do Ensino Médio (2017), ii) contextualizar a articulação da ampliação da jornada escolar no Distrito Federal entre os anos de 2009 a 2018, iii) compreender os pressupostos teórico-ideológicos que sustentam a implementação da Lei nº 13.415/2017, considerando: a) as atribuições do diretor escolar e b) a gestão da ampliação da jornada em duas escolas públicas vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, e, iv) analisar a gestão escolar *in loco* em escolas públicas de ensino médio do DF que aderiram ao Programa de Fomento ao Tempo Integral, em relação às ações pedagógicas. As questões norteadoras foram: Como os aspectos históricos, políticos e econômicos fundamentam a proposta da ampliação da jornada escolar? Como a gestão escolar é modificada para atender um programa de tempo integral? Na intenção de investigar, de modo científico, o real, inserido dentro de uma prática social, empregou-se como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, utilizando as categorias de mediação e contradição. O estudo de natureza exploratória e de abordagem qualitativa foi organizado em etapas de revisão bibliográfica, levantamento de documentos e análise de dados no campo empírico. A análise aponta que no processo de formulação da Lei nº 13.415/2017, as proposições de organismos internacionais influenciaram a concepção e a formação que se pretende para o estudante do EM, voltadas, sobretudo para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Ainda, com a ampliação da jornada escolar apontam-se as seguintes contradições: a) o aumento da permanência no número de horas na escola, mas com um esvaziamento do currículo; b) o fomento de tempo integral com o corte nos investimentos e, ainda por tempo limitado; c) a responsabilidade do gestor em atingir resultados, mas com restrita autonomia da gestão dos recursos financeiros e, d) mecanismo de exclusão dentro da própria escola que seleciona somente alguns alunos e turmas para a jornada escolar ampliada. Em relação à gestão escolar nas instituições que aderiram ao Programa de Fomento em Tempo Integral, observa-se que os diretores escolares tiveram uma intensificação no seu trabalho e em suas atribuições, ao mesmo tempo, nas entrevistas manifestaram que o programa traz benefícios, mas confundem a função da escola, destacando, sobretudo, o papel de proteção e assistencialismo para os alunos. As atividades e oficinas ofertadas na Parte Flexível do Programa EMTI foram avaliadas pelos estudantes como insatisfatórias, bem como apontaram a falta de estrutura, organização e planejamento das atividades e oficinas cursadas.

Palavras-chave: Lei nº 13.415/2017. Ampliação da jornada escolar. Gestão escolar. Programa de Fomento às Escolas de Tempo Integral. Ensino Médio Regular.

SATO, Cristiane Akemi. **SCHOOL MANAGEMENT IN TWO SECONDARY SCHOOLS OF EDUCATION - DF: full-time secondary school program.** Master's Dissertation, University of Brasilia, Brasília, 2019.

ABSTRACT

This work linked to the Postgraduate Program in Education of the *Faculdade de Educação - Universidade de Brasília*, in the line of research Public Policies and Management of Basic Education, chose as object of investigation the Federal Law 13.415/2017 and the school management from the extension of the journey in high schools. It was proposed as a general objective to unveil the process of formulation of Law 13.415/2017 and the implementation of the Program for the Promotion of Full Time Schools (EMTI), and as specific objectives: i) to identify and unveil the political and social forces that operate in the (2017), ii) to contextualize the articulation of Federal Programs in the Federal District, especially regarding the extension of the school day between the years 2009 to 2018, iii) to understand the theoretical assumptions which support the implementation of Law 13,415 / 2017, considering: a) the responsibilities of the school director and b) the management of full time in two public schools linked to the State Department of Education of the Federal District - SEEDF, and iv) analyze the school management in loco in public high schools of the DF that adhered to the Promotion Program, in relation to pedagogical actions. The guiding questions for the research work are explained in the following questions: How do the historical, political and economic aspects support the proposal to extend the school day? How is school management modified to fit a full-time program? In order to investigate, in a scientific way, the real, inserted within a social practice, the dialectical historical materialism was used as theoretical-methodological reference, using the categories of mediation and contradiction. The study of an exploratory nature and a qualitative approach has as its starting point a concrete question, apprehended in a historical dimension. In this way, the research was organized in steps of bibliographic review, survey and document research and data analysis in the empirical field that was selected after joining the EMTI instituted by Administrative Rule 1145/2016. SEEDF indicated 13 public schools that fulfilled the objective conditions for membership, and of that group, two schools of the Regional Coordination of *Taguatinga* were chosen. The analysis shows that in the process of formulating Law 13.415/2017, the proposals of international organizations influenced the conception and the training that is intended for the student of the MS, focused, in particular, to meet the needs of the labor market. Also, with the expansion of the school day, the following contradictions are pointed out: a) the increase in the number of hours in school, but with a lack of curriculum; b) the promotion of full time with the cut in investments and, even for a limited time; c) the responsibility of the manager to achieve results, but with limited autonomy of the management of financial resources; and d) exclusion mechanism within the school itself that selects only a few students and classes for the extended school day. Regarding school management in the institutions that joined the full-time program, it is observed that the principals intensified their work and their duties, while at the same time, in the interviews, they stated that the program has benefits, but confuse the function. school, highlighting, above all, the role of protection and assistance for students. The activities and workshops offered in the Flexible Part of the EMTI Program were rated by students as unsatisfactory, as well as pointing to the lack of structure, organization and planning of activities and workshops attended.

Keywords: Law 13.415 / 2017. Extension of the school day. School management. Program for the Promotion of Full Time Schools. High school.

SATO, Cristiane Akemi. **GESTIÓN ESCOLAR EN DOS ESCUELAS SECUNDARIAS DE EDUCACIÓN - DF: el Programa de la Escuela Secundaria de Tiempo Integral.** Tesis de Maestría, Universidad de Brasilia, Brasilia, 2019.

RESUMEN

Este trabajo vinculado al Programa de Postgrado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia, en la línea de investigación Políticas Públicas y Gestión de la Educación Básica, eligió como objeto de investigación la Ley Federal 13.415/2017 y la gestión escolar de la ampliación de la jornada escolar. Se propuso como objetivo general desvelar el proceso de formulación de la Ley 13.415/2017 y la implementación del Programa para la Promoción de Escuelas de Tiempo Integral (EMTI), y como objetivos específicos: i) identificar y revelar las fuerzas políticas y sociales que operan en el (2017), ii) contextualizar la articulación de los Programas Federales en el Distrito Federal, especialmente con respecto a la extensión del día escolar entre los años 2009 a 2018, iii) para comprender los supuestos teóricos (b) la gestión del tiempo completo en dos escuelas públicas vinculadas al Departamento de Educación del Estado del Distrito Federal (SEEDF), y (iv) para analizar La gestión escolar in loco en las escuelas secundarias públicas del DF que se adhirieron al Programa de Promoción, en relación con las acciones pedagógicas. Las preguntas de orientación para el trabajo de investigación se explican en las siguientes preguntas: ¿Cómo los aspectos históricos, políticos y económicos apoyan la propuesta de extender el día escolar? ¿Cómo se modifica la administración escolar para que se ajuste a un programa de tiempo completo? Para investigar, de manera científica, lo real, insertado en una práctica social, se utilizó el materialismo histórico dialéctico como referencia teórico-metodológica, utilizando las categorías de mediación y contradicción. El estudio de carácter exploratorio y enfoque cualitativo tiene como punto de partida una cuestión concreta, captada en una dimensión histórica. De esta manera, la investigación se organizó en pasos de revisión bibliográfica, investigación de encuestas y documentos y análisis de datos en el campo empírico que se seleccionó después de unirse a la EMTI instituida por la Regla administrativa 1145/2016. SEEDF indicó 13 escuelas públicas que cumplieron con las condiciones objetivas para la membresía, y de ese grupo, se seleccionaron dos escuelas de la Coordinación Regional de Taguatinga. El análisis muestra que en el proceso de formulación de la Ley 13.415/2017, las propuestas de las organizaciones internacionales influyeron en la concepción y la capacitación que está destinada al estudiante de la EM, enfocada, en particular, a satisfacer las necesidades del mercado laboral. Además, con la expansión del día escolar, se señalan las siguientes contradicciones: a) el aumento en el número de horas en la escuela, pero con una falta de currículo; b) la promoción de tiempo completo con el recorte de inversiones e, incluso por un tiempo limitado; c) la responsabilidad del gerente para lograr resultados, pero con una autonomía limitada en la administración de los recursos financieros, y d) un mecanismo de exclusión dentro de la propia escuela que selecciona solo unos pocos estudiantes y clases para el día escolar extendido. Con respecto a la gestión escolar en las instituciones que adoptaron el programa de tiempo integral, se observa que los directores intensificaron su trabajo y sus deberes, mientras que al mismo tiempo, en las entrevistas, declararon que el programa trae beneficios, pero confunden la función de la escuela, destacando, sobre todo, el papel de protección y asistencia a los alumnos. Las actividades y los talleres que se ofrecen en la Parte flexible del programa EMTI fueron calificados por los estudiantes como insatisfactorios, además de señalar la falta de estructura, organización y planificación de las actividades y talleres a los que asistió.

Palabras clave: Ley 13.415/2017. Prolongación de la jornada escolar. Gestión escolar. Programa de Promoción de Escuelas de Tiempo Completo. La escuela secundaria

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELA

Figura 1:	Organograma da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	45
Figura 2:	Desenvolvimento de Proposta Curricular Inovadora – Linhas de Ação	56
Figura 3:	Ciclo de execução financeira do Programa EMTI	85
Gráfico 1:	Evolução da matrícula inicial no Ensino Médio – 2009 – 2018	49
Gráfico 2:	Gênero dos respondentes (Questão 05)	93
Gráfico 3:	Gênero – 15 a 17 anos	93
Gráfico 4:	Cor/raça (Questão 06)	94
Gráfico 5:	Cor/raça – 15 a 17 anos	94
Gráfico 6:	Quantitativo de alunos por idade/série	94
Gráfico 7:	Você trabalha ou faz estágio? (Questão 08)	95
Gráfico 8:	Na sua opinião, o seu trabalho ou estágio (Questão 09)	95
Gráfico 9:	Ao terminar do Ensino Médio você pretende: (Questão 17)	95
Quadro 1:	Audiências públicas sobre Ensino Médio realizadas pela CEENSI	27
Quadro 2:	Quadro comparativo das mudanças no PL 6.840/2013 e do Substitutivo	32
Quadro 3:	Quadro comparativo entre a MP 746/2016 e o PL 6.840/2013 e o texto Substitutivo	35
Quadro 4:	Propostas do Banco Mundial para reforma do Ensino Médio (2010)	36
Quadro 5:	Escolas de Ensino Médio distribuídas por Coordenação Regional de Ensino	46
Quadro 6:	Taxas percentuais de reprovação e abandono escolar no DF – 2009 a 2018	52
Quadro 7:	Governadores e Secretários de Educação do Distrito Federal – 2007 a 2018	55
Quadro 8:	Escolas da SEEDF que aderiram ao Programa de Fomento à Implementação das Escolas em Tempo Integral no Edital da Portaria MEC 1.145/2016	59
Quadro 9:	Caracterização de duas escolas de Ensino médio com jornada ampliada (2018)	63
Quadro 10:	Sujeitos pesquisados	65
Quadro 11:	Quadro teórico de categorias após sistematização de dados	67
Quadro 12:	Infraestrutura e ambientes pedagógicos das escolas CEM A e CEM B	81
Quadro 13:	Matriz Curricular Anual para o EMTI	98
Quadro 14:	Exemplo de grade curricular para o tempo integral da escola CEM A	101
Quadro 15:	Exemplo de grade curricular para o tempo integral da escola CEM B	102
Quadro 16:	Oficinas oferecidas no ano de 2018 no EMTI	105
Quadro 17:	Participação nas atividades de contraturno (Questão 19)	106
Quadro 18:	Manifestações dos estudantes sobre as oficinas (Questão 22)	111
Tabela 1:	Valor de desembolso por componente/ano	19

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP – Audiências públicas
BM – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEB – Câmara de Educação Básica
CED – Centro Educacional
CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEENSI – Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio
CEM – Centro de Ensino Médio
CIEP - Centros Integrados de Educação Pública
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal
COEJA – Coordenação de Políticas Educacionais para Juventude e Adultos
CRE – Coordenação Regional de Ensino
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DF – Distrito Federal
EAPE - Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
EC – Emenda Constitucional
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral
FE – Faculdade de Educação
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE - Fórum Nacional de Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBL – Movimento Brasil Livre
MEC – Ministério da Educação
MP – Medida Provisória
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

PDE - Plano Distrital de Educação
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL – Projeto de Lei
PNE – Plano Nacional de Educação
PNFEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
POGE – Políticas Públicas e Gestão da Educação
PforR – Programa por Resultados
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRC – Projeto de Reestruturação Curricular
PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT – Partido dos Trabalhadores
RA – Região Administrativa
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEE – Secretaria de Estado de Educação
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEI – Sistema Eletrônico de Informação
SINPRO-DF – Sindicato dos Professores do Distrito Federal
SUBEB – Subsecretaria de Educação Básica
TPE – Todos pela Educação
UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICEUB – Centro Universitário de Brasília

SUMÁRIO

MEMORIAL ACADÊMICO E PROFISSIONAL	01
INTRODUÇÃO	04
Proposição do objeto de investigação	04
Circunstâncias e problematização acerca do Ensino Médio Regular público	04
Objetivos Geral e Específicos	08
Método científico da pesquisa em Educação	09
Estrutura e organização da dissertação	12
CAPÍTULO 1	
O PROCESSO DE FORMULAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (2017)	14
1.1 As orientações dos organismos internacionais na formação do Ensino Médio	14
1.2 Do Programa Ensino Médio Inovador ao Projeto de Lei 6.840/2013	23
1.3 Da Medida Provisória 746/2016 à Lei 13.415/2017	32
1.4 Resistência civil: combates, marchas, lutas e criatividade	37
CAPÍTULO 2	
O ENSINO MÉDIO REGULAR PÚBLICO NO DISTRITO FEDERAL DE 2009 A 2018 ...	44
2.1 Elementos históricos do Ensino Médio público no Distrito Federal	44
2.2 A política de ampliação da jornada escolar no Ensino Médio no Distrito Federal	54
2.3 Composição e características da Coordenação Regional de Taguatinga	60
CAPÍTULO 3	
O PROGRAMA EMTI MODIFICA A GESTÃO ESCOLAR EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO REGULAR?	62
3.1 Delineamento do campo empírico	62
3.2 Formas de adesão das escolas de ensino médio públicas ao Programa EMTI	68
3.3 Participação dos diretores e professores na construção das atividades e oficinas	72
3.4 Ações pedagógicas de acompanhamento da jornada ampliada nas escolas	76
3.4.1 A parte pedagógica como formação para os professores	77
3.4.2 A infraestrutura e ambientes pedagógicos nas escolas investigadas	81
3.5 Tempo integral ou tempo limitado?	83
3.6 Atribuições do diretor escolar nas escolas com ampliação de jornada	86

CAPÍTULO 4

A GESTÃO PEDAGÓGICA DA JORNADA AMPLIADA: VOZES DOS ESTUDANTES.	93
4.1 Perfil e características dos estudantes de Ensino Médio de EMTI	93
4.2 A gestão do tempo e do espaço em duas escolas públicas de Taguatinga	97
4.3 Atividades e oficinas: vozes dos estudantes de ensino médio em tempo integral	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES E ANEXOS	128

MEMORIAL ACADÊMICO E JORNADA PROFISSIONAL

Nosso ponto de partida é o presente, porque é a ação sobre o presente que permite transformar a realidade. [...] A história como presente incorpora o passado e delinea o futuro.
Maria Ciavatta

As escolhas que fazemos, a trajetória que construímos e o futuro que planejamos, nos tornam seres completos e complexos. Somos humanos! Nossa história e cultura, nossos erros e acertos, as diversas tendências que seguimos ou não, constituem a identidade de cada um. Como na epígrafe acima, concebo o presente como ponto de partida, e não o dissocio do passado ou do futuro.

Minha ascendência japonesa relaciona-se com a educação rigorosa que obtive de meus pais, os quais, por sua vez, obtiveram de meus avós, e, assim, sucessivamente, dos meus bisavós. Essa rigidez ligada à cultura nipônica somou-se às dificuldades que eles encontraram no Brasil. Meus bisavós pertenceram ao primeiro grupo de imigrantes japoneses, que desembarcaram do navio *Kasato Maru*, em 1908, após o acordo imigratório entre Brasil e Japão. Vieram para trabalhar nas plantações de café no interior de São Paulo e foram para Araraquara onde residiram e constituíram a família.

Meus avós, paternos e maternos, foram lavradores por toda a vida, e transmitiram isso para meus pais e tios. Quando estes eram adolescentes, iniciaram um processo migratório, rumo à cidade de São Paulo. Conseguiram ser empregados como mão de obra barata e estudaram à noite para tentar uma melhora de vida. Meu pai saiu de São Paulo, graduado em Engenharia de Agrimensura, e, chegou a Brasília em 1979. Minha mãe teria acesso ao Ensino Superior anos mais tarde, formando-se em Pedagogia, em 2008.

Minha educação e a de meus irmãos foram realizadas em colégios particulares. Meus pais priorizaram nossa educação em detrimento de qualquer luxo ou conforto. O que importava era estudar e ser alguém na vida. Completei o Ensino Fundamental no antigo Ginásio Brasília, conhecido atualmente como Colégio La Salle, localizado no Núcleo Bandeirante. No Ensino Médio, estudei no Colégio Objetivo, e tão logo, concluí minha educação secundária, cursei o Ensino Superior na Faculdade de Letras do Centro Universitário de Brasília, atual UniCEUB.

Quando cursava a graduação, participei do projeto de extensão *Alfabetização e Letramento na EJA*, promovido por aquela instituição de Ensino Superior. Após, terminada a minha preparação e capacitação nesse curso, fui implantar o que havia aprendido, na Cidade

Estrutural, no ano de 2003. Tive um choque com a desigualdade em sua forma mais dura. Usávamos um galpão que ficava próximo ao Lixão da Estrutural, o cheiro era terrível e parecia que impregnava em nossas narinas, as baratas circulavam tranquilamente pelo espaço, como se a elas pertencesse aquele pedaço, as alunas eram as próprias catadoras, tinham a faixa etária de 20 a 30 anos, mas pareciam bem mais velhas. Ficamos por lá, pelo período de seis meses, dando aulas aos finais de semana. Muitas não continuaram no curso.

Após concluir a Licenciatura em Letras e respectivas Literaturas, iniciei minha carreira como professora lecionando em colégios particulares de Brasília. Atendia nessa época os níveis finais de Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As duas etapas da Educação Básica eram bem definidas nos projetos das escolas, enquanto no fundamental minha função era preparar os alunos e construir uma base sólida de ensino; no ensino médio, meu papel consistia em abordar os conteúdos programáticos para o vestibular. Havia uma disputa dos colégios particulares pelas matrículas, e o número de aprovados na Universidade de Brasília (UnB) transformava-se no carro chefe de *merchandising* das escolas.

Quando convocada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o regime de dedicação exclusiva obrigatório, causou a minha retirada do setor privado após seis anos de regência nas escolas. Tão logo, passei a compor o quadro como servidora pública, percebi que as escolas eram diferentes, eu atendia a mesma faixa etária que compunha o Ensino Médio da escola particular, mas a semelhança acabava aí.

As diversas visões sob o papel da escola divergiam entre os próprios docentes. Alguns defendiam a preparação para a vida, outros acreditavam na preparação para o mercado de trabalho e ainda havia aqueles que buscavam a preparação para o vestibular. O resultado era de uma falta de identidade coletiva de nossa própria função enquanto professor.

Ao passar dos anos vi e vivenciei vários projetos sendo implementados nas escolas - ProEMI, Pronatec, Jovem Educador, além de outros constantes de nosso calendário letivo. Questionávamos se quem escrevia as leis entendia o cotidiano e o público que atendíamos, e a conclusão a que chegávamos era que deveríamos melhorar a nossa prática pedagógica para implantar, estimular e inculcar em nossos alunos as “novas” ideias de melhoria na qualidade da educação. Quando não conseguíamos a adesão e a participação da comunidade escolar, e falhávamos na apresentação dos resultados obtidos, diversos sentimentos afloravam em nosso interior: fracasso, revolta, e, por fim, conformidade. Sabíamos que outros projetos viriam.

No ano de 2016, o presidente Michel Temer decretou a Medida Provisória (MP) 746, impondo alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996. A partir daí, o corpo docente fragmentou-se radicalmente. Uns, apoiavam a mudança, outros,

a condenavam. A reflexão sobre o que mudaria em nossas vidas e nas vidas de nossos jovens, no entanto, era reduzida a uma discussão e preferências político-partidárias.

Na inquietação de compreender a MP 746/2016 e aprofundar a unidade teoria e prática, inscrevi-me para participar do processo de seleção do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Contudo um questionamento reverberava em minha mente: será que minha preocupação pedagógica poderia ser objeto de conhecimento? Se, sim, como transformá-la em uma pesquisa científica com o rigor acadêmico? Como criticar, usando pressupostos teórico-metodológicos, os desafios diários que se apresentavam em minha sala de aula?

Ao ser selecionada para o curso de Mestrado acadêmico na UnB, as dúvidas materializaram-se, tornaram-se apreensões. Percebi que as conversas nas reuniões pedagógicas na escola serviam como subsídios, mas não eram suficientes para fundamentar o trabalho da academia. Aos poucos, fui me apropriando de leituras e de conhecimentos e saberes de colegas e professores da Universidade. No trabalho de pesquisa, descobri que a aparência não correspondia à realidade, e na ânsia de compreender a política educacional fui tecendo outras perguntas e novos fatos foram surgindo.

Entendi que minha visão era do mundo da pseudoconcreticidade, que consiste no “complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural” (KOSIK, p. 11). Como desvencilhar-se dessa pseudoconcreticidade? Por meio de uma apreensão do fenômeno, tanto do que está manifesto quanto do que está latente.

Assim, explicar o que me motivou a pesquisar o Ensino Médio perpassa a minha função como educadora além do interesse que tenho de me aproximar do fenômeno que ocorre no âmbito da política nacional e das recomendações internacionais ao propor reformas educacionais que não atingem resultados satisfatórios e nem garantem a melhoria na qualidade de ensino. A problemática surge na própria realidade objetiva em que está inserida. Os caminhos para explicá-la são diversos, por isso, a necessidade de “coerência entre os suportes teóricos [...] e a prática social que realizamos” (TRIVINÕS, 2010, p. 15) são fundamentais na busca por entender, mas, sobretudo, por transformar a realidade.

INTRODUÇÃO

Proposição do objeto de investigação

O trabalho vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB), na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica (POGE), elege por objeto de investigação o processo de formulação da Lei Federal 13.415/2017, que altera o Ensino Médio, e, especificamente, a ampliação de jornada em duas escolas de ensino médio público do Distrito Federal a partir do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI.

O recorte temporal adotado busca apreender as mudanças ocorridas na última etapa da educação básica em âmbito nacional e também no Distrito Federal entre os anos de 2009 e 2018. Para isso, recorreremos aos dispositivos legais, reformas e relatórios nacionais e internacionais desse interstício cotejando-os segundo os eixos de atualização curricular e da ampliação da jornada escolar. Esses dois elementos têm sido cada vez mais utilizados nas proposições de um reordenamento do ensino médio público, que, em diversos momentos seguem as proposições dos organismos internacionais.

Circunstâncias e problematização acerca do Ensino Médio Regular público

Na história da educação brasileira, os impasses relacionados ao Ensino Médio (EM) são inúmeros e históricos. A ausência de uma identidade própria, os índices de reprovação e abandono, a defasagem idade-série, as matrículas no período noturno, a falta ou precariedade das escolas, os embates dualistas entre formação acadêmica e formação técnica-profissional, os insuficientes investimentos e, a baixa qualidade¹ da educação são exemplos dos dilemas presentes que persistem.

Como medidas para amenizar alguns dos problemas no EM, percebe-se um movimento de empresários e governo federal e estadual, sobretudo a partir do início dos anos

¹ Consideramos que o termo qualidade envolve uma complexidade de sentidos e tem sido utilizado de forma constante nas políticas educacionais, muitas vezes com significados diversos. Para essa exposição, adotamos o conceito de qualidade da educação com o significado que abrange além da garantia de acesso e permanência na escola, fatores intra e extraescolares, que articulados a um todo, englobam um processo de participação efetiva da sociedade, acesso a todos dos conhecimentos historicamente produzidos, autonomia na construção de um projeto político-pedagógico, suficientes recursos financeiros e investimentos, apoio no plano de carreira dos professores, estímulo à formação inicial e continuada, dentre outros. Assume-se aqui qualidade com as dimensões e referências defendidas por Silva (2009) e por Dourado e Oliveira (2009, p. 206), ou seja, de uma “qualidade socialmente referenciada”.

2000, difundindo programas educacionais com a ampliação da jornada escolar combinada com a readequação curricular. Sendo assim, optou-se como marco o ano de 2009, quando ocorreu por iniciativa do Ministério da Educação a proposta do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI². Esse programa federal foi a peça fundamental na proposição de uma reforma de Ensino Médio voltada para a atualização curricular e a ampliação da jornada escolar.

Nessa linha de pensamento, destaca-se também a influência crescente de reformadores empresariais (FREITAS, 2012; 2014) e de organismos internacionais na educação básica pública que apontam conotações mercadológicas para o ensino. Ao mesmo tempo, para desvendar e resistir aos interesses desse projeto econômico hegemônico³ constata-se o crescimento das manifestações populares e estudantis por todo o país, apoiadas por associações educacionais e movimentos sociais e sindicais. (PEREIRA; SILVA, 2018).

No intuito de realizar uma análise da política educacional, expressa pelo ProEMI e estabelecida com o Projeto de Lei 6.840/2013⁴, que culminou com a sanção da Lei 13.415/2017, atenta-se aos aspectos econômicos, históricos, sociais e políticos que se articulam na sua proposta. Portanto, para compreender a situação do Ensino Médio, à luz da perspectiva dialética, torna-se necessário entender o contexto histórico em que a Lei 13.415/2017 foi planejada e implementada e as forças políticas e econômicas que a influenciaram. Neste movimento, indaga-se: que atores empresariais influenciaram na formulação da Lei 13.415/2017? Como os atores apresentaram as necessidades para reformar o Ensino Médio? Como atuaram as manifestações contrárias à reforma do ensino médio?

A política para a educação básica pública subsume-se a um quadro de dissensos, contradições e interesses econômicos, e, em meio a um cenário de turbulência político-econômico, o ano de 2016, foi marcado na história com o golpe jurídico-parlamentar em um

² A instituição do ProEMI materializou intenções de melhoria para a prática educativa no Ensino Médio por meio de atividades curriculares inovadoras e possibilitou um suporte na ampliação do número de horas nas atividades escolares.

³ O neoliberalismo está na base desse projeto hegemônico, ou seja, a necessidade do capitalismo em se reestruturar a partir de suas contínuas crises geram outras formas de produção e reprodução nos mecanismos de dominação (GENTILI, 1995). Nessa linha de pensamento, os autores Pereira e Silva (2018, p. 525), consubstanciam que o projeto hegemônico se consolida diante de um “ordenamento geopolítico e econômico” em que estão presentes além dos governantes e empresários nacionais, os organismos multilaterais e as agências transnacionais, no sentido de restabelecer o capitalismo em um “processo de reestruturação material e simbólica” (GENTILI, 1995, p. 192).

⁴ Outro instrumento jurídico que permeia esta investigação deu-se com o Projeto de Lei 6.840, apresentado, em 27 de novembro de 2013, demarcando a extensão obrigatória da carga horária para os alunos de Ensino Médio e a flexibilização das áreas do conhecimento, desconsiderou, contraditoriamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM, que haviam sido atualizadas no ano anterior pela Resolução Câmara da Educação Básica 2/2012.

retrocesso à democracia e à soberania brasileiras, delineando a força do capitalismo pelas vias eleitorais e jurídicas.

Em 31 de agosto de 2016, o presidente Michel Temer, partidos políticos e os setores privados assumiram um projeto econômico com mercado livre e propuseram levar adiante um movimento para alterar a estrutura da educação básica no país. Dentre os quais, citamos:

1. A Emenda Constitucional 95/2016 – que limita os gastos em serviços de saúde e educação.
2. A Medida Provisória 746/2016 – que propõe uma reforma no Ensino Médio.
3. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) – documento homologado em dezembro de 2018, que legitima a imposição da Lei nº 13.415/2017.
4. A Portaria MEC 577/2017 – que reconfigurou os segmentos e a composição do Fórum Nacional de Educação - FNE.
5. O corte nos repasses às universidades brasileiras e aos institutos federais.

Diante desse panorama, a Lei nº 13.415 foi aprovada e sancionada pelo presidente Michel Temer, em 16 de fevereiro de 2017, com a justificativa de modificar o Ensino Médio público e dirimir os problemas estruturais que permeiam essa etapa da educação básica. Sendo assim, o dispositivo alterou tanto a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, quanto a Lei nº 11.494/2007 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb e, ainda, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017a).

Ao eleger o projeto econômico hegemônico e aprovar no Congresso Nacional a Emenda Constitucional 95/2016 que limita em vinte anos os gastos em serviços de saúde e educação, que, na prática, congela os recursos públicos, percebem-se tentativas de desmonte na educação pública. Adiciona-se ainda nessa complexa conjuntura política, econômica e social, de embates e desafios para o trabalho educativo, no ano de 2017, a sanção da Lei 13.415/2017. O governo federal divulga por meio do Ministério da Educação, imprensa e redes de televisão o “*novo ensino médio*”. Observamos, também, em uma primeira análise, a atuação do Banco Mundial para cofinanciar à implementação da ampliação da jornada junto com a modificação e flexibilização do currículo. Mas, que interesses envolvem esse aumento de jornada? E como essa ampliação de tempo afeta as atribuições do diretor escolar?

A necessidade de modificar a gestão escolar, inclusive por meio da ampliação da carga horária, não é novidade. Alguns estados como Rio de Janeiro e São Paulo foram pioneiros ao adotar o tempo integral em suas escolas, ainda na década de 1980, no entanto, não havia uma política pública nacional específica direcionada para isso, ficando esses programas restritos a

unidade da federação em que fora implantado. Cabe ressaltar, que a ampliação de jornada foi consubstanciada em uma proposta de assistência à população mais vulnerável desde os anos 1980. (CAVALIERE, 2009).

Aumentar a carga horária anual nas escolas gerava controvérsias. Conforme Paro et al (1988), os que se opunham ao período integral criticavam o caráter assistencial dos projetos, além de não se poder discutir um aumento da jornada quando não se atingia uma educação de boa qualidade nem em tempo parcial. Já os defensores da proposta indicavam que o período diário escolar estendido proporcionava à sociabilidade e à “realização de justiça social” para a população mais carente. Em vista disso, entende-se que as posições ideológicas na ampliação da jornada escolar caracterizam-se com perspectivas divergentes sobre o que representa o aumento do número de horas nas escolas e as consequências de melhorias para a educação.

Diante do exposto e das controvérsias sobre a ampliação de uma jornada escolar, após ser criada a Política de Fomento na Medida Provisória 746/2016 e na Lei 13.415/2017, as Portarias do MEC 1.145/2016 e 727/2017, instituíram um Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). O programa tem por objetivo apoiar a implementação de escolas públicas de Ensino Médio em tempo integral junto às Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, preconizando uma proposta pedagógica de ampliação da jornada escolar.

Art. 2º O Programa tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio nos estados e Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Portaria, por meio da transferência de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação - SEE que participarem do Programa. (BRASIL, 2016a)

A primeira Portaria MEC 1.145/2016 selecionou 530 escolas de Ensino Médio das 27 unidades federativas. No segundo edital, executado pela Portaria 727/2017⁵, 523 escolas participaram do processo de adesão, exceto os estados do Amapá, Paraná e Distrito Federal não apresentaram propostas de adesão de escolas. Assim, o DF participou somente do primeiro edital, sendo que aderiram 13⁶ escolas de ensino médio públicas. Para o recebimento de recursos financeiros e apoio técnico, as escolas públicas que aderiram ao Programa de Fomento ao EMTI devem aceitar o caráter punitivo de desligamento caso não atinjam os critérios de avaliação de desempenho.

⁵ A Portaria 727/2017 substituiu a Portaria 1.145/2016 agregando novas diretrizes para o EMTI. Como principal mudança, apontamos o tempo de financiamento que se estendeu de quatro para dez anos para as escolas de ensino médio público que aderiram ao EMTI.

⁶ Ainda no ano de 2017, a escola Centro de Ensino Médio Asa Norte – CEAN pediu o desligamento do Programa EMTI.

Além disso, a responsabilização pelo fracasso ou êxito na avaliação de resultados será atribuída aos gestores escolares de cada instituição, prevendo a lei, inclusive, substituí-los, caso não se atinjam os critérios estabelecidos e acordados. De acordo com a Portaria do MEC 1.145/2016, o Art. 7º, § 3º:

V - Implementar mecanismos objetivos para seleção, monitoramento, avaliação, formação continuada e possível substituição de gestores das escolas participantes, em consonância com a Meta 19 do PNE, para a efetiva garantia do atendimento em educação integral; (BRASIL, 2016a).

Seguindo a mesma linha de responsabilização dos diretores escolares, a Portaria 727/2017 permanece com o caráter punitivo no Art. 12, anunciando que, no Plano de Implementação, cabe às Secretarias de Estado de Educação monitorar as estratégias de trabalho das escolas, como se observa no inciso IV.

IV – Demonstrar que estão em funcionamento mecanismos objetivos para seleção, monitoramento, avaliação, formação continuada e possível substituição de gestores das escolas participantes, em consonância com a Meta 19 do PNE, para o efetivo atendimento em escolas de educação em tempo integral; (BRASIL, 2017b).

Em face das modificações do Ensino Médio, da decisão vertical do governo Federal e do caráter autoritário e punitivo consubstanciado na Lei 13.415/2017 que envolve aspectos como a qualidade, tempo integral e formação integral, este trabalho propõe analisar a Reforma do EM com prioridade para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Para isso elegemos duas categorias: as atribuições do diretor escolar e a gestão escolar da ampliação da jornada.

Objetivos Geral e Específicos

Propõe-se, como objetivo geral, analisar o processo de formulação e implementação da política para a educação básica pública, com prioridade para a Lei 13.415/2017. Para tanto, propõem-se os seguintes objetivos específicos:

I – Apreender as forças políticas e sociais que atuam no processo de produção e elaboração da Reforma do Ensino Médio (2017).

II – Investigar a ampliação da jornada escolar entre os anos de 2009 a 2018 no Distrito Federal.

III - Analisar os pressupostos teórico-ideológicos que sustentam a implementação da Lei 13.415/2017, considerando: a) as atribuições do diretor escolar e b) a gestão da ampliação da

jornada em duas escolas públicas vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

IV - Analisar a gestão escolar *in loco* em duas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal que aderiram ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em relação às atribuições dos diretores, às ações pedagógicas e à ampliação da jornada, trazendo para a discussão as vozes dos jovens-estudantes.

Método científico da pesquisa em Educação

A pesquisa em educação parte da experiência, concepção e vivências que trazemos para a universidade e que retornam como conhecimento e aquisições enriquecidas para as escolas. Adota-se um percurso para analisar e compreender o fenômeno de acordo com a visão de mundo, sociedade e educação. Sendo assim, a pesquisa contribui para compreender o mundo em que nos inserimos, mas, sobretudo, porque a partir das descobertas realizadas e entendidas, espera-se enriquecer e desalienar-se dos interesses hegemônicos e seguir em frente, conscientizando-nos.

[...] a pesquisa deve encontrar no cotidiano, na prática, seu ponto de partida. Mas é necessário que, a partir daí, se desenvolvam suas determinações e mediações a fim de que possam ser revelados os nexos constitutivos do objeto de estudo, para que os sujeitos possam, pela unidade pensamento-reflexão, vir a transformar a realidade e a si mesmos. (RESES; SOUSA; SILVA, 2016, p. 30).

A educação constitui um terreno de embates, no qual forças contrárias atuam e disputam projetos com objetivos e finalidades divergentes. Nesse contexto, verificamos que as políticas educacionais formuladas e implementadas no contexto escolar exercem um movimento de avanços e recuos, e que podem ser analisadas à luz das categorias que são próprias do método materialismo histórico-dialético, notadamente da contradição e da mediação.

Essas categorias formuladas nos estudos de Karl Marx fundamentam-se no real, na materialidade e foram desenvolvidas pelo autor no século XIX, no entanto, a validade delas para interpretar e analisar o momento atual ainda persiste, ou seja, os conceitos formulados por Marx se fortalecem à medida em que consistem em “uma poderosa mediação para captar o movimento do real” (IASI, 2019, p. 32).

Assim, a teoria formulada por Marx e Engels parte de uma base real, seguindo duas condições: a primeira “a existência dos seres humanos vivos” e a segunda, a produção dos

seus meios de existência. Contrapondo o idealismo, em que o homem subjaz à consciência, o ponto de partida abordado é justamente o concreto, o material.

[...] não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. (MARX e ENGELS, 2001, p. 19).

A educação, como parte da vida social, está inserida no contexto das transformações e contradições dos meios de produção. Se o que constitui o homem é a sua relação com a natureza, não se adaptando a ela, mas transformando-a para sobreviver, então, temos o trabalho como aquilo que caracteriza a própria existência humana, a ontologia do ser social, ou seja, o trabalho como ponto de partida do real (SAVIANI, 2003).

Enquanto o trabalho é a primeira ação na garantia da sobrevivência, percebemos que a divisão do trabalho, a apropriação dos meios de produção e a propriedade privada geraram as diferentes classes, e as desigualdades sociais entre os detentores dos meios de produção e os trabalhadores que somente detém a sua força de trabalho para vender.

Nesta perspectiva, apoiamos-nos na base marxista e elegemos, como ponto de partida, a Lei 13.415/2017, formulada segundo os interesses hegemônicos, mas que não demonstra em sua aparência, suas intenções, sendo estas desvendadas somente com as sucessivas aproximações e apreensão do objeto de investigação.

Assim, entender o programa formulado pelo governo em sua relação dialética entre a parte e o todo é compreender a essência do fenômeno, “da coisa em si”, o que exige esforço para perceber as mediações do que está oculto ou “manifesto naquele fenômeno” (KOSIK, 1976, p. 12). A política pública, nessa apreensão com o todo, permite ir além das aparências para desvelar os interesses que se apresentam, tanto no âmbito ideológico quanto prático, nas relações sociais.

As mudanças que ocorrem no campo educacional não se desvinculam também “dos processos históricos de cada uma das formações sociais articuladas na ampla teia de relações e divisões do trabalho” (LOMBARDI, 2010, p. 21). Portanto, consideramos o período histórico de 2009 a 2018 não como simples fatos que se desencadearam da consciência dos homens, mas como história desenvolvida por meio das ações concretas de lutas, marchas, manifestações e embates que se desenrolam dentro da estrutura econômica capitalista.

Escolha das categorias de análise

Por compreender que a Lei federal 13.415/2017 insere-se em um campo de disputas, e tem múltiplas determinações e atores diversos agindo sobre ela, elegemos como categorias metodológicas a mediação e a contradição. Segundo Cury (1987, p. 43) a mediação indica que um fenômeno não está isolado, o que implica na “conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso”.

A escolha pela mediação nos auxilia no exame das determinações que ocorrem na complexa trama de relações sociais em que aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos se articulam, tornando-se elementos imbricados. Daí também resulta uma dificuldade em não analisar as partes de forma estanque, mas transformá-la do abstrato ao concreto.

[...] o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E no entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender isso? Poder-se-ia dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto. [...] Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. (SAVIANI, 1996, p. 3)

Entendo pelo trecho em destaque que o abstrato é uma forma mais simples, ou quiçá, a forma primeira de organizar o pensamento. Por isso, para tentar superar a imediatividade, concebi a investigação apoiada no tripé: histórico, ideológico e empírico, passando do pensamento mais simples a uma elaboração complexa e enriquecida.

Para compreender o objeto de estudo em sua totalidade, elegemos ainda a contradição. Ao nos aproximar do que significa essa categoria, percebemos que há uma relação do movimento real com o devir, “entre o que é e o que ainda não é” (CURY, 1987, p. 31).

A educação, enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista. O saber enquanto intenção pode vir a ser apropriado (tornar próprio) pelas classes subalternas. Ao incorporá-lo à sua prática, o tornam instrumento de *crítica das armas*, pois na sua prática [...] reside a contradição da intencionalidade dominante: a oposição do saber do dominante e o fazer do dominado. (CURY, 1987, p. 71).

Dessa forma a categoria contradição permite perceber a escola pública não somente a serviço dos interesses dominantes, mas também como espaço de lutas e conflitos que enseja a superação do real.

