



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

MARIA DO SOCORRO SILVA DA SILVA

**A GESTÃO PEDAGÓGICA
DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM ABAETETUBA/PARÁ**

Belém-Pará
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

MARIA DO SOCORRO SILVA DA SILVA

**A GESTÃO PEDAGÓGICA
DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM ABAETETUBA/PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica - NEB, da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dinair Leal da Hora.

Área de Concentração: Escola Básica.

Belém-Pará
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

S586g Silva, Maria do Socorro Silva da.
A gestão pedagógica do ensino médio de tempo integral em
Abaetetuba/PA / Maria do Socorro Silva da Silva. — 2022.
168 f.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Dinair Leal da Hora
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,
2022.

1. gestão pedagógica. 2. organização do trabalho escolar.
3. ensino médio de tempo integral. I. Título.

CDD 379.8115

MARIA DO SOCORRO SILVA DA SILVA

**A GESTÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM
ABAETETUBA/PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Área de Concentração: Escola Básica.

Resultado: _____ em: __/__/2022.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Dinair Leal da Hora Orientadora – UFPA

Profª. Drª. Maria Lília Imbiriba Colares Examinadora – UFOPA

Profª. Drª. Ney Cristina Monteiro de Oliveira Examinadora – UFPA

Profª. Drª. Émina Márcia Nery dos Santos Suplente – UFPA

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua presença no amor, proteção, perdão, vida, saúde, família, lar, trabalho, estudo, descanso, lazer, natureza e tantas outras bênçãos concedidas.

Ao meu pai (*in memoriam*) e a minha mãe, irmãos e irmãs, marido e filhas, pela motivação, apoio e compreensão dos momentos que estive ausente.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Dinair Leal da Hora, pela oportunidade, incentivo, partilha de conhecimentos, atenção e rigor na construção dos trabalhos científicos, principalmente da dissertação, entre muitas outras habilidades que despertaram em mim profunda admiração, carinho e respeito.

Aos professores e professoras do Curso de Mestrado do PPEB, que foram motivadores, compreensíveis, inovadores e incansáveis na partilha de conhecimentos e materiais para manter o padrão acadêmico das atividades científicas, mesmo em um contexto de ensino remoto emergencial, provocado pela Pandemia do Covid-19.

Aos colegas, que mesmo à distância através de tecnologia remota, interagiram, discutiram, analisaram e contribuíram para a construção deste trabalho.

Às colegas Alice Raquel, Patrícia Reis, Marluce Cardoso e Rosa Gomes pela disponibilidade e partilha de materiais teóricos e empíricos.

Às colegas Áquila Miranda, Leila Pereira, Gleyce Lima e Raquel Silva, pelos momentos de estudo, comunicação, esclarecimentos e descontração.

Aos gestores pedagógicos e professores da escola pesquisada, pela concessão das entrevistas que foram parte importante do estudo.

Às Professoras, Dra. Ney Cristina, Dra. Maria Lília e Dra. Émina Márcia, pela aceitação em fazer parte da banca examinadora do trabalho.

RESUMO

O trabalho apresenta como objeto de estudo A Gestão Pedagógica do Ensino Médio de Tempo Integral em Abaetetuba/PA e como objetivo geral analisar a prática e a organização do trabalho pedagógico no contexto da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral, tomando como referência duas concepções em disputa - a democrática e a gerencial. Procura apreender características do novo modelo de gestão pública, que permite a relação público-privada, promovendo mudanças de objetivos, estrutura, organização e planejamento do trabalho escolar. Ancorado no referencial teórico, adota uma abordagem qualitativa, com utilização de estudo de caso, tendo como procedimentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica, a análise documental e as entrevistas, que possibilitaram a investigação e as seguintes dimensões: a) os pressupostos assumidos pela política educacional brasileira caracterizam-se como híbridos porque contém um discurso democrático de educação mas reforçam estratégias gerenciais, formulando e implementando programas a partir de parceria entre o Estado e o Terceiro Setor, que materializam a relação público-privada na oferta do tempo integral, em atendimento à chamada Nova Gestão Pública, que dissemina ideias de desregulamentação e terceirização contradizendo a perspectiva de escola pública, gratuita com universalização do ensino médio; b) as principais concepções que influenciam a gestão pedagógica em sua função de organizar o trabalho no Projeto Político Pedagógico no contexto de implementação do Ensino Médio de Tempo Integral no estado do Pará, caracterizam-se por processos de desregulamentação, terceirização, controle e responsabilização, seguindo a tendência nacional das Políticas Públicas Educacionais; c) as ações aligeiradas de implementação da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral e da BNCC e seus Itinerários Formativos após a Lei nº 13.415/2017 que estabeleceu o Novo Ensino Médio, juntamente com o contexto de Pandemia pelo Covid-19, não permitiram o desenvolvimento de um plano de trabalho da gestão escolar com tempo para estudo e apropriação crítica dos documentos orientadores para organização do trabalho pedagógico em uma escola do município de Abaetetuba/PA, comprometendo o processo democrático na escola com retrocessos em aspectos como participação e autonomia, reestruturação curricular, avaliação de processo e formação continuada em serviço.

Palavras-chave: gestão pedagógica; organização do trabalho escolar; ensino médio de tempo integral.

