

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E AS POLÍTICAS GERENCIALISTAS

SCHOOL OF FULL-TIME HIGH SCHOOL AND MANAGEMENT POLICIES

ESCUELA DE BACHILLERATO EN TIEMPO INTEGRAL Y LAS POLÍTICAS GERENCIALISTAS

FERREIRA, Patrícia de Faria¹ 

CANTARELLI, Juliana Mezomo² 

RESUMO

Este artigo propõe uma análise em relação à proposta de Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, um dos eixos do Novo Ensino Médio, instituído pela Lei 13.415/2017 e às Políticas Gerencialistas. Essas introduzem um modelo de gestão empresarial nos serviços públicos, através de uma concepção mercantilista da educação baseada na lógica neoliberal. Para tal, apontamos a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio e o debate em relação às concepções de Educação Integral e Tempo Integral. Também contextualizamos a política do EMTI dentro da reforma do Ensino Médio, apresentando suas principais alterações, a perspectiva gerencialista e a articulação com o setor privado.

Palavras-chave: Ensino Médio em Tempo Integral; Políticas gerencialistas; Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

This article proposes an analysis related to the proposal for a Full-Time High School, one of the axes of the New High School, established by Law 13.415/2017 and Management Policies. These introduce a managerial model in public services, through a mercantilist conception of education based on neoliberal logic. To this end, we point out the Policy to Promote the Implementation of High Schools and the debate related to the Integral Education and Integral Time concepts. We also contextualized the EMTI policy within the High School Education reform, presenting its main changes, the managerial perspective, and the articulation with the private sector.

Keywords: High School as Integral Time; Managerial Policies; New High School.

RESUMEN

Este artículo propone un análisis en relación con la propuesta de la Escuela de Bachillerato en Tiempo Integral, uno de los ejes del Nuevo Bachillerato, instituido por la ley 13.415/2017 y a las Políticas Gerencialistas. Esas introducen un modelo de gestión empresarial en los servicios públicos, a través de una concepción mercantilista de la educación basada en la lógica neoliberal. Para tal, apuntamos la Política de Fomento a la Implementación de Escuelas de bachillerato y el debate en relación con las concepciones de Educación Integral y Tiempo Integral. También contextualizamos la política del EMTI dentro de la reforma del bachillerato, presentando sus principales alteraciones, la perspectiva gerencialista y la articulación con el sector privado.

Palabras clave: Bachillerato en Tiempo Integral; Políticas gerencialistas; Nuevo Bachillerato.

¹ Universidade Federal de Pelotas – UFPel – Pelotas – Rio Grande do Sul – Brasil.

² Instituto Federal Farroupilha – IFFar – Júlio de Castilhos – Rio Grande do Sul – Brasil.

INTRODUÇÃO

A etapa final da Educação Básica sempre foi um campo de disputas de projetos de sociedade, ora voltado para formação integral e cidadã, ora voltado para a formação técnica do mercado de trabalho. Com isso, não foram poucas as reformas ao longo do tempo que o reconfiguraram, por meio de leis, parâmetros, normativas, diretrizes e programas de governo. Desse modo, o ensino médio no Brasil tem um histórico de transformações e reestruturação pautadas, principalmente, pelo posicionamento político – em relação à educação de cada governo. Essa situação não permitiu que o ensino médio tivesse uma identidade enquanto etapa específica, de tal modo que dependendo do período em que se cursou tal etapa, se obteve uma ou outra formação.

É importante destacar que no governo Dilma Rousseff já se discutia uma nova reforma para o Ensino Médio. Porém, após o golpe, o governo Temer, em sua primeira ação na área da educação, instituiu o Novo Ensino Médio decretado pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que após debate na Câmara Federal, tornou-se a Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. A referida lei, ao entrar em vigor, altera outras legislações como a lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a nº 11.494/2007 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), os Decretos-Lei nº 5.452/1943 e nº 236/67 da CLT (Consolidação das Leis de Trabalho). Também revoga a Lei nº 11.162/2005 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Cabe salientar que as alterações provocadas nas legislações acima expostas, no que diz respeito ao Ensino Médio, provocam demasiadas mudanças na sua estrutura e no seu funcionamento, passando em função disso, a ser nomeado de Novo Ensino Médio. Esse sendo estabelecido sob a justificativa de diminuir as desigualdades, articulando-se a formação profissional.