Técnicas e instrumentos de pesquisa

O trabalho consiste de revisão bibliográfica, levantamento de dados e documentos, bem como de análise da relação sujeito-objeto, construída a partir da sistematização e apreensão dos múltiplos fatores que concorrem na Lei federal 13.415/2017. Dessa maneira, a pesquisa reúne materiais, informações, relatórios, entrevistas, fontes documentais: legislação, programas e planos para captar o objeto de estudo em sua singularidade. O levantamento e pesquisa de documentos subsidiam os aspectos de implementação, financiamento e execução da Reforma do Ensino Médio proposta, estabelecendo vínculo com o panorama histórico, político e socioeconômico tanto do país quanto do Distrito Federal.

A revisão e atualização bibliográfica estão direcionadas à apropriação de uma base teórica, de forma que se constitua em embasamento e fundamentos para o estudo da política educacional com foco nas escolas de Ensino Médio. O referencial teórico que exploramos tem o intuito de conduzir a uma discussão e análise crítica, levando-nos a novas descobertas e ações concretas.

O campo empírico da pesquisa compreende duas escolas públicas de Ensino Médio, integrantes da SEEDF. Para este estudo, a Coordenação Regional de Ensino escolhida é Taguatinga⁷, pelos seguintes critérios: a) apresenta o maior número de escolas que aderiram ao EMTI; b) atendem a maior quantidade de alunos; e, c) operam com o maior número de turmas nos dois períodos matutino e vespertino.

A coleta de dados foi realizada em duas escolas públicas da SEEDF, selecionadas por terem implantado o Programa de Fomento ao EMTI. Propõe-se uma pesquisa de natureza exploratória, com a perspectiva de ampliação teórica e uma reflexão acerca das atribuições do diretor e da gestão escolar a partir da ampliação da jornada. O instrumento para a coleta de dados são as entrevistas semiestruturadas com os diretores dessas escolas, além de outros sujeitos representantes da Coordenação Geral do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e do Sindicato dos Professores do Distrito Federal – Sinpro-DF. As entrevistas englobam a dimensão subjetiva inserida na realidade objetiva, e, a análise parte do empírico, mas não se restringe a ele, devendo superá-lo por meio de um movimento analítico interpretativo. De forma a compreender e ouvir os estudantes-jovens, em suas expectativas

⁷ No ano de 2018, com objetivo de delinear o campo empírico, solicitamos informações oficiais à SEEDF, questionando em quais das escolas públicas de Ensino Médio o tempo integral já estava sendo implementado. Assim, com base nas informações colhidas, o campo empírico da pesquisa compreende a adesão de 12 escolas públicas integrantes da SEEDF pelo MEC. As escolas se dividem em: duas com curso integrado à Educação Profissional, duas escolas do campo, quatro Centros de Ensino Médio e quatro Centros Educacionais. Essas escolas estão distribuídas em seis Coordenações Regionais de Ensino.

escolares, aplicou-se também um questionário para os alunos das duas escolas participantes de Taguatinga.

Estrutura e organização da dissertação

O capítulo 1, *O processo de formulação da reforma do ensino médio (2017)* aborda o contexto histórico no processo de formulação da Lei 13.415/2017, bem como os movimentos contrários e as resistências no percurso de aprovação da lei. Também as proposições de organismos internacionais, a partir da leitura de três documentos: *Educação: um tesouro a descobrir* (1996), *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos* (2010) e *Educação 2030* (2016).

O capítulo 2, *O ensino médio regular no Distrito Federal de 2009 a 2018*, propõe uma contextualização dos programas federais articulados e adotados no Distrito Federal, bem como uma abordagem crítica do ensino médio no DF.

O capítulo 3, *O Programa EMTI modifica a gestão escolar em escolas de ensino médio regular?*, aproxima-se da ampliação da jornada nas escolas de Ensino Médio *in loco*, para identificar e apreender as atribuições do diretor escolar na implementação da política pública. A base de dados constituída da entrevista semiestruturada e da análise documental das escolas amplia o estudo sistemático e aprofunda a análise da gestão da ampliação da jornada escolar por meio da adesão ao Programa EMTI.

No capítulo 4, intitulado *A gestão pedagógica da jornada ampliada: vozes dos estudantes*, empregamos além das entrevistas com os sujeitos, a análise dos questionários dos estudantes que participaram efetivamente das atividades e oficinas do tempo integral nas duas escolas de EM no ano de 2018.

CAPÍTULO 1

O PROCESSO DE FORMULAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (2017)

O direito à educação ocorre em um terreno de embates e conflitos, de um lado, por organismos multilaterais, empresas transnacionais, governos e partidos políticos sustentando o projeto hegemônico e, de outro, por associações científicas, entidades sindicais e movimentos estudantis e populares que expressam posições contrárias no processo de formulação política e jurídica.

O capítulo estrutura-se a partir do entendimento de três aspectos articulados: as orientações externas, a materialidade e os movimentos contra-hegemônicos. No que tange aos relatórios produzidos por organismos internacionais elegeram-se: *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos* (2010), do Banco Mundial, e, *Educação: um tesouro a descobrir* (1996) e *Educação 2030* (2016) da Unesco. Esses documentos convergem com diversos programas e proposições que modificam o Ensino Médio no país, porém, para o presente trabalho, busca-se correlacioná-los ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), ao Projeto de Lei 6.840/2013, à Medida Provisória 746/2016 e à formulação da Lei 13.415/2017.

Dessa forma, o capítulo propõe identificar e desvendar as forças políticas e sociais que orientaram, disputaram e atuaram no processo de elaboração da Reforma de Ensino Médio que resultou na Lei federal 13.415/2017. Ademais, propomos compreender a articulação interna, que opera entre os diferentes setores da sociedade civil e, a articulação externa, no consentimento e na subordinação aos organismos internacionais.

Assim, em um esforço, para compreender o objeto em foco, propõem-se as seguintes questões: que contexto histórico justificou a Lei 13.415/2017? Quem são os atores políticos e empresariais e os sujeitos sociais que influenciam essa política e que interesses se manifestam em sua adoção?

1.1 As orientações dos organismos internacionais na formação no Ensino Médio

A atuação de organismos internacionais no país se amplia à medida que se complexificam as relações no contexto global do capitalismo. Com o objetivo de pressionar os países emergentes e em desenvolvimento, a participar da competitividade quase global, os organismos internacionais publicam, pressionam e divulgam comparações entre países,

exibem *rankings* e propostas que os países membros devem alinhar nas políticas públicas nacionais.

Os materiais divulgados por meio de relatórios, publicações, mensurações, *rankings* e programas, produzidos pelos organismos internacionais, são inúmeros, por isso, elegemos três documentos: *Educação: um tesouro a descobrir* (1996), *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos* (2010) e *Educação 2030* (2016). Cada um deles, construídos em épocas específicas e por organismos diferentes, carregam indicadores para uma educação dentro de um contexto global capitalista neoliberal. Para prosseguir com a apresentação desses documentos, elegeram-se os eixos norteadores: atribuições do diretor escolar e gestão da ampliação da jornada.

Educação: um tesouro a descobrir (1996)

Em 1993, Jacques Delors presidiu e coordenou uma Comissão Especial para produzir um relatório para a Unesco sobre a educação para o século XXI. O documento intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, na versão em português de 1996, apontava, logo de início, que “Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (DELORS, 1996, p. 11). A partir desse princípio, Delors dá um tom esperançoso à educação, diante dos crescentes dados de injustiças e desigualdades sociais acirradas no contexto mundial de globalização.

Embora no documento haja um reconhecimento de que existem desigualdades sociais, estas aparecem como um fenômeno natural da sociedade mundial em expansão e não como luta de classes no sistema capitalista. Para diminuí-las, a educação recebe conotação de peça fundamental e, por isso, transforma-se em objeto de mercado livre veiculando suas ideologias, controlando formas, finalidades e conteúdos escolares.

O trabalho do diretor escolar não aparece especificamente no relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (1996), contudo, constata-se que a “diretoria das escolas” constitui parte fundamental para a implementação das reformas educacionais, o que se comprova na passagem do documento.

Três atores principais contribuem para o sucesso das reformas educacionais: em primeiro lugar, a comunidade local, principalmente os pais, **a diretoria das escolas** e os professores; em segundo lugar, as autoridades constituídas; e, em terceiro lugar, a comunidade internacional. (DELORS, 1996, p. 19, grifos nossos).

Em relação ao Ensino Médio, o relatório *Educação: um tesouro a descobrir* salienta que os problemas do ensino podem ser resolvidos pela diversificação das opções, cabendo ao estudante a responsabilidade de aproveitar as oportunidades.

E chegamos, assim, a uma das maiores dificuldades de qualquer reforma: as políticas a adotar em relação aos jovens e adolescentes que terminam o ensino primário. Políticas que cubram o período que decorre até à entrada na vida profissional ou no ensino superior. [...] A Comissão pensa que só se pode sair desta situação recorrendo a uma ampla **diversificação da oferta de opções**. [...] Entre as diferentes vias oferecidas aos jovens devem constar as clássicas, mais voltadas para a abstração e conceitualização, mas também outras que, enriquecidas pelas vantagens da **alternância entre vida escolar e vida profissional ou social**, permitam a revelação de outros talentos e gostos. (DELORS, 1996, p. 22, grifos nossos)

O trecho em destaque aponta o caráter economicista da educação em que há mudanças econômicas geradas na flexibilização do ensino e na alternância entre a vida escolar e a vida profissional ou social, e, desse modo, distancia-se da concepção que considera o trabalho como a “ontologia do ser social”, portanto não dissociado dos saberes constituintes do homem.

[...] o homem torna-se um ser que dá respostas precisamente na medida em que – paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente – ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e quando, em sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações, frequentemente bastante articuladas. (LUCÁKS, 1978, p. 5).

Delors e a Comissão instituída para a elaboração do texto imprimem, como política, os pilares da educação: a) aprender a conhecer; b) aprender a fazer; c) aprender a viver juntos; d) aprender a ser. Os quatro pilares do conhecimento a serem utilizados ao longo da vida foram amplamente divulgados e afirmados como elementos estratégicos a serem seguidos pelas escolas e implementados pelos governos.

De fato, têm se tornado tendência as pedagogias que se assumem a partir dos pontos fundamentais desses pilares. Duarte (2001; 2016) as define como “pedagogias do aprender a aprender” e ressalta que na sociedade capitalista contemporânea, elas servem para entrar a socialização dos conhecimentos. Os quatro pilares de Jacques Delors encaixam-se ao modo de produção vigente, ao se sustentarem no “aprender a aprender” com os eixos: habilidades e competências e educação ao longo da vida propondo, como princípios, a eficiência, a racionalidade e a produtividade.

A flexibilização dos conhecimentos e a atuação e responsabilidade dos professores nesse processo aparecem descritas em *Educação: um tesouro a descobrir* (1996), apontando

um direcionamento para que as políticas para a educação básica pública perseguissem na qualidade do ensino.

Por sua vez, os professores devem trabalhar em equipe, principalmente, no ensino secundário, de modo a contribuírem para a indispensável flexibilidade dos cursos: tal postura diminuirá o índice de fracasso escolar, fará emergir determinadas qualidades naturais dos alunos e, portanto, facilitará uma melhor orientação dos estudos e dos currículos individuais na perspectiva de uma educação ministrada ao longo da vida. (DELORS, 1996, p. 21)

Os pontos que selecionamos representam as orientações a partir do relatório de Jacques Delors, *Educação: um tesouro a descobrir* (1996), que norteiam a materialização de reformas que ocorreram no país. Seguindo o recorte sob os mesmos eixos de atribuições do diretor escolar e a gestão escolar da ampliação da jornada, apresentamos os documentos *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos* (2010) e *Educação 2030* (2016).

Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos (2010)

O documento *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos* (2010) foi produzido pelo Banco Mundial⁸ (BM), órgão internacional que opera no sentido de pressionar países emergentes e em desenvolvimento, para se ajustarem a economia mundial, por meio da concessão de empréstimos, assessoramento e cooperação técnica (FONSECA, 1998).

Para fundamentar seu quadro conceitual, o Banco desenvolve uma considerável e contínua produção de pesquisas e estudos na área social, os quais tendem a influenciar não somente o desenho dos projetos que financia, mas a própria agenda política dos países tomadores. Tais estudos abrangem variedade de temas voltados para a relação entre educação e desenvolvimento, educação-emprego-renda, além de análises na linha de custo-benefício que mostram a importância de fatores escolares (professores, material didático e metodologias) para o desempenho dos alunos. (FONSECA, 2001, p. 89).

⁸ O Banco Mundial foi fundado em 1944 para recompor os países devastados pela Segunda Guerra Mundial. Sua atuação recai na reconstrução para desenvolvimento, nas áreas de infraestrutura, políticas sociais, meio ambiente, transporte, saúde, gênero e diversidade junto ao governo federal e governos estaduais. Atualmente, 2018, operam em quase todos os setores de serviços e mantém relações com mais de 180 países, assumindo o papel de liderança em situações críticas. Segundo Silva (2002, p. 53) “o Banco Mundial vem ampliando o âmbito de sua intervenção na formulação de políticas e estratégias, sob o manto de processos de cooperação técnica e financeira aos países devedores”.

Dessa forma, o documento *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos* (1990) também traçou um balanço da educação básica pública desde 1990 e apontou que mudanças eram necessárias para alcançar melhorias para a próxima década.

Os dados do mercado de trabalho no Brasil estão assinalando que as “habilidades do Século 21” são importantes para a próxima geração de trabalhadores no Brasil, e a produção destes será um desafio crítico para o sistema educacional na próxima década: formando com a capacidade de pensar analiticamente, fazer perguntas críticas, aprender novas habilidades, e operar com alto nível de habilidades interpessoais e de comunicação, inclusive com o domínio de idiomas estrangeiros e a capacidade de trabalhar eficazmente em equipes. (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 3)

Seguindo a linha de análise, no que diz respeito às atribuições do diretor escolar, o documento *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos* (2010) indicou que deve haver uma gestão baseada em resultados, inclusive em parceria com o setor privado. Neste sentido, constatam-se convergências com medidas adotadas pelo estado do Ceará, de responsabilizar o diretor pelos resultados.

O estado tem sido mais agressivo do que a maioria dos estados em não apenas usar o IDEB para monitorar o desempenho das escolas, mas também para responsabilizar os diretores quando o desempenho é ruim. Para as escolas secundárias de menor desempenho, o Ceará contratou novos diretores e forneceu um portfólio de dados sobre o desempenho passado das escolas. (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 80, tradução nossa)

Outros elementos constantes no documento apontam para a inserção da ampliação da jornada nas escolas públicas e a reformulação curricular. Como pode ser observado no trecho em destaque.

Alguns rumos promissores que poderiam ser tomados para contribuir para a melhoria do ensino médio no Brasil podem ser agrupados nas seguintes categorias: estratégias universais (reforma de currículo e de treinamento, grandes investimentos em infraestrutura para apoiar um dia escolar mais longo e eliminar o ensino noturno, melhoria da qualidade de professores); escolas de demonstração (escolas de ensino médio de tempo integral e com bastante recursos que tanto testam inovações quanto demonstram que escolas secundárias de alta qualidade são viáveis). (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 7).

A materialização das orientações do Banco Mundial pode ser encontrada nos projetos executados em parceria com os governos estaduais⁹. Os projetos financiados pelo Banco, referentes à última etapa da Educação Básica, orientam-se pelo viés gerencialista, de caráter empresarial e tecnicista. As características gerais dessa reforma visam à racionalidade, à

⁹ O financiamento em parceria com o estado de Pernambuco no ano de 2012 foi um dos programas executados em apoio com o Banco Mundial para implementar escolas de ensino médio em tempo integral. Ressaltamos a dissertação de Frederico Márcio Leandro Santiago em 2014 e a tese de Andrea Giordanna Araújo da Silva em 2016, ambos da Universidade Federal de Pernambuco.

eficiência, à competitividade, à flexibilidade e à produtividade e, por meio desses elementos combinados, avalia-se que o Ensino Médio público é ineficiente, de baixa qualidade e por isso, improdutivo. Cabe, então, reformá-lo para atender aos princípios racionais. Para Fonseca (2015):

Submete-se, assim, o desafio educacional brasileiro a uma realidade exógena, na qual busca-se medir os benefícios individuais e sociais da educação de acordo com a visão economicista de bancos internacionais. (FONSECA, 2015, p. 62)

Ao considerar os objetivos propostos nos projetos para resolver os índices do Ensino Médio, o Banco Mundial relaciona diretamente a ineficiência da escola com o desempenho dos professores e com a má gestão escolar. De fato, as recomendações do BM para a última etapa da Educação Básica consistem em ajustes que privilegiam a preparação da mão de obra que possa suprir as demandas da nova ordem mundial. Ao objetivar nos projetos financiados uma mudança no processo de formação escolar, o Banco, intencionalmente, escamoteia que as desigualdades sociais e regionais expressam o acirramento da exploração do trabalhador, agora sob novas modalidades de exploração, com o trabalho *online*, intermitente e temporário.

Cabe apontar que ao ser aprovada a Lei federal 13.415/2017, o Ministério da Educação solicitou o empréstimo de 250 milhões de dólares ao Banco Mundial para apoiar à Implementação do “Novo Ensino Médio”. De acordo com o MEC e o BM, a finalidade desse financiamento é “apoiar a implementação das escolas de tempo integral”. Os recursos serão executados de acordo com a tabela abaixo.

Tabela 1 – Valor de desembolso por componente/ano

Componente	US\$ milhões de dólares					Total
	2018	2019	2020	2021	2022	
Componente 1 – Implantação do novo ensino médio	\$41	\$74	\$59,5	\$25,5	\$21,0	\$221,0
Subcomponente 1.1 – Apoio à implementação dos novos currículos do ensino médio	\$25	\$32,5	\$39,5	\$25,5	\$21,0	\$142,0
Subcomponente 1.2 – Fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral	\$16	\$41,5	\$20,0	\$0,0	\$0,0	\$79,0
Componente 2 – Assistência Técnica: fortalecimento da capacidade institucional do MEC e das secretarias estaduais e distrital da educação para implementação do novo ensino médio	\$4,0	\$9,0	\$6,0	\$5,0	\$5,0	\$29,0
Total	\$45	\$83,0	\$65,5	\$30,5	\$26,0	\$250,0

Fonte: SEB/MEC (2017).

A concessão desse empréstimo vincula-se ao Programa por Resultados¹⁰ (*Program-for Results*), que, segundo o relatório de *Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental* (2017) produzido pelo Banco Mundial para o Programa de Apoio à implementação do Novo Ensino Médio, apresenta como elementos e características:

O Novo Ensino Médio será apoiado pelo instrumento de financiamento de Programas por Resultado do Banco Mundial (PforR), junto com um componente de Assistência Técnica (TA), que usará a modalidade de Financiamento de Projeto de Investimento (IPF). [...] O Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio compreende duas áreas de resultados. A primeira aborda a implementação da reforma curricular do Novo Ensino Médio. [...] A segunda área de resultados refere-se à expansão do número de escolas de ensino médio em tempo integral. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 4)

Embora o empréstimo tenha componentes formados por cooperação ou assistência técnica, continua sendo uma transação financeira, em que há encargos, juros, regras e condições estabelecidas para a sua concessão. A política do Banco em conceder empréstimos está relacionada às formas de extrair dos países periféricos juros e taxas que possam beneficiar o crescimento econômico com potencial de rentabilidade lucrativa que cada lugar pode oferecer (FONSECA, 2008; SILVA, 2002; ALTMANN, 2002). Outro elemento a ser observado é que os recursos são direcionados para as atividades organizativas distanciando-se dos reais interesses dos professores e estudantes.

Educação 2030 (2016) do Fórum Mundial de Educação

O documento *Educação 2030* é resultado do Fórum Mundial de Educação ocorrido em Incheon, na Coreia do Sul, no ano de 2015, que contou com a participação de vários países e organizações multilaterais e bilaterais, que adotaram a Declaração de Incheon, como novo marco para a educação dos próximos quinze anos. O documento *Educação 2030* (2016) reúne a *Declaração de Incheon*¹¹ (2015) e o *Marco de Ação de Educação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*¹² (2015).

¹⁰ No início de 2012, o Banco Mundial introduziu um novo instrumento de empréstimo denominado Programa por Resultados (Program for Results).

¹¹ O Fórum Mundial de Educação ocorreu em maio de 2015 em Incheon, na Coreia do Sul e reuniu representantes de vários países e organismos internacionais. Do encontro resultou a Declaração de Incheon para a Educação 2030, em que se “estabelece uma nova visão para a educação dos próximos 15 anos” (UNESCO, 2016, p. 3).

¹² O Marco de Ação de Educação reúne as orientações para a implementação da Educação 2030. “Ele foi finalizado pelo Grupo Redator para o Marco de Ação da Educação 2030 e adotado por 184 Estados-membros e pela comunidade educacional durante um encontro de alto-nível na Unesco, em Paris, em 4 de novembro de 2015” (UNESCO, 2016, p. 5).

Em relação ao documento *Educação 2030* (2016), e seguindo na mesma linha proposta de investigação, as atribuições do diretor escolar não aparecem de forma explícita. Contudo o texto embasa o papel das responsabilidades individuais e da promoção de resultados.

[...] para garantir uma educação de qualidade e condições para resultados educacionais eficazes, os governos deveriam fortalecer os sistemas educacionais instituindo e aprimorando mecanismos apropriados e eficazes de responsabilização e governança. (UNESCO, 2016, p. 10)

Ao considerar os termos postos, se depreende dos documentos apresentados que existe um elo comum, um eixo temático: modificar as finalidades e a natureza da educação pública. Dessa forma alteram a função, a concepção e as finalidades da educação ao longo do tempo, com a (re)introdução de termos que se vinculam mais ao desenvolvimento econômico e ao mercado livre do que ao desenvolvimento humano com conhecimentos enriquecidos.

Estes conhecimentos de conteúdos socialmente construídos ficam em segundo plano para os organismos, visto que, à medida que se considera o mote “educação ao longo da vida para todos”, frisa-se que todos podem aprender seja em espaços formais ou não-formais (DUARTE, 2001). Deste modo, essa concepção serve aos interesses propalados pelos organismos internacionais, que visam imprimir mundialmente, por meio da flexibilização e adaptação seu projeto de preparação, formação e treinamento para o mercado de trabalho, por muito tempo, durante a vida.

No documento *Educação 2030* (2016), encontramos ainda que os objetivos das escolas e da educação devem atrelar-se e atender as demandas desse mercado.

Os sistemas educacionais precisam ser relevantes e responder prontamente a mercados de trabalho que mudam com rapidez, assim como a avanços tecnológicos, urbanização, migração, instabilidade política, degradação ambiental, riscos e desastres naturais, competição por recursos naturais, desafios demográficos, desemprego global crescente, persistência da pobreza, aumento das desigualdades e ameaças crescentes à paz e à segurança. (UNESCO, 2016, p. 7)

Sendo assim, a exigência do desenvolvimento de determinadas habilidades e competências requeridas para o perfil de um trabalhador, se anteriormente eram gestadas dentro do local de trabalho, com a modificação das relações dos meios de produção, são exigidas para serem aprendidas na escola pública obrigatória, tornando o acesso à educação ponto chave para a geração de trabalhadores sujeitos a adaptações, a flexibilização e as resiliências. O que pode ser denotado na passagem “A Educação 2030 garantirá que todos os indivíduos adquiram uma base sólida de conhecimentos, desenvolvam pensamento crítico e

criativo e habilidades colaborativas, bem como adquiram curiosidade, coragem e resiliência” (UNESCO, 2016, p. 7). No entanto, escamoteiam as ações deletérias das companhias e empresas transnacionais interessadas na exploração da mão de obra e na extração de lucros.

Nesta primeira parte propomos a apresentação de três documentos: *Educação: um tesouro a descobrir* (1996), *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos* (2010) e *Educação 2030* (2016) com o propósito de desvelar as convergências e buscar as mediações destes com as políticas de Ensino Médio. Espera-se, assim, aprender como influenciam e atuam as diferentes instituições no sentido de direcionar as políticas que são materializadas no país. Dessa forma, seguimos com as atribuições do diretor escolar e a gestão escolar, destacando na próxima seção a materialidade dessas orientações.

1.2 Do Programa Ensino Médio Inovador (2009) ao Projeto de Lei 6.840/2013

O Ensino Médio tem sido modificado a partir de projetos, programas, planos, ações e leis federais e estaduais ao longo do tempo. O nosso foco de investigação nos conduz ao estudo de quatro ordenamentos, nos anos 2000, relativos ao EM: ProEMI (2009), Projeto de Lei 6.840/2013, Medida Provisória 746/2016 e Lei 13.415/2017. Embora tenham sido produzidos durante a gestão de governos diferentes, possuem um eixo comum de reformar a última etapa da Educação Básica.

Esse eixo comum representado nas medidas e ações para modificar a gestão escolar e o currículo nos permite relacioná-lo às proposições e orientações dos organismos internacionais, sobretudo, com os documentos eleitos. Assim, organizamos a exposição no sentido de assinalar os pontos convergentes entre os relatórios internacionais e os instrumentos jurídicos adotados, contextualizando os aspectos sociais e políticos e as forças que atuaram e demarcaram à época de cada apresentação.

Dessa forma destacamos que o Programa Ensino Médio Inovador (2009) e o Projeto de Lei 6.840/2013 consistem em expressões da política adotada para o Ensino Médio em dois governos diferentes, porém do mesmo partido político. Enquanto a Medida Provisória 746/2016 e a Lei 13/415/2017 são resultados de propostas de uma política voltada mais ao setor conservador. Antes de apresentar as propostas e as modificações que promoveram ou os conflitos que geraram, refletimos sob os aspectos políticos e econômicos do país.

O presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), governaram pela estratégia da conciliação de

interesses, e, sob a base “neodesenvolvimentista” indicaram o percurso das políticas sociais no Brasil. A esse respeito,

A eleição de Lula em 2003 integra um ciclo de governos progressistas na América Latina, orientados por duas propostas: por uma proposta neodesenvolvimentista, de cunho antineoliberal, sustentando-se, porém, na aliança da classe trabalhadora e setores da burguesia nacional, da qual os governos Lula e Dilma foram adeptos; e a proposta de integração de governos progressistas e movimentos populares, por meio da criação de uma área de integração dos povos latino-americanos. (LOMBARDI; LIMA, 2017, p. 24)

As políticas formuladas e implementadas pelos dois presidentes do Partido dos trabalhadores durante 2003 a 2016, promoveram a participação de grupos populares da sociedade civil, que não eram contemplados durante os governos neoliberais, contudo, ao mesmo tempo, não se rompeu com os interesses da burguesia. Os ganhos e avanços da classe trabalhadora podem ser apontados por algumas melhorias introduzidas por meio de programas que contemplaram principalmente a população mais vulnerável.

Os governos Lula e Dilma do PT, como governos de conciliação, foram *em última instância*, exemplos significativos de representação dos interesses das classes dominantes, fazendo como ponto de diferenciação, a inclusão um programa de melhoras *pontuais*, como o Bolsa-Família, voltado para os assalariados e setores mais pobres do país, dentre outras medidas similares. (ANTUNES, 2017, p. 57)

No que concerne à educação, em linhas gerais, as diretrizes educacionais adotadas nos mandatos do presidente Lula, como o Decreto 5.154/2004, que devolve a forma articulada da educação profissional técnica com o ensino médio; a Emenda Constitucional 53/2006¹³, que instituiu o Fundeb; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE- 2007) tinham como compromisso a melhoria da qualidade da Educação Básica; a Lei 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e, a Emenda Constitucional 59/2009, que torna a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade são alguns exemplos da trajetória pretendida e implantada na educação brasileira.

Ainda que, sob princípios diferentes, a gestão do PT conviveu e continuou com questões complexas como privatização e influência de organismos internacionais nas políticas sociais brasileiras (OLIVEIRA, 2009). No tocante aos aspectos educacionais, a partir das disposições de programas, projetos e leis existiu a possibilidade, ou pelo menos a tentativa - ainda que de forma descontínua e contraditória - de aproximar-se de uma concepção que visava à formação integral dos estudantes. Reconhece-se, portanto, a complexidade do Ensino Médio.

¹³ Regulamentada pela Lei nº 11.494/2007.

Dessa forma buscamos analisar e problematizar o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, instituído pela Portaria do MEC nº 971/2009, pois constitui o marco em âmbito nacional ao propor a extensão das horas diárias na jornada escolar do EM. Apontamos que o programa se constitui em pedra angular, no sentido de peça fundamental para a proposição da ampliação da jornada com mudanças curriculares e na gestão escolar.

O ProEMI visa apoiar ações para a melhoria do ensino no âmbito dos Estados e do Distrito Federal e das parcerias com os Colégios de Aplicação, o Colégio Pedro II/RJ, os Institutos Federais e o Sistema S. Por meio de um documento orientador lançado em 2009, intitulado *Programa: Ensino Médio Inovador (2009)*, o Ministério da Educação indica que as ações compreendem os seguintes pontos:

- Superação das desigualdades de oportunidades educacionais.
- Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio.
- Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos.
- Oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis; (BRASIL, 2009, p. 5).

A ampliação da jornada escolar presente no ProEMI relaciona-se à necessidade de reestruturar o Ensino Médio, seja apontando modificações nas condições de estudo para o aluno que trabalha, seja objetivando diminuir o abandono escolar por meio de um redesenho curricular com vistas à formação de um trabalhador em tempos de profundas mudanças. É inegável que o documento traz a preocupação e o reconhecimento de que o EM ainda se constitui de desigualdades e barreiras que não foram transpostas. Contudo, o mesmo documento orientador expõe um texto híbrido. Na apresentação informa que o programa apoia técnica e financeiramente o

[...] desenvolvimento de projetos que visem o aprimoramento de propostas curriculares para o ensino médio, capazes de disseminar nos respectivos sistemas a cultura de um **currículo dinâmico, flexível e compatível** com as exigências da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2009, p. 3, grifos nossos).

Cabe questionar: em que consiste um currículo dinâmico, flexível e compatível para as demandas da sociedade contemporânea? Há sinais de convergência com os organismos internacionais para atender as necessidades do mercado, que exigem esse tipo de perfil profissional: dinâmico e flexível para lidar com os desequilíbrios, as desigualdades sociais e o desemprego estrutural. Retomamos o documento *Educação: um tesouro a descobrir* (1996), de Jacques Delors, e encontramos as convergências em relação à flexibilidade e ao conhecimento dinâmico.

Às vésperas do século XXI, as missões que cabem à educação e as múltiplas formas que pode revestir fazem com que englobe todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira flexível as quatro aprendizagens fundamentais. a) aprender a conhecer; b) aprender a fazer; c) aprender a viver juntos; d) aprender a ser). (DELORS, 1996, p. 104).

O *Programa: Ensino Médio Inovador* (2009) explicita ainda que “Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário” (BRASIL, 2009, p. 4), mas ao mesmo tempo preconiza a “avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes” (BRASIL, 2009, p. 10) o que se aproxima da pedagogia das competências emanada dos organismos multilaterais. Termos como competência, habilidades, aprendizagem, qualidade e atitudes, sob a lógica neoliberal, aparecem cada vez mais nas proposições externas e são naturalizadas no país.

Embora o ProEMI avançasse em alguns pontos, e permitisse uma relativa autonomia das Secretarias de Educação e das escolas, na definição de tempo, espaço e conteúdos, também apontava para uma atualização do Ensino Médio por meio da flexibilização de currículos e a ampliação gradual do número de horas na escola. Dessa forma, consideramos esses pontos complexos, carregados de conflitos e dissensos, e, que aparecem como propostas de mudanças no Projeto de Lei (PL) 6.840/2013 do qual trataremos adiante.

Neste contexto histórico, há contradições e movimentos de avanços e recuos, que envolvem e se articulam com a educação, por isso, apontamos, ainda que de forma sucinta, os aspectos políticos e econômicos anteriores ao PL 6.840/2013. Isso nos permite apreender e identificar as forças que atuaram no processo de construção e formulação do referido projeto de lei.

A presidente Dilma Rousseff, sucessora do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, chegou ao poder Executivo com as eleições de 2010, isto significou a possibilidade de continuar com a execução de um projeto social e educacional. Contudo, em seu primeiro mandato (2011-2014) apresentou planos educacionais que merecem destaque por seu posicionamento contraditório. Um deles é a atualização do currículo tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM, na Resolução CEB 2/2012, estipulando conteúdos, tempo e espaço para a última etapa da educação básica.

Destacamos que as DCNEM (2012) já orientavam para a flexibilização e itinerários formativos como destacado no trecho retirado de seu documento. Apontam Ciavatta e Ramos

(2012, p. 17) que a construção das DCNEM, assim como de outros documentos que nortearam o currículo do Ensino Médio apresentaram como “principal finalidade da educação contemporânea [...] a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta”. Fato que pode ser comprovado no trecho em destaque.

[...] fomentar alternativas de diversificação e flexibilização, pelas unidades escolares, de formatos, componentes curriculares ou formas de estudo e de atividades, estimulando a construção de itinerários formativos que atendam às características, interesses e necessidades dos estudantes e às demandas do meio social, privilegiando propostas com opções pelos estudantes. (BRASIL, 2012, p. 8)

Após a apresentação das DCNEM, em março de 2012, foi criada por iniciativa do deputado Reginaldo Lopes – Partido dos Trabalhadores (PT), a Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio (CEENSI) com o objetivo de propor, debater e discutir iniciativas para uma nova concepção de Ensino Médio. A justificativa para uma reformulação documentada pela CEENSI indica que o modelo atual de escola do Ensino Médio encontra-se estagnado, o currículo é ultrapassado e que “se o Brasil deseja alcançar um lugar de destaque no ensino médio, urge a adoção imediata da jornada em tempo integral no ensino médio como um todo” (BRASIL, 2014a, p. 9).

A CEENSI realizou vinte audiências públicas, quatro Seminários Estaduais e um Seminário Nacional para o debate do Ensino Médio no interstício de 2012 a 2013, contando com a representação de várias entidades educacionais, além de órgãos ligados ao governo, a Unesco e representantes do terceiro setor conforme indica o quadro 1.

Quadro 1: Audiências públicas sobre Ensino médio realizadas pela CEENSI *continua*

Data da realização	Representantes de órgãos governamentais / entidades da sociedade civil	Nº de participantes
07/11/2012	Ministério da Educação – MEC Conselho Nacional de Educação – CNE Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep	3
28/11/2012	Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped	2
04/12/2012	Professor Moaci Alves Carneiro – Autor do livro <i>Nó do Ensino Médio</i>	1
11/12/2012	Associação Regional das Casas Familiares Rurais – Arcafar, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC	2
19/02/2013	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes	1
26/02/2013	Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed	1
19/03/2013	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo Núcleo dos Centros Interescolares de Línguas da Secretaria de Educação do Distrito Federal Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília	3
26/03/2013	Educação Profissional e Tecnológica do MEC	1
09/04/2013	Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae	1
07/05/2013	Instituto Alfa e Beto	1

Data da realização	Representantes de órgãos governamentais / entidades da sociedade civil	Nº de participantes
14/05/2013	Secretaria de Educação dos Estados do Ceará, de Minas Gerais e de São Paulo	3
28/05/2013	Associação Brasileira de Psicologia – Abep Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – Abrapee; Conselho Federal de Psicologia – CFP	3
04/06/2013	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – Confenen	1
25/06/2013	Políticas Setoriais da Secretaria Nacional de Juventude	1
13/08/2013	Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade – IETS	1
21/08/2013	MEC	1
03/09/2013	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE	1
10/09/2013	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco	1
24/09/2013	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco	1
1/10/2013	Movimento Todos pela Educação	1

Fonte: Elaboração própria a partir das informações divulgadas no relatório final da CEENSI em dezembro de 2013. * O professor foi indicado nominalmente porque não estava vinculado a nenhuma representação, órgão ou entidade.

Dentre as audiências públicas realizadas, elegemos cinco com base nos critérios de: a) propostas que demonstram a posição do governo federal, das entidades educacionais, dos representantes do terceiro setor e da Unesco; b) proposições diferentes de reformulação para modificar o Ensino Médio apontadas pelos participantes; c) implicações das propostas no Projeto de Lei 6.840/2013. Os trechos a seguir foram captados do relatório final¹⁴ da CEENSI.

A CEENSI promoveu e coordenou as audiências públicas para receber proposições visando melhorar o EM. Destacamos que o Projeto de Lei nº 6.840 foi apresentado, em 27 de novembro de 2013, portanto, depois de realizadas todas as audiências constantes neste quadro.

As posições dos representantes são divergentes, principalmente, quando se considera as entidades representantes da sociedade civil e o setor privado e organismo internacional. A partir da seleção realizada para análise identificou-se os grupos de pressão que mais influenciaram na proposição do Projeto de Lei 6.840/2013. Vejamos, a seguir, como se materializam as posições de cada um dos setores.

Proposições do governo

No dia 07 de novembro de 2012, ocorreu a 1ª audiência pública coordenada pela CEENSI. Nesse dia, três representantes de órgãos ligados ao governo foram convidados:

¹⁴ O Relatório Final da CEENSI constitui um documento oficial produzido e divulgado com informações das audiências públicas e dos Seminários, bem como consta: o voto do relator, a justificativa e o Projeto de Lei 6.840/2013. Representamos a tabela com base nas informações contidas neste documento. Porém, percebemos que o texto pode estar incompleto em relação aos participantes das audiências públicas. Ainda assim, acreditamos que a ausência de apontamento e a omissão na reprodução da fala de representantes de entidades educacionais por parte da CEENSI, constitui dado importante para a nossa pesquisa. O texto pode ser acessado em: www.camara.leg.br/internet/agencia/pdf/relat_fin_ens_medio.doc. Acesso em julho de 2018.

MEC, CNE e Inep. As falas concentraram-se em demonstrar os dados estatísticos do Ensino Médio público, considerados ruins com os altos índices de defasagem e abandono na escola. Embora seja de consenso que o EM se apresenta como uma etapa problemática, com desigualdade de acesso e permanência, nenhum dos participantes, explicou as desigualdades sociais e escolares, ou pontuou que os números preocupantes do EM foram construídos historicamente, a partir de um ensino excludente, elitista e dualista. A análise interpretativa dos dados apontados por eles servem de base para indicar que uma reforma é necessária, e essa mudança deve consistir em uma atualização do currículo.

A finalidade do Ensino Médio é a estabelecida na Constituição e na LDB, isto é, tem que preparar para o trabalho, para o exercício da cidadania, para a continuidade nos estudos, para a vida em sociedade, como um todo, não para um ou outro. Isso implica que os conteúdos desenvolvidos têm que estar em conformidade com o projeto de vida dos alunos, dentro de sua realidade. (Participante do CNE).

De forma geral, as apresentações dos três palestrantes têm pontos convergentes. As falas são marcadas apresentando os números de matrículas, a defasagem e reprovação escolares, e, as avaliações do Ideb e do Pisa, ou seja, há uma primazia em destacar os dados estatísticos do EM. Os representantes desses órgãos reconhecem as fragilidades do EM, e a partir da análise dos números apresentados, suas proposições de melhoria centram-se no currículo e na formação dos professores.

As entidades educacionais

A segunda audiência pública ocorreu no dia 28 de novembro de 2012, e, realizou-se com representantes do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Os dois participantes ressaltaram que a concepção de Ensino Médio deve considerar os números e dados estatísticos que revelam os baixos índices alcançados. Contudo, pontuaram que uma efetiva melhoria desses índices está diretamente relacionada à necessidade de financiamento público adequado, às condições de trabalho dos professores e às condições sociais de acesso e permanência dos estudantes na escola.

[...] a baixa taxa de frequência da população no ensino médio, para além dos fatores sociais que a determinam, pode ser atribuída à menor priorização do investimento público direto nesse segmento, tanto em termos financeiros quanto técnico-pedagógicos, o que incide sobre a natureza e qualidade do ensino médio. (Participante do Cedes).

Em relação à participação das entidades educacionais representativas da sociedade civil, percebe-se que a educação representa um terreno de embates e de conflitos em que estão em jogo propostas divergentes e formas antagônicas de interpretação da realidade. Enquanto para os arautos do governo, os discursos e as práticas se dão de forma linear, tanto a representação do Cedes quanto da Anped Nacional demarcam que a realidade está no conflito de interesses, nos processos estruturais e nas históricas desigualdades socioeducacionais.

Unesco

A Unesco esteve presente como convidada em duas das audiências públicas (10 de setembro de 2013 e 24 de setembro de 2013) promovidas pela CEENSI. Selecionamos a segunda AP que se realizou no dia 24 de setembro de 2013. A partir das pontuações realizadas por representante da Unesco, destacamos suas propostas de melhoria para o Ensino Médio.

Estimular a diversidade de ofertas de ensino médio, para que contemple a heterogeneidade dos sujeitos, mediante tratamento e estratégias flexíveis e com tempos apropriados, em diferentes períodos do dia [...] Estimular alternativas de currículos concebidos com flexibilidade e com ênfases e percursos variados que permitam itinerários formativos diversificados [...] Viabilizar a adoção de estratégias metodológicas ativas que levem o aluno a aprender a aprender. (Participante da Unesco).