ABSTRACT

The work presents as an object of study and as a title The Pedagogical Management of Full-Time High School in Abaetetuba/PA, in which it seeks to analyze the practice and organization of work in the context of the Policy for Promotion of Full-Time High School Education, taking as reference two main conceptions in dispute - the democratic and the managerial. It seeks to apprehend characteristics of the new public management model, which allows the public-private relationship, promoting changes in objectives, structure, organization and planning of school work. Anchored in the theoretical framework, it adopts a qualitative approach, using a case study, having as methodological procedures, bibliographic research, document analysis and interviews, which allowed the investigation and the following dimensions: a) the assumptions assumed by the educational policy Brazilian society are characterized as hybrids because they contain a democratic perspective of education but reinforce managerial strategies, formulating and implementing programs based on a partnership between the State and the Third Sector, which materialize the public-private relationship in the offer of full-time, in attendance to the called New Public Management, which disseminates ideas of deregulation and outsourcing, contradicting the perspective of a free public school with universal secondary education; b) the main concepts that influence pedagogical management in its function of organizing the work in the Pedagogical Political Project in the context of implementing Full-Time High School in the state of Pará, are characterized by processes of deregulation, outsourcing, control and accountability, following the national trend of Public Educational Policies; c) the lightened actions to implement the Policy to Promote Full-Time High School Education and the BNCC and its Training Itineraries after Law No. allowed the development of a school management work plan with time for study and appropriation of guiding documents for the organization of pedagogical work in a school in the municipality of Abaetetuba/PA, compromising the democratic process in the school with setbacks in aspects such as participation and autonomy, curriculum restructuring, process evaluation and in-service training.

Key-words: pedagogical management; organization of school work; full-time high school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEFOR	Centro de Formação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CEUS	Centros Educacionais Unificados
CF	Constituição Federal de 1988
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCEPA	Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Ensino Médio de Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
OCDE	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMC	Organização Mundial de Comércio
ONGs	Organizações Não Governamentais
OSs	Organizações Sociais
PA	Pará

PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE-Escola	Plano de Desenvolvimento da Educação Escolar
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEI	Programa Escola Integrada
PFC	Plano de Flexibilização Curricular
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PJF	Programa Jovem de Futuro
PME	Programa Mais Educação
PNADE	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPEB	Programa de Pós Graduação em Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PRC	Projeto de Reestruturação Curricular
PROBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROEMTI	Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral
PRONEM	Programa Novo Ensino Médio
SAEN	Secretarias Adjuntas de Ensino
SAGEP	Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas
SALE	Secretaria Adjunta de Logística Escolar
SAPG	Secretaria Adjunta de Planejamento e Gestão
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEDUC/PA	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SOME	Sistema Modular de Ensino
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UREs	Unidades Regionais de Educação
USEs	Unidades SEDUC na Escola

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Documentos que oferecem fundamentação e diretrizes ao EMTI no Brasil e no Pará	27
Figura 1 – Regiões de Integração do Pará e os Municípios que as compõem.....	64
Quadro 2 – Estrutura Organizacional da SEDUC/PA	65
Quadro 3 – Composição das UREs da SEDUC/PA	65
Quadro 4 – Composição das USEs da SEDUC/PA	66
Quadro 5 – 1ª Matriz Curricular para o EMTI no Pará	68
Quadro 6 – Escolas piloto de EMTI no estado do Pará após Lei nº 13.415/2017	73
Quadro 7 – 2ª Matriz Curricular para o EMTI no Pará	75
Tabela 1 – Dados das escolas de EMTI por abrangência	81
Quadro 8 – Quantidade de dependências da Escola Estrela e quantitativo de servidores	93
Quadro 9 – Cronograma das etapas do processo de elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular - PFC	100
Quadro 10 – Cronograma de implementação do Novo Ensino Médio	115
Figura 2 – Programas Integrados	122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – O ENSINO MÉDIO E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	30
1.1 – O CONTEXTO DE REESTRUTURAÇÃO POLÍTICO-IDEOLÓGICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR.	30
1.2 – OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO PARA A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE.	38
1.3 - O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR COMO INDUTOR DO TEMPO INTEGRAL E DA REORIENTAÇÃO CURRICULAR.	44
CAPÍTULO 2 – A GESTÃO PEDAGÓGICA E A POLÍTICA DE FOMENTO AO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ	52
2.1 – A GESTÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.	52
2.2 – CONCEPÇÕES EM DISPUTA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR.	57
2.3 – A POLÍTICA DE FOMENTO AO EMTI NO ESTADO DO PARÁ E SUA REPERCUSSÃO À GESTÃO PEDAGÓGICA.	63
CAPÍTULO 3 – APROPRIAÇÕES DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO EMTI PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA E SUA REPERCUSSÃO EM UMA ESCOLA DE ABAETETUBA/PA	83
3.1 – MUDANÇAS NA RELAÇÃO ESTADO E SOCIEDADE CIVIL, TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E NOVAS ATRIBUIÇÕES DA GESTÃO PEDAGÓGICA DO EMTI	83
3.1.1 – Transformações no mundo do trabalho e as novas atribuições da gestão pedagógica	86
3.2 – A ESCOLA ESTRELA: CONTEXTO, EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS	92
3.3 – GESTÃO PEDAGÓGICA E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	95
3.3.1 – A autonomia controlada e o trabalho da gestão pedagógica	96
3.3.2 – Gestão pedagógica e a reestruturação curricular.	104
3.3.3 – Avaliação de processo como modeladora da gestão pedagógica.	112
3.3.4 – A gestão pedagógica como articuladora da formação continuada em serviço.	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	157
ANEXOS	160

INTRODUÇÃO

A proposta de implementação da escola de tempo integral não é recente. Ela ocorre desde os meados do século XX até os dias atuais. Cardoso e Oliveira (2019) indicam que as primeiras experiências foram materializadas no Brasil a partir de 1950, idealizadas por Anísio Teixeira e iniciadas com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) em um bairro pobre da cidade de Salvador, estado da Bahia. As atividades curriculares eram realizadas nas chamadas Escolas-Classe no turno básico e, no outro turno, desenvolviam-se as atividades socioeducativas nas chamadas Escolas-Parque.