Sendo assim, este artigo tem como objetivo realizar uma análise reflexiva sobre a relação entre a proposta de Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, um dos eixos do Novo Ensino Médio, instituído pela Lei 13.415/2017 e as Políticas Gerencialistas. Políticas essas que introduzem um modelo de gestão empresarial nos serviços públicos através de uma concepção mercantilista da educação baseada na lógica neoliberal.

Como ponto de partida de tais reflexões apontamos a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio – EMTI e o debate em relação às concepções de Educação Integral e Tempo Integral. Para contribuir com essa problemática contextualizamos a política do EMTI dentro da perspectiva de reforma do Ensino Médio, apresentando suas principais alterações, a perspectiva gerencialista e a articulação com o setor privado.

NOVO ENSINO MÉDIO

A reforma do Ensino Médio, imposta pela Medida Provisória Nº 746/2016 e posteriormente instituída pela Lei 13.415/2017, esteve no centro dos debates no campo das políticas educacionais pelo teor de sua proposta e os desafios que impõe a sua implementação. Para compreender a

complexidade dessa política faz-se necessário contextualizá-la dentro do contexto histórico e social que envolve o Ensino Médio no Brasil.

Primeiramente é importante destacar que a organização curricular é onde as modificações do Novo Ensino Médio são mais expressivas, sendo dividida em duas partes: a parte comum definida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a parte flexibilizada constituída pelos itinerários formativos. A BNCC “definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação” (Brasil, 2017) e os itinerários formativos deverão compor o currículo do Ensino Médio, levando em consideração o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino.

Os itinerários formativos deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, distribuídos nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional. Os itinerários também poderão ser integrados com os componentes da BNCC e das cinco áreas do conhecimento, anteriormente citadas, a critério dos sistemas de ensino. Havendo disponibilidade de vaga, o aluno concluinte poderá cursar mais de um itinerário. Entretanto, destaca-se que serão obrigatórios apenas o “ensino da Língua Portuguesa e da Matemática nos três anos; o estudo da Língua Inglesa; e os estudos e práticas de Educação Física, Sociologia, Arte e Filosofia”.

Além disso, é importante frisar que os sistemas de ensino, através de convênios com instituições de educação a distância, poderão reconhecer competências através de notório saber, comprovados através de:

- I- Demonstração prática;
- II- Experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III- Atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV- Cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V- Estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI- Cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediadas por tecnologias. (§ 11 da Lei nº 9394/1996- Diretrizes e Bases da Educação)

Ainda em relação aos currículos, a lei 13415/2017, no §7, estabelece que “deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Além disso, aponta que é dever da escola orientar os estudantes na escolha dos itinerários formativos e suas respectivas áreas do conhecimento e atuação profissional.

Já em relação a carga horária, passará progressivamente de oitocentas horas anuais para um mil e quatrocentas horas. Assim, os sistemas de ensino, a contar de 02/03/2017, terão prazo máximo de cinco anos para ofertar pelo menos mil horas anuais. Além disso, dentro da carga horária total do Ensino Médio, a destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a mil e oitocentas horas. Também a partir da BNCC, a União estabelecerá os padrões de desempenho

esperados para o Ensino Médio e que serão utilizados como referência para as avaliações nacionais.

No que diz respeito a formação técnica e profissional, será organizada a critério dos sistemas de ensino, considerando experiências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso de instrumentos definidos pela legislação que rege a aprendizagem profissional. No caso de a formação ser estruturada em etapas com terminalidade, poderão ser emitidos certificados intermediários de qualificação para o trabalho. Com isso, além das formas de organizações anteriormente normatizadas pela LDB 9394/96, o Ensino Médio poderá também ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

Em se tratando do trabalho docente, profissionais com notório saber reconhecido pelo respectivo sistema de ensino poderão atuar como professores nas áreas afins à sua formação ou experiência profissional, mediante atestado comprobatório, exclusivamente na parte do ensino técnico e profissionalizante. Esse atestado pode ser “por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado” (Art. 6º - Lei 13.415/2017).

Ainda em relação ao trabalho docente, o artigo 318 da CLT – Consolidação das Leis de Trabalho - não permitia ao professor lecionar, por dia, quatro aulas consecutivas e nem mais de seis intercaladas. Porém, com a Lei 13.415/2017 o professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.

Para o estabelecimento da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, as escolas receberão repasses do Ministério da Educação pelo prazo de dez anos, a partir do início da política em cada instituição. Os repasses são oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e deverão obedecer a um acordo firmado entre as partes constando a identificação e a delimitação das ações a serem financiadas; as metas quantitativas; o cronograma de execução físico-financeira e a previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas (Lei 13.415/2017, artigo 13, parágrafo único). O repasse da União está condicionado a escolas públicas de Ensino Médio cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, que iniciaram as atividades de turno integral a partir da vigência da Lei 13.415/2017 e que estão com os currículos organizados em itinerários formativos. Os recursos financeiros correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e MEC.