Destacamos o trecho que denota pontos convergentes com os dois documentos ligados a Unesco, *Educação: um tesouro a descobrir* (1996) e *Educação 2030* (2016). A proposta de reforma e melhoria foca na flexibilização dos conhecimentos e em itinerários formativos diversificados. Neste caso, também há convergências com o Projeto de Lei 6.840 formulado e apresentado no ano de 2013.

Terceiro setor

Para representar o setor privado empresarial, escolhemos duas audiências públicas, com representante do Instituto Alfa e Beto, ocorrida no dia 07 de maio de 2013; e, a de 1º de outubro de 2013, com a participação do Movimento Todos pela Educação - TPE.

Denota-se a partir dos trechos em destaque, também a ênfase no elemento de flexibilização para a atualização do EM. A necessária reforma curricular é defendida de forma que se antes visava termos de operacionalidade técnica e racional, como produtividade e competitividade, agora, volta-se a termos de atratividade, adaptabilidade e flexibilidade.

[...] o principal problema no Ensino Médio é a ausência de diversificação de linhas formativas, que teria como consequência o currículo sobrecarregado de disciplinas e a falta de atratividade desse nível de ensino. [...] (sugerindo)

alteração da legislação existente, implantando o ensino médio diversificado e flexibilizando a regulação do estágio. (Participante do Instituto Alfa e Beto).

Na mesma linha, o participante do Movimento Todos pela Educação, na audiência pública de 1º de outubro de 2013, traçou um diagnóstico da educação básica e chegou à conclusão de que o ensino médio está em crise e destacou a estagnação das notas obtidas no Ideb. Como contribuições para sanar os entraves apontados, a participante considera que:

O currículo precisa ser repensado, é preciso flexibilizá-lo e modernizá-lo ao mesmo tempo, abrindo espaço para diversificação de ofertas e escolhas por parte dos alunos. Não se pode ter o mesmo ensino médio para todos os jovens brasileiros. O núcleo de disciplinas obrigatórias tem que ser revisto, mantendo um currículo mínimo em português e matemática [...] A carga horária mínima atual precisa ser ampliada. [...] O Enem tem que ser o indutor da mudança, deve ser flexibilizado e oferecer diferentes especialidades e formatos, sempre focando na opção do aluno. [...] Um bom uso das tecnologias em sala de aula permite que cada aluno faça seu itinerário formativo. (Participante do Movimento Todos pela Educação).

Entre os vários temas abordados nos encontros promovidos pela Comissão Especial, houve a constatação de que o Ensino Médio representa uma etapa da educação que ainda não atingiu a universalização de acesso aos jovens de 15 a 17 anos. Também se ressaltaram os altos índices de evasão e reprovação da etapa, além da considerável taxa de distorção idade-série. Após os mais de dezessete meses de trabalho, a CEENSI apresentou o Projeto de Lei 6.840/2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, institui a jornada em tempo integral no Ensino Médio e dispõe sobre a organização dos currículos dentre outras modificações.

O PL 6.840/2013 prevê como carga horária mínima anual 1.400 horas no Ensino Médio diurno, compreendendo a jornada escolar sete horas diárias efetivas em sala de aula. Para o ensino médio noturno estipulou-se a carga total de no mínimo 2.400 horas, divididas em quatro anos com jornada diária de três horas em sala de aula. Para o estudante da última série de Ensino Médio, propôs o currículo flexibilizado e a opção de escolha entre cinco itinerários formativos.

Em contraposição ao referido PL, o Movimento Nacional pelo Ensino Médio divulga o manifesto *Por uma formação humana integral – não ao retrocesso no Ensino Médio* (2014). O texto assinado por dez entidades educacionais¹⁵ tinha o objetivo de intervir para a

¹⁵ O grupo denominado Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio reúne dez entidades educacionais - Associação Nacional de Pós-graduação (Anped); Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes); Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Sociedade Brasileira de Física; Ação Educativa; Campanha Nacional pelo

não aprovação do Projeto de Lei 6.840/2013 e alertava para alguns pontos críticos que transcrevemos abaixo.

O relatório final da Comissão confunde propositalmente educação integral com educação em tempo integral. Enquanto a primeira significa formação humana, ou seja, dotar os estudantes de uma base sólida de conhecimentos que lhes permita desenvolver-se plenamente, a segunda preocupa-se em estender o tempo que os estudantes passam na escola. E até mesmo para isso desconsidera pré-requisitos fundamentais, como infraestrutura adequada; professores com jornada completa, com salários e carreira compatíveis; novas metodologias e um currículo que integre ciência, tecnologia, cultura e trabalho, sem o reducionismo geralmente proposto. (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2014).

Concordamos com os elementos pontuados pelo Manifesto (2014) do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e acrescentamos que o PL 6.840/2013 não previa investimentos ou recursos destinados a apoiar a ampliação diária da jornada escolar. As escolas existentes ainda não se equiparam com laboratórios que estimulam a tecnologia e ciência e muitas ainda não contam nem com sala de leitura. Além dessa atualização básica de infraestrutura para que se vigore um tempo integral, como pensar em ampliar o tempo, se, todavia, as metas de universalização do ensino não foram contempladas?

O PL 6.840/2013 sofreu alterações no seu texto durante a tramitação na Câmara dos Deputados já no ano de 2014. A organização das entidades educacionais, com o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, além de outras que se juntaram às críticas ao Projeto de Lei, e, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – Ubes, se reuniram com o Ministro da Educação e também pressionaram o Deputado Reginaldo Lopes a apresentar um substitutivo que modificasse pontos controversos do projeto. Ainda assim, “a revisão aprovada contempla algumas das críticas feitas, ao mesmo tempo em que desconsidera outras ou mantém proposições criticadas alterando, por vezes, sua redação” (FERRETI, 2016, p. 87). O quadro 2 formulado a partir da apresentação do PL 6.840/2013 e de seu texto Substitutivo apresenta essas mudanças.

Quadro 2: Quadro comparativo das mudanças no PL 6.840/2013 e do Substitutivo *continua*

Eixo	PL 6.840/2013	SUBSTITUTIVO
Gestão da ampliação da jornada	Carga horária obrigatória de 1.400 horas no EM.	Carga horária deverá ser progressivamente ampliada no ensino médio para mil e quatrocentas horas

Eixo	PL 6.840/2013	SUBSTITUTIVO
Currículo	Opções formativas, a critério dos alunos do 3º ano: I – ênfase em linguagens; II – ênfase em matemática; III – ênfase em ciências da natureza; IV – ênfase em ciências humanas; e V – formação profissional.	Opções formativas, de livre escolha pelo aluno: I – ênfase em linguagens; II – ênfase em matemática; III – ênfase em ciências da natureza; e IV – ênfase em ciências humanas.
Atribuições do Diretor escolar	Possibilita a oferta de educação profissional técnica de nível médio mediante parceria entre os entes federados e o setor produtivo.	A oferta de educação profissional técnica de nível médio poderá ser feita em regime de parceria e cooperação, com vistas à ampliação das oportunidades educacionais

Fonte: Elaboração própria a partir do PL 6.840/2013 e do Substitutivo

Tanto a versão preliminar do Projeto de Lei 6.840/2013 quanto seu Substitutivo aproximam-se dos pressupostos defendidos pelo Movimento Todos pela Educação, a saber: a ampliação da jornada escolar, a flexibilização do currículo e o critério de escolhas a partir de itinerários formativos. O que pode ser verificado no trecho em destaque da participação do Movimento TPE na audiência pública, de 1º de outubro de 2013, promovida pela CEENSI. Após o Parecer do Deputado Wilson Filho pela aprovação do Substitutivo em dezembro de 2014, a CEENSI finaliza os trabalhos e o PL 6.840/2013 não apresenta mais tramitação.

O indicativo de políticas voltadas para o Ensino Médio, principalmente, nos anos 2000, com a proposta do ProEMI (2009) e a tramitação do Projeto de Lei 6.840/2013 mostram o movimento orgânico das forças em disputa para a concepção e finalidades da educação básica pública. Na próxima seção, mostramos que essas forças entram em acirrada oposição, com a demarcação de posições contrárias em diversas manifestações de ruas e ocupações de escolas e outras instituições de educação.

1.3 Da Medida Provisória 746/2016 à Lei 13.415/2017

A Medida Provisória 746 apresentada pelo presidente Michel Temer, em 22 de setembro de 2016, foi instaurada após o processo de *impeachment*, em 17 de abril de 2016, na Câmara dos Deputados, e, finalizado em 31 de agosto de 2016 no Senado Federal. Faz-se necessário, alguns apontamentos sobre o contexto econômico-político e social em que ocorreu o golpe para problematizar a proposta de educação que advinha da MP 746.

Diante dos fatos e grandes movimentos de rua em 2013, 2014, 2015 e 2016, com uma crise acentuada na economia, desemprego e inflação, somados a outros fatores imbricados à

política e ao contexto internacional ocorreu o processo de *impeachment* da presidente Dilma Vana Rousseff.

A trágica vitória de Dilma em 2014 – vitória de Pirro – ocorreu sob a crise profunda da institucionalidade política e imensas dificuldades na economia brasileira, provocada pelo boicote de investidores e pela ofensiva midiática disseminando o caos. Havia uma perfeita orquestração do golpismo. (ALVES, 2017, p. 133)

Na mesma linha de análise sobre o contexto do golpe e da crise política (2016-2017), o pesquisador Demerval Saviani tece contribuições para o entendimento acerca da questão.

E no âmbito do Parlamento o golpe se consumou em 31 de agosto quando o Senado Federal, em seção presidida pelo presidente do Supremo Tribunal Federal, aprovou o impedimento cassando o mandato presidencial de Dilma Vana Rousseff. Diante desse fato podemos concluir que o Estado Democrático de Direito deixou de existir no Brasil, vitimado por um Golpe de Estado jurídico–midiático–parlamentar. (SAVIANI, 2017, p. 217)

Em meio ao cenário de desemprego houve também denúncias de corrupção com a mídia favorecendo a deposição da presidente Dilma Rousseff. Assim, o golpe jurídico e institucional se instaurou em 2016. Sem a sua base de apoio e o descontentamento dos grupos privatistas, o *impeachment* ocorreu pela segunda vez no país. No que concerne à educação, a proposta do presidente Michel Temer tendo como base o documento *A travessia social* (2016) demonstrava que era necessária uma reforma do Ensino Médio.

O ensino de 2º grau no Brasil precisa de uma reforma completa. A estruturação dos currículos pressupõe exclusivamente uma preparação genérica para o ensino superior. O aproveitamento final é muito pequeno. A conclusão desta etapa não habilita o aluno para coisa alguma, a não ser os exames de ingresso na Universidade, embora se saiba que a maioria dos alunos encerra aí sua formação escolar. Na União Europeia, 50% dos alunos do ensino secundário optam pela educação profissional, enquanto no Brasil apenas 8% o fazem, por falta de incentivo ou de oferta (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2016, p. 15).

Assim, a Medida Provisória¹⁶ 746, foi apresentada pelo presidente Michel Temer, em 22 de setembro de 2016, com a anuência dos parlamentares, dos empresários, da imprensa após o processo de *impeachment*, finalizado em 31 de agosto de 2016 no Senado Federal. O Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, na Exposição de Motivos 00084/2016 indica que o uso da norma é urgente porque:

No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir

¹⁶ A medida provisória é um instrumento disciplinado no Art. 62 da Constituição Federal (1988), a qual prevê que “em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional” (BRASIL, 1988).

disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico. (BRASIL, 2016b).

Ainda na exposição de motivos, o Ministro da Educação afirma textualmente que o *Novo Ensino Médio* foi construído atendendo as premissas do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) conforme trecho a seguir.

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef. (BRASIL, 2016b).

Na exposição de motivos (2016), percebe-se a retomada da teoria do capital humano “como motor de desenvolvimento econômico e social” (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 361), apresentada pelo Ministro da Educação para justificar a urgência da reforma. A reprodução do capital na educação alia a produtividade da mão de obra de acordo com a exploração do trabalho e das novas exigências do mercado, ao mesmo tempo em que adapta o trabalhador a aceitar o discurso ideológico e práticas de que a mudança de sua classe depende unicamente do seu esforço e do tempo de permanência na escola.

Intensifica assim a responsabilização no indivíduo, o qual é encarregado de aproveitar e investir nas oportunidades para melhorar sua situação social (FRIGOTTO, 2010). Entretanto, as bases que se constroem dentro da sociedade no capitalismo, impedem ou pelo menos, não garantem a esse sujeito uma mobilidade social por meio da escolarização. Articulados a essa teoria de mais escolaridade, há ainda elementos construídos historicamente pelo pensamento hegemônico de meritocracia, individualismo e competitividade.

A Medida Provisória 746/2016 resgatou do PL 6.840/2013 pontos controversos, que já haviam gerado à época dissensos e manifestações contrárias dos estudantes e das associações. Desconsiderando todo o debate e discussões, o texto da MP 746/2016 apresentado pelo presidente Michel Temer e pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, dispôs em sua ementa.

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. (BRASIL, 2016c)

Para traçar os pontos convergentes entre o que propôs a MP 746/2016 e o PL 6.840/2013 em sua versão original e texto Substitutivo, construiu-se o quadro abaixo, separando-o por eixos temáticos para facilitar a comparação.

Quadro 3: Quadro comparativo entre a MP 746/2016 e o PL 6.840/2013 e o texto Substitutivo

Eixos Temáticos	MP 746/2016	PL 6.840/2013 / Substitutivo
Ampliação de Jornada	A carga horária mínima anual deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas.	Carga horária deverá ser progressivamente ampliada no ensino médio para mil e quatrocentas horas
Currículo	O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional.	Opções formativas, de livre escolha pelo aluno do ensino médio: I – ênfase em linguagens; II – ênfase em matemática; III – ênfase em ciências da natureza; e IV – ênfase em ciências humanas.
Atribuições do diretor escolar	Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 5º ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.	A oferta de educação profissional técnica de nível médio poderá ser feita em regime de parceria e cooperação, com vistas à ampliação das oportunidades educacionais.

Fonte: Elaboração própria a partir da apresentação da MP 746/2016 e PL 6840/2013 e o texto Substitutivo.

Nota-se que a MP 746/2016 e o PL 6.840/2013 apresentam uma proposta de mudança para o EM sob os aspectos da jornada escolar ampliada e escolhas por itinerários formativos, já a gestão escolar aparece contemplada no Programa de Fomento à Implementação das Escolas de Tempo Integral pelas Portarias MEC 1.145/2016 e 727/2017. Contudo, há ainda no texto da MP 746/2016 especificidades que incluem alterações em outros dispositivos da LDBEN, dentre os quais ressaltamos:

Art. 26, §7º - a criação da Base Nacional Comum Curricular; Art. 61 - a atuação dos profissionais de notório saber; Art. 36, §9º - a obrigatoriedade somente de português e matemática para os três anos que compõem o EM; e Art. 5º a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2016c)

No movimento político de disputa de concepção e finalidades da educação emerge a suspensão de disciplinas curriculares. Questões complexas foram reduzidas ao currículo, mesmo assim denota-se que se almeja imprimir uma racionalidade técnica à educação, ao

definir que aprender/ensinar conteúdos esteja em relação direta e imediata com o que o mercado exige. Além disso,

O que está em questão é a própria concepção de educação, simplificada na relação de estabelecimento de um currículo estandardizado focado em matemática e língua materna, com processos padronizados de testagem de resultados, garantidos por uma gestão focada nos resultados, que tensiona a redefinição do trabalho docente, com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional. (FERREIRA, 2017, p. 303)

Ainda no tocante às propostas, problematizamos que o aumento da carga horária mínima anual de 800h para 1.400h não garante automaticamente mais qualidade. Percebe-se um desconhecimento de parte da realidade das escolas de ensino no país e nos pequenos municípios. Sob esse aspecto, a autora Cavaliere (2009) ao analisar programas estaduais implantados a partir dos anos 2000, já alertava que,

Se houver uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero "atendimento", com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero "consumo", isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de "mercado". (CAVALIERE, 2009, p. 58)

As alterações preteridas pelos movimentos dos estudantes e associações foram assumidas pela Medida Provisória 746/2016 e sancionadas com a Lei 13.415/2017 com poucas modificações. Destacamos no quadro 4 como as propostas sinalizadas no relatório *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos* (2010) tem convergências com a Lei 13.415/2017.

Quadro 4: Propostas do Banco Mundial para reforma do Ensino Médio (2010)

Eixo de mudança/atualização	Propostas do Banco Mundial
Gestão da ampliação da jornada	Aumentar a quantidade de horas por dia escolar para 7h como em outros países verificados da OCDE.
	Apoiar a implementação das escolas de Ensino Médio em tempo integral no país. Há um excesso de disciplinas, com o currículo sobrecarregado
Atribuições do diretor escolar	Diminuir os índices de evasão e repetências, aumentar o Ideb nas escolas, punir a gestão quando não produzir os resultados esperados.

Fonte: Elaboração própria a partir do documento *Atingindo uma educação de nível mundial: Próximos Passos* (BANCO MUNDIAL, 2010).

A Medida Provisória 746/2016 e a Lei federal 13.415/2017 apontam uma reforma do Ensino Médio sob vários aspectos: a) significativas propostas de modificação com alinhamento à Base Nacional Comum Curricular; b) as parcerias público-privadas; c) o ensino

a distância; d) a questionável permissão de profissionais de notório saber; e) o financiamento para o setor privado com a transferência de recursos do Fundeb. Contudo, nosso recorte permaneceu na proposta das atribuições do diretor escolar e gestão escolar da ampliação da jornada. As justificativas do governo federal para impor uma mudança no Ensino Médio acirraram os conflitos e dissensos sob finalidades e a função da educação básica pública entre os diferentes segmentos e sujeitos da sociedade civil. A MP 746/2016 ao ser sancionada na Lei federal 13.415/2017 incitou a disputa e as manifestações contrárias de grupos organizados em defesa de outra proposta de escola. A partir disso, a próxima seção aborda as formas de resistência durante todo o processo em que se deu a apresentação da Medida Provisória 746/2016.

1.4 Resistência civil: combates, marchas, lutas e criatividade

A mobilização de entidades educacionais, pesquisadores, professores, sindicatos e dos estudantes universitários e secundaristas reverberou nas escolas, institutos, em algumas universidades públicas e nas ruas, pela defesa da escola pública. As entidades civis apresentaram petições públicas, abaixo-assinado e notas de repúdio contra o retrocesso imposto à educação, especialmente ao Ensino Médio, notadamente no governo do presidente Michel Temer. O movimento propôs também um caminho alternativo, mais justo, democrático e igualitário para os problemas enfrentados no Ensino Médio.

Em face às inúmeras manifestações contrárias ao conteúdo e forma da MP 746/2016 selecionamos três notas de repúdio que surgiram contra o seu conteúdo e a sua forma de apresentação: *Não ao esfacelamento do Ensino Médio* (2016), do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; *Manifesto contra a Medida Provisória 746/2016* (2016) da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e a *45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação – Sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio* (2016) do Fórum Nacional de Educação (FNE).

O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, o mesmo grupo criado em 2014 contra a aprovação do PL 6.840/2013, como destacamos anteriormente, manifestou-se contra a Medida Provisória 746 com a nota de repúdio *Não ao esfacelamento do Ensino Médio* (2016). Neste manifesto o movimento considerou ilegítima e antidemocrática a forma em que foi apresentada a reforma do ensino médio e teceu considerações críticas ao conteúdo da mesma.

Quanto ao conteúdo em si da referida Medida Provisória ressaltamos seus limites ao considerar apenas parcialmente as necessidades de mudanças, além do que as medidas anunciadas carregam em si perigosas limitações, dentre elas: o fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos [...]; o reconhecimento de “notório saber” com a permissão de que professores sem formação específica assumam disciplinas para as quais não foram preparados [...]; o incentivo à ampliação da jornada (tempo integral) sem que se assegure investimentos de forma permanente [...]; a profissionalização como uma das opções formativas [...] acentuada pela privatização por meio de parcerias [...]. (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2016)

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope destacou em sua nota pública *Manifesto contra a Medida Provisória 746/2016* (2016) que a alteração proposta “configura um retrocesso de décadas, ao instituir, sob o argumento da flexibilização, o aligeiramento e a precarização desse nível de ensino, descaracterizando a oferta de um Ensino Médio como educação básica e direito de todos”¹⁷. Já o Fórum Nacional de Educação destacou por meio da *45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação – Sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio* (2016) a forma impositiva de mudança e ressaltou a ausência do debate dos vários atores sociais envolvidos no campo educacional.

De maneira impositiva, solitária e açodada, pretende o Executivo, por meio do instrumento excepcional da MP, resolver questões complexas de reorganização curricular, pedagógica e formativa. (FNE, 2016).

De forma a corroborar e ampliar a análise dos aspectos pontuados nas manifestações públicas, dois dossiês publicados pela Revista Educação e Sociedade¹⁸ (abr.-jun., 2017); e, pela Revista Retratos da Escola¹⁹, *A reforma do Ensino Médio em questão* (jan.-jun., 2017), e, o livro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, *Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios* (2017) disponibilizaram artigos escritos por autores reconhecidos no campo educacional, que abordaram segundo as especificidades da área em que atuam, as contradições da Medida Provisória 746/2016 até a sua sanção em Lei 13.415/2017.

As notas de repúdio à MP 746/2016 e à Lei 13.415/2017 representaram as indignações da sociedade civil contra a forma que o governo federal tratava o ensino médio, com a apresentação e imposição de medidas verticais, reduzido diálogo com os atores protagonistas

¹⁷ Manifesto contra a Medida Provisória 746/2016. Publicada em Goiânia, outubro de 2016.

¹⁸ A Revista Educação e Sociedade, responsabilidade do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), tem publicação trimestral, e, Quali-Capes A1, sendo importante referência para os estudos na área de educação pública.

¹⁹ A Revista Retratos da Escola tem publicação semestral pela Escola de Formação da CNTE, com foco de investigação nas políticas públicas da educação básica. A Revista Retratos da Escola, atualmente (2018) recebe qualificação pela Capes como B1.

da educação, e, coibindo de forma coercitiva as manifestações de ocupação de escolas, institutos federais e universidades públicas de todo o país.

A chegada da “Primavera Secundarista” no país em 2016

A mobilização denominada “Primavera Secundarista” (UBES, 2016) expressou uma forma de resistência dos estudantes brasileiros com a ocupação das escolas públicas de Ensino Médio, Institutos Federais e parte de algumas universidades públicas contra o congelamento dos gastos públicos e a oposição da Medida Provisória 746/2016 do Ensino Médio. As manifestações de ocupação em 1.197 instituições públicas federais e estaduais, de acordo com a contabilização de outubro (2016) da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas - Ubes, duraram semanas e meses em alguns lugares (BOUTIN; FLACH, 2017).

Os estudantes demonstraram sua força de organização e mobilização na luta pelo espaço da escola pública. Eles engendraram os uníssonos gritos de guerra “*ocupar e resistir*”, “*escola não é mercadoria*”, “*a escola é nossa! Ocupemos ela!*” Assim, a ocupação das escolas foi crescendo com o maior número de adesões e ganhou a anuência de pais e profissionais da educação, ainda que se possa apontar que de forma heterogênea e muito complexa pôs em evidência várias questões e certezas. Na análise de Boutin e Flach (2017, p. 439) “o movimento de ocupações cooperou para a aquisição de saberes que ultrapassam os currículos escolares”.

De acordo com algumas falas retiradas do *site* da Ubes, os alunos reconheciam que as políticas pretendidas e formuladas pelo governo federal retiravam o direito social da educação de qualidade e, que contra o desmonte ocupavam as escolas como forma de resistência e manifestação. Destacamos duas dessas falas de várias constantes na página da internet²⁰.

Além do PL da Mordaza, esta semana foi anunciado uma medida provisória de reforma no ensino médio, que à primeira vista parece com o que nós temos lutado, afinal, o ensino médio precisa mudar, mas não nos enganemos. Essa proposta apresentada pelo Ministério da Educação propõe desde a extinção das disciplinas de filosofia e sociologia à uma proposta tecnicista da educação. Queremos uma reforma do ensino médio, mas uma que reconheça a educação pública, laica e de qualidade social, que aborde questões do nosso dia a dia e compreenda os estudantes como agentes transformadores da nossa sociedade. (Estudante/ União Paulista dos Estudantes Secundaristas - UPES).

A reformulação não pode ser aprovada por meio de uma simples medida provisória, a ideia do governo é cortar investimento, tirar disciplinas e

²⁰ O site da UBES reúne informações sobre o movimento dos estudantes secundários, além de contar com a apresentação de reportagens e calendário de mobilização. Acesso em: 20 de julho de 2018.

fragmentar nossa formação, o que colocará em segundo plano a formação cidadã e formando mão de obra barata. É contra isso que lutamos, nossa resposta será paralisação de escolas com luta conjunta contra o PL da Mordaça. (Estudantes - União Paulista dos Estudantes Secundaristas - UPES).

A reivindicação por parte dos estudantes evidencia seu protagonismo, dessa forma fazem a política, agem, reagem, atuam e estavam presentes com criatividade, participação democrática e construção coletiva de propostas que defendem para o Ensino Médio. Também ressaltamos que os estudantes atuaram na escola de ensino médio com pertencimento e direito. Estes estudantes criaram formas de atuar, se organizaram com a divisão das tarefas, a promoção de debates e a construção de grupos coletivos de estudos, aulas públicas, ou seja, atuaram na política de educação. Desse modo, concordamos com Boutin e Flach (2017) de que

[...] o processo educativo que ocorre no movimento estudantil se torna coletivo e desenvolve compromissos sociais, políticos e econômicos, podendo ser caracterizado como uma verdadeira formação humana, que tem o compromisso com toda a coletividade. (BOUTIN; FLACH, 2017, p. 436)

Os estudantes manifestaram em distintos espaços públicos posições contrárias às proposições do governo Michel Temer, e indicaram suas propostas e expectativas para um ensino médio. Dentre elas destacam-se: gestão democrática, reorganização curricular, valorização das potencialidades de cada estudante, ensino integrado, valorização dos professores da rede pública de ensino, defesa do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), assistência estudantil, entre outras (UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDÁRIOS, 2016).

O governo federal por meio do Poder Judiciário reagiu de forma coercitiva com o movimento dos estudantes. Um desses casos, que se tornou emblemático, ocorreu em Brasília, com o Juiz Alex Costa de Oliveira, da Vara da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça do Distrito Federal. O juiz tomou a decisão de “restrição à habitabilidade” permitindo que a Polícia Militar do DF usasse de mecanismos repressivos para a retirada dos estudantes do Centro de Ensino Médio Ave Branca - Taguatinga.

Como forma de auxiliar no convencimento à desocupação, autorizo expressamente que a Polícia Militar utilize meios de restrição à habitabilidade do imóvel, tal como suspenda o corte do fornecimento de água; energia e gás. Da mesma forma autorizo que restrinja o acesso a terceiros, em especial parentes e conhecidos dos ocupantes, até que a ordem seja cumprida. Autorizo também que impeça a entrada de alimentos. Autorizo, ainda, o uso de instrumentos sonoros contínuos, direcionados ao local da ocupação, para impedir o período de sono. Tais autorizações ficam mantidas independentemente da presença de menores no local, os quais, a

bem da verdade, não podem lá permanecer desacompanhados de seus responsáveis legais. (DECISÃO – JUIZ ALEX COSTA DE OLIVEIRA, 2016).

Nesse sentido, pode-se apreender que neste movimento político, o poder Judiciário contribui para manter um tipo de ordem social consoante com os interesses do capital e ampara as decisões do Poder Executivo. Episódios semelhantes são acionados com atuação de estudantes e trabalhadores da Educação. Também com atuação ativa em redes sociais o Movimento Brasil Livre (MBL) manifestou-se por meio de *Propostas aprovadas no Primeiro Congresso Nacional do Movimento Brasil Livre* (2015) suas contribuições para a educação:

Redução de impostos das escolas privadas. Militarização das escolas em áreas de risco, ou seja, em locais onde a iniciativa privada não tenha a possibilidade de atuar. Gestão privada de escolas públicas através de Organizações Sociais e Parcerias Público-Privadas. Promover a competição entre escolas públicas usando métricas como o exame PISA, fazendo parcerias com a iniciativa privada para premiações. (MOVIMENTO BRASIL LIVRE, 2015).

A mídia também corroborou para diminuir, desmerecer e enfraquecer a Primavera Secundarista, veiculando notícias de que as escolas estavam tomadas por uma minoria de alunos que pretendiam prejudicar o Exame Nacional do Ensino Médio, e que coíbiam o direito de ir e vir. Uma dessas reportagens, como o da Folha de São Paulo, de 26 de outubro de 2016, com o título: *Com escolas ocupadas, Paraná vai ter Força Nacional na eleição*, destacava em sua matéria o prejuízo com a ocupação, mas não apresenta a voz dos manifestantes para que expliquem o motivo de uma ocupação de três semanas.

As ocupações, que já duram cerca de três semanas, foram organizadas por estudantes em protesto contra a reforma do Ensino Médio pelo governo federal. Parte dos alunos, porém, não concorda com as manifestações e pede o retorno às aulas. Nesta segunda (24), um aluno morreu assassinado numa escola ocupada. Os alunos iriam votar em assembleia nesta quarta (26) os rumos do movimento. Com a realocação das urnas, o TRE gastou R\$ 3 milhões a mais em logística nestas eleições. No total, 700 mil eleitores terão o local de votação alterado no Paraná (CARAZZAI, 2016).

No Senado Federal, o pronunciamento do Senador José Medeiros, em 31 de outubro de 2016, revela a visão de parte das forças políticas do país:

E aos pais eu digo: na maioria dessas escolas, está rolando droga. Seus filhos estão em perigo. E lamento pela morte do estudante no Paraná. A família, neste momento, está chorando a morte. Por quê? Havia droga nessas escolas. Então, esses meninos estão correndo risco e alguns, perdendo a vida. Sabem por quê? Por nada. Nós já tivemos a perda de vida de muitos mártires no Brasil, mas por causas muito nobres. Essa não é uma causa nobre, porque eles estão enganados, estão sendo enganados por uma retórica que é válida.

Eu não sou contra os protestos. Até quando os protestos são equivocados, eles são importantes, porque demonstram que a nossa democracia está funcionando. Agora, tudo tem limite. Nós não podemos permitir que esses estudantes de boa-fé que estão lá sejam vítimas de bandidos, porque há bandido se infiltrando nessas escolas. É importante as direções dessas escolas separarem o joio do trigo para descobrir quem é estudante e quem não é e chamar a polícia se houver alguém fora da comunidade acadêmica nesse meio. (JOSÉ MEDEIROS – PRONUNCIAMENTO).

Com o tensionamento, dissensos e antagonismos em oposição à Lei 13.415/2017, o governo federal utilizou a imprensa para afirmar a necessidade da reforma, sobretudo, adotou as medidas alinhadas, com o apoio dos empresários, partidos políticos e dos organismos internacionais sobre a concepção e a finalidade da educação.

Se por um lado, a luta dos estudantes secundaristas e universitários representa a transformação e superação do modelo vigente na forma de resistência contra a retirada de direitos e a perda de qualidade na educação; por outro lado, tem havido uma aproximação com grupo(s) que apoiam maior ingerência do setor privado nas escolas, controlando a gestão, os materiais didáticos, formas de contratação de professores, o ensino a distância, dentre outros, na intenção de manter a ordem para os intentos do capital.

Mesmo diante das manifestações por todo o país, nas universidades e escolas públicas, nos sindicatos e nas entidades científicas, a Lei federal 13.415 foi sancionada em fevereiro de 2017 pelo presidente Michel Temer. A lei desde o início de sua construção já estava em consonância com as proposições de organismos internacionais, e, com o crescente privilégio para os reformadores empresariais.

Nesse primeiro capítulo, esforçamo-nos para garantir uma abordagem histórica e dialética ressaltando os aspectos políticos e econômicos que permeiam as forças externas e nacionais na proposição de alterações para o Ensino Médio. Buscou-se identificar e desvendar as forças políticas e sociais no processo de formulação e elaboração do Ensino Médio, recorrendo a relatórios e documentos internacionais da Unesco (1996; 2016) e do Banco Mundial (2010; 2017).

Assim, vimos que as proposições internacionais foram inseridas nos programas e projetos do governo federal, sendo também fomentadas pelos empresários em gestões políticas diferentes, tanto na Medida Provisória 746/2016, quanto no Projeto de Lei 6.840/2013. As proposições de organismos internacionais aproximam-se em vários aspectos

da concepção de formação que se pretende do Ensino Médio, voltado, sobretudo para suprir as necessidades do mercado de trabalho e formar consumidores.

Nos dois eixos, as atribuições do diretor e a gestão escolar da ampliação da jornada apreenderam-se embates, dissensos e conflitos emergindo as seguintes contradições: a) uma proposição de aumento da jornada escolar, mas com um esvaziamento do currículo; b) o fomento de tempo integral com o corte expressivo nos investimentos; c) o congelamento dos investimentos da educação e outra solicitação de empréstimo ao Banco Mundial.

As contradições ficaram patentes nos movimentos da sociedade civil, associações e estudantes que alertaram que a reforma do Ensino Médio iguala a educação pública às empresas mercantis. Atuaram de forma crítica em favor de uma concepção igualitária de educação, ou seja, na defesa de uma escola pública, laica e de uma educação com qualidade socialmente referenciada, muito além de mecanismos estritamente econômicos.

Na próxima seção, buscamos introduzir algumas informações sobre o EM no Distrito Federal, bem como situamos como os dois programas de ampliação da jornada escolar, ProEMI e EMTI, foram articulados com a Secretaria de Estado de Educação do DF.

CAPÍTULO 2

O ENSINO MÉDIO REGULAR PÚBLICO NO DISTRITO FEDERAL DE 2009 A 2018

As políticas educacionais elaboradas e implementadas, que modificaram o ensino médio, ao longo do tempo, tiveram proposições de organismos internacionais para uma concepção mercadológica de educação básica pública, transvestidas tanto pela via de cofinanciamento quanto pelo suporte técnico, contando, assim, com o consentimento dos governos federais e estaduais em implantá-las no país. Agora, o foco recai no Distrito Federal e nas articulações realizadas com as políticas federais.

Este capítulo aborda o Ensino Médio no Distrito Federal entre os anos de 2009 a 2018 com base nas alterações legislativas tanto com as atribuições do diretor escolar, a partir da adesão ao ProEMI e ao EMTI, quanto com a gestão da ampliação da jornada escolar a partir dos referidos programas.

Nesse sentido priorizou a organização e estrutura do sistema educacional do Distrito Federal, recorrendo para tanto a alguns antecedentes históricos de sua formação e concepção, quanto à evolução de números recolhidos pelo Censo Escolar. Propõe-se a seguinte reflexão: como os programas educacionais federais de ampliação da jornada escolar são articulados e apreendidos na gestão escolar no Distrito Federal?

Com este intuito organizaram-se três seções: a primeira recorre a um histórico e caracterização do Ensino Médio na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a segunda apresenta os programas federais de ampliação da jornada escolar, adotados e implantados no DF em articulação com o governo federal e, finalmente um panorama da Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga para a apresentação do nosso campo empírico.

2.1. Elementos históricos do Ensino Médio público no Distrito Federal

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal²¹ abrange as 31 Regiões Administrativas (RA) do DF²² distribuídas em 14 Coordenações Regionais de Ensino, as

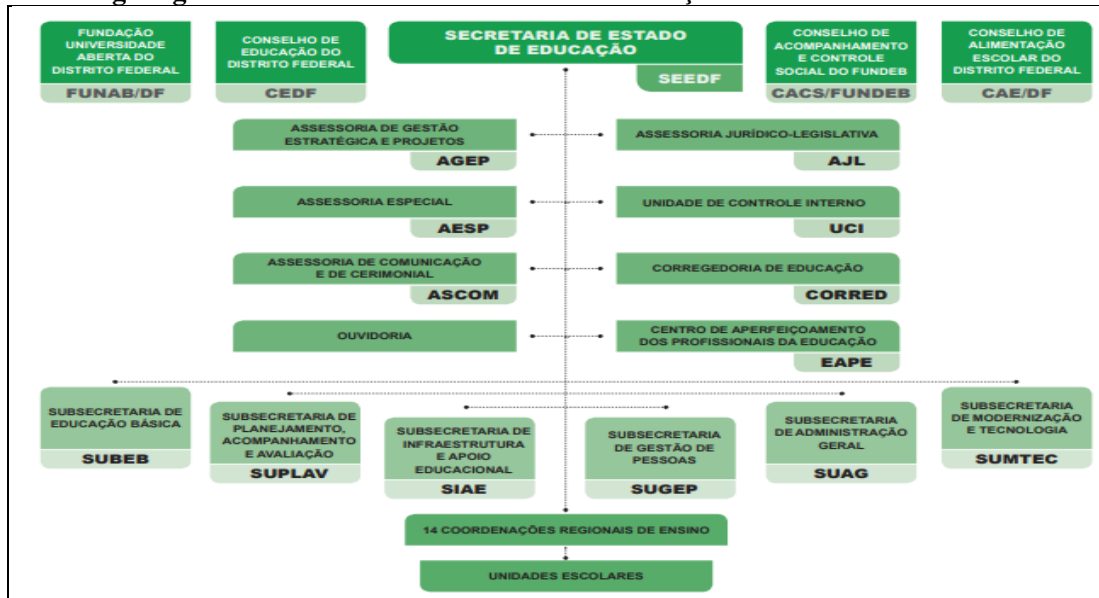
²¹ A Secretaria de Estado de Educação do DF constitui-se como órgão público da administração direta do Distrito Federal. O ano de criação da Secretaria de Educação do Distrito Federal data de 1964 sob a Lei Federal 4.545. À instituição cabiam como competência os ensinos elementar, médio, supletivo e emendativo, bem como atividades culturais e intercâmbio (BRASIL, 1964).

²² O Distrito Federal compreende 31 Regiões Administrativas (RA's) e uma população estimada em 2.906.574 sendo que os jovens da faixa etária de 15 a 18 anos representam 191.306 pessoas, correspondente a 6,58% da população do estado de acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal

quais estão vinculadas as unidades escolares de educação que ofertam as três etapas de educação básica pública (ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio) e as diferentes modalidades de ensino. Ainda é de competência da Secretaria de Educação atuar na “educação superior, apoio ao estudante e formação e capacitação dos servidores” (DISTRITO FEDERAL, 2016a).

De acordo com o organograma estabelecido pelo Regimento Interno da SEEDF²³ tem-se a estrutura orgânica da educação básica pública do DF delineada. Cada subsecretaria ainda encontra-se subdividida em Coordenações, Gerências e Diretorias subordinadas hierarquicamente dentro de suas áreas de competência.

Figura 1: Organograma da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal



Fonte: Secretaria de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2018a).

No recorte adotado para essa pesquisa da política educacional para o Ensino Médio na rede pública do DF, analisamos as estratégias e ações da Coordenação de Políticas Educacionais para Juventude e Adultos - Coeja, unidade subordinada à SUBEB. A Coeja engloba como competência, estipulados no Art. 12 do Regimento Interno da SEEDF, basicamente, todas as modificações para o Ensino Médio, o Ensino Médio relacionado à Educação Profissional, e a Educação em Tempo Integral da Rede Pública de Ensino.

Como observado ainda no organograma, a Secretaria de Educação está composta por 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE), contando com 678 unidades escolares,

(DISTRITO FEDERAL, 2016b). A maior abrangência da população dessa faixa etária reside na Região Administrativa de Ceilândia, seguidas pelas RA's de Samambaia e Planaltina.

²³ Aprovado pelo Decreto 38.631/2017.

responsáveis pela educação básica pública. Desse número total, a oferta de EM está presente em 90²⁴ escolas públicas, distribuídas de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 5: Escolas de Ensino Médio distribuídas por Coordenação Regional de Ensino

	CRE	Escolas de Ensino Médio	Matrículas*	Defasagem idade-série**	Reprovados	Evasão
1	Plano Piloto	10	8.066	23,94%	14,06%	3,95%
2	Gama	7	6.240	27,71%	22,57%	6,62%
3	Taguatinga	8	8.992	25,46%	16,69%	4,68%
4	Brazlândia	5	2.618	29,87%	20,20%	5,04%
5	Sobradinho	6	4.266	30,0%	17,31%	5,30%
6	Planaltina	10	5.616	28,85%	13,29%	2,58%
7	Núcleo Bandeirante	6	3.316	25,33%	14,85%	8,29%
8	Ceilândia	13	12.333	24,24%	16,81%	6,04%
9	Guará	5	2.660	23,50%	12,73%	7,20%
10	Samambaia	4	4.242	22,30%	13,79%	8,96%
11	Santa Maria	4	3.684	27,17%	13,48%	5,71%
12	Paranoá	4	2.798	30,34%	13,63%	5,01%
13	São Sebastião	4	3.149	27,21%	15,34%	6,31%
14	Recanto das Emas	4	4.424	28,98%	6,49%	7,39%
	Total	90	72.404	26,27%	15,44%	5,69%

Fonte: Censo Escolar 2017. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Consideradas as três etapas do EM do diurno. **Considerada apenas porcentagem do diurno.