Na atualidade, a implementação da escola de tempo integral tem sido vivenciada em várias regiões brasileiras, com apoio do governo federal que a incentiva por meio de programas e financiamentos, assim como a menciona em leis e dispositivos normativos. Experiências recentes são destacadas por Cardoso e Oliveira (2019, p. 58) que citam exemplos como:

“[...] o Programa de Educação Integral em Apucarana (PR), os Centros Educacionais Unificados (CEUs), em São Paulo, o Programa Escola Integrada (PEI), em Belo Horizonte, o Bairro-Escola, em Nova Iguaçu, e as experiências da Casa Escola da Pesca, em Belém (PA). Em nível nacional, o Programa Mais Educação (PME), de 2007, foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), em 2016.

A proposta de implementação da escola de tempo integral no cenário educacional brasileiro tem sido acompanhada por estudiosos e profissionais da área, que identificam algumas mudanças, entre as quais se destaca a intencionalidade governamental. Para Maurício (2009), uma característica de política de governo é sua descontinuidade quando muda os governantes após novas eleições.

Para Oliveira (2011) a característica mais evidente de política de governo pode ser a dispersão de experiências e de modelos de organização escolar e de descontinuidades de políticas nos âmbitos estaduais e municipais. Essa política é geralmente executada na vigência em que determinado grupo político está no poder e está subordinada à orientação ideológica desse grupo, que estabelece níveis maiores ou menores de intervenção (ROCHA, 2009).

Rocha (2009) considera que para garantir a democracia e o direito de seus cidadãos o Estado precisa que suas ações sejam estáveis e impessoais, que não estejam sujeitas às mudanças de governo no processo eleitoral e que sejam republicanas, pertencente ao conjunto da sociedade e não aos interesses de quem está no poder. Para Calderón, Poltronieri e Borges (2011), as categorias políticas de Estado e políticas de governo costumam ser utilizadas para distinguir as políticas de longo prazo das políticas de curto prazo.

Essas definições nos possibilitam inferir que, no passado, a escola de tempo integral configurava-se como uma política de governo, por isso não era continuada quando ocorriam novas eleições e a equipe mudava. Na atualidade, já está sinalizada no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014d) e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2020b), mas apesar desse ganho em leis para fins de financiamento, a escola de tempo integral ainda não possui força de lei que a enquadre como uma política de Estado e que obrigue o próximo governo a dar continuidade à sua implementação.

A expectativa de permanência da escola de tempo integral no cenário educacional brasileiro ganha relevância quando relacionamos essa política pública ao ideal de educação integral implícito na Constituição Federal de 1988 - CF, que embora não a explicita, prevê nos artigos 205 e 227, uma educação capaz de conduzir ao “pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 2016a).

Essa aproximação conceitual realizada pela CF e as pesquisas que tratam sobre a educação integral e escola de tempo integral apontam diferenças conceituais dos dois termos (SANTOS e SILVA, 2019) e para entender como essa relação vem se constituindo no cenário educacional brasileiro, faz-se necessário compreender que, “por mais que sejam semelhantes, as duas terminologias não são sinônimas, uma vez que o fato de ofertar uma educação em tempo integral não implica o oferecimento de uma educação integral” (PAIVA, AZEVEDO e COELHO, 2014, p. 47).

Moura, Lima Filho e Silva (2015a) consideram que o conceito de educação integral está associado à formação humana que se realiza nas relações sociais e nas relações de produção, por isso não nasce nem se encerra no sistema educacional, pressupondo que toda educação é, por si só, integral e ocorre durante a vida toda do ser humano. Para estes autores, o ensino escolar é apenas uma parte da educação integral, mas para este trabalho representa um dos focos de discussão.

A educação como um dos direitos fundamentais da pessoa e como dever do Estado, da família e da sociedade está assegurada na CF de 1988, que “discorre sobre a perspectiva de educação integral ao mencionar o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para exercício da cidadania, bases importantes para construção dessa educação” (CARDOSO; OLIVEIRA, 2019, p. 65).

A Constituição Federal de 1988 - CF (BRASIL, 2016a), seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 2017b), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 (BRASIL, 2017c), pelos Planos Nacionais de Educação - PNE I

(BRASIL, 2001) e PNE II (2014d), Programas como o Mais Educação - PME (BRASIL, 2007c), Novo Mais Educação - PNME (BRASIL, 2016d), Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI (BRASIL, 2009b) e Novo Ensino Médio - NEM (BRASIL, 2017d), reúnem um conjunto de ações e marcos normativos que incentivam a implementação da escola de tempo integral.

Esse conjunto de ações e marcos normativos foram organizados para incentivar a implementação da escola de tempo integral, que visa diminuir as desigualdades educacionais presentes na oferta de ensino que a rede pública oferece à população brasileira, condição exigida pelos órgãos internacionais de financiamento da educação entre os quais se destacam: o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

É consenso entre autores como Fonseca (2015), Oliveira (2015), Shiroma, Moraes, Evangelista (2011) que as determinações desses organismos internacionais para a educação foram mais evidentes a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990, quando foram apresentadas as estratégias do modelo neoliberal para a educação de países em desenvolvimento, como o Brasil, e determinaram as reformas educacionais como cumprimento da agenda de ajustes que se constituíam como pré-condição para os créditos financeiros almejados pelos países.