EDUCAÇÃO INTEGRAL X TEMPO INTEGRAL

O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI é um dos eixos da reforma do Ensino Médio. Porém, antes de analisar os parâmetros que norteiam o EMTI faz-se necessário uma reflexão em torno das concepções de educação integral e tempo integral na escola, visto que, embora os termos sejam semelhantes, as perspectivas não o são.

Educação Integral tem como princípio geral a formação humana plena dos estudantes, envolvendo a busca do desenvolvimento completo em arranjos que potencializam aspectos da

formação intelectual e manual, em outras palavras, aprendizados teóricos e práticos. Para Fank & Hutner (2013, p. 6158) o que corresponde a uma formação por inteiro está em uma “união indissolúvel entre arte, literatura, ciência, prática, teoria, trabalho e estudo”. Enfatizam ainda que a educação integral não se constitui em qualquer tipo de “treinamento (mental ou físico)” sua base está na formação de pessoas íntegras - “a educação integral é em si humanizadora (p. 6157)”.

Alguns autores³ utilizam o termo de origem marxista – omnilateral - para designar a dimensão em que está situada as raízes da educação integral, sendo que esse conceito faz contraponto a ideia de trabalho alienado provocado pela divisão social do trabalho. Assim, uma formação no sentido omnilateral fundamenta-se na emancipação e na formação de sujeitos que desenvolvam todas as suas potencialidades cognitivas, sociais, físicas e afetivas.

Entretanto, escola de tempo integral ou tempo integral na escola referem-se à ampliação da jornada escolar em função do aumento da carga horária diária ou semanal ofertada (nem sempre obrigatória) aos alunos. Porém, o aumento do tempo de permanência dos alunos na escola nem sempre significa um projeto de educação integral na perspectiva de desenvolvimento de todas as potencialidades; mas sim, ações de políticas assistencialistas que visam reduzir os riscos de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Outro objetivo ligado à ampliação do tempo de permanência na escola são as aulas de reforço, geralmente, ofertada nas disciplinas com maior número de reprovações.

Cavaliere (2009), pesquisadora deste assunto, aponta que as formas de ampliação do tempo de escola na educação brasileira dividem-se em duas tendências: escola de tempo integral e aluno em tempo integral. Para a autora, a primeira vertente tem como objetivo central o fortalecimento da escola, com mudanças em seu interior, incluindo questões de infraestrutura e capacitação profissional com vistas a proporcionar “uma vivência institucional de outra ordem (p.53)”. A segunda está relacionada “a oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo da escola (p.53)” na qual os espaços e profissionais nem sempre pertencem a instituição escolar, geralmente tendo articulações com outras instituições.

Assim, fica caracterizada a dualidade histórica do papel do Ensino Médio no contexto da educação brasileira. Porém, tanto a proposta de educação integral quanto de ampliação da jornada escolar depende de financiamento e de organização estrutural e pedagógica. Com isso, ao aderir as políticas dessa natureza os sistemas de ensino devem levar em consideração os espaços físicos e os recursos humanos disponíveis capazes de atender os objetivos definidos para esse fim. Dada a precariedade de grande parte das escolas públicas, os programas tendem a não se efetivarem em sua integralidade, o que configura duas situações distintas: as atividades planejadas são adaptadas a realidade e perdem seu caráter educativo⁴; ou, são transferidas para instituições não governamentais em regime de parceria-público privada, especialmente quando a política em vigor é de cunho assistencialista.

Nesse contexto, as alterações viabilizadas pela Lei 13.415/2007 autorizam e validam a ampliação da carga horária do Ensino Médio e o cumprimento da mesma através da realização de

³ Ver FANK & HUNTER (2013) e CAVALIERE (2009).

⁴ Um exemplo são aulas de música e arte sem os materiais e instrumentos necessários ou em número reduzido e sem profissionais habilitados, o mesmo acontece com aulas de informática ou de ciências/química/física que necessitam de laboratórios bem equipados para garantir aprendizagem.

atividades fora do ambiente escolar. Entretanto, para se configurar como escola de tempo integral, fundamentada pelas concepções da educação integral ou não, foi necessário atender alguns critérios que serão expostos na seção que trata mais especificamente dessa política. Assim, nem toda a escola de ensino médio que atenderá as exigências de organização curricular e demais normativas do novo Ensino Médio se constituirá como escola em tempo integral. De qualquer modo, os itinerários serão flexíveis e podem ser ofertados de diversas formas, inclusive em diversos lugares, espaços e tempos o que de certa forma se assemelha as ações de uma escola em tempo integral.