As informações dispostas acima mostram alguns dados de Ensino Médio obtidos com a divulgação do Censo Escolar de 2017²⁵, disponibilizado no *site* da SEEDF. Seleccionamos cinco eixos para apresentar a configuração do EM distrital. São eles: número de escolas e matrículas para abordar a questão do acesso, e, defasagem idade-série, reprovação e evasão escolar para tratar sobre a permanência desses alunos.

Número de escolas

A SEEDF ofertava o EM, no ano de 2017, em 90 escolas distribuídas em 14 CRE, no entanto, vale destacar que algumas dessas unidades escolares trabalham com outros níveis de ensino²⁶ no mesmo local. Ainda de acordo com a divulgação da Secretaria de Educação a maior parte dessas escolas concentra-se na área urbana, somando 79 unidades, e, 11,

²⁴ As primeiras escolas de ensino médio público surgiram na década de 1960, e, estavam estipuladas no plano de construção das escolas de Brasília de Anísio Teixeira. A história do Ensino Médio público no DF está marcada pelo Decreto 47.472, aprovado no final do ano de 1959, que instituía a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (Caseb). Essa instituição ficava responsável pela criação, implementação, acompanhamento e supervisão das políticas e dos estabelecimentos que ofertariam a educação básica pública.

²⁵ Embora o Censo Escolar de 2018 já estivesse divulgado na tessitura desse quadro, elegemos o Censo Escolar de 2017 por este conter mais informações como as apresentadas no quadro 5.

²⁶ As únicas escolas que ofertam apenas o EM são os denominados Centros de Ensino Médio. Os Centros Educacionais são híbridos, e, compõem-se de ensino fundamental e médio.

pertencentes a área rural. As primeiras escolas públicas de EM no Distrito Federal começaram a ser construídas nos anos de 1960. Denominados de Centros de Educação Média atendiam a faixa etária de 11 a 18 anos e contavam com o atendimento do Curso Básico de primeiro ciclo e o ensino de 2º Grau: Clássico e Científico. De acordo com o texto *Uma abordagem do ensino médio em Brasília de 1960 a 1964*²⁷

Os alunos que cursavam o segundo grau (clássico e científico) foram colocados numa construção de madeira que também teve seu apelido: SIBERIA. Ali foram instalados laboratórios de Química, Física e Biologia que, dentro do possível, funcionavam plenamente, procurando-se atender as necessidades pedagógicas dos programas. Professores e alunos passavam o dia todo na escola. Na parte da manhã, eram ministradas aulas e na parte da tarde os alunos participavam de estudos dirigidos, competições esportivas, experiências em laboratório, estudos na Biblioteca, grupo de teatro, aulas de revisão, etc. (BALTAR; SIMAS, p. 3, 1965?)

De acordo com o excerto em destaque, percebe-se que apesar da infraestrutura inadequada, no início do plano educacional do DF, as aulas ocorriam em jornada escolar integral, envolvendo disciplinas na parte da manhã e diversas atividades no turno contrário. Tal quadro desenvolveu-se da mesma forma na inauguração do primeiro Centro de Ensino Médio, em 1961, a escola CEM Elefante Branco.

A proposta de tempo integral, no início do ensino público no Distrito Federal, articulava-se ao plano de Anísio Teixeira, que no texto intitulado *Plano de Construções Escolares de Brasília*, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, já prenunciava que as escolas da recente capital “pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país” (TEIXEIRA, 1961, p. 195).

De fato, a construção das escolas de Brasília, como apresentado no documento por Teixeira, baseava-se no Centro Carneiro Ribeiro, em Salvador, uma proposta de escola e ensino diferentes que protagonizavam o aluno e suas experiências, divergindo do ensino tradicional existente anteriormente na educação.

O Centro de Educação Média também possui um programa consideravelmente diversificado, destinando-se a oferecer a cada adolescente real oportunidade para cultivar o seu talento e aí se preparar diretamente para o trabalho ou para prosseguir a sua educação no nível superior. (TEIXEIRA, 1961, p. 195).

Os anos de 1961 a 1965 marcam o crescimento da cidade e com isso também a gradativa demanda por escolas que atendessem à população jovem. Dessa forma, em 1965, já havia 15 escolas de ensino médio público para receber os estudantes. Tal expansão, por um

²⁷ Documento disponível no site do Museu da Educação do Distrito Federal. <http://samudex.museueducacao.com.br/documents/1214/documentshow>. Acesso em: 08 de janeiro de 2019.

lado, positiva, esbarrou com a oferta e a proposta inicial fomentada de tempo integral nas escolas. Cabe lembrar que naquela época, somente o ensino elementar era obrigatório, e, esse já se afastava do planejado por Anísio Teixeira que apontava que “O próprio plano de Brasília não está funcionando em condições adequadas. O crescimento da matrícula já começa a pôr em perigo o programa em sua integridade e a instaurar a escola de tempo parcial e semiparcial”. (TEIXEIRA, 1962, p. 30).

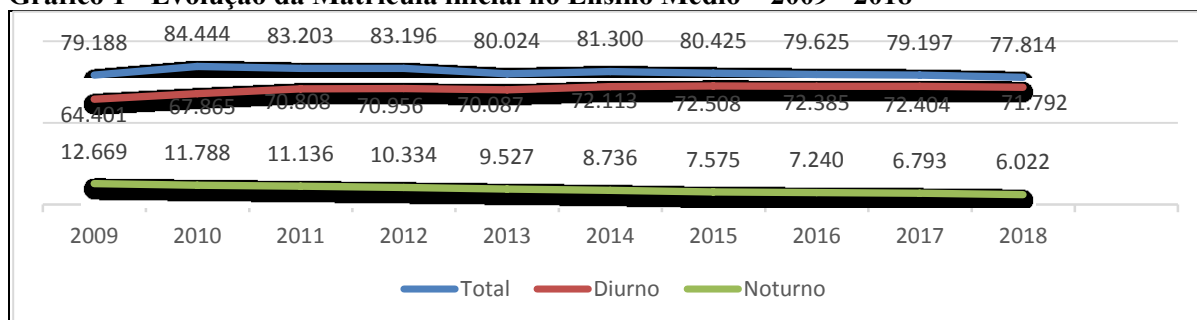
No que tange aos empecilhos do ensino médio, não só o crescimento do número inicial de matrículas e a construção de escolas podem ser apontados. A última etapa da educação básica constituía-se como verdadeiro problema do sistema público educacional. Primeiro, em relação à oferta e à obrigatoriedade, o fato de incluí-lo como de gradual universalização, sem estabelecer prazos e metas para atingi-las, deixou o foco totalmente voltado ao ensino elementar. Um segundo problema que se destaca e que afetou a expansão do ensino médio, sua qualidade e suas concepções, refere-se ao financiamento. Os recursos financeiros voltavam-se somente ao ensino primário obrigatório, permanecendo tanto a educação infantil quanto o ensino médio no limbo de investimento da educação básica pública.

Os impasses relacionados ao financiamento e à obrigatoriedade foram contemplados somente nos anos 2000, mais precisamente com a Lei 11.494/2007, que substituiu o Fundef (1996) pelo Fundeb, e estendeu a distribuição de recursos à Educação Infantil e ao Ensino Médio, e a EC 59/2009 que representou um avanço na educação básica pública, já que a partir deste dispositivo, tornava-se obrigatória e gratuita a educação dos quatro aos 17 anos de idade.

O número de escolas do DF está diretamente ligado ao próximo item, que diz respeito às matrículas. Diante de alguns dados estatísticos, tratamos de algumas questões como as matrículas no diurno e noturno e as metas contempladas no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 13.005/2014 e, no Plano Distrital de Educação – PDE, Lei 5.499/2015.

Matrículas

A rede pública detém aproximadamente 73,25% das matrículas contra 26,74% da rede privada de ensino. Além da maior porcentagem estar contemplada no setor de ensino público, observa-se também que o turno diurno alcança uma representação significativa, visto que o noturno contou com 6.793 matrículas efetuadas no ano de 2017. O gráfico 1 mostra a evolução das matrículas na rede pública entre os anos de 2009 a 2018.

Gráfico 1 - Evolução da Matrícula inicial no Ensino Médio – 2009 - 2018

Fonte: Elaboração própria a partir da *Série Histórica do Censo Escolar 2008 – 2017* e *Censo Escolar 2018*

O gráfico apresenta três informações relativas à matrícula inicial. O total de alunos matriculados nas escolas públicas de EM do Distrito Federal e o quantitativo de alunos divididos entre os turnos diurno e noturno. Embora o total de estudantes tenha pequena variação em cada ano, percebe-se que desde 2016 há uma queda no número de matriculados, tendo 2018 atingido o menor patamar dessa série.

Em relação ao turno em que estudam, a SEEDF vem conseguindo diminuir sensivelmente o número de estudantes matriculados no noturno. Por um lado, esse dado apresenta um viés favorável, já que o noturno apresenta, em termos comparativos com o diurno, maiores problemas em relação à distorção idade-série, abandono escolar e reprovação. Por outro lado, refletimos se os estudantes que frequentam este turno contribuíram para a redução do total de matrículas, tendo simplesmente evadido e desistido da escola.

A matrícula no Ensino Médio no país, e, em especial no DF consiste todavia em um problema a ser superado. Registra-se que durante muito tempo as políticas para a educação básica priorizaram à universalização do acesso, principalmente para o ensino fundamental. Isso fez com que houvesse uma demanda natural²⁸ de continuidade e prolongamento dos estudos para o ensino médio, contudo conforme pontuam Sposito e Souza (2014, p. 41),

[...] é preciso considerar que algumas mudanças mais amplas podem ser observadas na última década, ou seja, a partir do início do século XXI [...] Maiores possibilidades de consumo e melhoria da renda de segmentos significativos da população brasileira, ao lado da facilidade de crédito, programas sociais e índice de desemprego decrescentes, certamente redefinem o quadro de expectativas populares para as demandas em relação à escolaridade.

²⁸ Reconhecemos também que a partir de lutas travadas ao longo do tempo, ampliou-se o acesso ao Ensino Médio nas escolas públicas, o que constitui um avanço, sobretudo para a classe trabalhadora. A leitura sob este prisma, considerando as conquistas realizadas, significa considerar as manifestações de uma sociedade civil que exigiu mais escolaridade de forma igualitária.

A necessidade de atender, portanto, o acesso ao EM, se dá por diferentes variáveis, podemos desvelar nesse campo de embate o mercado que exige uma mão de obra qualificada e a sociedade que exige mais escolaridade. O fato é que no início dos anos 2000 tem-se tornado uma constante propostas de reformas que modificam o Ensino Médio, seja para alterar a gestão escolar, satisfazer as exigências dos empresários e setor de serviços, contemplar a avaliação interna e externa com uma política de resultados e ainda para garantir o “estatuto de direito de todo cidadão” (KRAWCZYK, 2014, p. 19).

Nesta luta, para alcançar a universalização de acesso, o EM foi contemplado em uma das metas do Plano Nacional de Educação – Lei 13.005/2014, que na meta 3 propõe:

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). (BRASIL, 2014b)

A descrição da meta 3 acima, compreende dois objetivos, o primeiro relaciona-se ao atendimento escolar de 100% da população com a faixa etária de 15 a 17 anos, com o prazo estabelecido até o ano de 2016, e, o segundo, ao aumento da taxa líquida, ou seja, o número de estudantes matriculados no ensino médio com a idade adequada.

De acordo com o *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018* divulgado pelo Inep, o país não atingiu o primeiro objetivo estipulado na meta 3 do PNE, atingindo no ano de 2016 o percentual de 91,2%. No tocante à elevação da taxa líquida proposta como segundo objetivo, o país tem aumentado a cada ano o número de jovens que estão cursando ou finalizaram o ensino médio em idade adequada, entretanto, de acordo com as projeções deste estudo do Inep, provavelmente não se atinja também a porcentagem até o prazo final de vigência do PNE em 2024.

Essa breve análise dos dados do PNE serve para introduzir os dados do Distrito Federal, que aprovou em 2015, a Lei Distrital nº 5.499, que dispõe sobre o Plano Distrital de Educação – PDE. Em consonância com o PNE, o Plano Distrital também traz como meta 3 para o EM a universalização do atendimento escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos até 2016, e, ainda estipula a taxa líquida de matrículas para 100% até o final do período de vigência em 2024.

A fim de monitorar as metas do PDE e de seus objetivos e estratégias correlacionados, o Governo do Distrito Federal instituiu, em 2018, uma Comissão de Monitoramento e

Avaliação do Plano Distrital de Educação²⁹. Utilizamos, a seguir, os informes do relatório divulgados por tal comissão.

No tocante ao objetivo de universalizar o acesso escolar da população de 15 a 17 anos até 2016, o relatório de monitoramento indica que o percentual não foi atingido. Em 2015, apresentávamos uma taxa de 90% dessa população nas escolas, em 2016 essa porcentagem cai para 88% e, em 2017, 85%. Ainda de acordo com o relatório, no ano de 2017, calcula-se que 21.264 jovens dessa faixa etária estavam fora da escola.

O outro indicador analisado no PDE, assim como no PNE, faz referência à taxa líquida de matrículas. Apesar de termos visto que o país tem conseguido aumentar a porcentagem anualmente, o Distrito Federal, em via contrária, tem apresentado uma redução desse número. No ano de 2015 atingiu 65%, decaiu, em 2016, para 64%, e, apresentou o patamar mais baixo de 62% em 2017.

Buscou-se compreender, a partir dos dados, que há uma quantidade significativa de jovens fora da escola, que estão alijados na primeira questão de acesso, outra preocupação com o EM está na permanência desses alunos na escola. Para explorar um pouco mais sobre essa questão, pontuamos a defasagem idade-série, reprovação e abandono escolar no próximo item.

Permanência e desempenho escolares

Nesse tópico, trabalhamos com os dados de defasagem idade-série, reprovação e abandono escolar, visto que esses três pontos estão vinculados à permanência e ao desempenho escolares. A questão do fluxo escolar que também é analisada à luz desses elementos estipulam outro conceito que refletem a questão da qualidade da educação, verificados na meta 7 tanto do PNE quanto do PDE.

De acordo com as taxas de reprovação e abandono escolar expressas no quadro 5, denota-se que as fragilidades que caracterizam o ensino médio público no país, também são realidade do cenário de exclusão no DF. Observa-se um alto percentual de reprovação, que apesar de ter alcançado a segunda menor porcentagem em 2017, continua sendo significativo. Comparada às taxas de reprovação, as de abandono escolar representam um menor índice, contudo sinalizam um grave problema que não foi superado no sistema público de educação.

²⁹ A Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Educação – PDE foi instituída pela Portaria 214, de 17 de agosto de 2018, tendo a participação de representantes da SEEDF, do Conselho de Educação do DF - CEDF, do Fórum Distrital de Educação e da Câmara Legislativa do DF. Utilizamos o *Relatório Anual de Monitoramento do Plano Distrital de Educação*, que considerou o ano de 2017 para a apresentação dos dados.

Quadro 6: Taxas percentuais de reprovação e abandono escolar* no DF – 2009 a 2018

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Reprovação	18,67	21,10	22,59	22,20	17,70	17,81	15,87	15,36	15,44
Abandono	8,26	7,59	7,24	8,11	6,36	6,20	5,59	5,41	5,69

Fonte: *Série Histórica do Censo Escolar 2008 – 2017*. *Taxas relacionadas somente ao ensino médio regular no turno diurno.

Essas taxas insatisfatórias, relativas ao ensino médio público, impactam na qualidade da educação medida pelo governo federal e distrital e servem para delinear as políticas educacionais que o país e o estado definem na agenda política. Ainda, no *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018*, o texto de abertura de que trata a meta 7 informa que:

A Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) foca a melhoria da qualidade da educação, propondo o aumento gradativo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). [...] O monitoramento da Meta 7 não se restringe, no entanto, ao acompanhamento do Ideb. Guiada pelas diretrizes do PNE de melhoria da qualidade e diminuição das desigualdades educacionais, a Meta 7 apresenta um conjunto de 36 estratégias a serem consideradas, prevendo, entre elas, que todos os alunos do ensino fundamental (EF) e do ensino médio (EM) alcancem, até o final da vigência do Plano, nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo. (BRASIL, 2018a, p. 135).

Pelo disposto no excerto, o conceito de qualidade está ligado a pelo menos duas premissas, uma que mede, pontua e quantifica a melhoria da educação por meio do Ideb; e, outra que pretende garantir “nível suficiente de aprendizado” no intuito de fomentar a qualidade da educação. O PNE articula 36 estratégias que podem contribuir para alcançar ou alavancar esses índices. Na mesma linha, o PDE também propõe como meta 7 a utilização do Ideb para medir e fomentar a qualidade da educação no Distrito Federal.

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias do IDEB para o Distrito Federal, em todas os anos de vigência deste Plano, dando uniformidade aos processos de avaliação das escolas (DISTRITO FEDERAL, 2015a).

Desde o ano de sua criação em 2007, o Ideb tem sido utilizado como ferramenta para atacar a gestão da educação de governos anteriores, demonstrar as insuficiências da educação básica e justificar a reforma. Embora tenhamos consciência de que o Ideb não seja um instrumento capaz de conferir a qualidade, sabemos que os dados foram tratados para anunciar uma tragédia e criar pânico e caos na educação. Sobre isso o professor Luiz Carlos de Freitas, contrapôs em 2016, motivos em que expõe que os dados foram deturpados. No

texto *Ideb: 10 razões que contrariam a “tragédia” anunciada*³⁰, Freitas anuncia que houve sim uma melhoria nos resultados do Ideb, e complementa que:

[...] a medida escolhida [Ideb] não dá conta de toda a riqueza que acontece em nossas escolas. Fazemos muito mais do que isso, mas não captamos porque escolhemos a medida errada: olhar para o progresso das médias em testes padronizados. Aumentar médias de testes não significa aumentar necessariamente a qualidade da educação, mas se até com esta medida limitada, pífia diria, já podemos detectar alguns avanços, sem dúvida isso é surpreendente e alentador. (FREITAS, 2016)

Concordamos com a concepção de Freitas de que aumentar a média do Ideb não significa aumentar a qualidade da educação. Existem diversos fatores intra e extraescolares que vão além de uma medição padronizada para definir a concepção de qualidade.

Além do Ideb, outro ponto que tem sido constantemente usado para indicar a deficiência do ensino médio está relacionado ao desinteresse que os jovens têm pela escola, já que esta se encontra desatualizada e descontextualizada do âmbito de interesses juvenis. O desengajamento, portanto reflete nas estatísticas de abandono e até mesmo nos índices de reprovação escolares.

Entretanto, não podemos analisar esses resultados a partir da leitura de um único viés, ou seja, que a escola está ultrapassada. Pesam nesses índices (reprovação e abandono) variáveis que são intrínsecas à escola, como o desinteresse e a dificuldade nas disciplinas, mas também contribuem para os números, fatores externos que não mais justificam a escola como garantia de uma mobilidade social, ainda que a formação escolar dos trabalhadores seja uma conquista social. A esse respeito, Enguita (2011) explica que principalmente o abandono escolar, abrange a combinação de elementos externos e internos da escola.

La pérdida simultánea de valor instrumental y expresivo está en la base de este desenganche generalizado. La primera más aparente que real, y la segunda más real de lo que aparenta, pero ambas con peso en las actitudes de los alumnos. Por un lado, la promesa de movilidad social a cambio de conformidad con la institución se derrumba, ya que la vieja correspondencia entre diploma y ocupación no se mantiene [...]. Por otro lado, la reducción de la diversidad y la riqueza del conocimiento, ahora disponible en todos los medios y formatos, la austeridad, la rigidez y la eventual esterilidad de las asignaturas convierte a la institución y la experiencia escolares en una vivencia casi aplastante del aburrimiento [...]. (ENGUIITA, 2011, p. 736)

Pretendemos situar o EM público no Distrito Federal abordando dois critérios relacionados ao acesso e à permanência nas escolas. Os dois elementos constituem ainda um entrave no DF, que não alcançou as metas definidas de universalização e de desempenho

³⁰ Avaliação Educacional – Blog do Freitas. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/09/ideb-10-razoes-que-contrariam-a-tragedia-anunciada/>. Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

indicadas no PDE. No próximo tópico, analisamos mais detidamente como as estratégias dos programas distritais em articulação com os projetos federais contribuíram na formação desse panorama do ensino médio público.

2.2 A política de ampliação da jornada escolar no Ensino Médio no Distrito Federal

No contexto em que se insere o EM no Distrito Federal problematizamos a questão do acesso e da permanência escolares. O objetivo agora consiste em demonstrar como a última etapa da educação básica pública tem sido modificada em sua gestão escolar considerando para isso dois programas federais: o ProEMI e o EMTI. Perpassam nos projetos adotados, alguns dispositivos específicos do DF, como a Lei 4.036/2007³¹, que dispõe sobre a gestão compartilhada, a Lei 4.751/2012, que dispõe sobre a Gestão Democrática na educação do DF e o Plano Distrital de Educação – Lei 5.499/2015.

Busca-se desvendar a proposta e a concepção de educação fomentada por esses programas que interferem diretamente na gestão da escola e modifica o trabalho do diretor escolar. Neste âmbito, antes apropriamos da gestão escolar como um campo de mediações e contradições. Conforme pontua Silva (2018):

A gestão escolar refere-se às atividades administrativas, financeiras, tecnológicas, atos, ações, expedientes, atribuições institucionais, sociais e pedagógicas que as unidades escolares executam, de acordo com as normativas e legislação nacional vigente e seu projeto pedagógico, além de ações e relações que estabelecem com a comunidade local: famílias, comerciantes, indústrias e outros serviços públicos. (SILVA, 2018, p. 259).

De modo geral, as atividades laborais, que norteiam a gestão de uma escola, podem ser analisadas nas proposições das reformas educacionais. Em uma perspectiva neoliberal, a gestão escolar toma contornos gerenciais, com a prioridade pela busca de resultados em detrimento da criação e fortalecimento da efetiva participação dos vários sujeitos sociais. (ARAÚJO, 2011). Nos dois programas adotados percebemos que a gestão e o trabalho do diretor escolar são contemplados como instrumento de responsabilização para a transformação e melhoria da educação básica.

A ampliação da jornada escolar em escolas públicas de ensino médio no DF pode ser analisada a partir da adesão de dois programas federais, o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI e o EMTI; portanto, durante o período de 2009 a 2018. Cabe apontar que a adesão a

³¹ A gestão compartilhada no Distrito Federal, aprovada no ano de 2007, pelo governador José Roberto Arruda, traz elementos que materializam uma concepção de gestão voltada a aspectos defendidos e sustentados por uma visão gerencial e tecnicista. Para mais informações sobre a gestão compartilhada, ver: MENDES (2012).

esses programas ocorreu em diferentes gestões de governo, assim como, em um momento de tensão e alterações na legislação referente à gestão da educação pública no Distrito Federal.

Quadro 7: Governadores e Secretários de Educação do Distrito Federal – 2007 a 2018

Mandato do governo	Governador do DF	Mandato do Secretário de Educação	Secretários de Educação do DF	Legislação Gestão Escolar
2007 - 2010	José Roberto Arruda	2007	Maria Helena Guimarães de Castro	Lei 4.036/2007
		2007-2009	José Luis da Silva Valente	
2010	Rogério Rosso	2009-2010	Eunice de Oliveira	
		2010	Marcelo Aguiar dos Santos Sá	
		2010	Sinval Lucas de Souza Filho	
2011 - 2014	Agnelo Queiroz	2011	Regina Vinhaes Gracindo	
		2011-2013	Denilson Bento da Costa	
		2013-2014	Marcelo Aguiar dos Santos Sá	
2015 - 2018	Rodrigo Rollemberg	2015-2018	Júlio Gregório	Lei 4.751/2012

Fonte: elaboração da autora.

O ProEMI foi instituído no ano de 2009 durante o 2º mandato (2007-2010) do presidente Luís Inácio Lula da Silva. O programa federal apresentou-se como proposta para amenizar os entraves do EM se baseando em dois princípios: uma readequação curricular e o aumento da jornada escolar. Dessa forma, o MEC propôs a adesão voluntária das escolas ao ProEMI incluindo o apoio técnico-financeiro federal. O repasse dos subsídios ocorre de forma direta com a unidade escolar, enquanto a avaliação e o monitoramento de resultados são realizados por parte da Secretaria de Educação Básica/MEC com a parceria das Secretarias Estaduais de Educação, considerando a diminuição dos índices de reprovação, abandono e defasagem idade-série de cada unidade escolar.

Para a participação no programa, o MEC elaborou um documento Orientador indicando as informações de adesão, atribuições dos agentes, plano de ações, destinação dos recursos financeiros e monitoramento de resultados. Esse documento teve versões publicadas em 2009, 2011, 2013, 2014 e 2016/2017. Desde o seu lançamento em 2009, o Programa Ensino Médio Inovador sofreu modificações em seus pressupostos teóricos, bem como alterou algumas orientações a serem seguidas pelas escolas.

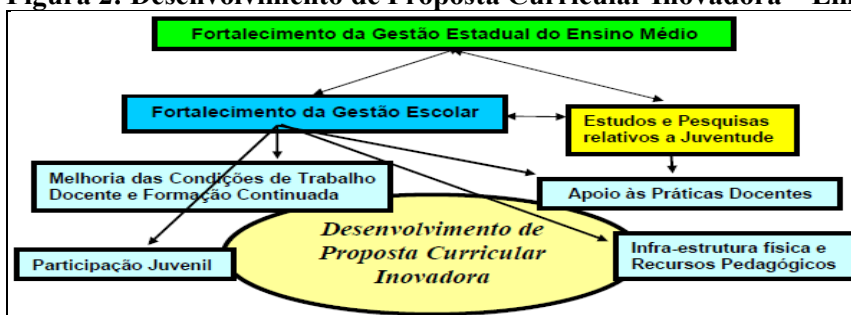
A adesão³² ao programa não é obrigatória, mas deve acontecer pela manifestação do interesse da unidade escolar em participar e construir um currículo inovador em que se observe como estratégia a promoção de melhoria para o EM. Ao mesmo tempo, observa-se

³² As autoras Jakimiu e Silva (2016) apontam que o número de escolas que aderiu ao ProEMI no ano de 2009 foram de 355 escolas.

que nessa proposta curricular inovadora existe uma padronização a ser inserida pelas diferentes escolas estaduais e municipais, o que se constitui em “propostas curriculares e organizacionais hegemônicas” (KRAWCZYK, 2014, p. 25).

Na constituição dessas melhorias o ProEMI aventava uma série de mudanças para o fortalecimento da gestão estadual e da gestão das unidades escolares, além do incentivo às práticas docentes, ao trabalho do professor e de sua formação continuada, e, o protagonismo juvenil (BRASIL, 2009). A figura 2 retrata as linhas de ação para o desenvolvimento de proposta curricular inovadora.

Figura 2: Desenvolvimento de Proposta Curricular Inovadora – Linhas de Ação



Fonte: Ministério da Educação. ProEMI: Documento Orientador 2009.

A gestão escolar foi acompanhada pela instituição de um projeto que visava uma prática inovadora. Cabe destacar que este programa, a modelo de outros vinculados pelo Ministério da Educação, desde a década de 1990, compreende “a gestão escolar eficiente como aquela capaz de produzir mais com menor custo” (FONSECA; OLIVEIRA, 2009, p. 235). Assim, ao mesmo tempo em que se coadunava com as proposições vigentes em uma abordagem gerencial e técnico-burocrática, de forma contraditória, possibilitava uma relativa participação e autonomia das escolas, por meio da organização de tempos e espaços pedagógicos. Neste Documento Orientador de 2009, observa-se uma articulação de um fortalecimento da gestão escolar como estratégia para o desenvolvimento de proposta curricular inovadora, no entanto, nas versões seguintes do ProEMI, a gestão escolar deixa de ser uma linha de ação direta, e, passa a vigorar a seguinte proposta de gestão, entremeadada a parte financeira e executória do programa.

Contratação de serviços de consultoria de instituições de ensino superior: apoio técnico relativo a informações técnicas e gerenciais necessárias ao fortalecimento da gestão escolar e ao aperfeiçoamento profissional dos professores; Aquisição de materiais didáticos pedagógicos: recursos para o desenvolvimento das atividades de ensino e aperfeiçoamento profissional dos gestores e professores; (BRASIL, 2011, p. 20).

No contexto do DF, a Secretaria de Educação participou do Programa em todas as edições de 2009 a 2017. O quantitativo de escolas que aderiram ao programa varia anualmente, principalmente durante os anos de 2009 a 2012. O compromisso era estabelecido com o preenchimento dos requisitos que foram modificados nas versões do programa ao longo do tempo. Nas edições de 2009 e 2010, a escola construía um Plano de Ação Articulada - PAR, e, nas edições de 2011 e 2012, um Projeto de Reestruturação Curricular – PRC.

Outro fator que influenciou no quantitativo de escolas foi a realização da prestação de contas. Entendemos que a educação básica pública carece de investimentos, portanto, um programa federal que aporte recurso financeiro para as escolas, torna-se atrativo a qualquer gestão escolar. No entanto, há que se considerar que nas políticas educacionais, ora esse dinheiro aparece engessado, sendo difícil sua execução; ora há tantas exigências e dificuldades em empregar os recursos que os gestores não conseguem fazer a prestação de contas por meio *online*, ora, vinculam-se e restringem-se os recursos financeiros às metas e índices a serem alcançados para o seu recebimento.

A edição do programa no ano de 2013 apontou mudanças mais significativas quanto ao currículo que passa a ser denominado *Projeto de Redesenho Curricular* (BRASIL, 2013), além disso, há a vinculação da criação de uma prática curricular inovadora com a articulação dos macrocampos. A esse respeito,

Salienta-se que macrocampo não se refere a disciplinas e conteúdos, mas aos componentes da organização das ações que deveriam estar voltadas diretamente à interação com o estudante, articuladas com as disciplinas do currículo. Tais ações poderiam apresentar diferentes configurações, como disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, entre outras. (MOREIRA; CAVALLI; GALIETA, 2018, p. 192).

Ainda com todas as dificuldades, limitações e contradições do Programa Ensino Médio Inovador, no ano de 2015 para processo de adesão e participação bienal, 87,5% das escolas que ofertaram o EM na Secretaria de Educação foram contempladas para receber os recursos do MEC. Contudo após análise,

Das 77 unidades escolares, 24 receberam o recurso no mês de fevereiro/2017. As demais não foram contempladas devido aos seguintes fatores: 1. adesão ao ensino médio integral (13 unidades escolares fizeram adesão e isso impediria o recebimento da verba do ProEMI); 2. bloqueio por pendências relativas à prestação de contas de verbas federais recebidas em anos anteriores. (MOREIRA; CAVALLI; GALIETA, 2018, p. 201).

A ampliação da jornada escolar no ProEMI prevê o aumento de permanência dos alunos nas escolas além das cinco horas fixadas pela LDBEN. A vinculação de recursos

financeiros, a autonomia para a reorganização de currículos e formação de atividades, a valorização de uma jornada ampliada para os professores, e, uma grande adesão e cobertura nas escolas de EM, são pontos favoráveis que podem possibilitar melhorias nas condições das escolas. De forma contraditória a esses elementos observamos: o atrelamento dos recursos financeiros aos aspectos mais gerenciais e técnicos da gestão escolar (utilização do dinheiro e prestação de contas) e a reorganização de atividades que compreende uma multiplicidade de tarefas para professores e gestores.

Cabe ainda destacar que há uma sobreposição ao processo de ampliação da jornada escolar de ensino médio, visto que, institui-se um novo Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI. Dessa forma, ao invés de realizar um fortalecimento do ProEMI, deu-se prioridade, de forma proposital, a instituição de outro projeto para a ampliar o tempo de permanência dos alunos.

A primeira Portaria do EMTI, lançada em outubro de 2016, previa para o Distrito Federal a adesão de oito escolas de ensino médio, no entanto, foram apresentadas 13³³ escolas públicas integrantes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pelo MEC. As escolas se dividem em: duas com curso integrado à Educação Profissional, duas escolas do campo, quatro Centros de Ensino Médio e quatro Centros Educacionais.

O EMTI é um programa de fomento em fase de implementação da ampliação da jornada nas instituições de ensino médio públicas do país. Observamos a partir da construção de um delineamento histórico que o termo *tempo integral* alia-se aos interesses e proposições dos organismos internacionais e com o consentimento dos governos federal e estaduais, sem o rigor conceitual que o termo exige. Desde a apresentação da Medida Provisória 746/2016 e da Portaria 1.145/2016, notamos também que as escolas e as Secretarias de Estado de Educação tiveram um prazo exíguo para indicar às escolas públicas de Ensino Médio que tinham condições de participar ou que gostariam de participar do programa.

Os doze Centros de Ensino do Distrito Federal apresentam perfis particulares. Como observados no Quadro 8, o número de alunos atendidos varia em cada instituição. A representação delimitada para as matrículas no Ensino Médio restringem-se ao ensino regular, isto porque algumas escolas oferecem outras modalidades e níveis de ensino³⁴ no mesmo local. Na linha de análise de número de matriculados, observa-se que a maior quantidade está

³³ Em um primeiro momento houve a adesão e apresentação de 13 Centros de Ensino Médio da SEEDF que aderiram ao EMTI, no entanto, ainda no ano de 2017, a escola Centro de Ensino Médio da Asa Norte - CEAN pediu desligamento do Programa.

³⁴ As únicas escolas que ofertam apenas o EM são os denominados Centros de Ensino Médio. Os Centros Educacionais são híbridos, e, compõem-se de ensino fundamental e médio.

presente em regiões periféricas do Distrito Federal. O quadro apresenta as escolas públicas do Ensino Médio e algumas características concernentes a elas.

Quadro 8: Escolas da SEEDF que aderiram ao Programa de Fomento à Implementação das Escolas em Tempo Integral no Edital da Portaria MEC 1.145/2016.

Regional de Ensino	Centros de Ensino	Matrículas no Ensino Médio* (2017)	Quantidade total de turmas por turno			% participação dos alunos do 3º ano no Enem
			M	V	N	
Brazlândia	Centro Educacional Incra 08	306	--	10	--	76%
	Centro de Ensino Médio 01	1274	18	18	--	73%
Gama	Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Gama**	425	--	--	--	84%
Núcleo Bandeirante	Centro de Ensino Médio Júlia Kubitschek	447	15	--	03	91%
Planaltina	Centro Educacional Taquara	121	05	--	--	80%
Plano Piloto /Cruzeiro	Centro Educacional 01 do Cruzeiro	125	--	04	--	78%
	Centro Educacional do Lago	368	06	--	--	61%
	Centro Educacional do Lago Norte	510	12	--	--	55%
Taguatinga	Centro de Ensino Médio EIT	1.380	19	14	--	81%
	Centro de Ensino Médio Taguatinga Norte	1.519	19	19	--	78%
	Centro de Ensino Médio 03	1.196	18	12	--	74%
	Centro Educacional 07	541	16	--	--	95%

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do *Censo Escolar 2016 do INEP (2017) e do Censo Escolar da SEEDF (2017).

** A escola atua com todas as turmas em tempo integral.

A partir dessas escolas selecionadas pelo MEC para participar do EMTI, fizemos um recorte para a Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga, utilizando como critérios: a) a apresentação do maior número de escolas que aderiram ao EMTI, b) o atendimento da maior quantidade de estudantes na jornada ampliada, e, c) o maior número de turmas nos dois períodos parciais (matutino e vespertino).

2.3 Composição e características da Coordenação Regional de Taguatinga - 2018

Taguatinga foi a primeira cidade-satélite de Brasília, fundada em 5 de junho de 1958. De acordo com os dados da *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) - Taguatinga* (2016), produzidos pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), a população de 15 a 18 anos é de 12.542, o que representa 5,63% do total de 222.598 habitantes. Em relação às características regionais dos residentes da RA, a *PDAD - Taguatinga* (2016) aponta que:

48,91% do contingente populacional são nascidos no Distrito Federal, enquanto 51,09% são constituídos por imigrantes. Deste total, 44,04% são

naturais do Nordeste; 32,18%, Sudeste, 17,28%, Centro-Oeste, 3,92%, Norte e 1,93%, do Sul” (DISTRITO FEDERAL, 2016b, p. 19).

A Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga é responsável por 63 escolas públicas no total, localizadas em região urbana, e, divididas em 20 instituições que ofertam a educação infantil, 45 unidades escolares de Ensino Fundamental, oito de Ensino Médio e uma de educação profissional. A CRE também possui o segundo maior número de matrículas na SEEDF, contando em 2017, com 43.877 matrículas efetuadas. Além das escolas da própria Região Administrativa (RA) Taguatinga, a CRE compõe-se também das escolas das RA's de Águas Claras e Vicente Pires.

Em 1964, a Lei nº. 4.545 de 10 de dezembro dividiu o Distrito Federal em oito Regiões Administrativas – RA's, denominando para Taguatinga a RA III. Posteriormente, devido ao crescimento populacional e pela necessidade de novos espaços para habitação, ocorreu o desmembramento nas cidades Ceilândia e Samambaia, que faziam parte do território original da RA até 1989. Em 2003, foi desmembrada também de Taguatinga a Região Administrativa Águas Claras e, em 2009, a última a ser criada foi Vicente Pires. (DISTRITO FEDERAL, 2016b, p. 14).

Ainda em relação ao *PDAD - Taguatinga* (2016), o estudo realizado aponta um dado interessante em relação à (não) participação da comunidade na escola.

Com relação à mobilização social nas escolas públicas, quase a totalidade das famílias com filhos nas escolas não utiliza os espaços das escolas para atividades extraclasse; **97,42% desconhecem Ideb/Prova Brasil e 92,64% dizem não conhecer os projetos pedagógicos da escola**. Campanhas e reuniões na escola têm participação de 11,53% das famílias. (DISTRITO FEDERAL, 2016b, p. 29, grifos nossos).

Com este breve perfil traçado da RA e CRE de Taguatinga, propomos o campo empírico em duas escolas de ensino médio regular. Acreditamos que o número de escolas que aderiram ao EMTI e o número de alunos atendidos na região oferecem dados consistentes para a investigação. Como apontado anteriormente, utilizaremos para a coleta de dados a entrevista semiestruturada com os diretores das duas escolas de Taguatinga, no período de setembro a outubro de 2018, no intuito de analisar como se concretizam as alterações de implementação da Reforma do Ensino Médio (2017) e quais suas implicações em relação ao trabalho de cada gestor. Aplicou-se também um questionário aos estudantes matriculados de forma a ouvir suas vozes e formas de atuação a implementação da Reforma do Ensino Médio (2017) com o programa de tempo integral.

Este capítulo buscou identificar o processo de ampliação da jornada escolar nas escolas de Ensino Médio, no Distrito Federal, após a adesão das unidades escolares aos programas federais, em aumentar o número de horas e/ou a carga horária destinada aos estudantes.

Ainda que se tenha uma relativa participação e autonomia das escolas para a gestão da ampliação da jornada escolar, é possível desvendar algumas contradições. Tanto o ProEMI quanto o EMTI realizam a) a participação para a adesão aos programas centrada na figura do gestor escolar, sobretudo no que concerne a utilização dos recursos financeiros, b) a autonomia para delinear e modificar o currículo, esbarra em diretrizes que já estão impostas em outro(s) ordenamento(s) jurídico(s), e, c) existe uma sobreposição de programas, e, ao mesmo tempo uma descontinuidade desses projetos.

A partir da instituição e implementação do EMTI, que surge como desdobramento da Lei 13.415/2017, apresentamos de forma sucinta as doze escolas de EM que consentiram em ampliar a jornada escolar para os estudantes. Selecionamos desse grupo, duas escolas públicas da CRE de Taguatinga, para campo empírico. Nos próximos capítulos propomos uma análise desses dados sob à luz da gestão escolar e das atribuições do diretor escolar.

CAPÍTULO 3

O PROGRAMA EMTI MODIFICA A GESTÃO ESCOLAR EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO REGULAR?

Este capítulo tem como objetivo analisar as atribuições do diretor e a gestão escolar, a partir da adesão ao Programa EMTI em duas escolas públicas de ensino médio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, localizadas na cidade de Taguatinga. Para isso, delineamos o procedimento metodológico, apresentando o campo empírico, a utilização dos instrumentos de coleta de dados e os sujeitos pesquisados. Em seguida, analisamos os dados recolhidos com as entrevistas semiestruturadas³⁵, aplicadas a oito sujeitos responsáveis pela gestão escolar na execução da ampliação da jornada para estudantes no Ensino Médio Regular.