A partir das orientações dos organismos internacionais, a política educacional brasileira implementou reformas para adequar-se a tais exigências, entre as quais destacam-se ações para melhorar os resultados educacionais e contribuir para o combate à situação de pobreza (FONSECA, 2015, p. 48). Desta forma, a proposta de escola de tempo integral ganhou força a partir da década de 1990 como uma inovação educacional capaz de oferecer melhoria trazida pelo tempo estendido de permanência dos alunos na escola.

Os Programas Mais Educação (BRASIL, 2007c), Novo Mais Educação (BRASIL, 2016d), Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009b), Ensino Médio de Tempo Integral - EMTI (BRASIL, 2016e) e Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017d) e integram o conjunto de instrumentos para o cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação II (BRASIL, 2014d, p. 59) que fixa o prazo de dez anos para “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”.

A política de implantação da escola de tempo integral revela dificuldades para efetivar sua proposta, marcada por disputas político-ideológicas que acatam as determinações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, exigindo do Brasil melhores resultados para “diminuição das desigualdades educacionais” (BRASIL, 2014c, p. 4) por meio da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola que resulte em menos pobreza, o que representa um obstáculo para o avanço da sociedade capitalista de consumo.

Nessa dinâmica, o Banco Mundial destaca-se como “disseminador de um tipo de escola pública sintonizada com frações da classe dominante brasileira, em especial os setores empresariais, desenvolvendo uma tarefa política de educador coletivo”, criando mecanismos voltados para o alívio da tensão gerada pelo desenvolvimento do capitalismo que precisa aumentar a taxa de lucro dos empresários, ao mesmo tempo em que precisa desenvolver política social (educação) para controlar o desemprego estrutural¹ (SILVA, 2018a, p.1614-1615).

Segundo Alves (2018, p.9), “A lógica de financiamento da educação no Brasil está ainda organizada pela ordem dos recursos disponíveis e não pela ótica do quanto é necessário para se garantir efetivamente o direito à educação de qualidade”. A partir dessa evidência, indicamos que a mesma realidade também se repete quando se trata do financiamento da escola de tempo integral, tornando o processo educativo distanciado de uma formação abrangente capaz de alcançar todas as dimensões que compõem a vida do ser humano em seus aspectos biopsicossociais, por não ter o investimento necessário que o custeie.

O Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014c) que orienta e estimula a implementação da escola de tempo integral, traz o discurso de melhoria da qualidade da educação através da ampliação do tempo em que os alunos permanecem na escola como se fosse possível aligeirar as inúmeras mudanças necessárias para tal empreendimento. Assim, a implementação da política pública ainda não efetivou as adequações, estrutura e organização necessárias para que a oferta das atividades aconteça com qualidade e não em espaços improvisados como informam Gama e Sônego (2018, p. 13):

[...] as escolas fazem muitas adaptações, em salas, em horários, de maneira que as atividades aconteçam, mas para que a educação integral se efetive nas escolas precisamos de locais adequados, não há como manter por longos períodos adaptações que organizam as atividades por um lado, mas atrapalham por outro.

¹ Desemprego estrutural é a consequência da reestruturação econômica de corte de custos e extinção de postos de trabalho resultante do aprimoramento do processo produtivo através de novas formas de organização do trabalho e da aplicação de novas tecnologias e modernização de máquinas e equipamentos (MARTINS, 2006).

Alves (2018, p. 9) afirma ainda que “O financiamento aquém do necessário para melhoria da qualidade social da educação [...] não garante a efetividade desse direito, especialmente no ensino médio em tempo integral”. As dificuldades enfrentadas têm sido evidenciadas em vários trabalhos acadêmicos que se preocupam com os rumos que a política pública vem assumindo, em que se constata consequências como: a exclusão de alunos trabalhadores do ensino médio que não podem passar o dia todo na escola (KOPP, 2020), o desvio do recurso público para o setor privado (ALVES, 2018), a aplicação equivocada dos pressupostos gerenciais ao trabalho pedagógico (LIBÂNEO, 2016), a inapropriação da estrutura física da escola para atender às necessidades do tempo ampliado para os alunos (GAMA; SÔNEGO, 2018), entre outras dificuldades para organizar o trabalho escolar.

Tais situações interferem na organização do trabalho pedagógico e a torna ainda mais complexa, na medida em que se percebe o direcionamento para melhorar os índices de desempenho escolar, em detrimento de uma formação abrangente que favoreça a construção da cidadania e da emancipação e não de contingente para as necessidades do mercado capitalista.

Filemon (2019) ao tratar sobre reformas educacionais implementadas para o ensino médio, ressalta alterações na organização do trabalho pedagógico com a finalidade de melhoria dos índices de desempenho escolar, como uma das orientações gerenciais trazidas do setor privado para a escola pública de tempo integral, que objetivam bons resultados com menos investimentos.

As reais necessidades administrativas, financeiras e pedagógicas das escolas “quando não atendidas, interferem no processo educativo, gerando impasses vivenciados na gestão escolar, já que a precária estrutura material e pedagógica, inviabiliza a realização de atividade significativa para o aluno” (LÉLLIS, 2017, p. 16).

Essas dificuldades, advêm e intensificam-se pela relação estabelecida entre a política pública de escola de tempo integral e a iniciativa privada, através das novas formas de organização não estatais como Organizações Não Governamentais - ONGs, Organizações Sociais - OS e Fundações sem fins lucrativos (SILVA, 2018a; SILVA; TRIPODI, 2021), em que o Estado dispõe as estruturas físicas das escolas e os seus servidores para que a iniciativa privada, financiada com recurso público, ofereça materiais e serviços, que orientam a formação dos profissionais, a organização do trabalho e materiais didáticos-pedagógico como livros (MOLL, 2017).