Desse modo, é importante atentar para reflexão de Cavaliere (2009, p. 58), quando afirma 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”.

Sendo assim, especialmente em relação a educação integral é o currículo que se constituirá como a diretriz para a organização de todo o planejamento e funcionamento das atividades escolares, sendo essas representativas do que a instituição definiu em seu projeto político pedagógico. Sem essa interrelação há o enfraquecimento da proposta e, conseqüentemente, o que seria uma formação integral, omnilateral, passa a ser apenas a oferta de atividades de contraturno para manter a dupla jornada na escola. Portanto, sem um planejamento orientado pela perspectiva da educação integral e a infraestrutura adequada, não há educação integral e sim atividades para manter alunos em tempo integral no ambiente escolar.

É importante lembrar que o aumento da carga horária diária pode ser um avanço em direção a educação integral desde que a totalidade da proposta contribua para que a “aprendizagem ocorra de forma enriquecida, aprofundada, não se limitando e nem mesmo se consubstanciando em uma ação assistencialista e compensatória” (FANK & HUTNER, 2013, p.6158). Para tanto, é preciso compreender o aumento da carga horária diária de forma integrada a proposta curricular da escola, a formação dos profissionais e a gestão de todas essas ações. Sem o entendimento que a ampliação da jornada tem que estar articulada a um currículo voltado para a formação integral corre-se o risco de apenas manter alunos “ocupados” em tempo integral descaracterizando a função social da escola.

A professora Jaqueline Moll, responsável pela criação, organização e execução do programa Mais Educação⁵, em entrevista ao Centro de Referência em Educação Integral⁶, afirma que as

⁵ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Informações retiradas do endereço eletrônico <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretaria112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>

concepções de educação integral não foram mantidas no programa Novo Mais Educação, criado no governo de Michel Temer (MDB). Na mesma entrevista, denuncia o governo atual do presidente Jair Bolsonaro (Sem Partido), pela agenda de retirada de direitos e investimentos na educação e a retomada do conservadorismo. Aponta ainda que, em sua perspectiva, um projeto de educação integral é estrutural, rompe paradigmas e se constrói com o fortalecimento dos laços com a comunidade e o projeto de escola, considerando inviável um projeto de educação integral no atual contexto de desvalorização da escola pública.

A partir dessa perspectiva, traremos na seção seguinte um panorama dos novos parâmetros para as escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Com isso, poderemos perceber quais vertentes tendem a se consolidar com a Reforma do ensino Médio e as escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

NOVAS DIRETRIZES PARA ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

O Ministério da Educação por meio da Portaria N° 2.116 de dezembro de 2019 estabeleceu novas diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI. O programa EMTI tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. Para receberem recursos para tal, as secretarias estaduais e distrital de educação devem desenvolver seu plano de implementação de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Portaria.

Para participar do EMTI tanto secretarias como escolas precisam atender os seguintes critérios de elegibilidade e seleção: quarenta alunos, no mínimo, no 1° ano devendo atingir 200 até o 3° ano; atender um público de alta vulnerabilidade socioeconômica; possuir pelo menos a metade dos itens de infraestrutura exigidos (biblioteca/sala de leitura 50m², seis salas de aula mínimo de 40m² cada, quadra poliesportiva 400m², vestiário masculino e feminino 16m² cada, cozinha 30m² e refeitório); mais da metade dos matriculados tenha menos de 35h semanais de carga horária. Todas as informações têm de estar conforme último Censo Escolar e terão prioridade na seleção as escolas localizadas em regiões com os índices mais baixos de desenvolvimento humano. Também será levado em consideração os resultados das avaliações nacionais que incluem o ensino médio e o INSE – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica.

Cabe ressaltar que o processo de seleção acontece em etapas que avaliam se as secretarias e escolas atendem os critérios definidos na Portaria. Para o Estado do Rio Grande do Sul está previsto, no mínimo, 25 escolas e 2000 matrículas. A implementação deve ocorrer de forma gradual e ao final do terceiro ano todas as turmas da escola deverão ser de tempo integral, com exceção das turmas do noturno. Conforme o documento, pode haver a possibilidade de adesão de novas escolas, desde que atendam os parâmetros e estejam dentro do número limite de escolas estabelecido pelo MEC.