As entrevistas tiveram, como ponto central, a gestão escolar do Ensino Médio após a adesão ao Programa EMTI. As categorias definidas *a priori* foram: i) as formas de adesão, ii) as formas de participação, iii) a ampliação da jornada escolar, iv) os recursos financeiros, e, v) a atuação e atribuições do diretor escolar. A partir desses eixos, buscou-se compreender como a política apresentada pelo Ministério da Educação foi recebida e como foi modificada pela comunidade escolar. Às fontes documentais, às leis e às portarias somam-se a análise de dados coletados no intuito de considerar que essa inter-relação “atravessadas pela legislação, vão desde a política educacional até as práticas da sala de aula” (FARIA FILHO, 1998, p. 99).

A análise dos dados empíricos buscou responder as seguintes questões: como ocorreu o processo de adesão ao EMTI? Como foi a participação da comunidade escolar nas decisões do Programa EMTI? Como são tomadas as decisões sobre o uso dos recursos financeiros do EMTI? Como a adesão ao Programa EMTI modifica e altera o trabalho do diretor escolar?

3.1. Delineamento do campo empírico

O campo empírico do estudo foi selecionado a partir das escolas de EM que aderiram ao EMTI no primeiro edital, instituído pela Portaria 1.145/2016, lançado pelo MEC. Nesse edital, a SEEDF indicou que 13 escolas públicas tinham interesse e cumpriam as condições objetivas³⁶ para a adesão. Essas unidades escolares iniciaram a execução do projeto piloto em 2018.

³⁵ Todos os registros das entrevistas aqui utilizados foram transcritos após gravação de áudio e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1). Para garantir o anonimato dos interlocutores utilizamos na representação das falas, um código com letras e números.

³⁶ As duas Portarias do MEC (1.145/2016 e 727/2017), que tratam do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, estabeleceram critérios quanto ao processo de elegibilidade das escolas.

A CRE de Taguatinga, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2018 da SEEDF, é responsável por oito escolas públicas que ofertam o ensino médio e todas contam com localização urbana. O quadro apresenta as escolas escolhidas com o código: CEM A e CEM B a fim de garantir o sigilo dos envolvidos.

Quadro 9: Caracterização de duas escolas de Ensino médio com jornada ampliada (2018)

Coordenação Regional de Ensino Taguatinga		
Dados Iniciais	CEM A	CEM B
Ano de criação da escola	1971	1978
Localização	Zona urbana	Zona urbana
Nº total de alunos matriculados	1.162	456
Turmas	30	14
Nº de alunos atendidos em tempo integral	118	311
Nº de turmas – Integral	03	10
Nº de professores regentes	47	35
Turno de funcionamento	Matutino Vespertino Integral	Matutino Integral
Início do EMTI	2018	2018
Gestão democrática – Lei 4.751/2012	Diretor e vice eleitos (2016)	Diretor e vice reeleitos (2016)

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados coletados no Projeto Político Pedagógico de 2018 das escolas e do Educacenso 2018.

As escolas públicas CEM A e CEM B estão localizadas em zona urbana na região administrativa de Taguatinga, com atendimento às três séries regulares de Ensino Médio. O tempo de permanência dos estudantes nessas unidades está dividido em uma jornada de turno parcial de cinco horas diárias, nos períodos matutino ou vespertino e, outra jornada ampliada, a partir da adesão ao EMTI, de nove horas/aula em três dias da semana a serem definidos pela própria instituição.

Além dessas informações iniciais, utilizamos as fontes documentais, os Projetos Políticos Pedagógicos de cada unidade escolar e, de forma geral, os documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no que concerne ao Regimento Escolar da Rede Pública do Distrito Federal, à Lei 4.751/2012 e ao Plano Distrital de Educação – Lei 5.499/2015.

Cabe registrar que o termo *tempo integral* colocado na lei e no Programa de Ensino Médio de Tempo Integral carrega ideias, significados e fundamentos econômicos e

Dentre os quais se observam: número mínimo de matrículas para o 1º ano de EM, escolas localizadas em regiões consideradas de alta vulnerabilidade social, instalações adequadas de infraestrutura, e, escolas em que mais de 50% dos alunos tenham menos de 2100 minutos semanais de atividades (BRASIL, 2017b). As Secretarias de Educação, de acordo com essas orientações, fizeram o levantamento das instituições aptas a participar do EMTI.

empresariais para a formação escolar. Assim, mantivemos o termo *tempo integral* quando se refere ao programa e à lei, pois, trata-se de fato, da ampliação de jornada para os estudantes.

Instrumentos de coleta de dados e sujeitos participantes

A coleta de dados foi realizada entre os meses de setembro a dezembro de 2018. Antes, cumpriu-se todo o procedimento exigido pela Universidade de Brasília e também pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Assim, obteve-se a autorização do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – Eape (Anexo 2), para que seguissemos à Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga³⁷.

Os dois instrumentos utilizados para a coleta de dados foram:

a) Questionário³⁸: composto por 23 questões - objetivas e subjetivas - foi aplicado aos estudantes de EM que participaram da jornada ampliada no ano de 2018, nas escolas CEM A e CEM B. Ao todo foram respondidos e devolvidos 44 questionários, sendo 21 pertencentes a CEM A e, 23, a CEM B.

b) Entrevistas semiestruturadas: foram realizadas com representantes de diferentes instâncias responsáveis da gestão educacional. A escolha dos sujeitos – professores, diretor e vice-diretor escolares, coordenação do programa EMTI e representante do Sinpro-DF. Em relação a este instrumento concordamos com Lüdke e André (1986) de que

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33).

Na sequência, apresentamos algumas características dos entrevistados e criamos um código com letra e número para preservar o anonimato.

³⁷ A CRE de Taguatinga orientou sobre o sigilo e os registros, sobretudo com os estudantes das escolas de ensino médio regular. Para os estudantes aplicamos um questionário (Apêndice 2) com a participação voluntária. O questionário destinado foi apresentado, antes aos gestores de cada unidade escolar.

³⁸ A aplicação dos questionários ocorreu nas salas de aula, no mês de novembro de 2018, e, contou com a minha presença, além de professores e do orientador educacional.

Quadro 10: Sujeitos pesquisados

Instituição	Função	Área de Formação	Nível de formação	Ingresso na SEEDF	Código
CEM A	Diretor	Língua Portuguesa	Mestrado acadêmico	1992	D1
	Professor	Matemática	Mestrado profissional	2007	P1
	Professor	Educação Física	Graduação	2016	P2
CEM B	Vice-diretor	Ciências e Matemática	Especialização	1995	VD2
	Professor	Sociologia	Mestrando	2010	P3
	Professor	Educação Física	Graduação	2017	P4
Sinpro-DF	Diretor	Pedagogia	Especialização	2006	S1
SEEDF	Coordenador geral	Comunicação Social	Especialização	2016	C1

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados nas entrevistas - 2018.

Nas escolas CEM A e CEM B, a equipe gestora segue a composição de acordo com o Regimento Interno da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, formada por diretor, vice-diretor, supervisores e chefe de secretaria. Cada uma das instituições também conta com uma equipe de apoio pedagógico com orientador educacional, coordenadores pedagógicos³⁹, Sala de Recursos, Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil.

Os diretores entrevistados, D1 e VD2, respectivamente do CEM A e CEM B, possuem larga experiência dentro da Secretaria de Educação do DF, como professores regentes e atuando na direção. No CEM A, o diretor D1 está na gestão da escola desde o início do ano de 2017, tendo sido eleito pela comunidade escolar. Já no CEM B, a atual gestão foi reeleita para o triênio 2017-2019, também de acordo com a Lei 4.751/2012.

A escolha dos quatro professores entrevistados P1, P2, P3 e P4, dois representantes de cada unidade escolar, ocorreu por trabalharem com as atividades e oficinas oferecidas em turno contrário ao das aulas regulares, ou seja, com a proposta da parte flexível do programa de tempo integral. A responsabilidade pela ementa da oficina, o planejamento das aulas, a avaliação, o controle das turmas, dos materiais recebidos, bem como a adaptação de suas atividades nos espaços físicos, indicam um compartilhamento tanto das funções administrativas quanto pedagógicas com a equipe de gestão escolar.

No nível intermediário, entrevistou-se a Coordenação Geral do EMTI da SEEDF, identificado pelo código C1. A Comissão integra a equipe responsável pela implementação do Programa no Distrito Federal. A formação dessa equipe compreende quatro pessoas que

³⁹ O número de coordenadores pedagógicos definido na Portaria SEEDF nº 395/2018 varia de acordo com a quantidade de turmas nas escolas. No CEM A, a quantidade é de três coordenadores, já no CEM B, que possui menos turmas, a escola tem direito a um coordenador pedagógico.

exercem as funções de Coordenador Geral, Especialista Pedagógico, Especialista em Gestão e Especialista em Infraestrutura.

Por último, o representante S1, do Sindicato dos Professores no Distrito Federal – Sinpro-DF por defender os trabalhadores da educação e compartilhar os princípios em prol da gestão democrática. Para Dal Rosso (2013, p. 40) “o sindicalismo continua ativo pela simples razão de que, até o momento, é a instituição que tem capacidade de representação e organização dos trabalhadores e goza de legitimidade para tal”.

A seleção dos oito sujeitos teve como critério a relação estabelecida entre as escolas com o Programa de Tempo Integral, dessa forma, buscou-se a representatividade entre os diretores e professores, que atuam administrativa, financeira e pedagogicamente no contexto da gestão escolar, a Coordenação Geral do Programa, vinculada à equipe de implementação, indicada pela SEEDF e, o Sindicato dos Professores, como representação dos profissionais da educação.

O roteiro das entrevistas teve como eixo: a gestão escolar da jornada ampliada para estudantes no Ensino Médio. Compreende-se a partir dessa unidade de análise que a gestão democrática, introduzida na Constituição Federal de 1988, tem sido modificada com programas, políticas e reformas educacionais que implicam diretamente na função, organização, estrutura, funcionamento das escolas e também tem alterado o perfil e as atribuições do diretor escolar bem como dos professores (SANTOS; OLIVEIRA, 2011).

Na perspectiva da gestão democrática, foram elaboradas sete unidades temáticas para compreender como a ampliação da jornada foi pensada, materializada e executada nas escolas. As unidades temáticas: formas de adesão, formas de participação, ampliação da jornada escolar, recursos financeiros, atuação do diretor escolar e dificuldades do Programa orientaram a formulação das entrevistas semiestruturadas.

Quadro 11: Quadro teórico das unidades temáticas após sistematização de dados.

GESTÃO ESCOLAR	UNIDADES TEMÁTICAS	SUBUNIDADES
	Formas de Adesão	Adesão
	Formas de Participação	Participação Ações Acompanhamento
	Ampliação da jornada escolar	Funcionamento Organização
	Recursos Financeiros	Tomada de decisões Prestação de contas
	Atuação do diretor escolar	Atribuições
	Dificuldades	Dificuldades/Limites

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados nas entrevistas - 2018.

A seleção dos recortes de trechos e excertos das entrevistas está relacionada com cada unidade temática, além disso, o agrupamento das informações extraídas das exposições dos sujeitos revela as diferentes visões e posições manifestas ou latentes que assumem frente à gestão escolar do programa de tempo integral. Assim, levamos em conta, tanto na parte qualitativa quanto na quantitativa, o número de ocorrências (FRANCO, 2005) para extrair as categorias relevantes de análise do objeto.

Nos próximos tópicos passamos a trabalhar esses dados, à luz da análise de conteúdo, com o registro das transcrições das entrevistas em que se capta a materialidade linguística. Observamos, assim, que a análise parte do empírico, mas não se restringe a ele, aprofundando em um movimento analítico interpretativo, com a utilização das categorias semânticas⁴⁰: formas de adesão das escolas públicas ao Programa EMTI, participação na construção das atividades e oficinas para a jornada ampliada e atribuições do diretor face ao programa.

3.2 Formas de adesão das escolas de ensino médio públicas ao Programa EMTI

A formulação de uma proposta de escola de tempo integral está presente na agenda política, nos debates da função social da escola e nas disputas por projetos divergentes de educação desde os anos de 1950 com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, e, com os Centros Integrados de Educação Pública – CIEP – na década de 1980 no Rio de Janeiro. No Ensino Médio vimos que a instituição do ProEMI, em 2009, associada ao Projeto de Lei 6.840/2013 e a Medida Provisória 746/2016 representam, no ordenamento jurídico, a ampliação da carga horária escolar, tornando-se um dos pilares na Reforma do Ensino Médio (2017).

Com a aprovação da Lei 13.415/2017, o termo *tempo integral* remete a uma concepção de educação voltada à ampliação da jornada escolar para os estudantes, sem considerar as aproximações e concepções que efetivamente são de uma educação integral. Ainda que acompanhadas do adjetivo *integral*, essas expressões não se configuram como sinônimas, ao contrário, são carregadas de significações próprias e utilizadas com interesses distintos por governos, organismos internacionais e representantes da sociedade civil.

A proposta federal de ampliar a jornada, com uma matriz curricular desenvolvida a critério dos sistemas de ensino e implementada nas unidades escolares com o suporte teórico e financeiro, foi apresentada pelo EMTI instituído por meio das Portarias do MEC 1.145/2016 e

⁴⁰ Com base em Franco (2005, p. 15) entende-se a semântica “como a busca descritiva, analítica e interpretativa do sentido que um indivíduo (ou diferentes grupos) atribuem às mensagens verbais ou simbólicas”.

727/2017. O Distrito Federal participou apenas da portaria no ano de 2016, já na segunda portaria, não fez indicação de mais escolas.

A fim de compreender as formas de adesão das escolas públicas ao EMTI perguntou-se aos sujeitos: *como ocorreu o processo de adesão das escolas ao EMTI?* Ao examinar as entrevistas, destacamos que o processo de adesão ao programa pode ser analisado sob três perspectivas: adesão da Secretaria distrital diretamente com o MEC, adesão das escolas públicas com o Programa de forma individual e acompanhamento do processo de adesão pelo Sindicato. A adesão ao EMTI estava condicionada à assinatura do Termo de Compromisso e à elaboração de um plano de implementação a ser apresentado pelas Secretarias de Estado de Educação. De acordo com a Portaria 727/2017 são exigências para a participação no EMTI:

Art. 11 - O plano de implementação do EMTI nas escolas, a ser entregue pela SEE após o processo de seleção, será composto por:
 I - lista de escolas selecionadas, conforme arts. 7º a 10 desta Portaria, para participar do EMTI, com suas informações gerais;
 II - plano de trabalho, considerando o detalhamento de curto prazo que contemple um período de 3 (três) anos e vise à implantação da proposta de tempo integral, atendendo a todos os requisitos constantes desta Portaria; e
 III – matriz curricular, incluindo plano político-pedagógico, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, conforme critérios definidos por esta Portaria e em consonância com a Lei nº 13.415, de 2017. (BRASIL, 2017b)

A Secretaria de Educação do DF, considerando o processo de seleção, fez a indicação de treze escolas públicas e, seguindo as exigências da Portaria do MEC, aprovou no Conselho de Educação do DF o documento: *Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*⁴¹, indicando tanto o plano de trabalho quanto a matriz curricular pedagógica para o funcionamento das escolas. A Coordenação Geral do Programa do EMTI, representada por C1 explicitou que:

O MEC fez a proposta a nível nacional pra que todos os estados e o DF pudessem elaborar uma visitação às suas escolas mediante esses critérios objetivos e pudessem apontar quantas escolas poderiam estar fazendo essa adesão pra entrar nesse ensino médio em tempo integral [...] foi um processo um pouco tumultuado, foi corrido, o tempo que foi delineado pra gente poder dar respostas, fazer visitação e tudo o mais, [...] foi muito pouco, então realmente foi assim um sufoco. Porém, conseguimos esse número de escolas. A bem da verdade, algumas propostas na então (Portaria) 1.145, estavam,

⁴¹ Aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal por meio do Parecer nº 208/2017-CEDF e sancionado pela Portaria nº 530, de 4 de dezembro de 2017. Este documento indica como as unidades escolares que trabalham com o tempo integral devem organizar tempos e espaços e o trabalho pedagógico, além de orientar quanto os aspectos organizacionais e operacionais e ainda estabelece o procedimento de avaliação, monitoramento e acompanhamento da Educação em Tempo Integral (DISTRITO FEDERAL, 2017).

digamos, assim, deturpadas, o entendimento na casa era um e a realidade era outra. (C1)

No tocante à adesão via Secretaria de Educação com os programas federais, observa-se que a proposição de programas e políticas para a educação básica via MEC transitam de forma vertical em pacotes prontos para serem inseridos em realidades e contextos diferentes. Conforme pontua Dourado (2007),

[...] assiste-se a um discurso marcadamente voltado à descentralização do ensino, por meio do regime de colaboração entre os entes federados, e à proposição de políticas centralizadas no âmbito de programas e ações do MEC, nem sempre articuladas e cuja adesão por estados e municípios se efetiva, historicamente, sem clara conexão com prioridades estabelecidas pelos respectivos sistemas de ensino. (DOURADO, 2007, p. 939).

Em relação à adesão das escolas públicas, os professores indicaram que não haviam participado desse processo, visto que foram convocados especificamente para atuar nas escolas com atividades e oficinas sob o regime de contrato temporário. Selecionamos o trecho dos docentes entrevistados:

Eu creio que foi a questão que mais me deixou perplexo. A falta de organização, de estar ainda procurando ideias, de se ajustar... querer até mostrar o que não é. Querer que o projeto seja uma coisa quando na verdade é outra. Eu acho que é uma proposta que foi feita no estalar dos dedos e nasceu essa proposta integral. Nasceu assim de repente e ai jogou no colo daqueles que podem pegar, então deveria ter feito um planejamento melhor, ver quais turmas poderiam pegar, o professor ser mais habilitado. (P1)

Não fui eu que acabei fazendo todo esse processo, o que eu ouvi foi o vice-diretor falando que o integral não foi uma proposta dessa gestão da direção, foi da gestão passada, que fez todo o processo para que o integral viesse pra cá. Só que eles não acreditavam que iriam perder a eleição da direção e acabaram perdendo. E essa diretoria teve que assumir o integral. (P2)

Eu não participei efetivamente, até porque quando eu cheguei na escola já foi para dar aulas para os alunos, então não sei te dizer como foi esse processo de adesão aqui. (P3)

Sobre o processo de adesão na escola eu não sei ao certo, me chamaram em uma sexta e na segunda a gente já começou. Então o processo de adesão ao professor, na sexta que eu vim que antecedeu a segunda que começou o EMTI, a gente fez uma entrevista com o vice-diretor que contou como seria mais ou menos, explicou que o EMTI na área de Educação Física seria diferente da propedêutica (P4)

As falas dos docentes em relação ao processo de adesão são fundamentais para algumas reflexões. Além da falta de participação na tomada de decisão para implementar o

Programa de Tempo Integral, há nos excertos, também, a falta de preparação dos docentes para atuarem no programa, o que acarreta em um descuido e precarização do ato pedagógico.

As duas escolas participaram do primeiro edital do Programa lançado em setembro de 2016, dando às Secretarias de Educação prazo até novembro de 2016 para a indicação das escolas. No início de janeiro de 2017, o Ministério da Educação divulgou amplamente por meio das mídias televisivas e digitais o aporte financeiro destinado a 530 escolas de 27 unidades federativas que tiveram suas adesões aprovadas. No Distrito Federal, o ano de 2017 serviu para que as escolas passassem por reformas e modificações na parte estrutural para apoiar a extensão do tempo de permanência dos alunos. As atividades pedagógicas e a ampliação das horas aulas para os estudantes tiveram início efetivamente no ano de 2018. Ainda de acordo com a exposição de C1:

[...] naquele primeiro ano que foi 2017, nosso grande desafio é que a maioria das nossas escolas não tinha esse critério objetivo mínimo que é de infraestrutura, ou seja, precisaria de vestiário, precisaria de uma cozinha adequada, que a escola de ensino médio regular não tinha uma cozinha pra fazer o que a gente chama de comida quente, então nós tivemos muitos percalços porque tinha que estar com uma escola adequada pra poder receber o aluno durante o dia inteiro, não mais em tempo regular, tinha alimentações a mais, ao invés daquele lanche fácil, nós tínhamos agora 3 a 4 refeições. (C1).

Observa-se que nas escolas públicas de Ensino Médio ainda são precárias as condições de apoio para uma jornada escolar, isto, porque foram pensadas para trabalhar com turnos parciais de ensino. Sendo assim, os diretores também salientaram a possibilidade de melhoria em suas escolas com a adesão ao programa. Novamente, notamos, que, no início, nas escolas não houve discussão efetiva e participação da comunidade escolar na adesão do projeto, mas com o passar do tempo algumas ações foram incorporadas na comunidade escolar.

Eu estava como professor em sala na época, e, a gestão anterior acabou aceitando [a adesão ao EMTI], porque existia uma luta antiga da nossa escola por uma construção de uma cantina melhor, para que houvesse fornecimento de alimentos mais bem elaborados, pelo menos cozidos. Naquela luta de ter uma cantina boa, eles enxergaram a possibilidade de ter isso a partir do momento que a escola aderisse ao tempo integral. (D1)

A Secretaria de Educação nos procurou informando que o MEC estava com um programa de tempo integral com esse novo modelo de ensino médio. E a gente, enquanto equipe gestora, falou com o grupo, conversamos com os alunos e com a comunidade escolar, de forma geral, os pais, e, a gente fez um levantamento e eles aderiram. [...] Claro que no início foi assim, a escola tem 20 dias para aderir ao projeto, inicialmente foi assim, mas depois a gente conversou com a comunidade, e, a comunidade abraçou e todas as partes da

comunidade foram ouvidas, e, foi bem aceito o programa pelo benefício que traz para a comunidade. (VD2)

No que concerne à adesão das escolas, os diretores e professores buscam atender e executar o programa sem grandes discussões sobre a política de resultados exigida, que mais se assemelha a ajustes pontuais. Entendemos que no processo de adesão das escolas há uma preocupação dos profissionais, sobretudo dos diretores, em buscar melhorias para as suas unidades escolares. Dessa forma, a adesão ao EMTI nas duas unidades foi uma estratégia encontrada pelos gestores que previam possibilidades de melhoria das condições físicas e pedagógicas com adaptações na infraestrutura. Contudo, ainda podemos apontar que:

O controle exercido pela organização focal (Ministério da Educação, por exemplo, ou Secretarias, ou ainda por empresas, no caso de parcerias), passa a realizar-se basicamente, através da distribuição de recursos, da definição e do controle dos meios de acompanhamento e avaliação dos resultados, do estabelecimento dos canais de distribuição das informações, da definição dos padrões gerais de funcionamento das unidades escolares, que estabelecem os limites em que elas devem operar e promover as adaptações necessárias para o bom funcionamento do sistema educacional como um todo. (BRUNO, 2015, p. 40)

O sujeito S1 relata o acompanhamento do sindicato sobre as escolas e afirma que, no processo de adesão ao EMTI pela SEEDF, o que era almejado pelo Sindicato dos Professores era o debate sobre os aspectos positivos ou os limites do programa e a convocação dos professores para ampliar a discussão. No entanto, a entidade foi convocada para as conferências e percebeu restrita margem de negociação. Desde o início confrontou a reforma, mesmo assim, o processo de adesão seguia adiante.

Na verdade desde o primeiro momento que a gente começou a discutir o EMTI, o governo nos chamou para apresentar a proposta, nós fomos até lá com a perspectiva de ouvir do governo, de que iria escutar os professores, ia escutar o Sindicato e sua representação e o que a gente viu foi um material basicamente pronto [...] na verdade se você perguntar: vocês acompanharam? Eu vou dizer, não. Porque tem uma posição da categoria que misturada à Reforma nega o EMTI, nega como um processo de que realmente possa fazer diferença para o Ensino Médio. (S1)

A não participação do Sinpro-DF constitui uma forma de resistência aos impositivos caracterizados pela Lei 13.415/2017, que propôs uma reforma para o EM vertical, autoritária com características de exclusão dentro de um segmento excluído. Neste movimento, percebe-se que o programa introduz estratégias centralizadas, estruturais e pontuais para a consecução

de um projeto que intenta modificar a gestão escolar sem que se ofereçam as devidas condições materiais.

3.3 Participação dos diretores e professores na construção das atividades e oficinas

Indagamos aos sujeitos como foi a participação da comunidade escolar em relação ao Projeto EMTI. Se houve uma construção coletiva e como as demandas e necessidades das atividades e oficinas foram atendidas. Como trabalhar no turno contrário ao das aulas? De acordo com os gestores das escolas, a participação da comunidade escolar esteve mais relacionada ao consentimento e a execução do programa.

Não me lembro de nós professores termos sido consultados em alguma coordenação. De repente a direção representa, sim, a comunidade escolar, mas não houve audiências, a comunidade não foi chamada em uma reunião, a gente não lotou um auditório, não me lembro sequer de a gente ter feito uma discussão mais ampla em alguma coordenação. (D1)

A gente fez a adesão. Com os professores, a gente ainda conseguiu falar, e, com os pais a gente informou no início do ano letivo que a gente faz reunião e a gente falou do novo ensino médio que a escola adotou e os pais concordaram. Quando a gente lançou a proposta, os pais concordaram e eles são bem receptivos à mudança. (VD2)

Nota-se nos excertos, a exposição dos gestores em relação à participação da comunidade escolar. Cabe ressaltar duas situações singulares, primeiro, destacamos que na fala de D1, atual diretor do CEM A, houve uma mudança na gestão de acordo com a Lei 4.751/2012, ou seja, o compromisso com o programa de tempo integral foi anterior à eleição pela gestão democrática. Já no CEM B, os gestores atuais comprometeram-se com a adesão e a implementação do programa.

Embora sejam casos diferentes, nota-se tanto na fala do sujeito D1 quanto em VD2, que a direção assume a responsabilização da adesão ao projeto de forma individual, em contradição ao que propõe a Lei 4.751/2012 e o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. O Art. 2º, incisos I a VII destaca os princípios da gestão democrática.

Art. 2º A gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios:

- I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;
- II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;
- III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;
- IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;
- V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho;
- VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento;
- VII – valorização do profissional da educação. (DISTRITO FEDERAL, 2015b)

Os princípios da gestão democrática, em várias situações da implementação do programa têm sido negligenciados. No tocante à adesão e à participação, sobressaem as formas centralizadas na figura do diretor e vice-diretor que assumem a responsabilização das mudanças, cabendo aos professores, coordenadores, estudantes e funcionários da escola o consentimento e a execução das tarefas.

Conforme Paro (1992, p. 267), a questão da participação está relacionada ao “tipo de envolvimento das pessoas que participam, se na execução, se na tomada de decisões”. Concordando com o autor, há uma limitação, na articulação do programa, das instâncias superiores (MEC, Secretarias de Educação, Coordenação de Ensino) com a participação da comunidade escolar. Essa limitação se dá inclusive na própria instituição de ensino, em que os diretores assumem posições de responsáveis pelo programa e sustentam restritos mecanismos de participação efetiva da comunidade na tomada de decisões.

A pretensa confusão referente à participação da comunidade escolar, no que tange às modificações do ensino tanto curriculares quanto na jornada, escamoteiam uma transformação da realidade e uma melhoria na educação básica pública. Para Araújo (2011),

[...] os setores conservadores passaram a defender e a adotar, em âmbito local (escola), iniciativas que tendem a promover – supostamente – maior participação da comunidade na gestão. Essas medidas não intencionavam, contudo, transformar a realidade educacional, mas conservar e reproduzir as estruturas educacionais e sociais existentes. (ARAÚJO, 2011, p. 39).

No que concerne à participação dos pais, percebe-se que estes foram apenas informados, em reunião anual, que a escola aderiu à ampliação de jornada e que os estudantes continuariam na escola em turno contrário. Reconhecendo que o programa deu preferência a

regiões de maior vulnerabilidade socioeconômica, as famílias têm expectativas de deixarem seus filhos mais seguros, longe de situações que envolvam ocorrências de violência e drogas.

Nas discussões sobre a demanda por instituições de período integral, a justificativa mais recorrente é a situação de pobreza e exclusão que leva grupos de crianças à situação de risco pessoal e social, seja nas ruas, seja em seu próprio ambiente. A educação em tempo integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil. (GUARÁ, 2009, p. 67)

Ao mesmo tempo que aumentar a permanência nas escolas seja algo considerado positivo para as regiões de maior vulnerabilidade econômica, destaca-se que o programa não atende de forma igual todos os estudantes. Ainda que a utilização do programa de tempo integral tenha o intuito de abrandar ou amenizar a questão da pobreza, haverá uma escola para atender aos que possuem menor nível socioeconômico, ou seja, escola de pobre para pobre (LIBÂNEO, 2012) e “ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla”. (FREITAS, 2014, p. 1090).

Em relação à participação dos professores envolvidos nas oficinas do turno contrário ao regular, houve a proposta de que tivessem maior autonomia para trabalhar com uma ementa de curso, criada junto com os alunos, no intuito de tornar as atividades mais atrativas para o corpo discente. Percebemos, contudo, na fala dos professores, que esse processo de planejamento e delineamento da gestão pedagógica deu-se de forma contraditória, em que, ora os alunos aparecem como protagonistas na decisão das atividades que gostariam de realizar, ora permanecem alijados dessa escolha. Inserimos a fala dos dois professores da escola CEM A que demonstram como foi à participação na elaboração dos conteúdos.

Eu me reuni com a coordenação e aí houve esse questionamento do que fazer, e eu joguei essa ideia dos jogos, eu já trabalhei com isso. Foi aceito e deu certo. (P1)

Eu cheguei, perguntei para os meninos o que eles estavam realmente querendo, quais os esportes eles queriam praticar, o que eles queriam praticar na sala de espelho e eles vieram com a proposta de quadra e esporte, que era vôlei, futebol, handebol e basquete. (P2).

Na outra instituição de ensino, CEM B, os professores relataram ações quanto às formas de participação na tomada de decisões na escola.

foi mais uma construção individual, de boa vontade minha e eu percebi isso nos outros professores do que... inclusive eles (a direção) pediram para nós a

ementa do curso, o que foi feito, os relatórios, quer dizer, eles pediram para nós essa construção que não existe. [...] O que eu fiz foi dimensionar as aulas práticas a partir daquilo que os alunos traziam para depois entrar na teoria. Então, eu fiz o que foi proposto no curso que é a pedagogia invertida, mas a pedagogia invertida os alunos tinham que ler antes, saber do assunto. (P3)

Nós (direção e professor) conversamos e chegamos a um consenso de que eu poderia usar a psicomotricidade, a parte lúdica dos alunos. [...] eu comecei a me imaginar como aluno, o que eu gostaria de fazer, algo que todo mundo participasse junto, algo que não fosse só competitivo, algo que fosse social. Aí eu comecei a inventar coisas a partir disso, imaginando o que eu gostaria de fazer como aluno. Eu não conversei com os alunos da escola, eu tinha pouco tempo, eu conversei com as pessoas da minha família, com meu sobrinho que tem 16 anos, eu fui conversando com amigos que tinham essa idade de 15, 17 anos e fui criando um modelo na cabeça. (P4)

De acordo com o relato dos professores a participação na construção dessas oficinas parece casual, desinteressada e não intencional. Alguns assinalaram o acompanhamento com a coordenação e direção da escola, outros indicaram que o desenvolvimento foi realizado individualmente pelo professor, que ajustava os conteúdos a partir da motivação em sala de aula, obtendo assim a participação coletiva dos alunos que frequentaram as oficinas.

Diante dos excertos analisados com os diretores e professores, sob a participação, notamos que a comunidade escolar, representada pelos pais, professores, funcionários e estudantes, restringe-se à execução do programa. Conforme expõe Paro (1992, p. 267) “o que se observa é que o discurso da participação, quer entre políticos e administradores da cúpula do sistema de ensino, quer entre o pessoal escolar e a direção, está muito marcado por uma concepção de participação fortemente atrelada ao momento da execução”.

3.3 Ações pedagógicas de acompanhamento da jornada ampliada nas escolas

No que diz respeito ao acompanhamento pedagógico nas duas escolas que aderiram ao Programa EMTI, questionamos tanto os diretores quanto o representante S1 acerca das ações de acompanhamento oferecidas às escolas bem como as formas de acompanhamento do Sinpro-DF. Cabe apontar que a equipe de implantação, formada por Coordenador Geral, Especialista Pedagógico, Especialista em Gestão e Especialista em Infraestrutura, apresenta dentre as suas competências e atribuições, desde a execução financeira e orçamentária, até a gestão da política da jornada ampliada e o aporte teórico para as atividades ofertadas no turno contrário.

O representante do Sindicato dos Professores afirma que houve momentos de formação e discussão sobre as mudanças propostas pela Reforma do Ensino Médio, assim

como também salientou a participação de vários gestores e professores nos debates promovidos pelo sindicato.

Nós fizemos três debates para o Ensino Médio aqui no Sinpro-DF pra ter exatamente essa participação dos professores, e nós tivemos gestores também o que foi muito bom, e a fala era justamente essa crítica da não participação, não democratização da discussão e a preocupação mesmo com a Base [BNCC] e a Reforma [Lei 13.415/2017], porque eu acho que a Base [...] criou uma relação de indignação e de repulsa pra categoria [...] o único retorno que nós tivemos foi em relação à forma de organização do estudante, que ele não consegue perceber a importância do tempo integral na vida dele. Pra nós é fundamental o estudante se sentir super bem na escola que tem um tempo a mais pra estudar, pra organizar sua vida, pra fazer outros projetos, pra aprender mecatrônica, pra aprender outras coisas que são interessantes para a vida dele, e a gente não conseguiu perceber dos professores uma fala positiva em relação a isso. [...] a gente não fez uma pesquisa escola por escola, a gente chamou a categoria, quem veio fez a sua fala em relação ao que estava sentindo, então foi um bom puxão de orelha, pra gente tentar fazer isso de forma mais organizada, mais tabulada. (S1)

Embora tenha havido proposição por parte do Sinpro-DF em promover estudos e espaços para mobilização e resistência, novamente constata-se o não acompanhamento de ações por parte do Sindicato dos Professores. O representante destaca que as ações resumem-se às informações obtidas por parte de alguns profissionais da educação e destaca um forte sentimento de rejeição por parte dos professores em relação à BNCC, à Reforma do Ensino Médio (2017) e ao Programa EMTI.

Ao questionar os sujeitos D1 e VD2, das escolas CEM A e CEM B, obtivemos o seguinte relato acerca do acompanhamento pedagógico das escolas.

Questão 5 - Que acompanhamento a escola recebe do MEC, da SEEDF ou da Coordenação Regional de Ensino?

Com a Coordenação [Geral do Programa] é linha direta, a gente se fala todo o tempo. Tem reunião, tem treinamento, tem as formações. A gente viaja de cidades para cidades, a gente leva alunos. Tem reunião que a gente fala das angústias, das dificuldades, do que deu certo, a troca de experiências, o que a escola faz de bom, a gente corre lá e copia. Existe uma coordenação muito boa em relação a isso, o compartilhamento do que acontece em todas as escolas, ainda são poucas, então, é possível reunir todo mundo num espaço. (D1)

A coordenação do EMTI faz um acompanhamento... no primeiro semestre eles fizeram um acompanhamento muito de perto, oferecendo oficinas, formação continuada para os professores, de 15 em 15 dias tinham essas formações que foram bem aproveitadas pelos nossos professores. A questão financeira o dinheiro ficou centralizado na Secretaria de Educação e quem faz a distribuição das demandas é a coordenação lá da Sede. [...] Nós fizemos o levantamento e diante da necessidade que a escola teve, eles pediram para a gente priorizar, enumerando das mais importantes até a

menos importante. [...] A gestão é feita por lá, chegaram alguns materiais, menos do que a gente esperava, o mínimo para começar, mas a justificativa da Secretaria, do pessoal do EMTI é que é um processo de pregão, é lento, é demorado. (VD2).

O diretor D1 destaca que a Coordenação Geral do Programa EMTI exerce um contato direto com as escolas, promovendo espaços de coordenação conjunta entre os diferentes gestores das escolas que implementaram o tempo integral. Ainda que positivo esses encontros, evidencia-se que eles são para a troca de experiências, angústias e de boas práticas das escolas, e, não um espaço de elaboração, formação, discussão e de tomada de decisões.

A exposição de VD2 indica o acompanhamento pedagógico entre os professores e a gestão do aspecto financeiro centralizada na Secretaria de Educação. Além do princípio de participação da gestão democrática ter sido distorcido no programa, destacamos que o princípio da autonomia também foi menosprezado. Para aprofundar, dividimos essa seção em dois momentos distintos: a) apreender a parte pedagógica com a formação continuada dos professores e b) identificar as ações centralizadas na melhoria da infraestrutura da escola com o aporte do financiamento do programa.

3.4.1 A parte pedagógica como formação para os professores

Nesta seção busca-se evidenciar o aspecto pedagógico da gestão escolar, desvelando como o princípio da autonomia, tendo como égide a gestão democrática, foi trabalhado nas escolas, e, sobretudo com os professores. Como a Coordenação Geral do Programa e os diretores mediarão ações para a execução das atividades da parte flexível ofertada em turno contrário? Seguimos, então com a análise.

Os cursos da parte pedagógica e de preparação e acompanhamento dos professores do EMTI são oferecidos pela Coordenação Geral do Programa. O acompanhamento pedagógico como suporte teórico foi enfatizado pelos professores como frequente e proveitoso.

O monitoramento é mais por parte da escola, a coordenação e alguns encontros do EMTI para ver outras experiências. [...] teve alguns professores do EMTI que vieram para cá e visitaram o espaço da escola, viram o que nós estamos fazendo, como estamos trabalhando. (P1)

Eu cheguei no segundo semestre, mas a própria Secretaria tem um núcleo que faz o acompanhamento do EMTI e a cada mês, eles fazem algumas reuniões pra ver como está, para a troca de experiências e desde que eu cheguei, eu fui em três reuniões. Uma que foi na própria escola, uma na Escola B e a outra que foi uma geral de todos os EMTI foi no IESB da Ceilândia, eu acho que essa foi a mais proveitosa. (P2)

No primeiro semestre, elas foram regulares de 15 em 15 dias, inclusive muitos professores da Faculdade de Educação e da Faculdade de Psicologia foram até o Iesb ministrar aula. (P3)

A gente tem um acompanhamento trimestral ou bimestral. A gente teve quatro ou cinco encontros, era bem legal, porque a gente trocava informação, pra mim foi muito válido, eu lembro que cada professor opinava como estava sendo o tempo integral na visão dele. Então isso me ajudou muito, eu ficava observando, ah, isso aqui eu vou trazer pra minha aula. (P4)

Novamente destaca-se que os encontros oferecidos na Coordenação Geral promovem a troca de experiências, muito próximas do *aprender a aprender*, própria das organizações multilaterais, com anuência do governo e secretários de Educação. Entendemos o papel do professor do ensino médio na formação de outro perfil do futuro trabalhador, mas parece que o foco está nas orientações capitalistas e mercadológicas. Os encontros formativos organizados pela Coordenação Geral vislumbram o professor que tanto pode ser um executor de tarefas para a educação, adaptando os estudantes para compor a sociedade que o sistema capitalista espera com o adensamento das desigualdades sociais, quanto ser um sujeito que vê os processos de acumulação e apropriação da riqueza por uns e os processos de exploração e empobrecimento de muitos. Assim, pode contribuir para outras alternativas sociais.

Outro ponto diz respeito à contratação temporária de professores para atuar no EMTI. Os diretores e a Coordenação Geral revelam sobre esse regime de contratação.

[...] um ou dois professores começaram a não corresponder, a gente não sabia o que fazer, até que disseram pra gente: pessoal, vocês podem trocar, podem substituir, aí foi quando a gente começou a ver uma luz no fim do túnel, e, os problemas que estavam nos afligindo, começaram a diminuir (D1)

Recursos humanos nós recebemos... professores inicialmente de contrato temporário. [...] Eu fiquei impressionado com a avaliação dos professores, porque achamos que eles iam avaliar mais os pontos negativos. Pena que o grupo é contrato temporário e há essa quebra, seria bom que nós tivéssemos um grupo efetivo na Secretaria e que fossem dispostos a trabalhar com projetos, nós temos muitos profissionais preparados na Secretaria de Educação que precisam de um incentivo para trabalhar, conhecemos alguns, e, até conversamos, mas eles não demonstraram interesse, a Secretaria precisa conscientizar mais os efetivos que tenham uma formação boa a trabalhar com esses projetos. (VD2)

Quando nós começamos [a implementação do tempo integral] foi tudo no ajeita-ajeita aquele início, [...] manda contrato [temporário], manda isso, então aquilo estava incomodando a todos nós, a escola não tinha um trabalho eficaz nem eficiente com relação ao pedagógico, porque toda hora tinha que trocar [professores], a cada semestre, nós trocávamos o tempo todo. (C1)

Os gestores e o sujeito de pesquisa C1 explicitaram que os professores foram contratados temporariamente para assumir as atividades das oficinas no contraturno. Desvela-se aqui uma contradição de precarização do trabalho docente pela flexibilização e desestabilização. Ao propor a reforma para o ensino médio, que flexibiliza os conteúdos escolares, legitimam-se também as formas flexíveis de contratação temporária, e, ao mesmo tempo, ampliam-se formas de desvalorização dos professores restringindo seus direitos constitucionais. Freitas (2014) assinala que:

Onde os reformadores controlam a educação, o regime de contratação sofre modificação radical, já que a proposta destes não consegue se concretizar totalmente sem que se elimine a estabilidade no emprego dos professores, pois com estabilidade ele não pode ser demitido como prevê a “eficácia empresarial”. Para tal é necessário que a escola pública seja privatizada ou passe a contratar por regimes que permitam a demissão sumária do professor considerado “ineficaz”. (FREITAS, 2014, p. 1103).