A proposta de articular a escola de tempo integral com ONGs e OSs para o oferecimento do direito à educação, representa a descentralização e a desvalorização da escola pública não só pela transferência de recursos do setor público para o privado, mas também pela proposta de

complementação do trabalho escolar por atividades realizadas fora do seu espaço e por profissionais de outras especialidades, não necessariamente professores, gerando a contradição público-privado pelo redimensionamento do Estado que transfere suas responsabilidades em detrimento da escola pública (MAURÍCIO, 2016; SILVA, 2018a).

Araujo (2019, p. 57-58), considera que a Lei nº 13.415/2017 que entre outras determinações, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017d, p. 01), legitimou a reforma dessa etapa da educação básica com várias mudanças e consequências entre as quais destacam-se as “[...] terceirizações que, além de facilitar a adoção de formas precárias de trabalho, permite a contratação de empresas terceirizadas para a realização de atividades meio, como o ensino público. Para o autor:

A nova legislação também permite que cursos oferecidos por “centros”, que não tem (sic) regulamentação legal, sejam pagos com recursos do FUNDEB (por isso a necessidade de alterar a lei que regulamenta o financiamento da educação básica), o que deve favorecer a transferência de recursos públicos para empresas privadas de serviços educacionais diretamente pelo MEC ou por meio das secretarias estaduais de educação (ARAUJO, 2019, p. 62).

Apesar dos desafios enfrentados, é possível considerar a importância da escola de tempo integral para a educação brasileira, haja vista que vivemos em uma sociedade dividida em classes sociais, em que as condições de vida e de educação são difíceis para muitas pessoas e as oportunidades oferecidas pela escola poderiam representar melhoria social e educacional para muitos. Todavia, para Libâneo (2006) esse ideal só se realiza com investimento e compromisso com o setor público, na medida em que se considere a função social que essa política pública pode abranger.

No estado do Pará a implementação da proposta de ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola começou a ser melhor evidenciada a partir de experiências com os Programas Federais Mais Educação (BRASIL, 2007c) e Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009b) tendo ganhado destaque no Plano Estadual de Educação (PARÁ, 2015a) com o objetivo de oferecer oportunidades a partir do tempo estendido com as seguintes ações:

[...] reorganização curricular com a necessária oferta de atividades diferenciadas, em relação aos chamados conteúdos escolares em que o peso das atividades das Oficinas Curriculares (orientação para estudo e pesquisa, atividades de linguagem e matemática, atividades artísticas, esportivas, motoras e de participação social) e dos projetos desenvolvidos na escola sejam equivalentes ao peso dado aos demais componentes do currículo básico (PARÁ, 2017d, p. 09).

Como é possível perceber, a escola de tempo integral é uma realidade nacional tanto no ensino fundamental como no ensino médio, sendo este último de maior interesse para este trabalho. Porém, algumas características dessa política pública atual diferenciam-se daquelas implementadas no passado, entre as quais verificamos a relação público-privado na atualidade, fenômeno que não identificamos no passado.

Para Paiva, Azevedo e Coelho (2014, p. 52), a concepção da política pública de escola de tempo integral possui capacidade emancipatória na medida em que a ampliação do tempo escolar permita que os alunos tenham melhor desempenho em relação aos saberes escolares, funcionando como uma ferramenta para a emancipação.

Esse conceito de educação para emancipação dos sujeitos tem sido debatido no âmbito da gestão democrática conforme explicita Gracindo (2009, p. 144):

[...] a gestão democrática está alicerçada no sentido dado à própria educação, pois ao optar pelo sentido da solidariedade, inclusão e emancipação sociais, como fins da educação, a gestão escolar se conforma como instrumento de transformação social, caso contrário, ela passa a imprimir o sentido de competitividade no interior da escola, ratificando a exclusão social e escolar, sendo, desse modo, mecanismo para manutenção da realidade social vigente, negando a educação como direito inalienável do cidadão.

No entanto, as interferências do setor privado na esfera pública têm reconfigurado o ideal de gestão democrática e de educação integral na materialização das ações da escola de tempo integral através de estratégias que minimizam a participação e a autonomia das escolas, diminuindo o poder decisório na condução de novas demandas de organização do trabalho pedagógico.

Na atualidade, o projeto empresarial para a escola de tempo integral tenta secundarizar sua importância social ao propor atividades compartilhadas com o setor privado, através de entidades não governamentais e a sociedade civil, tendo sua função social redimensionada para contribuir ao alcance de resultados estatísticos, alívio das consequências geradas pela pobreza e não mais para a emancipação dos sujeitos.

Para Libâneo (2016, p.16), a proposta de escola de tempo integral apresentada pelo Ministério da Educação é uma estratégia para ocultamento das desigualdades sociais em que a instituição escolar passa a funcionar como um espaço de acolhimento e integração social, moderadora de conflitos, com migalhas de conhecimentos e habilidades para sobrevivência social dos pobres.

No passado, Anísio Teixeira (1956) defendia uma escola de tempo integral pública como dever do Estado, em que pretendia oferecer formação para emancipação do aluno e para

seu pleno desenvolvimento. Na atualidade, ela também é território onde se desenvolvem as premissas neoliberais, “por meio de uma parceria público-privada” (CAÇÃO, 2017, p. 110).