⁶ O Centro de Referência em Educação Integral é organizado por várias instituições do setor privado e empresarial. A entrevista e mais informações sobre o centro estão disponíveis em <https://educacaointegral.org.br/reportagens/nao-se-faz-educacao-integral-em-tempos-de-retirada-de-direitos-afirma-jaqueline-moll/>

As secretarias estaduais de educação devem também elaborar um plano de implementação com as seguintes informações: lista das escolas selecionadas, plano de trabalho e matriz curricular incluindo um plano político-pedagógico já aprovado pelo conselho estadual de educação. No plano de trabalho deverá conter toda a legislação pertinente ao programa EMTI, a equipe de implementação composta por Coordenador-Geral, Especialista Pedagógico, Especialista em gestão e especialista em Infraestrutura, todos com dedicação de 40h; funcionamento em consonância com a Meta 19 (Gestão Democrática) do Plano Nacional de Educação; apresentar as ações de conversão e adesão a nova proposta de educação integral. Além disso, comprovar que não há processos de seleção para matrícula dos alunos; apresentar dados iniciais e plano de trabalho para melhoria do processo de ensino aprendizagem; propiciar a participação da comunidade, proposta de gestão escolar; planejar o trabalho dos professores com objetivo de trabalharem com dedicação integral a escola ao final dos três anos da implementação, bem como construir uma proposta curricular integrada e específica para as escolas que aderirem ao programa.

As exigências compreendem a obrigatoriedade de, no caso de não possuir a documentação normativa do programa, apresentá-la em até um ano. Porém, o ano letivo já deve começar com a nova proposta (matriz) curricular e com a carga horária estendida, com no mínimo 45 horas, contemplando a oferta de itinerários formativos, a BNCC e a parte flexível. As secretarias estaduais de educação definirão seu plano de marcos de implementação contendo suas ações, desembolso orçamentário e as respectivas datas, nesse plano deve constar a adequação a infraestrutura recomendada no prazo de dezoito meses após a chegada do primeiro repasse ou as alternativas para suprir o exigido.

Quanto aos recursos destinados ao EMTI, serão repassados pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação conforme lei orçamentária anual. Esses recursos repassados serão calculados conforme a disponibilidade orçamentária e deverão ser exclusivamente usados para esse fim, tendo as secretarias estaduais que prestar contas anualmente.

Para permanecerem vinculadas ao EMTI as secretarias de educação estaduais (SEE) e as escolas deverão cumprir as orientações e alcançar resultados, pois serão avaliadas anualmente pelo MEC a partir dos seguintes critérios: vigência do marco legal em forma de Lei; análise da execução do plano de implementação e do plano de marcos de implementação; prestação de contas, devendo estar sempre em dia. As escolas serão avaliadas em relação ao cumprimento das orientações da Portaria: número mínimo de matrículas, carga horária e infraestrutura.

Quanto aos resultados, o critério de avaliação utilizado será a melhoria do IDEB, tanto no fluxo como na proficiência, sendo que para cada ano um percentual deve ser obtido em relação as taxas de abandono e reprovação, lembrando que as escolas que não cumprirem correm o risco de ser desligadas do programa. Além disso, o MEC poderá também criar indicadores adicionais de desempenho que, caso não obtidos, sofrerão as mesmas sanções que as já definidas pela Portaria.

POLÍTICAS GERENCIALISTAS E A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

A ideia de reformar o sistema público educacional, tornando-o mais eficiente e com melhores resultados, tem sido pauta recorrente na formulação de políticas educacionais nas

últimas décadas no Brasil, intensificando-se no período pós-golpe de 2016. A transformação estrutural tem base e vínculo em concepções produtivas capitalistas e neoliberais.

Com a descentralização do controle administrativo e político houve uma ascensão dos modelos de gestão do setor privado para a administração pública, o que está sendo chamado pelos pesquisadores de gerencialismo ou nova gestão pública, ambos se constituindo como uma tecnologia para a organização institucional, baseados em um estilo de gestão empresarial que visa modernizar os serviços públicos. O foco em administração e política da forma tradicional de gerir o sistema público passa para a ênfase em modelos eficientes de gestão (PETERS, MARSHALL e FITZSIMONS, 2004).