Captamos formas de controle exercidas na gestão escolar que destoam do princípio da gestão democrática de “valorização do profissional da educação” (DISTRITO FEDERAL, 2012). As exposições de C1 e D1 indicam que a substituição no programa era frequente, e essa medida converge com as concepções de educação aliada aos interesses de reformadores empresariais (FREITAS, 2012; 2014). Então, as práticas empresariais neoliberais de substituição do trabalhador, o contrato temporário, a premiação e demissão estão sutilmente imprimindo alterações e modificações nas práticas pedagógicas e no trabalho do professor.

Outro aspecto que apreendemos foi a relação do diretor com as atividades da parte pedagógica e os materiais didáticos. A esse respeito os professores apontaram que:

[...] me falaram que eu ia trabalhar com o integral também, com desenho geométrico e jogos matemáticos. Eu vim para cá e perguntei ao diretor: Tem jogos aqui na escola? Não tem. Como eu vou trabalhar então? Eu solicitei para a direção comprar, a direção comprou, chegaram rápidos e eu apliquei nas turmas e a maioria gostou dos jogos. (P1)

Tem muito professor reclamando que não teve apoio de direção, que não tinha material, que não tinha espaço, e, aqui foi justamente o contrário, tanto que no momento que eu tive a palavra, eu falei justamente isso. Eu até entendo o desabafo que os professores estavam fazendo e que graças a Deus, na nossa escola a gente não tinha isso, teve o apoio da direção, tinha o espaço necessário para fazer aquelas atividades e nós tivemos o material necessário também. (P2)

O que eu fiz muito no primeiro semestre foi pedir recursos para a semana da cidadania, fazer camiseta, lanche, a escola me atendeu prontamente, todos os programas que eu fui com os alunos na Câmara Legislativa, no STJ de

ônibus de passeio, a escola também me atendeu prontamente, o pedal social que a gente precisou de muito recurso, a escola atendeu, mas entramos no segundo semestre sem que a escola tenha verba. (P3)

[...] a parte básica eu tive sim, as mesas de tênis de mesa para realizar atividades diferentes foram disponibilizadas, o material esportivo: a bola de basquete, de vôlei, de futsal, corda foi disponibilizado, eu não sei se a escola já tinha, mas eu tive sim. Agora, algumas coisas que eu precisei, acabou que não teve como, por exemplo, eu precisava de duas bolas com guiso pra fazer uma aula especial, a escola não conseguiu me disponibilizar essas bolas com guiso, eu também precisava de bambolê e também não teve como, mas foi compreensível, eu acho que 70% do que eu pedi foi atendido, foi satisfatório. (P4)

Nos excertos, observa-se que a exigência dos materiais para trabalhar com as oficinas foi em parte cumprida, ainda que, de forma parcial, os docentes conseguiram realizar as atividades com os alunos. Contudo, ressaltamos que a compra e disponibilização de outras ferramentas, como instrumentos musicais e aparelhos tecnológicos para o funcionamento de robótica, aulas de música e teatro não foram disponibilizados para as escolas.

Para a Coordenação Geral, a falta ou a demora na chegada dos materiais constitui um entrave para o desenvolvimento das atividades. Há um reconhecimento de que a lentidão e a burocracia ainda impõem limites à gestão escolar, modificando muitas vezes a ideia inicial que se tinha das oficinas escolares. De acordo com o C1:

[...] agora que a gente está finalizando a compra de material de laboratório, os pais estão ansiosos esperando mais projetos maravilhosos, mas que não tem como a gente dar continuidade se não conseguir fechar o material. Então isso é uma coisa que atrapalha bastante [...] porque às vezes se faz uma programação, mas sem material ela é obrigada a sentar com a escola e mudar pra outro tipo de projeto que não precise de material imediato porque ainda não conseguimos fechar a licitação. É um jogo de cintura muito grande, e eu falo que a gente tem feito milagres. (C1)

Em outra passagem, C1 ainda complementa:

O aluno escolheu o projeto, professor começou o projeto, pedagogicamente ele ficou atuando no afetivo com alguns fundamentos sempre superficial, na hora que ele não mergulha, o aluno também não quer mais e isso aconteceu muito fortemente em três escolas. Não quero mais não é pela ausência de material, é porque não estão trabalhando os fundamentos. (C1)

Ao mesmo tempo em que se reconhece que a falta de recursos e a lentidão na chegada dos materiais gera um obstáculo no decorrer das oficinas, de forma contraditória, busca-se responsabilizar gestores, estudantes e professores pelo fracasso nas oficinas planejadas.

Observa-se um misto de improvisação, condições materiais inadequadas e um apelo para que o professor ou o diretor encontre de forma individual outras alternativas. Assim, modificam as práticas pedagógicas dentro das escolas, introduzindo atividades, ações, oficinas muito próximo do imediato e do superficial. Desse modo, revisitam a questão da gestão eficaz “associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional” (FREITAS, 2014, p. 1088).

3.4.2 A infraestrutura e ambientes pedagógicos nas escolas investigadas

Em relação ao espaço físico exigido para a ampliação da jornada escolar, destacamos que tanto a Portaria 1.145/2016⁴² quanto a 727/2017 especificaram que as unidades escolares interessadas em participar do EMTI já contassem em seus espaços com uma infraestrutura para abrigar o Programa. Aqui, destaca-se um elemento na Lei e no Programa que reforçam as desigualdades e injustiças regionais e sociais, pois institui tipos diferentes de escolas para estudantes. A médio prazo, isso pode significar um retrocesso gerando mais exclusões. De acordo com a Portaria 727 a escola deveria comprovar pelo menos quatro dos itens estipulados abaixo.

Infraestrutura requerida das escolas com metragens sugeridas

1. Biblioteca ou Sala de Leitura - 50 m²
2. Salas de aula (8) - mínimo 40 m² cada
3. Quadra poliesportiva - 400 m²
4. Vestiário masculino e feminino - 16 m² cada
5. Cozinha - 30 m²
6. Refeitório (BRASIL, 2017b)

A seguir apresentamos os ambientes pedagógicos nas duas escolas pesquisadas.

Quadro 12 - Infraestrutura e ambientes pedagógicos das escolas CEM A e CEM B *continua*

Espaço Físico das escolas	CEM A	CEM B
	Quantitativo	
Auditório	01	----
Banheiros – Alunos	02	03
Banheiros – Professores	02	02
Cantina	01	01
Laboratório de Informática	01	01
Pátio coberto	01	01
Quadra poliesportiva coberta	01	01
Quadras de esporte	02	01
Sala de Coordenação	01	01
Sala de leitura	01	01
Sala de multifunções	01	----
Sala de professores	01	01
Sala de Recursos	01	01

⁴² No primeiro edital, a lista de exigências quanto à parte de infraestrutura aparece constante no anexo IV. A mudança em relação ao segundo edital está na menor quantidade de itens obrigatórios.

Sala de Serviço de Orientação Educacional	01	----
Sala de vídeo/multimídia	01	01
Salas de Aula	19	17

Fonte: Elaboração própria a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos (2018) das duas escolas.

Ainda que a infraestrutura das escolas públicas atenda aos requisitos apontados pelo MEC (BRASIL, 2017b), os ambientes pedagógicos demandam restaurações ou mesmo outros equipamentos adequados para as atividades. Assim, os diretores enxergaram possibilidades de melhoria, adaptações e reparos pontuais com os recursos do programa, ou seja, uma oportunidade de modificar os ambientes escolares conforme a exposição de D1.

[...] a partir dessa estrutura física que foi melhorada, mobiliário melhorado, portadores de deficiência agora tem um banheiro, tem um vestiário, tem uma estrutura melhor para receber esses portadores de necessidades especiais, a gente sabe que ainda tem muita coisa para melhorar. [...] Então, as expectativas estão sendo boas, vão equipar as salas com televisões, então graças ao aumento da verba, a gente conseguiu melhorar as salas de aula, o piso foi todo trocado, já gradeamos as janelas esperando as TVs, a gente tem esperança de que vai melhorar cada dia, e, em função de três turmas de integral, melhorou a escola como um todo. Todos estão se beneficiando dessa proposta de Ensino Médio em Tempo Integral. Poucas são as turmas, mas o ganho é coletivo, é geral pra toda a escola. (D1)

A esse respeito, o representante do Sinpro-DF também se posiciona quanto às mudanças pontuais das escolas do EMTI.

Em relação à infraestrutura, a gente percebe que as escolas tiveram mudanças, aumentou uma salinha aqui, fizeram um auditório ali, fez uma quadra coberta mais ou menos, então eu até acho que essa perspectiva de melhorar os recursos de algumas escolas foi positivo. (S1)

Acreditamos que a ampliação da jornada escolar e a transformação das atividades pedagógicas vão além de construção de (banheiros, refeitórios, bibliotecas), consertos, reparos e manutenções pontuais (parte elétrica, hidráulica, acesso à internet) ou a aquisição de materiais de consumo diário. A busca por uma formação integral fundamenta-se na concepção de formação em que a função da escola “tem um papel determinante a desempenhar, especialmente quando se pretende articular sua ação com a transformação social” (PARO, 2002, p. 19).

Compreendemos a questão da melhoria da infraestrutura a partir do ponto de vista dos diretores que buscam enfrentar as dificuldades no dia a dia da escola, mas apontamos que, ao criar medidas que legitimam diferentes tipos de escolas de ensino médio, pode, sim, contribuir para aumentar as históricas dualidades na educação brasileira.

Esta política nos alerta para o fato de que no universo de 90 escolas que ofertam o ensino médio no DF, 12 escolas estão contempladas com jornada ampliada, esse quantitativo pode representar a distinção entre as instituições de ensino, com recursos maiores transferidos para umas em detrimento de outras. Nesse sentido, Krawczyk (2003, p. 174) argumenta que “essa estratégia de concentrar recursos materiais em poucas instituições pode ser mais econômica, mas, longe de produzir um efeito multiplicador, tende a consolidar uma sub-rede diferenciada no conjunto da oferta educacional pública do ensino médio no estado”.

Embora haja essa diferenciação no trato das escolas com aporte maior financeiro para as demandas de infraestrutura, o fomento para a implementação tem prazo estipulado para terminar. No próximo tópico, analisamos esse item, trazendo para a discussão como ocorre a gestão escolar no que concerne aos recursos financeiros.

3.5 Tempo integral ou tempo limitado?

A Portaria 1.145/2016 estabeleceu o apoio técnico e financeiro de fomento ao tempo integral às escolas pelo período de quatro anos, enquanto que a Portaria do MEC 727/2017, em substituição a anterior, estendeu o prazo de fomento para as escolas de quatro para dez anos. Sobre esse apoio de recursos financeiros e prazos definidos indagou-se ao S1 e C1.

Houve uma mudança em relação ao prazo de recebimento de recursos da primeira Portaria 1.145/2016 para a 727/2017. E quando acabar esse prazo, o que acontece com essas escolas que aderiram ao Programa? (Pesquisadora)

A proposta do MEC é fomento, não é manutenção. A manutenção é algo constante, [...] o fomento ele vem pra poder te incentivar, de te colocar ao ponto de você ter condição de andar com suas próprias pernas. Então, a Secretaria, ela precisa durante esses 10 anos ir fazendo as suas adequações, aproveitando ao máximo essa verba pra poder adequar fisicamente a infraestrutura e tudo mais, mas fazendo já uma previsão de manter esse programa com seus próprios recursos porque ela vai ter 10 anos pra se organizar, enquanto ele recebe esse fomento. Por exemplo, a gente está investindo em reformas, em adequações de infraestrutura, em adequação de material, o que a Secretaria deveria já estar fazendo? Uma análise de toda a sua área, de toda a rede. (C1)

Então, o que faz o DF assumir a Reforma do Ensino Médio? Recurso. Se recurso em quatro anos é pouco vamos aumentar isso para dez. Tudo isso bancado pelo Banco Mundial. [...] Por que a gente está fazendo a Reforma do Ensino Médio com tanta pressa? Aí, uma das falas foi porque havia recurso, tem prazo, o prazo do secretário era até hoje, ele teve que assinar, então (o recurso financeiro) também é uma forma de pressionar o estado a assumir um compromisso com o governo federal. (S1)

Parece haver uma confusão proposital na Lei 13.415/2017 e nas Portarias 1.145/2016 e 727/2017. A Reforma do Ensino Médio (2017) institui a criação da Política de fomento de acordo com o Art. 13 (BRASIL, 2017a), mas o programa tem um prazo delimitado. Na questão acima, observamos que os recursos destinados ao programa passaram de quatro anos para dez anos. A justificativa apontada é de fomento e não de manutenção da jornada ampliada conforme relata o representante da Coordenação do EMTI. Prosseguindo, indica ainda, que as Secretarias Estaduais da Educação terão de arcar com as despesas dessas escolas findo o prazo estipulado pelo MEC. Nesse sentido, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, logo após a apresentação da Medida Provisória 746/2016 pronunciou,

[...] a União lança novamente um programa que visa sua desresponsabilização com as metas de inclusão no ensino médio, transferindo a total responsabilidade aos estados, que após o quarto ano terão de seguir financiando sozinhos as novas estruturas de ensino médio, ou buscar parcerias privadas para dar seguimento ao projeto. E esse é o grande “pulo do gato” do programa: abrir caminho para a privatização do ensino médio, assim como se pretende para as demais etapas da educação básica (através de OSS) e para o ensino superior. (CNTE, 2016, p. 16)

A questão dos recursos financeiros por tempo limitado também apareceu no *Manifesto sobre a Medida Provisória*, escrito e divulgado pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio.

[...] o incentivo à ampliação da jornada (tempo integral) sem que se assegure investimentos de forma permanente resultará em oferta ainda mais precária, aumentará a evasão escolar e comprometerá o acesso de quase 2 milhões de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola ou que trabalham e estudam. (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2016)

Tanto os apontamentos feitos pelo CNTE quanto pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio revelam que a delimitação dos recursos financeiros ao longo prazo podem ocasionar no sistema público uma precarização ainda maior na educação. Evidencia-se aqui uma contradição, pois as vantagens e benefícios recebidos por essas instituições de ensino, em um primeiro momento, podem ter limitações de viabilidade na continuação do programa e no cumprimento das metas no Plano Nacional de Educação e no Plano Distrital de Educação.

No âmbito escolar, os professores entrevistados desconheciam a previsão orçamentária e a destinação desses recursos. Indagados sobre o recurso financeiro recebido pela adesão ao EMTI e a participação na tomada de decisões quanto aos gastos com o Programa, os professores afirmam que:

O que eu precisei, eu fui atendido, que era a ferramenta que eu tinha para trabalhar. (P1).

Eu não cheguei a pegar essa parte, no começo do ano eu sei que tiveram algumas professoras das oficinas que acabaram fazendo um acompanhamento junto com a direção para pedir o material [...] mas eu não cheguei a acompanhar isso não. Não sei se agora no final do ano eles vão ter alguma prestação de contas ou se eles irão nos mostrar também. (P2)

[...] professor não tem acesso sobre o custo-aluno, a verba que chegou, a que chegará e a destinação. (P3)

Então, você não opina sobre o calendário, sobre o uso do recurso, a gente só chega e é colocado na sala e vai trabalhar e seguir o que já está decidido. Como professor temporário, não. A gente não opina quase nada. (P4)

No que se refere às declarações dos professores, cabe destacar que as liberações de recursos do programa de fomento ao EMTI são realizadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE⁴³ para as Secretarias de Educação dos Estados que junto às escolas faz um levantamento de prioridades e a compra de materiais. A figura abaixo, retirada do Manual de Execução Financeira do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral ilustra como ocorre o repasse às SEE até a prestação de contas.

Figura 3: Ciclo de execução financeira do Programa EMTI



Fonte: FNDE (BRASIL, 2018b).

Supõe-se que o valor dos recursos financeiros prevê a demanda da escola, dos professores e dos estudantes que são registradas em ata do Conselho Escolar. Apurou-se um descompasso entre as necessidades reais da escola e a lentidão dos recursos destinados a ela. No que concerne à prestação de contas, os gestores declaram que encaminham pelo Sistema Eletrônico de Informação (SEI) à Coordenação Regional de Ensino que após análise repassam para o setor responsável da SEEDF. Portanto, a partir dos dados e relatos dos professores,

⁴³ Os valores recebidos, o uso dos recursos e a prestação de contas estão referendados na Resolução FNDE nº 16/2017.

constata-se que a gestão dos recursos financeiros do EMTI ocorre de forma centralizada nas Secretarias de Educação, restringindo as decisões das escolas, e, modificando inclusive ações e atividades pedagógicas. Ao mesmo tempo, Santos e Oliveira (2011) indicam que a descentralização financeira para as escolas apresenta formas de cobrança e responsabilização maiores para os gestores.

O discurso utilizado pelos governantes em defesa da descentralização financeira para as escolas é que o repasse direto dos recursos financeiros à escola possibilita melhor utilização e otimização dos recursos. Sendo assim, aumentaram as exigências e pressões para que o diretor conseguisse fazer render os recursos recebidos pela escola, ou mesmo os multiplicasse, buscando contribuições junto à comunidade e às empresas ou, ainda, procurando soluções criativas para burlar o orçamento e melhor redistribuí-los segundo as necessidades específicas (SANTOS; OLIVEIRA, 2011, p. 48).

Portanto, o Programa de tempo integral (i) reforça as formas de controle sob a ótica neoliberal; (ii) mantém os entraves da burocracia estatal; (iii) imprime uma gestão financeira centralizada; (iv) pressiona os gestores e professores para encontrarem soluções individuais para crônicos problemas; (v) exige que o diretor faça adaptações e consertos com limitados recursos. Isso aumenta as atribuições do diretor escolar, que analisaremos a seguir.

3.6. Atribuições do diretor escolar em escolas com ampliação de jornada

De acordo com o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2015), as obrigações e responsabilidades do diretor e vice-diretor estão estipuladas no Art. 12, incisos I a XII, dentre os quais destacamos:

Art. 12. São obrigações e responsabilidades do Diretor e Vice-Diretor, em articulação com os órgãos colegiados:

I – conhecer, cumprir e divulgar os princípios e as diretrizes da administração pública, a legislação e as normas vigentes, incorporando-as à prática gestora no cotidiano da gestão escolar;

II – liderar e executar políticas educacionais, na qualidade de mediador entre essas e o Projeto Político Pedagógico – PPP da unidade escolar em consonância com o Currículo em Movimento da Educação Básica, identificado por Currículo da Educação Básica, Diretrizes e as Orientações Pedagógicas desta SEEDF;

[...]

IV – promover a integração e a participação da comunidade escolar, estabelecendo relações de cooperação que favoreçam a formação de redes de apoio e de aprendizagem recíproca;

V – propor e planejar ações que, voltadas para o contexto socioeconômico, ambiental e cultural em que a unidade escolar esteja inserida, incorporem as demandas e os anseios da comunidade local aos propósitos pedagógicos da unidade escolar;

VI – fomentar a Gestão Democrática como forma de garantir o fortalecimento da unidade escolar e a promoção dos direitos de aprendizagem dos estudantes;

[...]

XII – zelar pelo patrimônio, pela limpeza e pela conservação do ambiente escolar, das instalações, dos equipamentos e dos materiais existentes na unidade escolar; (DISTRITO FEDERAL, 2015b).

No intuito de apreender se houve modificações nas atribuições do diretor e vice-diretor escolar, questionamos: *como a adesão ao EMTI afeta o trabalho do diretor escolar?*

[...] a gente sentiu uma sobrecarga muito grande, porque além de a gente ficar o dia todo trabalhando, a gente fica com os alunos na hora do almoço, a equipe gestora está presente na hora do almoço e nessa hora do almoço a gente vê que há uma demanda muito grande de atendimento. (VD2)

Não vou dizer que existia uma zona de conforto antes do integral, mas com a chegada do integral parece que mais sangue passou a circular nas nossas veias, a gente precisou se virar mais, a gente precisou ler mais, conhecer mais leis. A gente acabou conhecendo mais pessoas, começou a participar de experiências novas. Mexeu positivamente. (D1)

O VD2 menciona a sobrecarga de trabalho, principalmente nos dias que os estudantes têm atividades no turno contrário. Na exposição deste gestor, observamos que a forma de organização na escola modifica e faz emergir dificuldades ocasionadas com o maior tempo de permanência dos estudantes. Dessa forma, pode-se considerar que as demandas do EMTI resultaram em uma sobrecarga de trabalho do diretor. Conforme Santos e Oliveira (2011, p. 41) “os diretores, imbuídos do propósito de fazer com que a escola funcione bem, assumem novas tarefas administrativas, o que tem aumentado as suas responsabilidades e funções, provocando uma intensificação do seu trabalho”.

O sujeito D1 reconhece que o Programa de tempo integral afeta o trabalho da gestão, contudo, o diretor avalia essa mudança de forma positiva. Segundo Freitas (2014, p. 1103) o “diretor da escola se transforma em um animador que controla as metas previamente comunicadas aos colaboradores com processos bem definidos e controlados *passo a passo*, de forma a *premiar, punir e corrigir desvios*”.

Ao mesmo tempo, há contradições na exposição de D1 quando expõe as dificuldades para a gestão escolar com a ampliação da jornada.

[...] chegaram até a sugerir, vai no comércio local e peça patrocínio dos empresários para comprar instrumentos para a escola, aí nós assustamos, se for dessa forma não é legal, não tem como. A gente já tem uma rotina na escola, ainda sair de porta em porta, mas quando nos negamos a esse tipo de coisa, eles [equipe de implantação] também compreenderam que era necessário realmente dar condição para a coisa funcionar. Nós vamos ficar com os filhos dessas famílias que optaram pelo integral pra ficar o dia todo na escola e, se a gente não tem como ocupar esses alunos, com coisas positivas, atender as expectativas deles, aí ficava assustador tocar esse barco, a nossa situação ficaria desesperadora. (D1)

Além das obrigações dos gestores estipuladas em regimento da SEEDF, após a adesão do programa EMTI, surgem novas atribuições para o diretor: entrevistar, contratar, demitir, comprar, consertar, fazer licitações e tomada de preços, cuidar da segurança e alimentação diária dos estudantes, movimentar os recursos, fazer prestação de contas e participar de reuniões e, se necessário, substituir o profissional que trabalha nas oficinas da parte flexível. Estão postos para o diretor os princípios, tanto da eficácia, quanto da eficiência empresariais.

Bem no início nós ficamos bem assustados porque os alunos vinham para passar o dia todo conosco na escola e, de repente a primeira escolha de professores para as oficinas, como nós não tínhamos ainda aquele conhecimento de entrevistar, de ver aptidão, aquela coisa toda, então um ou dois professores começaram a não corresponder, aí a gente não sabia o que fazer [...] nós temos uma proposta, entrevistamos, o professor demonstrou aptidão, mas se ele chegou aqui e não conseguiu desenvolver um bom trabalho, a gente pode trocar. (D1)

Nós fizemos a entrevista [com os professores indicados pela SEEDF] e o grupo aprovou, com relação aos professores a gente foi bem atendido. (VD2)

O Programa ainda faz a vinculação dos recursos financeiros federais aos resultados obtidos pela escola com a implantação de um caráter gerencial em busca de um sistema administrativo mais eficiente, flexível e competitivo. Imprimem-se os princípios da nova gestão pública, que incorporou também “o fortalecimento do Estado, regulação e a necessidade de adequar ações em prol de uma administração eficiente e voltada para o controle de resultados” (BRANDÃO; CHIRINÉA, 2015, p. 462).

Dessa forma, podemos apontar uma contradição entre o que propõe a gestão democrática – que instituiu colegiados, projeto político pedagógico, eleição de diretores e participação da comunidade escolar em decisões, conhecimento da sua realidade e entorno social – e a gestão escolar instituída pelo Programa EMTI, com mecanismos de controle racionais e cumprimento de metas estipuladas para atingir resultados de avaliações internas e externas. Neste sentido, os apontamentos de Silva (2018) desvendam que:

[...] com os programas oficiais e prestação de contas online, o governo federal alterou sua relação com o sistema de ensino e com as escolas, pois valorizou o espírito competitivo, o individualismo, os resultados e o conteúdo a ser cobrado na verificação de rendimentos pelo IDEB e por testes externos. Está em curso a crença de um padrão de qualidade de ensino baseado em finalidades e indicadores externos para todas as escolas de Ensino Médio, e o trabalho do diretor assume centralidade. (SILVA, 2018, p. 261)

Seguindo o preceito de responsabilização individual do diretor escolar⁴⁴, de aferição de resultados via Ideb, e, de aplicação de teste e exames como o Pisa confirma-se a presença da perspectiva gerencialista nas duas escolas estudadas. Espera-se do diretor agir como um gerente para garantir os objetivos e metas estipulados pelo Programa, pois é monitorado, avaliado, cobrado e punido caso não atinja as metas definidas. Mas, quais são essas metas? Que sanções as escolas podem receber ao não cumprir resultados? Recorremos à Portaria 727/2017 para identificar e discutir esses elementos.

Art. 12, IV - demonstrar que estão em funcionamento mecanismos objetivos para seleção, monitoramento, avaliação, formação continuada e possível substituição de gestores das escolas participantes, em consonância com a Meta 19 do PNE, para o efetivo atendimento em escolas de educação em tempo integral;

[...]

Art. 22 Uma vez selecionadas, tanto as SEE como as escolas participantes serão submetidas a avaliações de processo e de resultado como critério para se manterem no EMTI.

[...]

Art. 24 - A avaliação de resultado será realizada anualmente e utilizará como critério a melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, tanto no componente de fluxo quanto no de proficiência⁴⁵.

Art. 25 - O MEC poderá criar indicadores de desempenho adicionais, podendo aplicar as mesmas consequências de avaliação e desligamento previstas nesta Portaria, devendo os indicadores de desempenho e suas respectivas regras serem divulgadas previamente junto às SEE. (BRASIL, 2017b)

A avaliação por meio do Ideb indica que as escolas devem preparar os estudantes para a realização dos testes, de forma que possam atingir os resultados para impedir seu desligamento do Programa, e, escaparem de serem retiradas dos recursos financeiros

⁴⁴ No governo do DF, a Lei 4.036/2007, que dispõe sobre a gestão compartilhada, já sinalizava mecanismos de controle, responsabilização e punição da equipe gestora que não alcançasse os critérios de desempenho estabelecidos na lei. A gestão compartilhada vigorou entre os anos 2007 a 2012 quando foi revogada pela Lei 4.751/2012. Ver: ARAÚJO (2011); MENDES (2007).

⁴⁵ Os componentes de fluxo dizem respeito às estatísticas de abandono e reprovação, já o de proficiência indica a nota média na prova do Ideb.

(FREITAS, 2016). Além do atrelamento com a política de resultados, o Ideb é considerado pelo governo como instrumento capaz de medir a melhoria na qualidade da educação.

O que o Estado entende como qualidade na educação está relacionado apenas a conhecimentos e habilidades passíveis de serem mensurados via testes padronizados, pois a política empreendida pelo Estado, ao estabelecer o IDEB como referencial de qualidade, pautou-se numa dimensão generalizada e global de educação, sem levar em consideração as peculiaridades de cada região, de cada município e de cada escola, assim como seus contextos e especificidades. Uma das perspectivas para que isso ocorra efetivamente é aliar a avaliação externa à autoavaliação da escola. (BRANDÃO; CHIRINÉA, 2015, p. 479)

As justificativas do governo para adotar a jornada ampliada no EM está relacionada à flexibilização do ensino, o aprofundamento dos itinerários formativos a critério de escolha dos alunos, mas também a possibilidade de melhorar índices persistentes de evasão e reprovação escolar bem como aumentar a média no Ideb. Por outro lado, há manifestações das entidades da sociedade civil contrárias, por ex. da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped.

A política de educação em tempo integral, uma das principais âncoras da reforma do ensino médio, não vai contrariar a lógica. O custo de uma escola de tempo integral é elevado, os estados não terão condição de mantê-las. [...] É uma política que, se não objetiva, tenderá a criar ilhas de excelência e provocar distorções na própria noção de qualidade do ensino. (ANPED, 2018).

Também se indagou ao representante do Sinpro-DF e à Coordenação se a adesão ao programa afetava as atribuições do diretor escolar.

o diretor é desafiado, mesmo com uma perspectiva antidemocrática, ele consegue democratizar na relação dele com o outro, com a comunidade, com o professor, ele consegue fazer isso. Quando ele já está na perspectiva de gestor que vai implementar o que vier de cima, ele vai fazer exatamente como veio pra ele porque alguém mandou. Então, infelizmente a gestão tem tudo a ver com a possibilidade e as qualidades de cada projeto e de como esse projeto vai se dar em cada espaço. (S1)

Então a gestão faz toda a diferença, a postura do gestor é a postura do seu corpo docente. Esse diretor, esse vice, toda a área de gestão dessa escola precisa comprar o programa, precisa abraçar o programa, o sucesso total é um gestor imbuído, vestindo a camisa, porque tem escolas fazendo milagres, quem é o motor ali? É o gestor, ele tem que ter uma responsabilidade social (C1)

Tanto na fala de S1 quanto na de C1, percebe-se que a gestão escolar ocupa papel central na promoção e articulação do programa com os demais profissionais da escola. Sendo assim, as respostas dos entrevistados evidenciam a responsabilidade pelo fracasso ou êxito de um programa que está sob a administração escolar, ou seja, quando há fracasso, significa que não houve esforço suficiente e nem boa vontade, mas se há algum êxito, aponta-se para uma experiência de sucesso que deve ser compartilhada. Cabem três observações: a primeira, que o individualismo, a competitividade e a flexibilidade estão impregnados nas atribuições do diretor, exigindo dele encontrar saídas para a educação básica. A segunda refere-se às necessidades percebidas pelo gestor, ele age para atenuar as mais imediatas. A terceira refere-se à naturalização da lógica competitiva, que impõe individualização, culpabilização e não reconhece o outro como ser capaz de tomar decisões, mas atribui a eles múltiplas tarefas e obrigações.

O capítulo permitiu observar que a adesão ao Programa EMTI trouxe modificações para as escolas de ensino médio regular, no que diz respeito à gestão escolar e às atribuições do diretor escolar.

Em relação à dimensão da gestão pedagógica, observou-se que a extensão da jornada escolar está vinculada ao plano de metas e índices a serem cumpridos que supõem diminuir os índices de evasão e repetência escolares, e, ainda aumentar as médias padronizadas das avaliações interna e externa. Mais que isso! Ao sistematizar os documentos, constatam-se os múltiplos interesses dos governos, empresários e organismos multilaterais sobre ensino e sobre os estudantes-jovens. Estes senhores atuam para modificar e imprimir um tipo de formação escolar mais condizente com práticas de adaptação ao meio, de resiliência diante das crises, da empregabilidade e de serem fiéis consumidores.

Além disso, buscou-se explicitar que, no aspecto da participação, os diretores escolares fizeram a adesão ao programa de forma individual, informando aos professores, às famílias e aos estudantes sobre a ampliação da jornada de horas, ou como afirma o Programa EMTI, o tempo integral, institucionalizado em uma extensão de nove horas a serem cursadas em três dias da semana. Os sujeitos também apontaram para a centralização dos recursos financeiros que se distancia do princípio de autonomia das escolas. Utiliza-se o termo *uma escola de tempo integral* de forma proposital induzindo as famílias a acreditarem no sentido

exato do termo. No entanto, o rigor do termo *uma escola de tempo integral* pressupõe recursos adequados e regulares, materiais de insumo, reformas e manutenção de mobiliário e espaço físico, concurso público de professores e pessoal de apoio, por isso, destacamos que o programa com o aporte de recursos por tempo limitado torna mais complexa a sua viabilidade.

O governo federal centraliza as decisões sobre recursos financeiros e, ao mesmo tempo descentraliza as ações para a SEEDF e para as unidades escolares, realizando assim, um movimento contraditório, de instituir uma política com tempo limitado, considerando a totalidade das escolas públicas de EM que são atendidas pelo programa e de individualização e responsabilização do diretor, professores, coordenadores e estudantes pelos resultados.

Neste capítulo, foi possível constatar as mediações que permearam o processo de construção do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral, notadamente, pelo confronto de ideias, provenientes de campos diferenciados ideologicamente, como movimentos sociais, burocracia estatal, atores escolares e agentes internacionais.

Buscou-se apreender como a adesão ao programa de EMTI modificou as atribuições do diretor escolar. Destacamos: i) que há uma centralização na figura do gestor escolar; ii) o gestor acumulou mais trabalho, sem obter condições de recursos materiais e de pessoal, iii) houve a criação de novas atribuições com a contratação de professores para trabalhar nas escolas, ao mesmo tempo que se criou a prerrogativa de substituir os profissionais que não estão “aptos” a executarem as oficinas; iv) a responsabilidade em atingir resultados concentra-se na sua função, já que também o diretor pode ser substituído; v) o gestor tem restrita autonomia da gestão dos recursos financeiros, mas deve procurar adaptar a escola aos modos empresariais e entusiasmar os docentes, os familiares e estudantes com o programa.

Contudo, registramos aqui o compromisso e o desespero do interlocutor:

Nós vamos ficar com os filhos dessas famílias que optaram pelo integral pra ficar o dia todo na escola e, se a gente não tem como ocupar esses alunos, com coisas positivas, atender as expectativas deles, aí ficava assustador tocar esse barco, a nossa situação ficaria desesperadora. (D1)

No próximo capítulo apresentamos como as ações da jornada ampliada ocorrem dentro das instituições escolares, incorporando a visão dos alunos captada por meio de questionário.

CAPÍTULO 4.

A GESTÃO PEDAGÓGICA DA JORNADA AMPLIADA: VOZES DOS ESTUDANTES

Prosseguimos neste capítulo com o objetivo de analisar a gestão escolar com a ampliação da jornada, focalizando a articulação das ações pedagógicas e da reorganização de mais horas, os ambientes pedagógicos, as oficinas e as atividades planejadas pelas escolas.

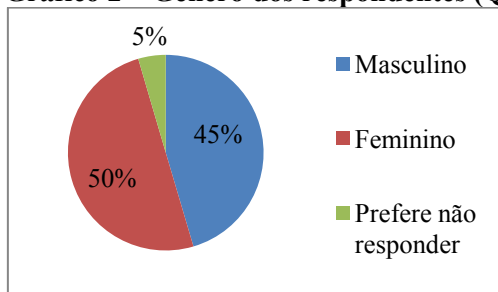
As vozes dos estudantes-jovens foram apreendidas, do questionário⁴⁶ aplicado em 2018. Em seguida, esses dados foram confrontados com os documentos oficiais relativos ao Programa EMTI, à Lei federal nº 13.415/2017. Acrescentamos na análise, o relatório do Banco Mundial, intitulado *Competências e empregos: uma agenda para a juventude* (2018).

Quem são os estudantes-jovens de ensino médio que participam da ampliação da jornada escolar? Como participam das oficinas e atividades oferecidas no turno contrário ao das suas aulas regulares? Como avaliam as oficinas e atividades das quais participaram? Seguimos, nas seções seguintes, com: perfil e características, a gestão escolar do tempo e do espaço das escolas CEM A e CEM B, atividades, oficinas e as formas de participação dos estudantes.

4.1 Perfil e características dos estudantes de Ensino Médio de EMTI

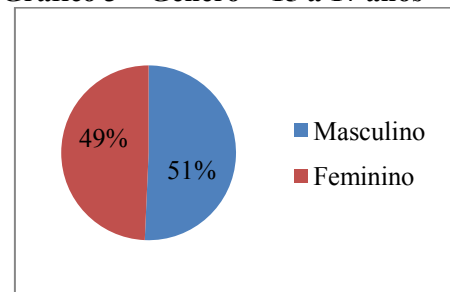
Segundo a Codeplan, no estudo: *O perfil da juventude no Distrito Federal* (DISTRITO FEDERAL, 2016c), o percentual do gênero masculino é superior ao feminino, considerando os jovens de 15 a 17 anos. Nos questionários, observa-se que há uma pequena preponderância dos respondentes do sexo feminino conforme o gráfico 2.

Gráfico 2 – Gênero dos respondentes (Questão 05)



Fonte: Elaboração própria a partir de questionário aplicado (2018).

Gráfico 3 – Gênero – 15 a 17 anos



Fonte: Codeplan (2016).

⁴⁶ O questionário foi utilizado como instrumento de pesquisa e aplicado aos alunos das escolas CEM A e CEM B. Ao todo 44 questionários foram respondidos e devolvidos. Composto por 23 questões (subjetivas e objetivas), buscamos traçar o perfil dos alunos, a trajetória escolar e analisar a participação nas oficinas e atividades do tempo integral. Utilizou-se para os estudantes o código de anonimato: E01, E02, E03... e assim sucessivamente até o E44.

No que concerne aos dados de cor/raça, constata-se uma predominância na autointitulação da cor parda, seguidas da cor branca e da cor preta. As informações obtidas convergem com o estudo da Codeplan (2016), que aponta a cor parda autodeclarada em todas as faixas etárias, inclusive as de 15 a 17 anos.

Gráfico 4 – Cor/raça (Questão 06)

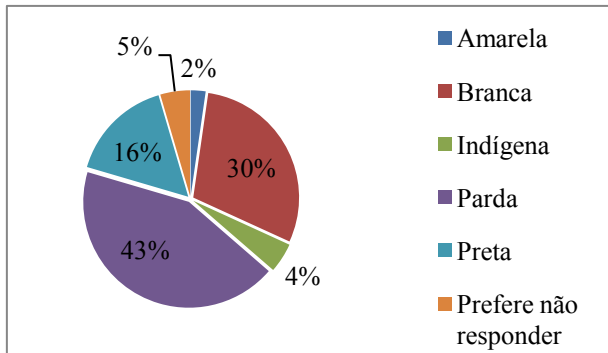
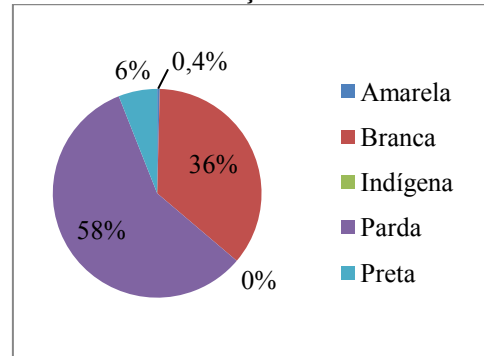


Gráfico 5 – Cor/raça – 15 a 17 anos

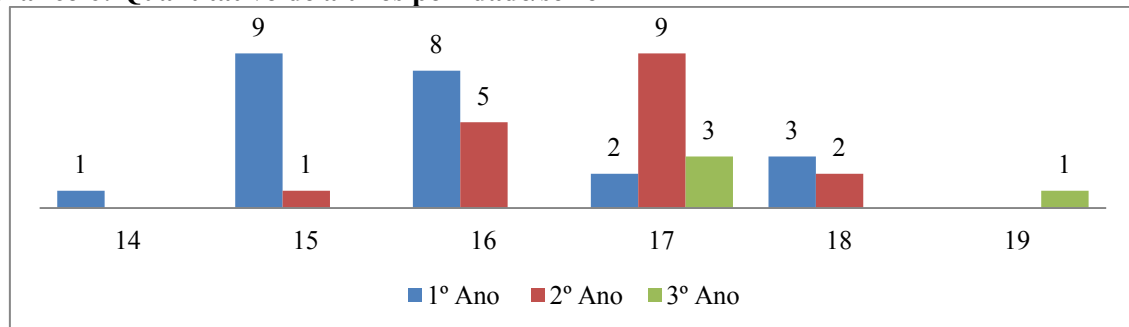


Fonte: Elaboração própria a partir de questionário aplicado (2018). Fonte: Codeplan (2016).

Idade/Série

Os 44 respondentes apresentaram idade variável entre 14 a 19 anos, distribuído nas três séries do Ensino Médio.

Gráfico 6: Quantitativo de alunos por idade/série



Fonte: Elaboração própria a partir de questionário aplicado (2018).