Nesse contexto, a questão pedagógica tem ocupado espaço nos debates sobre educação desde a época de Anísio Teixeira (1967), que mesmo influenciado por uma concepção liberal, já reconhecia a importância dessa dimensão na administração educacional, pois considerou que o sistema está indissociavelmente unido ao seu funcionamento pedagógico, que se realiza em todos os âmbitos de organização, desde a estrutura nacional até a função de ensinar em sala de aula (PARO, 2017).

O debate sobre a dimensão pedagógica contida na gestão desempenhada pelo conselho, direção, coordenação e docência, ganha relevância neste trabalho porque cumpre a função de estruturar e organizar o trabalho para proporcionar o desenvolvimento dos processos formativos que ocorrem no ambiente escolar em consonância com “sua missão educativa” (PARO, 2017, p. 109).

Na atual conjuntura educacional, torna-se fundamental conhecer os pressupostos político-ideológicos que fundamentam a gestão pedagógica no contexto da escola de tempo integral, pois as dificuldades na implementação dessa política pública só podem ser apreendidas a partir da análise dos pressupostos que as conduzem.

Para Oliveira e Vasques-Menezes (2018, p. 880), a gestão pedagógica da escola pode ser compreendida a partir do princípio da gestão democrática, “[que] inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar de forma a garantir qualidade de educação aos alunos”. As autoras consideram que:

O processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico. Indo além, discute a importância da articulação das diretrizes e políticas educacionais públicas, e ações para implementação dessas políticas e dos projetos pedagógicos das escolas.

No entanto, as estratégias neoliberais materializadas pela gestão gerencial, têm disputado o espaço escolar com os pressupostos da gestão democrática e gerado grandes dúvidas para a gestão pedagógica das escolas, especialmente do ensino médio de tempo integral. Para Araujo (2019), o ensino médio encontra-se envolto a mudanças promovidas pela reforma à essa etapa de educação, que inclui a implementação do tempo integral e da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (ARAUJO, 2019).

A proposta de pesquisar o tema gestão pedagógica e ensino médio de tempo integral surgiu da vivência como coordenadora pedagógica de uma Escola Estadual de Ensino

Fundamental e Médio no município de Abaetetuba/PA, que já oferecia ensino médio regular (tempo parcial) desde sua fundação em 1999 e em 2019 iniciou o processo de mudança para atender apenas ensino médio de tempo integral. Essa mudança tem sido realizada a partir da não oferta de novas vagas para o ensino fundamental, já tendo extinguido da unidade escolar o 6º ano ao final de 2018, 7º ano em 2019, 8º ano em 2020 e concluirá essa etapa em 2021 com a extinção do 9º ano.

Essa nova realidade trouxe desafios a toda comunidade escolar, em especial aos gestores, aqui entendidos como o conselho escolar, a direção e a coordenação pedagógica, conforme as considerações de Libâneo (2012)² e Navarro (2004)³, principalmente no que se refere à formação continuada em serviço, à autonomia pedagógica, à implementação curricular e à avaliação, considerados por Veiga (2008) como elementos constitutivos do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Esse destaque deve-se à compreensão de que esses elementos constitutivos representam os desafios da gestão para a implementação do ensino médio de tempo integral, uma vez que “o ponto de partida da organização do trabalho pedagógico na perspectiva da Educação Integral é a reorientação do Projeto Político Pedagógico” (PARÁ, 2017f, p. 24).

A tarefa de reorientar o PPP para atender à perspectiva que se estabeleceu para o ensino médio de tempo integral representa grande desafio, pois envolve desde a formação continuada da própria gestão pedagógica, que precisa apropriar-se das novas diretrizes para a educação integral ainda muito recente, ao mesmo tempo em que é impelida pelas pressões externas e internas que cobram da equipe maior e melhor eficiência referente a implementação da política pública no contexto de grandes transformações.

Nesse contexto, a gestão pedagógica em sua função articuladora, formadora e transformadora (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012) no EMTI, terá o desafio de reunir esforços para possibilitar que a escola:

[...] tenha uma equipe de trabalho que discutirá, revisará, implantará, coordenará e avaliará o seu Projeto Político Pedagógico com foco no modelo a ser implementado. Assim, cabe a essa equipe, potencializar a participação da comunidade escolar e apontar a importância dos programas e projetos existentes na escola para que sejam reavaliados e articulados aos objetivos da escola no sentido de garantir a aprendizagem dos estudantes (PARÁ, 2017e, p. 15).

² [...] o diretor e o coordenador pedagógico assumem [...] as ações voltadas para os objetivos coletivamente estabelecidos. Na nova perspectiva de gestão, esses dois profissionais recebem a delegação de coordenar o trabalho coletivo, assegurando as condições de sua realização e, especialmente, as do ambiente formativo, para o desenvolvimento pessoal e profissional (LIBÂNEO, 2012, p.350).

³ [...] o conselho escolar tem um papel fundamental, tanto na observação da organização da escola quanto em relação ao tempo pedagógico [...] para favorecer o processo de aprendizagem (NAVARRO, 2004, p. 25).

Diante do exposto, nossa intenção é apreender as diretrizes dos documentos orientadores do Ensino Médio de Tempo Integral para a gestão pedagógica referentes à formação continuada, autonomia da escola, reestruturação curricular e avaliação de processo, que servem para organizar o trabalho pedagógico no Ensino Médio de Tempo Integral. Tais categorias representam o processo de trabalho da gestão pedagógica para “coordenar as ações e os objetivos coletivamente estabelecidos, [...] o desenvolvimento profissional dos professores [...] e a avaliação” (LIBÂNEO, 2012, p. 350).