Segundo Newman e Clark (2012), a ideologia do gerencialismo é traduzida em valores transportados do setor privado para o público, ou seja, pensar e trabalhar as instituições públicas como se fossem empresas privadas. A introdução dessa lógica como ferramenta de reforma tinha como objetivo modernizar o setor público através do ensino de práticas inovadoras, baseadas em negócios e eficazes para problemas “erroneamente” tratados pela burocracia profissional do Estado.

No âmbito educacional, a tendência está em gerenciar as escolas à maneira das empresas, impondo a lógica do mercado na administração escolar seguindo os discursos imperativos de eficácia e produtividade. Conforme Laval (2004, p XI), “a escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico”. Essa concepção mercantil da escola tem base na racionalidade neoliberal onde novos princípios da ação pública são gerados, entrando em cena elementos como a flexibilização e a descentralização dos sistemas de ensino.

A descentralização, aponta Laval (2004), implica uma nova definição do papel do Estado na educação e estabelecendo sua função, de modo geral, a direcionar, delegar atribuições e metas as redes de ensino e avaliar o desempenho dessas segundo recenseamentos rígidos. E, é nesse contexto que novos parceiros e atores apresentam-se. Assim, serviços de responsabilidade do Estado estão sendo realizados dispersamente por vários atores e de várias formas, estabelecendo, desse modo, novas relações entre eles e o Estado, “embora em muitos casos os métodos de trabalho dessas organizações do setor público também tenham sido fundamentalmente reformulados” (BALL, p. 178).

Nessa perspectiva, a mensuração do desempenho e alcance de metas passa a ter papel principal nas atividades escolares. Como em uma empresa todos precisam prestar contas de seu trabalho, deixando na periferia o que não é avaliável, incluindo as decisões democráticas anteriormente conquistadas pelas instituições de ensino, a saber: o calendário, os planos de ensino, a participação da comunidade, os processos avaliativos e outras demandas cotidianas da escola.

Com isso, surgem novas configurações nas relações de trabalho, tornando-se todos responsáveis pela melhoria do desempenho da escola, cada um devendo se empenhar ao máximo para que esta tenha sucesso nas avaliações. Para tal, estão envolvidos gestores, professores, alunos e pais, formando uma rede em prol de um indicador de qualidade.

Assim, um dos propósitos do direcionamento gerencialista das políticas educacionais é atender um padrão global, com ênfase nas áreas do conhecimento avaliadas em testes padronizados e referências para o cálculo dos indicadores educacionais. Os demais objetivos estão na formação de sujeitos com determinadas habilidades e competências e na ampliação do mercado educacional.

[...] em um processo de correlação de forças, verifica-se a organização de setores vinculados ao mercado, influenciando as políticas educativas das mais diversas formas, redefinindo as fronteiras entre o público e o privado com implicações para o processo de democratização (PERONI, 2017, p. 4).

A tênue fronteira entre público e privado trouxe, para área da educação, novos e poderosos interlocutores. Há novas vozes no campo da produção e atuação das políticas, carregadas de um discurso salvacionista para os problemas não solucionados pelo Estado, baseado no modelo da nova gestão pública. No Brasil essas “vozes” formam movimentos e redes que estão discutindo junto com o MEC os rumos da educação no país.

Vozes essas que, em relação a implementação do turno integral, tem suas referências nas parcerias público-privada que atuam no assessoramento e apoio a secretarias de educação, principalmente através da formação de professores que irão implementar nas escolas esse modelo. Destaca-se o Instituto Natura, que é parceiro do Programa de Ensino Integral em São Paulo/SP e em Sobral/CE os quais servem de referência para o resto do país. Além disso, o Instituto Natura também é apoiador do Centro de Referência em Educação Integral. Já a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec prestam assessoria a vários projetos de educação integral, articulados em vários estados e municípios do país. O programa Tecnologia Empresarial Socioeducacional, desenvolvido por Marcus Magalhães, engenheiro da Odebrecht e presidente do ICE⁷ – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, já foi utilizado por mais de 300 escolas, grande parte no Maranhão e em Pernambuco (PASSA A PALAVRA, 2016).

De modo geral, essa estratégia se constitui a partir de organismos internacionais da área econômica como o Banco Mundial e a OCDE que estipulam metas que consideram imprescindíveis para acelerar o desenvolvimento econômico dos países, especialmente os considerados em desenvolvimento. Essas metas incluem várias áreas do sistema público, em que a educação é sempre incluída e colocada como um dos principais instrumentos. A partir disso, instituições e empresas com interesses nos recursos públicos apresentam pesquisas e projetos modelos, ou seja, indicam o problema e oferecem a solução, geralmente a ser desenvolvida em regime de parceria público-privada. Essas ideias são facilmente aderidas tanto pelos governos, que são tensionados pelo empresariado, como pelos profissionais da área que convivem com inúmeras deficiências e aspiram melhorias estruturais e pedagógicas.