O Ensino Médio, no Distrito Federal, está dividido em três séries anuais e tem a correspondência de faixa etária desejável para cada ano cursado correspondente ao 1º ano: 15 a 16, 2º ano: 16 a 17 e 3º ano: 17 a 18 anos. De acordo com o gráfico 6⁴⁷, nota-se que a maior parte dos estudantes encontra-se em uma trajetória linear sem reprovações ou abandono escolares. Contudo, ainda temos quase 30% desses alunos com defasagem idade/série.

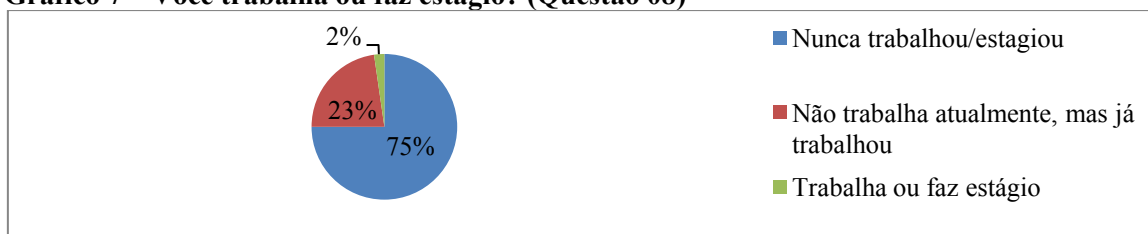
⁴⁷ Em relação à devolução dos questionários respondidos, temos que 53% dos alunos estavam no 1º ano, 40% no 2º ano e 7% no 3º ano.

No Distrito Federal, considerados os três anos de EM, a taxa de defasagem idade-série correspondente aos dados de 2018, é de 26,94%, representando 19.338 alunos em idade inadequada, mais da metade desse quantitativo concentra-se no 1º ano, com 10.538 alunos. A taxa de distorção idade-série acompanha o aluno desde o ensino fundamental⁴⁸, em um processo cumulativo de reprovação ou abandono dos estudos que interfere nas etapas seguintes. Os dados obtidos com os estudantes apontaram que os motivos para a reprovação escolar são: dificuldades nos estudos, emprego, desencanto, desorganização, falta de tempo para estudar, problemas familiares e de saúde.

Trabalho e escola

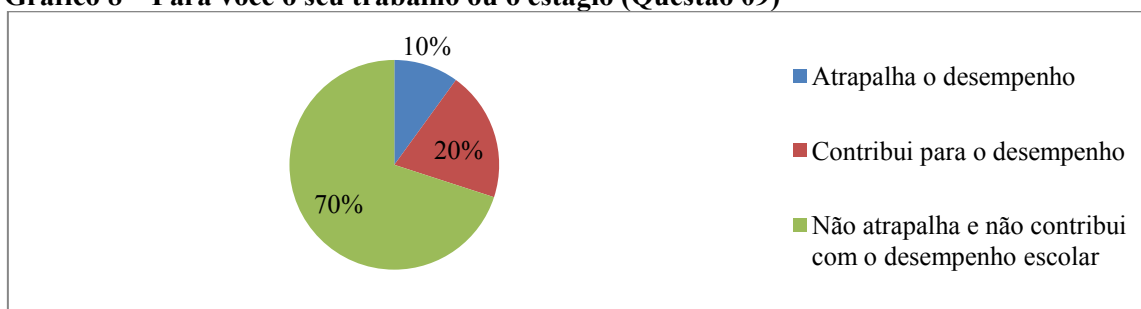
No que diz respeito ao trabalho e a escola, perguntou-se a respeito das experiências com o mundo do trabalho e que relações estabeleçam com o trabalho e o desempenho escolar. Embora dos 44 estudantes que responderam o questionário, a maior porcentagem ainda não tenha tido contato com o mundo do trabalho, evidencia-se que a relação escola e trabalho faz parte da perspectiva desses jovens que estão estudando em tempo integral.

Gráfico 7 – Você trabalha ou faz estágio? (Questão 08)



Fonte: Elaboração própria a partir de questionário aplicado (2018).

Gráfico 8 – Para você o seu trabalho ou o estágio (Questão 09)



Fonte: Elaboração própria a partir de questionário aplicado (2018).

⁴⁸ O problema da defasagem idade-série tem sido acompanhado por programas que visam à correção de fluxo. Assim, a SEEDF lançou em 2016 o Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares – PAAE em substituição às Orientações Pedagógicas para a Correção da Distorção idade/série. Ainda de acordo com a SEEDF, o PAAE focaliza o Ensino Fundamental já que “é nessa modalidade que concentra-se a maior parte dos estudantes com defasagem idade-ano” (DISTRITO FEDERAL, 2016d, p. 7).

A relação do jovem com o mundo do trabalho constitui-se complexa e difícil, sobretudo para os estudantes do EM que estão em uma fase de transição para a vida adulta. Muitas vezes, adianta-se ao seu projeto de futuro a busca por uma atividade remunerada, seja para ajudar a compor o orçamento familiar, seja para atender “demandas originadas dos próprios jovens que aspiravam melhores condições de vida e acesso e consumo de bens materiais e simbólicos que caracterizariam a cultura jovem” (SOUZA; SPOSITO, 2014, p. 44). Retornamos às finalidades do EM previstas na LDBEN:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

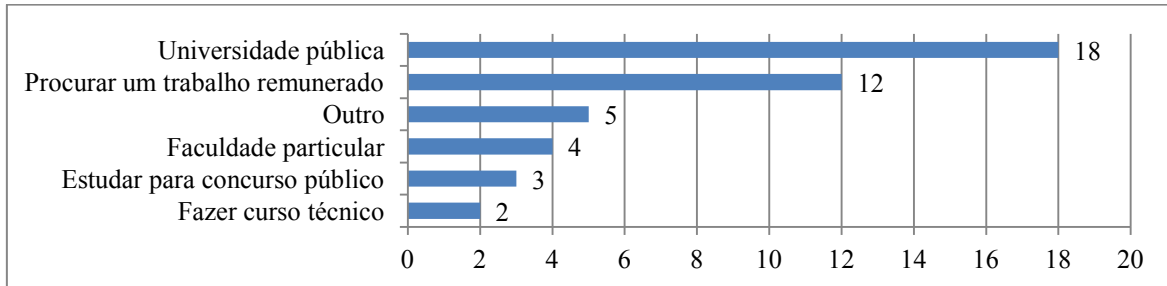
Há uma proposta de articulação entre formação, cultura, preparação para o trabalho e prosseguimento para os estudos. Diante disso, a concepção de educação entra no campo de embates e das propostas e projetos educacionais em disputa. Nas proposições da Reforma do Ensino Médio, alargam-se as desigualdades sociais e educacionais, porque buscaram destacar as finalidades: a preparação para o trabalho e os requisitos exigidos pelo mercado.

Para Souza e Sposito (2014), enquanto nas instituições privadas de ensino, destinadas a uma elite, prioriza-se o acesso à Educação Superior, postergando a entrada no mundo do trabalho, para grande parte dos jovens, a maioria do ensino público, a inserção precoce no trabalho representa uma realidade. Por outro lado, a despeito de algumas mudanças no cenário das políticas sociais, reflexo das marchas e lutas por condições de igualdade, a busca pelo acesso à universidade pública sobressaiu para a maior parte dos entrevistados com 41%, ou seja, 18 respondentes.

De acordo com o gráfico 9, evidencia-se que ao término do Ensino Médio, 18 estudantes apontam a opção “entrar na universidade pública”, enquanto 12 respostas indicam “procurar um trabalho remunerado” como segunda opção mais escolhida. Dessa forma, a própria relação entre as dificuldades de acesso ao trabalho, combinadas e articuladas aos empecilhos de continuidade dos estudos, a formação precária e dualista do Ensino Médio e as

finalidades previstas na Lei de Diretrizes e Bases são elementos que indicam e expressam a complexa relação da juventude com a escola e com o trabalho.

Gráfico 9 – Ao terminar do Ensino Médio você pretende: (Questão 17)



Fonte: Elaboração própria a partir de questionário aplicado (2018).

Apresentados os dados que caracterizam os estudantes-jovens, nas próximas seções, seguimos em busca do funcionamento do EMTI e a gestão escolar na organização de tempos, espaços e as ações pedagógicas do programa nas escolas CEM A e CEM B para compor a parte flexível.

4.2. A gestão do tempo e do espaço em duas escolas públicas de Taguatinga

O funcionamento do EM de jornada parcial – matutino e vespertino – são de cinco horas de segunda a sexta-feira, cumprindo os 200 dias letivos. Na proposta de jornada ampliada da SEEDF, a quantidade aumentou para nove horas-relógio a serem cursadas em três dias da semana, totalizando 1.800 horas anuais. A matriz curricular, elaborada pela SEEDF e aprovada pelo Conselho de Educação do DF, indica que desse total, 1.200h serão dedicadas aos componentes curriculares atendendo a Base Nacional Comum Curricular e 600h serão destinadas para uma Parte Flexível.

Quanto aos conteúdos e atividades programados para cada turno, a matriz apresentada de acordo com as diretrizes da SEEDF, propõe que as escolas organizem a grade curricular de tempo integral dividindo-a em dois períodos: um para o ensino-aprendizagem de componentes curriculares – Base Comum + Parte Diversificada; e, outro para atividades que ocorrem sob a forma de oficinas ou projetos – Parte Flexível.

Em relação à Parte Flexível, a matriz ainda segue às orientações da Portaria 727/2017, Art. 12, § 4º, que indica a obrigatoriedade de “pelo menos 300 (trezentos) minutos semanais dedicados à Língua Portuguesa, 300 (trezentos) minutos semanais, à Matemática e 500 (quinhentos) minutos semanais dedicados a atividades da parte flexível” (BRASIL, 2017b).

Embora utilizem a expressão parte flexível, podemos desvendar uma contradição: não há flexibilização, mas, sim, uma obrigação de estender para o turno oposto às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Do total de tempo do contraturno, um terço dele é destinado para as atividades/oficinas dessas duas disciplinas. Por quê? Podemos aventar alguns paradoxos: i) as disciplinas são utilizadas pelas avaliações interna e externa – Ideb e Pisa, ii) como a qualidade da educação tem sido medida por essas avaliações, pretende-se a melhora desses índices, para induzir que há uma qualidade na educação, iii) pressupõe uma hierarquia entre as disciplinas com primazia de português e matemática; iv) não há o reconhecimento de que outras áreas de conhecimento são essenciais na formação dos estudantes.

A Coordenação Geral do EMTI, sujeito C1, expõe que:

[...] não é uma extensão de aula, não são mais 300 minutos de matemática, são mais 300 minutos de projeto de matemática, mais 300 minutos de projeto de português, não é mais sala de aula. (C1).

Na entrevista, o representante C1 enfatizou bem a palavra projeto, como se quisesse angariar força para mostrar que há diferença entre o que ocorre entre um turno e o contraturno. Ao mesmo tempo, o professor P1 de matemática desvela que:

como eles [os estudantes] têm muita dificuldade com o assunto, muita reclamação, inclusive do professor do turno deles, eu comecei a trabalhar com o reforço do conteúdo, eu sei que a proposta do integral não é essa, mas foi o que me coube naquele momento. [...] na outra escola eu fiquei até agora com isso aí, com o reforço. (P1)

Diante do exposto, o quadro indica a organização da matriz curricular para o tempo integral no ensino médio. Mais adiante, retomamos a questão dos conteúdos e das atividades ocorridas nas disciplinas.

Quadro 13: Matriz Curricular Anual para o EMTI

continua

BASE COMUM		
Componentes Curriculares	Carga horária anual	Carga horária total*
Linguagens	Língua Portuguesa	160
	Educação Física	80
	Arte	80
	Língua Estrangeira – Inglês	80
Matemática	Matemática	120
Ciências da Natureza	Química	80
	Física	80
	Biologia	80
Ciências Humanas	História	80
	Geografia	80
	Filosofia	80
	Sociologia	80
		3.600 horas

PARTE DIVERSIFICADA		
Língua Estrangeira – Espanhol	40	360 horas
Ensino Religioso	40	
Projeto Interdisciplinar	40	
PARTE FLEXÍVEL		
Formação de hábitos individual e social	120	1.800 horas
Projeto Pedagógico de Língua Portuguesa	80	
Projeto Pedagógico de Matemática	80	
Oficinas e Projetos	280	

Fonte: Elaboração a partir das Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral.
*Carga horária total considerando as três séries do EM.

No modelo da matriz anual para a jornada ampliada, identificamos que a carga horária total, destinada aos componentes curriculares da BNCC, somam 3.600 horas considerando que ocorra nas três séries do EM. Entretanto, a Lei 13.415/2017 no Art. 35 define no “§ 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, 2017a).

Desvela-se uma contradição ao se ofertar jornada ampliada, visto que, ao mesmo tempo em que se propõe um aumento da permanência dos alunos na escola, flexibiliza-se o acesso aos conhecimentos dos componentes curriculares. A Lei 13.415/2017 ao aumentar a carga horária anual estabelece uma relação inversamente proporcional para os componentes curriculares da BNCC. Kuenzer (2017) indica que

a carga horária de componentes curriculares comuns corresponde a dois terços de um percurso de 3 anos com 800 horas por ano e a 60% de um percurso de 3 anos com 1.000 horas por ano; caso o percurso seja integral, com 1.400 horas por ano em 3 anos, o conteúdo comum corresponderá a 38% do total do curso, ou seja, pouco mais que um terço. (KUENZER, 2017, p. 334).

Dessa forma busca-se apreender que interesses aparecem latentes para aumentar a jornada escolar dos estudantes. O programa EMTI vincula a ampliação da jornada escolar com alguns pressupostos estipulados na Lei 13.415/2017 e no Plano Nacional de Educação em nível federal, e, com o Plano Distrital de Educação - PDE e as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral no Distrito Federal.

A portaria 727/2017 preconiza a necessidade de a) modificar o currículo para o ensino médio, b) universalizar o acesso e melhorar os índices de permanência, c) oferecer educação em tempo integral e d) melhorar a qualidade da oferta (BRASIL, 2017b). Também a Lei 5.499/2015 possui como uma de suas estratégias da meta 6:

6.1 – Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública integral e 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 horas diárias durante todo o ano letivo. (DISTRITO FEDERAL, 2015a)

Cabe destacar que utilizamos a expressão *tempo integral* somente quando aparece na lei ou no programa EMTI. O que, de fato, ocorre são medidas de ampliação da jornada escolar, com aumento de horas na permanência de alguns estudantes escolhidos para continuar com atividades ou oficinas ofertadas na escola além do seu turno regular de ensino. O termo integral, também designa a *formação integral* ou *educação integral*, que se constitui em um pressuposto que deve ser buscado em toda a educação básica, independente da quantidade de horas que os estudantes passam em sala de aula.

Desse modo, a proposta do tempo integral do governo federal não viabiliza de forma automática uma formação integral. Para Nosella (2016, p. 64) a formação integral traduz-se em “saber fazer com excelência algo em sintonia com o próprio talento e, ao mesmo tempo, saber e poder usufruir de todos os bens produzidos pela civilização contemporânea”.

Ainda sobre essa formação integral, de acordo com a concepção de Anísio Teixeira, as atividades desempenhadas devem acontecer sob a égide de uma arquitetura especial, em que não se conte somente com as escolas e seu interior, mas em outros espaços propícios para que os estudantes se desenvolvam em sua plenitude.

Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de ‘estudo’, de ‘trabalho’, de ‘recreação’, de ‘reunião’, de ‘administração’, de ‘decisão’ e de vida e de convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da ‘escola tradicional’ com os da ‘oficina’, do ‘clube’ de esportes e de recreio, da ‘casa’, do ‘comércio’, do ‘restaurante’, do ‘teatro’, compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais (TEIXEIRA, 1961, p. 197).

Prosseguido, segundo Enguita (2001, p. 13), o tempo integral relaciona-se ao entorno social e as mudanças nas constituições das famílias, sendo assim, a escola torna-se uma opção melhor, visto que “la familia y la comunidad están en peores condiciones de asegurar tanto la custodia como la educación de la infancia”. Tendo como referência que as escolas possuem suas especificidades, destacamos a gestão escolar em relação ao tempo e espaço físico em cada uma das unidades pesquisadas.

A escola CEM A

Na escola CEM A, o atendimento do EM é oferecido em jornada parcial nos turnos matutino e vespertino distribuídos em 27 turmas, sendo, 12 turmas de 1º ano, todas concentradas no turno vespertino, oito turmas de 2º ano e sete turmas de 3º ano, ofertadas no turno matutino. Para atender ao EMTI, a escola selecionou três turmas para participar do

programa: duas turmas pertencem ao 2º ano (77 alunos) e uma turma de 3º ano (41 alunos).

No que diz respeito, a escolha dessas turmas e alunos, o gestor aponta que:

[...] montar turmas com 2º e 3º anos era a única alternativa porque a escola tinha três salas disponíveis no turno vespertino [...] Infelizmente, tem a disputa com essa necessidade que as famílias têm de os filhos irem para o mercado de trabalho, então, os alunos de 3º ano chegavam e conversavam: eu não posso permanecer no integral porque preciso levar dinheiro para dentro de casa, então, a gente perdeu 30% dos nossos alunos mais ou menos. (D1)

De acordo com o relato de D1, alguns estudantes foram selecionados e as turmas foram montadas a partir da disponibilidade de espaço físico que a escola oferecia. Como as salas no turno matutino estão todas ocupadas, as séries de 2º e 3º anos foram selecionadas. O representante destacou ainda o impasse para alguns alunos de 3º ano que tiveram de ser transferidos para as turmas de turno parcial devido à necessidade de buscar um trabalho.

Os estudantes da jornada ampliada entram na escola às 7:15 da manhã e estudam as disciplinas regulares até às 12:15. Em três dias da semana (segunda, terça e quinta), após as aulas regulares, os alunos permanecem na escola, para as atividades da Parte Flexível. Nesses dias, entre o horário de 12:15 à 13:15, os alunos almoçam na escola – Formação de hábitos individual e social – e, se preparam para outra jornada das 13:15 às 16:35.

A partir das entrevistas e do Projeto Político Pedagógico da escola representamos um quadro de como a gestão escolar organizou a grade horária para os estudantes da jornada ampliada.

Quadro 14: Exemplo de grade curricular para o tempo integral da escola CEM A

Matutino					
Base Comum e Parte Diversificada*					
Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
07:15 – 08:05	L. Portuguesa	Ed. Física	História	Matemática	Filosofia
08:05 – 08:55	L. Portuguesa	Ed. Física	História	Biologia	Filosofia
08:55 – 09:45	História	Matemática	Biologia	Biologia	Química
09:45 – 10:35	História	Matemática	Biologia	L. Portuguesa	Inglês
10:35 – 11:25	Filosofia	Química	Química	Inglês	Inglês
11:25 – 12:15	Filosofia	L. Portuguesa	Química	Inglês	Proj. Inter.
Vespertino					
Parte Flexível					
12:15 – 13:15	Formação dos hábitos	Formação dos hábitos	Liberação do estudante	Formação dos hábitos	Liberação do estudante
13:15 – 14:05	Proj. Mat.	Proj. Port.		Proj. Mat.	
14:05 – 14:55	Proj. Mat.	Proj. Port.		Musicalização	
14:55 – 15:45	Teatro	Fotografia		Esportes	
15:45 – 16:35	Dança	Of. de Inglês		Esportes	

Fonte: Elaboração própria a partir do Projeto Político Pedagógico (2018) da escola CEM A. *De acordo com a Lei 5.499/2015 a partir do ano de 2018 todas as escolas de EM trabalham com a semestralidade.

Em relação à infraestrutura e aos ambientes pedagógicos constata-se que há uma dificuldade, já que a escola trabalha com os dois turnos parciais, enquanto as atividades e oficinas são coordenadas com as aulas do turno regular, visto que dividem o mesmo espaço. O espaço é improvisado e, portanto, impróprio para as atividades. Além disso, os equipamentos básicos são insuficientes para realizar as oficinas. Nesse sentido o diretor D1 e o professor P1 assinalam que:

[...] inicialmente a minha proposta era trabalhar com recurso de informática, matemática associada à informática, [...] mas o ambiente não foi favorável a isso, porque a minha aula coincide com a aula do professor de informática, e, eles têm aula de informática, então para mim o projeto não deu certo. (P1)

Você vai dar uma oficina de capoeira no meio de aula? Como que faz? O menino tocando palma com berimbau de um lado, do outro acontecendo aula de química, aula de Português? Então como faz? Tinha que ter um espaço fora, lá atrás. (D1)

A escola CEM B

A escola CEM B trabalha também somente com o Ensino Médio. São 14 turmas divididas em: seis turmas de 1º ano, quatro turmas de 2º ano e quatro, de 3º ano. Nessa escola, as aulas regulares ocorrem pela manhã e à tarde são ofertadas as oficinas de contraturno. A diferença é que o CEM B não possui turmas no período vespertino. A escola oferece a jornada ampliada para 10 turmas, sendo, as seis de 1º ano (189 alunos) e as quatro de 2º ano (122 alunos). Nessa escola, somente os alunos de 3º ano estudam em turno parcial, todos os demais são obrigados a participar da jornada ampliada.

Quadro 15: Exemplo de grade curricular para o tempo integral da escola CEM B

Matutino					
Base Comum e Parte Diversificada*					
Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
07:15 – 08:05	L. Portuguesa	Ed. Física	Geografia	Matemática	Sociologia
08:05 – 08:55	L. Portuguesa	Ed. Física	Geografia	Redação	Sociologia
08:55 – 09:45	Geografia	Matemática	Espanhol	Redação	Física
09:45 – 10:35	Geografia	Matemática	Espanhol	L. Portuguesa	Arte
10:35 – 11:25	Sociologia	Física	Física	Arte	Arte
11:25 – 12:15	Sociologia	L.Portuguesa	Física	Arte	Proj. Inter.
Vespertino					
Parte Flexível					
12:15 – 13:15	Formação dos hábitos	Formação dos hábitos	Liberação do estudante	Formação dos hábitos	Liberação do estudante
13:15 – 14:05	Proj. Mat.	Proj. Port.		Proj. Mat.	
14:05 – 14:55	Proj. Mat.	Proj. Port.		Horta escolar	
14:55 – 15:45	Of. Redação	Ed. financeira		Esportes	
15:45 – 16:35	Direitos Humanos	Jornal escolar		Esportes	

Fonte: Elaboração própria a partir do Projeto Político Pedagógico (2018) da escola CEM B. *De acordo com a Lei 5.499/2015 a partir do ano de 2018 todas as escolas de EM trabalham com a semestralidade.

As atividades regulares e flexíveis ocorrem de forma semelhante ao que vimos no CEM A. Três dias da semana são dedicados a um período de nove horas e nos outros dois dias há a liberação do estudante e a coordenação pedagógica dos professores. Com o funcionamento da escola concentrado no período da manhã, o contraturno tem a sua disposição o espaço físico total da escola.

No período de observação, percebemos que a instituição é bem organizada, de porte médio, com apenas um pavimento, e, bastante antiga. Ao longo do tempo, foram sendo inseridas melhorias como ar-condicionado, televisores, data-show, computadores, mas como o próprio VD2 indica existem limitações.

A gente precisa, por exemplo, para 2019 dos computadores, a gente necessita de uma subestação, porque a escola foi construída em 1978, a demanda da rede elétrica era uma, hoje é outra. Já foi feita uma reforma da parte elétrica, mas o consumo de energia é tão alto que é preciso fazer uma subestação para comportar, por exemplo, as máquinas ligadas, os data-show, o ar condicionado. A grande necessidade de infraestrutura nossa é essa subestação e o ambiente para o aluno nessa formação de hábito. (VD2)

Embora o CEM B não apresente tantos empecilhos com relação à disputa pelo espaço físico, a escola também não possui espaços diferenciados que proporcionem atividades diversificadas, o que se pode perceber em quase todos os relatos.

4.3. As oficinas e a participação nas atividades: vozes dos jovens estudantes

Como vimos, a matriz curricular para a aplicação do Programa EMTI elaborada pela SEEDF, apresenta um turno que contempla as quatro áreas do conhecimento – linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas – com a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada e, no turno contrário, as oficinas e atividades para as escolas de jornada ampliada. Nas Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral, a escolha pelo formato das oficinas:

[...] devem objetivar a consolidação de procedimentos de ação que possibilitem assegurar a funcionalidade (utilidade) dos produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas, bem como refletir sobre as práticas desenvolvidas, além de construir novos meios processuais ou técnicos. Ou seja, é o aprender a fazer em contextos coletivos, o que provoca o desenvolvimento de habilidades para o aprender a conviver. Por conseguinte, o aprender a ser e a conhecer. (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

Tendo em vista a Lei 13.415/2017, sabemos que as alterações para o EM foram delineadas sob dois pilares: mudanças no currículo e a ampliação da jornada escolar. No

relatório *Competências e empregos: uma agenda para a juventude* (2018), o Banco Mundial faz alusão ao acréscimo de horas, enaltecendo, que as atividades articuladas ao currículo trazem benefício para melhores comportamentos e para a aprendizagem.

Pensar modelos alternativos para desenvolver competências socioemocionais dos adolescentes trará o benefício de melhores comportamentos; [...] e garantir que o modelo de escolaridade em tempo integral proporcione ensino de alta qualidade – por meio de professores com dedicação exclusiva, com melhor formação e atividades adicionais bem articuladas com o currículo – trará o benefício da melhor aprendizagem e da redução do abandono escolar. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 32).

As orientações para a construção das oficinas e atividades revelam que, dentro do cenário de disputa da educação, há interesses para ingerir sob a formação de indivíduos. Captamos convergências entre governo federal e o Banco Mundial enaltecendo a Reforma do EM e, ressaltando que atividades adicionais trazem benefícios para a aprendizagem.

Em 2017, as autoridades implementaram muito ativamente uma importante reforma do Ensino Médio destinada a modernizar o currículo e estender a jornada escolar, manter os adolescentes na escola até a conclusão do curso e criar pessoas que aprendam pelo resto da vida, tornando-se assim mais resilientes às mudanças na tecnologia e nas exigências do mercado de trabalho. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 21)

Nessa complexa trama, amplia-se o tempo de permanência dos estudantes na escola, mas também, controlam-se as atividades e aprendizagens que devem ser adquiridas. “É esta contradição entre ter que qualificar um pouco mais e, ao mesmo tempo, manter o controle ideológico da escola” (FREITAS, 2014, p. 1089) que se situa na formação específica que se pretende para o ensino médio regular.

Os excertos do relatório do BM reproduzidos trazem os pilares de Jacques Delors que abordamos no Capítulo 1, a) aprender a conhecer; b) aprender a fazer; c) aprender a viver juntos; d) aprender a ser. De forma ainda mais explícita, também as diretrizes utilizadas para a ampliação da jornada escolar na SEEDF apontam que a gestão escolar deve organizar as atividades em conformidade com esses pilares:

[...] na perspectiva de uma educação também integradora, devem considerar a multidimensionalidade do sujeito, suas relações biopsicossociais e o contexto histórico-político-social no qual o estudante está inserido, observando, sempre, os quatro pilares da educação – aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 43).

As atividades voltadas para a instrumentalização e satisfação das demandas do mercado de trabalho desvalorizam o conhecimento socialmente produzido. Outros pontos que se desvendam da proposição da Reforma do EM, de seus conteúdos escolares e das oficinas é

a questão da formação e da adaptação para que os jovens estudantes sejam resilientes. A flexibilização curricular é voltada para a lógica pragmática utilitária e os interesses mercantis (SILVA; SCHEIBE, 2017). Ainda nesse complexo jogo de interesses, Duarte (2016) aponta que:

Assim como o que se valoriza hoje não é o emprego, mas a empregabilidade, também no campo escolar o que se valoriza não é o conhecimento que tenha sido adquirido, mas a formação da educabilidade, isto é, da disponibilidade para aprender de acordo com as exigências do momento, sejam elas determinadas pelo mercado de trabalho ou pelas mudanças na cotidianidade. (DUARTE, 2016, p. 26)

Em um primeiro momento, as escolas definiram e organizaram o turno contrário, incluindo as artes, a música, as tecnologias, o esporte, e, a cidadania, dentre outros. Apuramos as seguintes oficinas oferecidas no ano de 2018 para os estudantes.

Quadro 16⁴⁹ – Oficinas oferecidas no ano de 2018 no EMTI

CEM A	CEM B
Teatro	Horta escolar e promoção da saúde
Musicalização	Robótica
Português	Teatro e cineclube
Matemática	Desenho geométrico
Dança e movimento	Música
	Jornal escolar
	Oficina de escrita criativa (mulheres inspiradoras)
	Direitos humanos e pedal social
	Educação financeira
	Oficina de esporte, lazer, cultura e artes marciais
	Muay Thai

Fonte: Elaboração própria com base nos PPP das escolas.

Essas oficinas delineadas para atender os estudantes visavam à inclusão de conhecimentos e contato de aproximação com os interesses da cultura juvenil. Pensou-se no que o estudante gostaria de fazer, mas o entrave logo apareceu. O gestor D1 narra as dificuldades que foram encontradas pela gestão ao longo do processo de implementação das oficinas.

Uma das oficinas que nós tivemos, por exemplo, a oficina de fotografia... nós temos uma máquina bem simples na escola, aí os alunos foram fazer fotografia com o celular. Mas vocês escolheram ofertar uma oficina que vocês não tinham equipamento? A gente contava com esses equipamentos, então não foi legal no início, porque o aluno com celular fraquinho não

⁴⁹ Em relação à diferença da quantidade de oficinas ofertadas nas escolas há dois motivos, primeiro porque no CEM B havia mais turmas e alunos comparados ao CEM A, e, segundo porque o CEM B optou por trabalhar algumas oficinas de forma semestral e não anual como ocorreram no CEM A.

conseguiu boas fotos, a professora acabou não trabalhando efetivamente essa oficina, mas como era uma professora de artes, ela fez as fotografias, começou a trabalhar a pintura, então a gente tem aí um resultado, a gravação não mostra, mas estamos aqui diante de várias telinhas que os alunos pintaram. (D1)

Dentro da possibilidade de oferta do EMTI a gestão escolar teve que se adaptar à exiguidade dos materiais e dos recursos humanos. A seguir as vozes dos estudantes e como eles participaram dessas oficinas, pois dadas as condições objetivas, alguns são selecionados para a ampliação da jornada, outros não!

Na estrutura formada pela parte flexível, as atividades complementares apresentam como objetivo:

[...] possibilitar vivências pedagógicas mais significativas para o estudante, estimulando-o a participar ativamente da construção de conhecimentos diversificados, da organização de experiências curriculares contextualizadas, da promoção de experiências sociais com temas e situações-problema presentes na sua realidade, aprofundando e alargando a compreensão crítico-reflexiva de si próprio e do seu mundo. (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 44)

De acordo com o excerto, propõe-se a participação ativa dos estudantes na construção de conhecimentos. Para confirmar essa ideia, perguntou-se: *como você participou das atividades de contraturno na sua escola? (Questão 19)*. Agrupamos as respostas, buscando classificá-las por unidades temáticas, utilizando para isso o critério lógico-semântico e a frequência e número de repetições que encontramos nas verbalizações (FRANCO, 2005).

Quadro 17: Participação nas atividades de contraturno (Questão 19)

continua

Eixo	Unidades temáticas	Verbalizações	%
PARTICIPAÇÃO	Relacionados ao interesse	E06. <i>Dormi</i> E08. <i>De maneira bem precária, pois é bem cansativo e chato.</i> E09. <i>Não faço nada no integral.</i> E15. <i>Dormi</i> E17. <i>Não participei, pois só tinha uma aula do meu interesse.</i> E18. <i>[...] não fiz algumas atividades, algumas dessas vezes, porque estava cansado ou porque não quis.</i> E19. <i>Participei muito de algumas atividades que gostei.</i> E20. <i>Em algumas matérias fiz algo, nas outras não fiz nada.</i> E38. <i>Participei nas aulas de jogos, educação física.</i>	33,3
	Relacionados à execução de atividades	E07. <i>[...] fiz muitas atividades que os professores passaram.</i> E28. <i>Participei das aulas e atividades propostas pela escola.</i> E29. <i>[...] com estudos de conteúdos e projetos.</i> E30. <i>Comparecendo às atividades e participando de tudo.</i> E32. <i>[...] participando das oficinas e desenhando bastante</i> E35. <i>Participando das aulas.</i> E37. <i>Fazendo as atividades necessitadas pelos professores.</i> E40. <i>[...] ajudei a representar o integral com atividades musicais.</i>	29,6

Eixo	Unidades temáticas	Verbalizações	%
PARTICIPAÇÃO	Relacionados à organização e planejamento	<i>E01. [...] o tempo integral é mal aplicado, não senti sequer vontade de participar dele.</i> <i>E04. Não participei em nada, eles decidem tudo e nós temos que simplesmente abaixar a cabeça e aceitar. Não temos voz.</i> <i>E12. Pouco, por falta de organização e desinteresse.</i> <i>E23. Pouco, por falta de organização.</i>	14,8
	Relacionados ao Ensino-aprendizagem	<i>E11. O integral não ajuda por ocupar o tempo, os alunos do EM poderiam estar fazendo algum curso que seja importante para o mercado de trabalho, mas o integral atrapalha.</i> <i>E16. Praticamente todas as atividades elaboradas eram inúteis, pois poucas atividades serviam realmente para alguma coisa.</i> <i>E39. As atividades de tempo integral são tão desnecessárias e irrelevantes para a vida dos alunos que é preferível para os estudantes faltar às aulas pela tarde e realizar outras tarefas.</i>	11,1
	Relacionados à frequência	<i>E05. [...] apenas vinha para não ganhar falta.</i> <i>E21. Vindo todos os dias, mas não fazia nada porque não valia.</i> <i>E36. Comparecendo às aulas.</i>	11,1

Fonte: Elaboração própria a partir de questionário aplicado (2018)

Tendo como eixo a forma de participação, agrupamos as respostas⁵⁰ e definimos cinco unidades temáticas relacionadas: (i) ao interesse, (ii) à execução de atividades; (iii) à organização e planejamento, (iv) ao Ensino-aprendizagem e, (v) à frequência. Sob essas unidades temáticas desvendamos que os estudantes ora participam ativamente, ora dormem!

São muitas as variáveis que podem interferir no interesse do estudante, o que o torna um fenômeno bastante complexo. Ao mesmo tempo, podemos indicar que a falta de materiais para trabalhar com as oficinas consideradas mais atrativas, pode ter prejudicado a participação deles. Cabe apontar ainda que os alunos foram obrigados a se matricularem em todas as oficinas oferecidas e planejadas pela escola, o que contradiz a proposta de escolhas fomentada na justificativa de Reforma do Ensino Médio (2017). Tal informação pode ser comprovada na exposição de VD2:

Algumas oficinas tinham mais rejeições, [...] depende do tipo de oficina que o aluno se identifica, como o aluno não escolheu e foi obrigado a fazer todas as oficinas, [...] então, alguns alunos resistiam a algumas atividades, porque são oficinas para quem se identifica, e como ele não escolheu, ele não queria fazer. (VD2)

Pelos dados recolhidos percebe-se também que a falta de participação e envolvimento nas atividades das oficinas esteve relacionada com a organização e planejamento e o ensino-aprendizagem. No que concerne à organização e planejamento, vimos que desde o contexto da formulação da política as escolas passaram por pequenas reformas e manutenção, mas não se criaram espaços diferenciados ou diversificados para atender os alunos.

⁵⁰ A questão 19 do questionário era subjetiva, do total de 44 respondentes, somente 27 estudantes apontaram suas opiniões e impressões.

Quanto à falta de participação, relacionada ao ensino-aprendizagem, os estudantes apontam que não viram necessidade e nem utilidade para as atividades das oficinas. Estabelecem ainda a associação entre tempo e aprendizagem. Segundo as verbalizações, o turno contrário ocupa o tempo em que poderiam estar no mercado de trabalho ou realizando outras atividades consideradas por eles mais produtivas.

A participação mais efetiva em sala de aula pode ser encontrada em duas unidades temáticas distintas: na relação com a execução de atividades e, com a frequência. No primeiro caso, o envolvimento sugere que os estudantes tenham se identificado realmente com as oficinas e com a aquisição de conhecimentos. Na outra unidade temática, alunos destacaram os elementos frequência/presença porque apesar das oficinas não terem registros de notas e avaliações quantitativas, o número de faltas poderia reprová-los.

Nesse cenário, mediado por complexas relações, o ensino médio regular mostra as seguintes contradições: (a) ora se apresenta para uma valorização na transmissão de conhecimentos, (b) ora orienta a formação para o mercado de trabalho, (c) ora induz a formação visando acesso à Educação Superior, (d) ora reforça a preparação e o treinamento, próprios do utilitarismo.

Há que se redesenhar o papel da escola e definir a função específica do Ensino Médio. Em relação ao primeiro aspecto, nos posicionamos, na defesa e concepção da pedagogia histórica-crítica, “no sentido de que a concretização da natureza da educação escolar aponta em direção à universalização do domínio do conhecimento” (DUARTE, 2016, p. 27). Quanto ao segundo elemento, trazemos o “princípio pedagógico específico do EM”, defendido por Nosella (2016).

Sobre o princípio pedagógico específico do Ensino Médio, retoma ele (Mário Alighiero Manacorda) o tema da indefinição natural e heurística dos adolescentes que estão em busca de autonomia, identidade pessoal e inserção social. Ajudá-los a descobrir, aos poucos, por meio de repetidos ensaios, sua identidade profunda, é tarefa da formação escolar média, que deve oferecer uma formação onilateral. (NOSELLA, 2016, p. 64)

A sistematização dos dados ensejou a indagação: afinal de contas, para que servem as oficinas do turno contrário? Se os alunos em sua maioria não atribuíram importância às atividades que frequentaram durante todo o ano letivo, e, inclusive apontaram de forma consciente a recusa e resistência em participar no Programa EMTI, então para que aumentar a jornada escolar? Retomamos as entrevistas dos sujeitos no esforço de compreender e analisar esses dados.

[...] quando o aluno está na escola no tempo maior, sejam as nove horas aqui, nós sabemos que ele se potencializa, a gente consegue prepará-lo melhor para a vida. E nós estamos tirando ele de outra situação que seria desfavorável lá fora da escola. Os que permanecem aqui, que a família leva a sério a coisa, tem tido resultados melhores, com certeza. (D1)

Novamente evidencia a contradição. O diretor D1 acredita que a jornada ampliada contribui para o estudante, para “prepará-lo melhor para a vida”, ao mesmo tempo, evidencia que a escola assume papel de proteção. Sob esse aspecto, estudos apontam que as políticas implantadas para ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, orientadas pelas proposições de organismos internacionais, atuam e exercem um “desfiguramento da escola e do conhecimento escolar” (LIBÂNEO, 2016, p. 49).

Considerar a escola apenas lugar de proteção social, de vivências socioculturais e de atendimento às diferenças e à diversidade social e cultural, a reduz meramente a uma referência física para colocar em prática projetos sociais do governo, ações socioeducativas e compensatórias voltadas para a população de baixa renda. (LIBÂNEO, 2016, p. 56).

A extensão de uma jornada escolar nas instituições de ensino pode trazer benefícios para crianças e adolescentes, porém ancorada como medida de proteção para as escolas que se localizam em regiões de alta vulnerabilidade social, evidenciam-se as seguintes contradições: i) não se resolve as desigualdades sociais e, ii) a escola ao assumir outras funções, muitas vezes, “a ideia da proteção subsume o caráter educativo das atividades realizadas no horário expandido” (GUARÁ, 2009, p. 67).

O EMTI foi implantado com uma ampliação de horas de permanência e destacamos as seguintes contradições: (a) as escolas não são preparadas e equipadas com mobiliário, e, não dispõe de suficientes recursos materiais e recursos humanos; (b) o propósito era oferecer atividades desinteressadas que dessem liberdade de escolha aos alunos, mas todos foram obrigados a participar, independente de suas aptidões, curiosidades ou vontade; (c) os alunos não atribuíram importância ou relevância ao que era ensinado nas atividades que frequentaram, d) alguns estudantes foram selecionados para a ampliação da jornada, então, tem-se dentro da escola pública instituídos mecanismos de dupla exclusão.

Em relação à gestão das atividades de ampliação da jornada escolar, concordamos com Dayrell (2007) quando assevera que:

Muitas dessas propostas, na busca de estabelecer um diálogo com os jovens, tendem a desenvolver ações em torno das mais diferentes expressões culturais, na perspectiva de valorizar a cultura juvenil dentro da escola. Mas, na sua implementação, tais ações assumem direções e alcances variados. Em várias escolas, percebe-se uma tendência a reduzi-las a determinado tempo e espaço, no recreio ou em atividades extra-escolares, fazendo delas um meio de ocupar o tempo dos alunos [...] Ao mesmo tempo, há o risco de uma

escolarização das expressões culturais juvenis, numa formalização e numa artificialização de tais práticas que pouco acrescentam à formação do jovem. (DAYRELL, 2007, p. 1123)

Outro ponto a ser discutido sob a participação dos alunos encontra-se na exposição do sujeito VD2.