A proposta desta pesquisa parte de uma concepção de educação alinhada ao desafio de proporcionar aos adolescentes e jovens de 15 a 17 anos “uma escola de qualidade social e pedagógica, que socialize a cultura, a ciência e a arte enquanto direito universal” (LIBÂNEO, 2012, p. 25). Sem deixar de considerar que o objetivo primordial da escola é o desenvolvimento integral dos alunos que se cumpre pelas atividades pedagógicas, curriculares e docentes, viabilizadas pelas políticas educacionais vigentes.

Partindo dessa concepção, importou-nos aprofundar o conhecimento sobre o tema de estudo - gestão pedagógica e ensino médio de tempo integral - através da busca por respostas à seguinte questão central: Como se dá o processo de gestão pedagógica em uma escola de ensino médio de tempo integral, no município de Abaetetuba/PA?

Em decorrência desta questão central, indicamos as seguintes questões complementares:

- Quais os pressupostos políticos e pedagógicos do Ensino Médio de Tempo Integral assumidos pela política educacional brasileira?

- Que documentos sistematizam a Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral no estado do Pará?

- Quais as proposições dos documentos orientadores do Ensino Médio de Tempo Integral no que concerne à formação continuada, a autonomia, a reestruturação curricular e à avaliação de processo, para a gestão pedagógica em uma escola de Abaetetuba/PA?

Os questionamentos apresentados foram motivados pelas leituras sobre a temática, em que se destacam análises das dificuldades estruturais que o ensino médio de tempo integral enfrenta, com ênfase em seu caráter histórico-político-financeiro-social, encontrando-se lacuna no que se refere ao caráter pedagógico. Nesse sentido, a pesquisa representa a possibilidade de conhecer melhor os documentos orientadores para a organização do trabalho pedagógico, que se traduza na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem voltados à formação humana integral.

O estudo sobre A Gestão Pedagógica do Ensino Médio de Tempo Integral em Abaetetuba/Pará, poderá contribuir para a área da educação ao realizar o confronto entre os objetivos indicados nas diretrizes para implantação do tempo integral e a realidade vivenciada na escola onde essa política está sendo implementada, pois as pesquisas já realizadas apontam para dificuldades na mudança da escola de tempo parcial para a escola de tempo integral.

A relevância deste estudo se justifica pela importância da reflexão sobre a gestão pedagógica como uma função fundamental para implementação do Ensino Médio de Tempo Integral, política pública que vem sendo acompanhada com expectativa e preocupação por estudiosos e profissionais da área. O estudo representa uma possibilidade de indicar não só as estratégias para organizar o trabalho escolar na busca pela melhoria da qualidade da educação, como também identificar a concepção que influencia e/ou determina práticas de gestão pedagógica na escola.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de gestão e organização do trabalho pedagógico em uma escola de Ensino Médio de Tempo Integral, no município de Abaetetuba/PA. Tendo como desdobramento os seguintes objetivos específicos: - discutir os pressupostos políticos e pedagógicos da educação de tempo integral assumidos pela política educacional brasileira; - analisar as políticas de fomento no estado do Pará e suas repercussões à gestão pedagógica; caracterizar a materialização dos documentos orientadores do Ensino Médio de Tempo Integral mediados pela gestão pedagógica referentes à formação continuada, à autonomia, à reestruturação curricular e à avaliação de processo.

A princípio, a proposta de pesquisa teve como tema a gestão e a organização do trabalho pedagógico e escola de tempo integral, no entanto, optamos por redimensionar para o tema atual que é a gestão pedagógica do Ensino Médio de Tempo Integral, por dois motivos: o primeiro para delimitar o objeto de pesquisa e o segundo por termos identificado uma dissertação em educação que trata da organização do trabalho pedagógico em escola de tempo integral de nível fundamental, no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica - PPEB, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica - NEB, da Universidade Federal do Pará - UFPA. Por isso, optamos pelo redimensionamento considerando que a implementação do Ensino Médio de Tempo Integral está em processo, nova legislação sendo apresentada e a necessidade de continuidade de pesquisas que acompanhem o movimento que essa política pública vem assumindo no cenário educacional, especialmente em municípios paraenses como o de Abaetetuba/PA.

Assim, reunimos produções acadêmicas, documentos oficiais, referencial teórico e levantamento no *google* acadêmico sobre a organização do trabalho pedagógico, com recorte

temporal de 2010 a 2020, no qual verificamos que os estudos relacionados ao tema esteve diminuído entre os anos de 2010 e 2012 mas ganhou importantes iniciativas a partir de 2013 com destaque para produções publicadas por universidades e editoras das Regiões Sul (21 produções), Sudeste (08 produções), Centro-oeste (09 produções), Norte (07 produções) e Nordeste (03 produções).

Devido a organização do trabalho pedagógico constituir uma das atribuições da gestão, foi necessário nova busca para aprofundar o conhecimento sobre a gestão pedagógica, utilizando como fonte de informação a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) através da ferramenta “busca avançada” no campo “gestão pedagógica”, com recorte temporal de 2010 a 2020, com resultado de 145 publicações, tendo sido desconsideradas 111 por incongruência com o objeto desta proposta de pesquisa e consideradas 34, mas nenhuma com o mesmo foco proposto neste trabalho.

O percurso metodológico da investigação foi elaborado conforme o pressuposto da pesquisa qualitativa, a qual se “caracteriza pelo contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p.12) e se coaduna com a intencionalidade de estudar como se dá o processo de gestão pedagógica do ensino médio de tempo integral em uma escola no município de Abaetetuba/PA.