Quando a escola coloca em ação esse modelo de gestão e organização, novas regras, objetivos e relações entram em funcionamento, a lógica dos sistemas de desempenho, de

⁷ Mais informações em: https://icebrasil.org.br/staff_trusted/tste/

avaliações padronizadas e de performatividade⁸ instauram um cenário mais próximo de uma empresa do que de uma instituição educacional pública. Assim, “a lógica do mercado se insere no campo da educação para que possa funcionar à sua semelhança. E a partir desses interesses se operacionaliza a reforma do Ensino Médio” (GONÇALVES, 2017, p. 140).

A estratégia descrita acima poderia ser usada para exemplificar a constituição de várias reformas no setor público, pois esse modo de produzir a necessidade e urgência de reformas tem sido predominante nas ações das heterarquias. E, foi nesse sentido que também se encaminhou a reforma do Ensino Médio através de recomendações de organismos multilaterais; de pesquisas que atestaram os baixos desempenhos dos estudantes, de problemas com a organização curricular e com o tempo de permanência na escola, com programas e projetos modelos de parceria de escolas com instituições que possuem modelo padrão de eficiência e eficácia na perspectiva gerencial.

CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo realizar uma análise sobre a relação entre a proposta de Escola de Ensino Médio em Tempo Integral e as Políticas Gerencialistas. Políticas essas que introduzem um modelo de gestão empresarial nos serviços públicos através de uma concepção mercantilista da educação baseada na lógica neoliberal.

A regulamentação para o EMTI é composta pela Lei 13.415/2017, pela BNCC e pela Portaria 2.116/2019, compondo um conjunto normativo com características semelhantes em seus aspectos gerencialistas. Dentro disso, ficou evidenciado que o processo de seleção das instituições que poderão participar do programa se configura como uma política assistencialista, visto que o principal requisito para ser indicada e selecionada é atender e estar localizada em comunidades com alto nível de vulnerabilidade socioeconômica. Além disso, é importante destacar que não há parâmetros e orientações referentes às questões de formação integral, apenas uma menção em relação à integração curricular, sem nenhuma exigência em relação a perspectiva de escola em tempo integral ou ampliação da jornada.

Além disso, a política de Escolas de Ensino em Tempo Integral deixa explícitos seus princípios gerencialistas uma vez que estabelece como ferramenta de avaliação o uso de indicadores de desempenho, no caso o IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica), com possibilidade da criação de outros indicadores específicos. Somasse a essa perspectiva as

⁸ “A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p. 543). A capacidade dos sujeitos de aumentarem sua produtividade, intensificando o trabalho e demonstrando suas potencialidades para a inovação e flexibilidade para atender os problemas e as demandas de contextos cada vez mais complexos e multifacetados, são componentes e efeitos da performatividade. A cultura da performatividade resulta na constituição de parâmetros gerencialistas de qualidade e produtividade que se alastram no setor público quando esse é capturado pela lógica neoliberal. Os impactos da cultura performativa na esfera pública estão relacionados com o papel da performatividade no monitoramento das ações individuais e coletivas, “ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas práticas e subjetividades das instituições do setor público, e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo” (BALL, 2004, p. 1116).

consequências e penalidades a que estão submetidas as escolas que não alcançarem os resultados previstos pelo MEC, sendo um deles o desligamento do programa.

Desse modo, entende-se que a política do EMTI é um eixo relevante da reforma do Ensino Médio e o conhecimento de sua perspectiva, legislação e documentação é parte importante da compreensão da complexidade da política que está reconfigurando o ensino secundário no País. Sendo assim, o processo de sua constituição e efetivação nas escolas requer a atenção do campo das políticas educacionais, fazendo-se necessário acompanhar os movimentos que irão imprimir uma posição à essa nova política que poderá consolidar um novo caminho, mas não contribuir para a diminuição das desigualdades e para a formação profissional, justificativas de sua implementação.