[...] nós estamos diante de uma comunidade carente, ainda mais com essa crise política e financeira, os pais precisam que o filho trabalhe, então a visão do pai e do aluno é que tem que estar inserido no mercado de trabalho, apesar da escola não ter essa visão [...] Uma outra necessidade apontada para solucionar essa questão dos alunos não saírem é a conscientização dos pais, o investimento... os pais tem que conhecer o quanto o Estado investe em alimentação, em profissionais, nós dobramos o número de professores, de educadores sociais, então a escola tem quase 100 funcionários, a gente tinha menos de 50. [...] pelas oficinas não reprovarem, os pais vem buscar os alunos na hora do almoço, um grupo bom de alunos sai, porque a falta reprova, mas a disciplina, não. E a gente entende que não tem que reprovar, mas o aluno ainda não tem a maturidade de que aquele conhecimento é importante para ele. (VD2)

A partir do excerto acima, destacamos alguns elementos para a análise. No trecho “a visão do pai e do aluno é que tem que estar no mercado de trabalho”, o vice-diretor aponta que a escola atende a uma comunidade carente, e, sinaliza que a ocupação do tempo dos alunos em turno contrário na escola compete com a busca de uma atividade remunerada para ajudar os pais no orçamento familiar. O binômio: localização da escola e desempenho acadêmico pode ter uma estrita relação, já que ser/estar em uma comunidade carente representa um “indicador de status socioeconômico e cultural” (LIMA; GOMES, 2013, p. 750) que pode significar “a escassez de recursos materiais facilitadores da aprendizagem e de condições estruturais indispensáveis para a consecução do sucesso escolar”.

Quando o sujeito articula que “o aluno ainda não tem a maturidade” refletimos... o aluno não tem maturidade ou o aluno tem consciência de que aquilo que lhe é oferecido não contribui para os seus conhecimentos? As deficiências do EM são históricas, mas o fracasso da trajetória escolar, não raras vezes, recai sobre os estudantes que são desinteressados e lhes falta engajamento em estudar e aprender.

A diversidade e a transversalidade que afetam a experiência juvenil contemporânea e incidem sobre a relação desses segmentos com a instituição escolar não podem tornar invisíveis as desigualdades que asseguram modos diversos de enfrentamento, interação e eventual superação desse distanciamento ou resistência da juventude em relação às aprendizagens formais e às demais práticas escolares. (SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 57)

Concordando com a autora, a mera culpabilização dos estudantes pelo seu fracasso escolar, interpretados à luz de desinteresses pela aprendizagem, escamoteia as desigualdades sociais que permeiam a vida desses jovens. Atréadas à desigualdade social ainda vemos outras variáveis que cercam a juventude como o *bullying*, a violência, as drogas, a gravidez precoce, as mudanças e cobranças com a aparência física, o pertencimento em algum “grupo”, dentre outros, ou seja, questões relativas da própria faixa etária.

E para apreender as formas de atuação e captar a voz dos estudantes perguntou-se: *Você considera as atividades de contraturno na sua escola (Questão 21) e Justifique sua resposta (Questão 22).*

Quadro 18 - Manifestações dos estudantes sobre as oficinas⁵¹ (Questão 22)

Eixo	Unidades temáticas	Verbalizações	%
AVALIAÇÃO	Interesse e estímulo	<i>E14. A escola não torna ele divertido, mas sim muito irritante. E17. Quando não é de seu interesse e é obrigatório, prejudica. E23. [...] o integral deveria ser só para esporte. E24. As atividades são repetitivas. E29. São muito boas em projetos, mas não há tanta animação. E30. Gosto das atividades que colocaram para os alunos. E33. Em algumas oficinas as atividades são sempre as mesmas. E38. Muita das vezes não fazemos nada, e acaba ficando chato.</i>	28,5
	Aquisição de conhecimentos	<i>E02. Não serve para nada, apenas para passar o tempo. E07. são desnecessárias e, não ajudam no dia a dia da escola. E08. Boas porque tem matéria, porém não ajuda no Enem ou PAS. E11. Pois não se aplica com o que o estudante vai fazer no futuro no mercado de trabalho e sim atrapalha. E16. Pois não servem para nada além de prender o aluno na escola, fazê-lo se ocupar com coisas que não contribuem para ele tanto no trabalho quanto na escola. E18. [...] porque não ajuda nas matérias do turno matutino. E28. Ainda falta certa organização e planejamento de aulas voltadas para vestibular. E39. [...] são completamente inúteis e tomam muito do tempo e energia dos alunos</i>	28,5
	Organização e Infraestrutura	<i>E01. Ele é mal aplicado. E03. O colégio não tem estrutura para o integral. E12. Por falta de organização. E19. [...] a escola que não tem estrutura. E22. [...] a escola não tem preparo para isso. E34. Porque a escola não tem estrutura para o ensino integral.</i>	21,5
	Participação e Compromisso	<i>E05. Os professores não ligam se você faz atividade ou não. E21. [...] os professores não estão nem aí e os alunos também. E25. [...] por conta dos alunos que são desinteressados. E32. [...] só dependem da participação dos alunos. E35. Aula de Matemática, não fazemos nada além de ficar jogando E40. Aos alunos que se dedicam [...] o ensino integral colabora.</i>	21,5

Fonte: Elaboração própria a partir de questionário aplicado (2018).

⁵¹ A questão 22 do questionário era subjetiva, do total de 44 respondentes, somente 28 estudantes apontaram suas opiniões e impressões.

Agrupamos as verbalizações dividindo-as em quatro unidades temáticas: (i) Interesse e estímulo, (ii) Aquisição de conhecimentos, (iii) Organização e Infraestrutura e (iv) Participação e Compromisso. Na avaliação das atividades/oficinas realizadas e propostas nas duas escolas, a maior parte dos estudantes classificou como ruins e regulares. Do total dos alunos, somente nove consideraram as atividades boas ou ótimas.

Dito isso, buscou-se a seguinte reflexão: se as atividades foram planejadas para atender às demandas dos alunos, por que foram tão mal avaliadas por eles? Dentre os motivos explicitados pelos estudantes, a unidade temática relacionada ao interesse e estímulo se destaca. As respostas podem sugerir que os estudantes tinham como expectativa atividades relacionadas à fruição, que estivessem articuladas às ciências, às artes ou à tecnologia.

Entretanto, se consideramos que as escolas estão mal preparadas para funcionar, como esperar que o estudante-jovem aprenda algo no contraturno? No que diz respeito, a organização e infraestrutura, os alunos apontam que *“O colégio não tem estrutura para o integral”*, *“a escola não tem preparo para isso”*.

Em relação à aquisição de conhecimentos, vinculamos as verbalizações dos alunos que apontaram a questão da ocupação do tempo como um aspecto relevante. Para uns, considerado como *“Perda de tempo”*, *“Não serve pra nada prende o aluno na escola”*, *“É ruim, atrapalha tudo”* são manifestações que os estudantes indicam para as atividades que não contribuem para o mercado de trabalho, para os processos seletivos de acesso à Educação Superior, ou até mesmo para os conteúdos que compõem a parte regular da grade curricular.

Destacam-se, ainda, manifestações dos alunos no tocante ao compromisso. Narrativas apontam que *“os professores não estão nem aí e os alunos também”*, *“os professores não ligam se você faz atividade ou não”* são reflexos de uma política inserida em contexto social e econômico carregado de contradições e mediado pelas profundas desigualdades do sistema educacional. Podemos observar essa complexidade também na fala dos professores quando se perguntou: *Como as atividades da sua oficina contribuíram para a melhoria do EM?* (Questão 15)

Você se torna uma pessoa mais paciente, jogando ali [...]. Se ele aprendeu a se concentrar mais, e, viu: esse desafio eu consigo vencer, se ele trabalhar isso como missão e utilizar isso para estudar, ele consegue ser melhor avaliado, ter um rendimento melhor. (P1)

Acredito que o nosso maior ganho aqui foi ter trazido os alunos para o nosso lado, principalmente os alunos de 3º ano, eles estavam muito ansiosos de fazer o Enem e aí tanto com as aulas que eu tive na quadra quanto com as aulas de pintura foram uma forma de eles liberarem a ansiedade e relaxar um pouco. (P2)

Algumas oficinas para eles trouxeram aprendizado e até qualidade de vida e até mudança de pensamento e emancipação, mas a maioria eles consideram que não. [...] Então falando especificamente da nossa escola, eu diria que algumas oficinas atingiram o mérito tanto instituído pela lei, esperado pelas famílias e conquistou os alunos, mas não foram todas (P3).

[...] eu observava que os alunos tinham um déficit motor muito grande, na verdade, nas habilidades básicas: correr, caminhar, você observava o aluno e ele não conseguia caminhar de uma maneira correta, correr de uma maneira específica [...]. Eu pensei em trabalhar habilidades básicas para tentar suprir isso [...]. Outra coisa que eu tentei modificar é conscientizar, eu trouxe aula de fisiologia, tentando explicar o que a alimentação ruim faz com o nosso corpo, particularmente eu sei que é utopia imaginar que vou mudar eles em um ano, mas eu tentei pelo menos fazer ele despertar, tanto em consciência quanto em habilidades básicas que é algo mais tangível. (P4)

Ao analisar as respostas dos professores, busca-se desvendar que, apesar da proposta do EMTI oferecer uma ampliação da jornada escolar, por meio de um currículo com atividades diversificadas para fomentar a qualidade da educação, e uma concepção de formação integral, as alterações se concentraram na gestão escolar. Sendo assim, os diretores e os professores buscaram formas de gerir o tempo e espaço escolares, modificando a rígida estrutura que envolve além das formas de trabalho docente, os conteúdos abordados, muitas vezes sobre precárias condições de trabalho.

Também podemos destacar, pelos excertos, que as atividades praticadas pelos docentes mais se vincularam aos aspectos emocionais que a transmissão dos conhecimentos. Se por um lado, o processo educativo inclui em sua totalidade essa dimensão entre o afetivo, o criativo, o respeito ao próximo e a si mesmo, por outro lado, assiste-se a uma “adaptação da escola a novos paradigmas de exclusão e de subordinação” (FREITAS, 2014, p. 1107).

Cabe registrar que nem tudo que se propôs na Lei, programa e diretrizes do ensino médio, ocorreu de forma linear, “os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e à recriação” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433). A educação efetivada nas escolas apresenta características próprias, que incluem a gestão do tempo e do espaço, a aplicação do currículo e de práticas pedagógicas, os materiais de insumo e os recursos humanos disponíveis, as relações estabelecidas entre professores e alunos, dentre outros.

Neste capítulo, buscou-se evidenciar a gestão pedagógica de tempo e espaço com as oficinas e atividades apresentadas para o turno contrário ao regular. De forma geral, os

professores e os diretores apontam aspectos positivos para a ampliação da jornada escolar na construção dos conhecimentos, ao mesmo tempo revelam que a escola pública tem servido ao propósito de ocupar o tempo dos estudantes que estariam vulneráveis se não estivessem na escola. Atribui-se assim, ao segundo turno, o caráter de proteção social; ou que tem servido à cobiça do setor empresarial, ávido em aumentar seus lucros e rendas.

As orientações do Programa EMTI, a Lei 13.415/2017 e as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral da SEEDF, ao estabelecerem, a quantidade de horas de permanência dos alunos na escola, propuseram também o modo como as oficinas e atividades estariam organizadas, retirando a autonomia da escola e dos próprios professores. A Parte Flexível induziu a conhecimentos voltados às disciplinas de Português e Matemática, já que essas duas são verificadas nas avaliações interna e externa.

Para o restante do tempo que envolve a parte flexível, permitiu-se que a gestão escolar escolhesse as atividades que tivessem relação com a apreensão de novos conhecimentos para os alunos, incluindo as artes, a música, a dança, o esporte, a tecnologia, contudo, as práticas pedagógicas ficaram reféns dos recursos materiais, do planejamento inadequado, da realidade da escola precária e das condições objetivas para professores e estudantes.

Na visão da maior parte dos alunos, as atividades não cumpriram o propósito de serem atrativas e relevantes e nem despertaram o seu interesse. Ao contrário, nas palavras deles, retrataram as atividades como sendo *“chatas, desnecessárias, inúteis e repetitivas”*. Para outros com muita lucidez responderam: *“Não serve para nada, apenas para passar o tempo”*; *“Pois não se aplica o que o estudante vai fazer no futuro no mercado de trabalho e sim atrapalha”*; *“não servem para nada além de prender o aluno na escola, fazê-lo se ocupar com coisas que não contribuem para ele tanto no trabalho quanto na escola”*.

Os estudantes-jovens explicitaram descontentamento com a ampliação da jornada tanto em relação aos princípios propostos pelo governo e empresários quanto às práticas pedagógicas realizadas pelos professores. Urge buscar outros caminhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB), na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica (POGE), elege por objeto de investigação o processo de formulação da Lei Federal nº 13.415/2017 e a gestão escolar na implementação do tempo integral a partir do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI.

Assim buscou-se analisar o processo de formulação da Lei federal 13.415/2017 e, como desdobramento desse ordenamento jurídico, o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI. Para isso, delineou-se o campo empírico, escolhendo duas escolas de Ensino Médio vinculadas à Secretária Estadual de Educação do Distrito Federal, que fizeram a adesão ao Programa no ano de 2016, com a Portaria do MEC 1.145/2016.

No tocante às propostas de combate aos problemas estruturais do Ensino Médio, essa etapa da educação básica vem sendo modificada em sua denominação, currículo, obrigatoriedade, função e finalidades, por meio de políticas educacionais em que estão presentes, de forma atuante, as entidades educacionais representativas da sociedade civil, os atores políticos, a iniciativa privada e os organismos internacionais. Diante de diferentes propostas que envolveram o Ensino Médio, analisamos a Lei 13.415/2017.

A Reforma do Ensino Médio foi justificada e construída sob os pressupostos de aumentar a qualidade da educação, reduzir os índices de evasão e repetência e tornar a escola mais eficiente e atrativa para o aluno. Contudo, desde o início do estabelecimento da agenda política para alterar o EM, encontramos as proposições dos organismos internacionais, notadamente, a Unesco e o Banco Mundial, interferindo diretamente na concepção de ensino e nas finalidades da educação básica pública.

Sobretudo a partir do início dos anos 2000, com a difusão de políticas e programas educacionais federais e do DF, o foco recaiu sobre as alterações para a última etapa da educação básica, com modificações atreladas a dois eixos: readequação curricular e ampliação da jornada escolar para os estudantes.

Com a influência de reformadores empresariais, dos organismos internacionais e o consentimento dos governos, a proposta de uma concepção de educação utilitária e pragmática induzida a promover parcerias públicas com o setor privado, os quais, em busca

de produtividade, flexibilidade e competitividade, vêm reorganizando os conteúdos escolares, e impactando a gestão escolar com novas atribuições aos diretores escolares. Ao mesmo tempo, houve manifestações populares e estudantis, organizadas pelas entidades civis e movimentos sindicais, associações científicas, e dos estudantes para resistir e desvelar os interesses que reduzem a educação a uma mercadoria.

Em um cenário marcado por disputas, dissensos e contradições, a Lei 13.415 foi aprovada em 2017, e impôs alterações na LDBEN e no Fundeb. Foi neste contexto que se buscou analisar como se materializou a Lei Federal para reformar o ensino médio em duas escolas do Distrito Federal.

Por compreender que a disputa em torno da educação se dá em um terreno de embates e conflitos, por propostas divergentes, assumimos os esforços de nos aproximar de uma análise, que teve como base teórica metodológica o método materialista histórico-dialético, elegendo-se como categorias a contradição e a mediação. Assim, as fontes documentais de relatórios, planos, leis e portarias somaram-se aos dados recolhidos no campo empírico para serem interpretados em sua singularidade.

Nessa perspectiva, investigamos como os interesses políticos, econômicos e sociais agiram e se articularam para a formulação da Reforma do Ensino Médio, impactando na gestão escolar. A leitura da legislação foi fundamental para a análise, ao mesmo tempo não alcançava a realidade, apresentava lacunas para interpretar e desvendar o fenômeno em sua essência. Então, fomos para duas escolas para, a partir delas e junto com elas e com os sujeitos envolvidos, entender como e por que razões uma Reforma de EM, que apresentou resistências desde o seu início, foi implementada com aplausos da imprensa e aprovação de setores empresariais.

No cap. 1, observamos como as articulações das proposições internacionais foram materializadas nos programas e projetos do governo federal e também fomentadas pelos empresários em gestões políticas diferentes, tanto no Projeto de Lei 6.840/2013 quanto na Medida Provisória 746/2016. As proposições dos organismos internacionais aproximam-se em vários aspectos da concepção de formação que se pretende para o Ensino Médio, voltada, sobretudo, para suprir as necessidades do mercado de trabalho e formar consumidores.

No capítulo 2, especificamos algumas características do EM no Distrito Federal, recorrendo a aspectos e elementos históricos de sua formação, bem como traçamos um panorama geral dessa etapa, abordando o acesso e a permanência dos estudantes com as metas definidas pelo Plano Nacional de Educação e Plano Distrital de Educação. Buscou-se, ainda, examinar as articulações entre os programas federais de ampliação da jornada escolar,

adotados pela SEEDF e, por fim, uma caracterização da Coordenação Regional de Taguatinga que definiu o campo empírico do trabalho.

As incongruências em ampliar a jornada escolar foram se manifestando a partir do momento que ouvíamos os relatos da Coordenação Geral do Programa EMTI, dos gestores e professores das escolas e do Sindicato dos Professores, desveladas no cap.3. As leis tendem a dirigir suas proposições a uma escola abstrata com sujeitos abstratos, por isso, partimos do real, do concreto, das escolas com suas diversas situações enfrentadas diariamente e dos atores, que envolvidos em inúmeras dificuldades, driblam, adaptam e trabalham com a realidade em que estão inseridos.

Por último, no cap. 4, apresentamos os dados recolhidos no questionário, apontando as vozes dos estudantes de EM que participaram das atividades e oficinas na Parte Flexível ofertadas no contraturno pela escola. No quesito participação, os alunos manifestaram que as atividades e oficinas tiveram caráter obrigatório e nem sempre estiveram relacionadas com os seus interesses. Na avaliação da parte flexível, também ressaltaram que a falta de materiais, a precária infraestrutura, o descompromisso deles e dos professores e a inutilidade de muitas dessas atividades prejudicam o programa de tempo integral.

A seguir passamos aos resultados encontrados.

a) Sobre a gestão escolar em escolas com ampliação da jornada.

A gestão escolar, permeada pelos princípios de autonomia, participação, valorização dos profissionais e gestão dos recursos financeiros, foi reinterpretando e ressignificando cada um desses elementos. Como, por exemplo, a questão da participação, utilizada tanto na discussão da gestão escolar, em relação à adesão ao EMTI, quanto na gestão pedagógica das oficinas e atividades planejadas.

Com a gestão baseada em resultados, o BM, há algum tempo, por meio de relatórios, tem insistido em concentrar mudanças para o Ensino Médio em três vértices diferentes: (a) a gestão escolar, responsabilizando os diretores escolares pelo fracasso ou êxito nas estatísticas de evasão, reprovação e avaliações nas escolas; (b) readequação curricular, para orientar o que deve ser priorizado como conhecimento para os alunos e, (c) ampliação de horas de permanência de alguns estudantes na escola, aprendendo ou ocupando-se de atividades que serão úteis para o mercado de trabalho.

No Distrito Federal, a ampliação da jornada escolar no EM pode ser encontrada nos dois programas federais: Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI e Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI. Observa-se nas diretrizes dos programas a proposta de reestruturar o EM sob as bases de construção de um currículo

dinâmico e flexível, que se aproxima também das proposições dos organismos internacionais que exigem um novo tipo de perfil de profissional: dinâmico, flexível, útil e pragmático. Com a ampliação do número de horas apontam-se as seguintes contradições: a) o aumento da permanência na escola, mas com um controle e esvaziamento do currículo; b) o fomento de tempo integral com o corte nos investimentos e, ainda por tempo limitado; e, c) mecanismo de exclusão dentro da própria escola que seleciona somente alguns alunos e turmas para a jornada escolar ampliada.

Em relação ao EMTI, especificamente, há uma mesma linha de exigência que conduz para a formação de um novo tipo de trabalhador, mas acrescenta-se aos já incorporados sentidos de dinamismo e flexibilização, também a resiliência e a adaptação para sobreviver e encontrar melhorias em situações adversas.

b) Sobre o uso do termo tempo integral.

O EMTI utiliza o termo *tempo integral* que pode acarretar uma confusão. A jornada ampliada constitui-se como aumento do número de horas nas escolas e não pode ser confundido e nem vinculado automaticamente a uma proposta de formação integral. A própria concepção de educação integral planejada pelas diretrizes do Programa constitui-se limitada. Assim, aspectos introduzidos pela Lei 13.415/2017 e pelo Programa de Tempo Integral para uma educação integral, apoiam-se em mudanças na metodologia, na organização do currículo, na gestão do tempo escolar (carga horária, calendário, disciplinas, oficinas, atividades) e a gestão do espaço escolar e circunvizinho (infraestrutura, sala, laboratórios, quadra).

Na gestão do tempo e espaço escolar, os gestores adaptaram-se como puderam, ora substituindo professores, ora reformando e realizando a manutenção na escola, ora servindo para a proteção dos estudantes. Quanto à organização do currículo, percebe-se um controle e uma preponderância para a realização de atividades que primem pelo imediatismo e utilitarismo. Em relação à gestão do tempo escolar, a carga horária foi ampliada para nove horas diárias a serem cursadas três vezes na semana com disciplinas concentradas em um turno e atividades e oficinas relacionadas às artes, músicas, esportes no turno contrário, sendo oferecidas somente para alguns estudantes dentro de uma mesma escola.

c) Sobre as atividades e oficinas nas vozes dos estudantes-jovens.

As atividades e oficinas foram construídas atendendo ao estipulado pela Lei 13.415/2017 e pela Portaria MEC 1.145 e 727/2017. Nessas orientações emergiram algumas contradições, em que destacamos: o controle exercido pelos conteúdos escolares, a primazia na oferta das disciplinas de Português e Matemática, já que são as avaliadas no Ideb e Pisa, a

falsa justificativa de escolha por itinerários, visto que a vinculação obrigatória de participação das atividades ocorreu independente dos interesses e vontade dos estudantes.

Os estudantes destacaram por sua vez que a escola não está preparada para oferecer uma jornada escolar ampliada, sinalizaram impasses na organização, no planejamento, e, sobretudo, na participação. Também avaliaram as oficinas como insatisfatórias, pouco úteis para o mercado de trabalho, para os processos seletivos de acesso à Educação Superior e, ainda, sem relação com as disciplinas do turno regular.

d) Sobre as atribuições dos diretores escolares.

Em meio a diversas dificuldades que podem ser apreendidas da gestão da última etapa da educação, destacamos que as atribuições do diretor escolar representam ponto fundamental para a análise da política de ampliação da jornada. A responsabilidade do gestor em atingir resultados, mas com restrita autonomia da gestão dos recursos financeiros, reforça a falta de autonomia nas escolas, bem como a participação voltada apenas a processos executórios. Espera-se do diretor agir como um gerente para garantir os objetivos e metas estipulados pelo Programa, pois é monitorado, avaliado, cobrado e punido caso não atinja as metas definidas. Ao mesmo tempo, o diretor assume que essas novas atribuições o estimulam na sua função, agindo de forma a corroborar com mecanismos de desigualdades educacionais, assim como a própria exploração do seu trabalho.

Portanto, a ampliação da jornada escolar, instituída por meio de programa federal EMTI: (i) reforça as formas de controle sob a ótica neoliberal, (ii) mantém os entraves da burocracia estatal, (iii) imprime uma gestão financeira centralizada, (iv) pressiona os gestores e professores para encontrarem soluções individuais para crônicos problemas, (v) exige que o diretor faça adaptações e consertos com limitados recursos.

As escolas de tempo integral necessitam de maiores recursos financeiros e investimentos permanentes, contudo, o que ocorreu na prática foram pequenas alterações de manutenção na estrutura física, enquanto que na gestão pedagógica, os materiais de insumo e os recursos humanos chegaram de forma parcial.

Na defesa de uma educação de qualidade, com o significado que abarca além do acesso e permanência dos estudantes na escola, outros fatores devem estar articulados a um todo: a participação efetiva na tomada de decisões, a autonomia e o respeito na construção de um projeto político-pedagógico, a socialização dos conhecimentos e suficientes recursos financeiros e investimentos sem reduzi-los ou vinculá-los a metas são alguns aspectos que contribuem para uma formação escolar e valorização dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, vol.28, n.1, p.77-89, 2002.

ALVES, G. Notas sobre o Golpe de 2016 no Brasil: Neodesenvolvimentismo ou Crônica de Uma Morte Anunciada. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

ANTUNES, R. A era das contrarrevoluções e o novo Estado de exceção. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

ARAÚJO, A. C. Gestão, avaliação e qualidade da educação: contradições e mediações entre políticas públicas e prática escolar no Distrito Federal. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – Anped. A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate. Anped, 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 17 de maio de 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - Anfope. **Manifesto contra a Medida Provisória 746/2016**. Anfope, 2016. Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/manifesto_anfope_mp_12.10.2016r.pdf. Acesso em: 11 de setembro de 2017.

BALTAR, A.; SIMAS, R. G. **Uma abordagem do ensino médio em Brasília de 1960 a 1964**. s.d. [1965?]. Disponível em: <http://samudex.museudaeducacao.com.br/documents/1214/documentshow>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2019.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos**, 2010.

BANCO MUNDIAL. **Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental**. 2017.

BANCO MUNDIAL. **Competências e empregos: uma agenda para a juventude**. 2018.

BOUTIN, A. C. D. B; FLACH, S. F. O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. **Inter-Ação**. Goiânia, v. 42, n. 2, p. 429-446, 2017.

BRANDÃO, C. F.; CHIRINEA, A. M. O Ideb como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, 2015.

BRASIL. **Lei 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Documento orientador do **Programa Ensino Médio Inovador**: 2009. Dispõe sobre a organização das escolas com o ProEMI. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Documento orientador do **Programa Ensino Médio Inovador**: 2011. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. CEB. **Resolução nº 2**, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Documento orientador do **Programa Ensino Médio Inovador**:2013. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Relatório Final do Ensino Médio da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio**. 2014a. Disponível em: <www.camara.leg.br/internet/agencia/pdf/relat_fin_ens_medio.doc>. Acesso em: 13 de maio de 2018.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. Brasília, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.145**, de 10 de outubro de 2016. Dispõe sobre o Programa Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos nº 00084**, de 15 de setembro de 2016b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>>. Acesso em 02 de junho de 2018.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Altera a Lei de Diretrizes e Bases e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: 2016c.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 727**, de 13 de junho de 2017. Dispõe sobre o Programa Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: 2017b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** – 2018. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 16**, de 7 de dezembro de 2017. Brasília: 2018b.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CARAZZAI, E. H. Com escolas ocupadas, Paraná vai ter Força Nacional na eleição. **Folha de São Paulo**. 26 de outubro de 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/eleicoes-2016/2016/10/1826494-com-escolas-ocupadas-parana-vai-ter-forca-nacional-na-eleicao.shtml>. Acesso em: 13 de julho de 2018.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960). Rio de Janeiro: [DP&A] Lamparina, 2009.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era” das diretrizes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n.49, jan-abr., 2012.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. Análise da Medida Provisória nº 746, que trata da Reforma do Ensino Médio. CNTE, 2016. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2016/ensino_medio_analise_CNTE.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2019.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

DAL ROSSO, S. Fragmentação sindical. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 39-52, abr./jun. 2013.

DAYREL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Distrital nº 4.751**, de 07 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Lei 5.499**, de 14 de julho de 2015. Plano Distrital de Educação – PDE 2015-2024 – Brasília, 2015a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, 6ª Ed – Brasília, 2015b.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 37.140**, de 29 de fevereiro de 2016. Brasília, 2016a.

- DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – RA III Taguatinga**. PDAD – 2015/2016. Companhia de Planejamento do Distrito Federal - CODEPLAN. Brasília, 2016b. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/PDAD-Taguatinga-1.pdf>. Acesso: 06 de jan. 2019.
- DISTRITO FEDERAL. **O perfil da juventude no Distrito Federal**. Companhia de Planejamento do Distrito Federal - CODEPLAN. Brasília, 2016c.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares – PAAE**. Brasília, 2016d.
- DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 530**, de 4 de dezembro de 2017. Brasília, 2017.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento interno**: Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2018a.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral**. Brasília, 2018b.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
- DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, p. 35-40. 2001.
- DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. São Paulo: Autores Associados, 2016.
- ENGUIITA, M. F. **La jornada escolar**. Barcelona: Editorial Ariel, 2001.
- ENGUIITA, M. F. Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, n. 144, p. 732-751, 2011.
- FARIA FILHO, L. M. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.
- FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr.-jun., 2017.
- FERRETI, C. J. Reformulações do Ensino Médio. **Holos**, Ano 32, Vol. 6, p. 71-91. 2016.
- FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FONSECA, M. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, I. P. A; FONSECA, M. **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

FONSECA, M. A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 7, n. 12, jan.-jun., 2001.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan.-jun. 1998.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. **RBPAE**, v.25, n.2, p. 233-246, mai./ago. 2009.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação** – Sobre a Medida Provisória relativa ao Ensino Médio. Disponível em: <file:///C:/Users/Cristiane%20Akemi/Desktop/45%C2%AA%20Nota%20P%C3%BAblica%20FNE%20-%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 13 de abril de 2018.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª ed. Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, L. C. de. Ideb: 10 razões que contrariam a “tragédia” anunciada. **Avaliação Educacional** – Blog do Freitas, 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/09/ideb-10-razoes-que-contrariam-a-tragedia-anunciada/>. Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

FRIGOTTO, G.; MOTTA, V. C. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº13.415/2017). **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº 139, p. 355-372, 2017.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. **A travessia social**. 2016. Disponível em <http://www.fundacaoulysses.org.-br/acervo>. Acesso em: 14 de junho de 2018.

GENTILI, P. O que há de novo nas novas formas de exclusão da educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade**. v. 20, n. 1, p. 191-202, jan.-jun., 1995.

GUARA, I. M. F. R. Educação e Desenvolvimento Integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 65-81, 2009.

IASI, M. L. O método: categorias fundantes no século XXI. **Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, p. 33-67, jan.-abr., 2019.

JAKIMIU, V. C. L.; SILVA, M. R. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.24, n. 93, p. 910-938, out./dez. 2016.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, N. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 169-202, nov. 2003.

KRAWCZYK, N. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. KRAWCZYK, N. (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.** vol.38, n.139, p.331-354, 2017.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159 p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIMA, L. C. A.; GOMES, C. A. Ensino médio para todos: oportunidades e desafios. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 745-769, set./dez. 2013.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42, ago. 2010.

LOMBARDI, J. C.; LIMA, M. R. O Brasil republicano: uma história de golpes de Estado. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. As Bases Ontológicas da Atividade e do Pensamento do Homem. **Revista Temas**. São Paulo: Ciências Humanas, nº 4, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MENDES, C. S. Como os modelos de escolha de dirigentes incidem na gestão escolar? Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

MOREIRA, K. C. A.; CAVALLI, L. B.; GALIETA, P. C. O Programa Ensino Médio Inovador e a perspectiva de educação integral: propostas de redesenhos curriculares no DF. In:

SANTOS, F.M.; PINA, K. V. (Orgs.) **A escola pública de que precisamos**: novas perspectivas para estudantes e professores. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

MOVIMENTO BRASIL LIVRE. **Propostas de políticas públicas do MBL**. Disponível em: <http://mbl.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2017/05/propostas-mbl.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2018.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **Não ao esfacelamento do Ensino Médio**. 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Manifesto-Movimento-sobre-a-MP-do-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 22 de novembro de 2017.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **Por uma formação humana integral – não ao retrocesso no Ensino Médio**. 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 12 de outubro de 2017.

NOSELLA, P. **Ensino Médio**: à luz do pensamento de Gramsci. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**. v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

PARO, V. H. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília. v. 73, n.l 74, p.255-290, maio/ago. 1992

PARO, V. H. et al. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PEREIRA, R. S.; SILVA, M. A. Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 137-160, Abril, 2018.

RESES, E.; SOUSA, J. V.; SILVA, K. A. C. P. C. O Materialismo Histórico Dialético e o Estudo de Políticas Públicas de Educação: questões do método. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. **Investigação em política e gestão da educação**: método, temas e olhares. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

SANTOS, D. A.; OLIVEIRA, D. A. As implicações das reformas educacionais no trabalho do diretor escolar. In: AZEVEDO, M. L. N.; LARA, A. M. B. (Orgs.) **Políticas para a Educação**: análises e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011.

SAVIANI, D. O golpe parlamentar e seus impactos na educação brasileira: A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, M. A. Atribuições, concepções e trabalho do diretor escolar após 2007. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 253-278, jan./mar. 2018

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SPOSITO, M.; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, N. (Org.). **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, p.21-33, jul./set. 1962.

TEIXEIRA, A. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.35, n.81, p.195-199, jan./mar. 1961.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação - o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo, São Paulo: Atlas 2010.

UBES. **Estudantes paralisam escolas contra reformulação do ensino médio**. Disponível em: < <https://ubes.org.br/2016/estudantes-paralisam-escolas-contrareformulacao-do-ensino-medio/> >. Acesso em: 20 de julho de 2018.

UNESCO. Fórum Mundial de Educação de Incheon, 2015. **Educação 2030**. 2016.

APÊNDICES E ANEXOS

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Anexo 2 – Documento de Autorização da pesquisa na CRE Taguatinga

Apêndice 1 – Roteiro de entrevista realizada

Apêndice 2 – Questionário aplicado aos estudantes

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)
 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
 Faculdade de Educação (FE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

sou Cristiane Akemi Sato, mestranda da Universidade de Brasília, matriculada sob o número 17/0166686, e, realizo a pesquisa intitulada “A reforma do Ensino Médio no Distrito Federal entre 2009 e 2018”. Este estudo está vinculado à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica, da Faculdade de Educação, com a orientação da Prof^a Dr^a Maria Abádia da Silva.

O objetivo geral deste estudo é analisar o processo de formulação da política para a educação básica pública apresentada na Lei Federal 13.415/2017 e o Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral.

Solicito sua colaboração para conceder entrevista, autorizar observações no espaço pedagógico, além de permitir o acesso a documentos públicos da escola como o Projeto Político Pedagógico e/ou atas de adesão ao Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral.

Informo que as informações obtidas por meio de sua participação são confidenciais, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante e nem da escola campo de pesquisa, assegurados dessa forma o anonimato em relação às pessoas e a instituição de ensino.

Seguem os contatos das pesquisadoras.

Maria Abádia da Silva
 Cristiane Akemi Sato

Nome completo: _____
 CPF: _____ DATA: _____
 Assinatura: _____

Agradecemos sua colaboração!

Brasília, outubro de 2018.

ANEXO 2



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº **231**/2018 – EAPE

Brasília, 21 de setembro de 2018.

PARA: CRE Taguatinga

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Autorizamos a pesquisadora CRISTIANE AKEMI SATO acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL ENTRE 2009 E 2018” tem como objetivo analisar o processo de formulação da política para a educação básica pública apresentada na Lei Federal 13.415/2017.

Dentre as ações de pesquisa estão incluídos entrevistas semiestruturadas, pesquisa de documentos e análise de dados.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola, professores e alunos se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino e assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa.

Atenciosamente,


Wedina Maria Barreto Pereira

Mat. 201.054-2

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
 Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
 Diretora Substituta

APÊNDICE 1



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

DIRETOR ESCOLAR	
EIXOS	PERGUNTAS
GESTÃO ESCOLAR	Formação Formação acadêmica 1. Qual a sua área de formação acadêmica? Escolaridade 2. Qual o seu maior grau de escolaridade completo? Ingresso na SEEDF 3. Quanto tempo de secretaria você tem como concursado?
	Formas de Adesão Adesão 4. Como ocorreu o processo de adesão ao EMTI?
	Participação Participação 5. Como foi a participação da comunidade escolar em relação ao Projeto EMTI? Ações 6. Que ações foram realizadas para atender as exigências do EMTI? Acompanhamento 7. Que acompanhamento a escola recebe do MEC, da SEEDF ou da Regional de Ensino?
	Ampliação da jornada escolar Organização 8. Que mudanças ocorreram na escola com a adesão ao Programa? (infraestrutura, coordenação pedagógica, recursos humanos) Funcionamento 9. Como ocorre o funcionamento do programa na escola?
	Recursos Financeiros Recursos 10. De onde vêm os recursos financeiros para o Programa? Tomada de decisões 11. Como são tomadas as decisões sobre o uso desses recursos? Prestação de contas 12. Como a escola faz a prestação de contas?
	Atuação do diretor escolar Atribuições 13. Como a adesão ao EMTI modificou/afetou o seu trabalho?
	Dificuldades Dificuldades/Limites 14. Quais são e como você enfrenta as dificuldades na implementação do EMTI?

APÊNDICE 2**QUESTIONÁRIO – ESTUDANTES****Dados de Identificação**

Para responder as questões desse bloco, preencha as respostas no lugar adequado. Não é necessário escrever seu nome.

1. Instituição de ensino: _____
2. Série: _____ 3. Turno: _____
4. Idade: _____

Perfil do estudante

5. Como você se identifica em relação ao seu gênero?
- Masculino.
 - Feminino.
 - Prefiro não responder.
6. Como você se identifica em relação a sua cor/raça?
- Branca
 - Preta
 - Parda
 - Amarela
 - Indígena
 - Prefiro não responder.
7. Você participa de algum movimento estudantil?
- Grêmio Estudantil na escola.
 - União dos Estudantes Secundaristas do Distrito Federal – UESDF
 - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES
 - União Nacional dos Estudantes – UNE
 - Não participo.
 - Outro
8. Você trabalha ou faz estágio?
- Não, nunca trabalhei ou fiz estágio.
 - Não trabalho atualmente, mas já trabalhei.
 - Sim, trabalho ou faço estágio.
9. Na sua opinião, o seu trabalho ou estágio.
- Atrapalha o seu desempenho na escola.
 - Contribui com o seu desempenho na escola.
 - Não atrapalha e nem contribui com o seu desempenho na escola.
10. A maior parte da remuneração (salário) que você recebe no seu trabalho ou estágio.
- Contribui para ajudar sua família mensalmente.
 - Serve somente para seus gastos pessoais.

Trajatória escolar

11. Você já reprovou alguma série?
- Sim, no ensino fundamental.
 - Sim, no ensino médio.
 - Não, nunca reprovei.
12. Qual o principal motivo para sua reprovação?
- Dificuldades nos estudos.
 - Falta de organização de tempo para estudar.
 - Problemas familiares.

- Problemas de saúde.
 - Outro:
13. Você já abandonou os estudos?
- Sim, no Ensino Fundamental.
 - Sim, no Ensino Médio.
 - Não, nunca abandonei.
14. Qual o principal motivo para você ter abandonado seus estudos?
- A escola era muito rigorosa.
 - A escola não era atrativa.
 - Comecei a trabalhar e não consegui conciliar com os estudos.
 - Precisei ficar em casa para ajudar meus responsáveis.
 - Outro:
15. Em relação ao ensino na sua escola, você acredita que:
- A escola me prepara para o vestibular.
 - A escola me prepara para o mercado de trabalho.
 - A escola me prepara para enfrentar as dificuldades da vida.
 - Outro:
16. Com que frequência você estuda além do horário de aula na escola?
- Só estudo na escola nos períodos de aula.
 - Estudo todos os dias em casa.
 - Estudo somente quando tem prova.
 - Estudo em cursinho preparatório.
 - Outro:
17. Ao terminar o Ensino Médio você pretende:
- Procurar o mais rápido possível um emprego/estágio remunerado.
 - Estudar para concurso público.
 - Fazer um curso técnico.
 - Entrar em alguma universidade pública.
 - Entrar em alguma faculdade particular.
 - Outro:
18. Você já se decidiu por uma profissão ou curso superior?
- Sim. Qual?
 - Não. Ainda não me decidi.

Ampliação da jornada escolar

19. Como você participou da elaboração das atividades de tempo integral na sua escola?

20. **Marque** a alternativa (x) que mais se aproxima da sua opinião sobre o tempo integral na escola.
- Atrapalha o estudante que quer trabalhar.
 - Ajuda o estudante que quer trabalhar.
 - Prepara para o mercado de trabalho.
 - Prepara para o vestibular.
 - Outro:
21. Você considera as atividades de tempo integral na sua escola. **Marque** uma alternativa.
- Ótimas.
 - Boas.
 - Regulares.

o Ruins.

22. Justifique sua resposta anterior.

23. Escreva as atividades oferecidas no tempo integral que você mais gosta de frequentar.