REFERÊNCIAS

1. BALL, S. J. & OLMEDO, A. A 'nova' filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação (pag. 33-47). In: PERONI, **Vera Maria Vidal** (org.) Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.
2. BALL, S. J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado de Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p.1105-1126, Set./Dez. 2004.
3. BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
4. BRASIL. **Diário Oficial da União**. Portaria N° 746 de 22 de setembro de 2016. N° 184-A, sexta-feira, 23 de setembro de 2016.
5. BRASIL. **Diário Oficial da União**. Portaria N° 649, de 10 de julho de 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216 Acesso em 5 de outubro de 2018.
6. BRASIL. **Diário Oficial da União**. Portaria N° 2.116, de 06 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483> Acesso em março de 2020.
7. BRASIL. **Diário Oficial da União**. Resolução N° 3, de 21 de novembro de 2018. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/11/2018&jornal=515&pagina=21>. Acesso em 03 de janeiro de 2019.
8. BRASIL. **Diário Oficial da União**. Resolução N° 21 de 14 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/12185->

- resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-21,-de-14-de-novembro-de-2018 Acesso em 25 de fevereiro de 2019.
9. BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em 14 de dezembro de 2018.
 10. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/1996. Disponível em http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 15 de janeiro de 2018.
 11. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em 22 de dezembro de 2018.
 12. BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 24 de novembro de 2017.
 13. BRASIL. **Lei nº 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 12 de abril de 2017.
 14. CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de tempo integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>. Acesso em 4 de julho de 2018.
 15. EDITORIAL. Reforma do Ensino Médio: uma estratégia Empresarial. **Revista Passa a palavra**. Publicado dia 19/10/2016. Acesso em 20/10/2016. Disponível em: <http://passapalavra.info/2016/10/109597>
 16. FANK, Elisane; HUTNER, Mary Lane. Escola em tempo integral e a Educação integral: algumas reflexões de contexto e de concepção. In: **XI Congresso Nacional de Educação**, 2013, Paraná. Anais. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8657_4629.pdf
 17. GONÇALVES, S. R.V. Interesses mercadológicos e o “novo” Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_20_2017.pdf. Acesso em 01 de agosto de 2018.
 18. LAVAL, C. A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. **Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva**. Londrina: Editora Planta, 2004.

19. NEWMANN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 37, n° . 2, p. 353-381, maio/ago/2012.
20. PERONI, V. M. V. A atuação do Instituto Unibanco em escolas de Ensino Médio no Brasil: implicações para a democratização da educação. **9º Congresso Latino-americano de Ciência Política – ALACIP**. Disponível em: <http://www.congressoalacip2017.org/arquivo/downloadpublic2?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSZPIjtzOjQ6IjIzZGJjNDBINTFiYmZjYzY5ODYxZWE0YmY5OTJiOWYiO30%3D>. Acesso em 12 de julho de 2018.
21. PETERS, M.; MARSHALL, J.; FITZSIMONS, P. Gerencialismo e Política Educacional em um Contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da auto-Administração. In: BURBULES, N.C.; TORRES, C.A. (Orgs). **Globalização e Educação: Perspectivas Críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

Patrícia de Faria Ferreira

Possui Magistério (1998), graduação em Matemática Licenciatura Plena pela Universidade Católica de Pelotas (2002) e pós-graduação nível de especialização em Matemática e Linguagem pela Universidade Federal de Pelotas (2009). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pelotas (2016). Professora da Rede Estadual do Rio Grande do Sul (2002). Experiência na sala de aula com séries iniciais e Matemática Ensino Fundamental e Médio. Atualmente (em Permuta estado-município) atua como Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Herval/RS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas (2017-2021).

Juliana Mezomo Cantarelli

Possui graduação em ciências sociais - bacharelado pela Universidade Luterana do Brasil (2007) e graduação em ciências sociais - licenciatura pela Universidade Luterana do Brasil (2007). Especialista em Metodologia de Ensino na Educação Superior (Facinter), especialista em Criança e Adolescente em Situação de risco (Unifra), especialista em Educação para a Diversidade (UFRGS) e especialista em Ensino de Sociologia (UFSM). Mestre em Educação pela UFSM - linha Práticas escolares e políticas públicas. É docente efetiva do Instituto Federal Farroupilha, aprovada no concurso público de 2014, lotada no campus Júlio de Castilhos, atuando nas disciplinas de Sociologia, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Saberes docentes e formação continuada. Doutoranda em Educação - UFPel - linha Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, orientador - Álvaro Hypolito. Doutorado sanduíche na Universidade de Coruña com o prof Jurjo Torres Santomé.

Como citar este documento:

FERREIRA, Patrícia de Faria; CANTARELLI, Juliana Mezomo. ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E AS POLÍTICAS GERENCIALISTAS. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 69-83, set. 2021. ISSN 1982-9949. Acesso em:_____. Doi: 10.17058/rea.v29i3.16368.