Esse percurso considera o objeto de investigação, a aproximação do investigador com as concepções políticas e pedagógicas já produzidas, a dedicação com a pesquisa e o contexto em que o trabalho irá se desenvolver, como princípios norteadores da investigação.

Consideramos que a abordagem qualitativa exige a clareza do tipo de pesquisa adotada, por isso neste trabalho pretende-se desenvolver um estudo de caso, que se constitui numa unidade dentro de um sistema mais amplo como é o caso do processo de gestão pedagógica do ensino médio de tempo integral de uma escola no município de Abaetetuba/PA, que trata de materializar numa unidade escolar (micro) uma política de abrangência nacional (macro). “O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 20).

Os procedimentos para a realização da investigação iniciaram-se com a busca do objeto de pesquisa, que foi se materializando à medida que se reuniu algumas produções acadêmicas sobre o tema, documentos oficiais sobre as diretrizes para a gestão pedagógica do ensino médio de tempo integral e o suporte teórico que fundamenta o trabalho.

Para aproximar o referencial teórico estudado com as diretrizes políticas e pedagógicas propostas pelos documentos oficiais que orientam a organização do trabalho pedagógico nas

escolas, propusemos utilizar a pesquisa documental, por meio da análise de conteúdo, nas publicações de leis, portarias e programas disponíveis em fontes como: site da educação integral do Ministério da Educação - MEC ; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 2017c); Plano Nacional de Educação - PNE I (BRASIL, 2001) e PNE II (BRASIL, 2014d); Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 2017b); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (BRASIL, 2020b); Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI (BRASIL, 2009b); Programa Jovem de Futuro - PJF (INSTITUTO UNIBANCO, 2020), Novo Ensino Médio - NEM (BRASIL, 2017d) e Diretrizes, Parâmetros e Critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral - PROEMTI (BRASIL, 2019).

Até 2021, a Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC/PA, disponibilizou às escolas que aderiram à educação de tempo integral algumas correspondências oficiais como memorandos (PARÁ, 2019c), raros manuais orientadores (PARÁ, 2017a; 2017b) e escassos documentos normativos (PARÁ, 2015a) que tratam da referida política pública no estado do Pará. As ações têm sido fundamentadas pelas normativas federais que são repassadas às escolas estaduais com poucas adequações para o estado. Até mesmo a extinção do ensino fundamental na escola, lócus desta pesquisa, que ocorre desde o final do ano de 2018, foi acordada em reunião sem documento oficial para tal decisão.

Na análise desses documentos procuraremos apreender os pressupostos políticos-ideológicos e pedagógicos elaborados para conduzir a organização do ensino médio de tempo integral no Brasil, para posteriormente relacionar sua coerência com as estratégias desenvolvidas pela gestão pedagógica na oferta dessa política pública em uma escola estadual de ensino médio integral localizada no município de Abaetetuba/PA.

Desta forma, pretendemos realizar um estudo de campo em uma escola, que teve como critério de escolha ser a única instituição, até o ano de 2020, a adotar a política pública de educação em tempo integral para o ensino médio no referido município. Nessa oportunidade, buscaremos observar as estratégias da gestão no processo de organização do trabalho pedagógico, não só pela ótica das diretrizes oficiais como também pela “realidade como ela é realmente, e não como quereria que fosse, observação que deve existir no decorrer de todo trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 20).

Essas definições indicaram possibilidades para compreender como a gestão pedagógica “se apropria das normas oficiais, dos regulamentos, das inovações; que peso tem as relações

sociais na aceitação ou na resistência a essas normas; que processos são gerados no dia-a-dia escolar para responder às demandas das políticas educacionais” (ANDRÉ, 2014, p.13).

Por ser a única escola, até 2020, a adotar a política pública de educação de tempo integral para o ensino médio no município de Abaetetuba-PA, consideramos difícil preservar sua identidade, ainda assim, optamos em denominá-la “Estrela”, no intuito de oferecer conforto e confiança para os participantes da pesquisa.

A contextualização da temática necessitou compreender a diferença entre política de governo e política de Estado, sobre a qual foram importantes as leituras de Caldeirón, Poltronieri e Borges (2011), Maurício (2009), Oliveira (2011), Rocha (2009) e Secchi (2009), que conceituaram e caracterizaram essa diferença.

Para compreender a relação e as características de educação integral e Ensino Médio de Tempo Integral, adotamos as contribuições de Araujo (2019), Cação (2017), Cardoso e Oliveira (2019), Cavaliere (2006), Freitas (2014; 2016), Gama e Sônego (2018), Guará (2006), Libâneo (2006), Maurício (2009), Moll (2008), Moura, Lima Filho e Silva (2015a), Paiva, Azevedo e Coelho (2014), Santos e Silva (2019), Silva (2016b; 2018a; 2018b; 2020a), Teixeira (1956), Zibas (2001), Batti (2019), Filemon (2019), Sandri (2016) e Sato (2019).

Seguindo com nossa proposta, consideramos que entender os princípios políticos-ideológicos, orientadores da gestão pedagógica no contexto da escola de Ensino Médio de Tempo Integral, tornou-se fundamental para a investigação por fornecer elementos que ajudam a compreender as concepções que justificam a política pública em sua apresentação como uma inovação educacional, para isso, utilizamos o referencial teórico de Freitas (2012, 2014), Hora (2018), Libâneo (2013), Lima (2011) e Paro (2017).

Em igual grau de importância dos aspectos anteriores, entender as características e concepções que conduzem a gestão pedagógica que se realiza na escola, fez-se necessário apreender a organização do trabalho pedagógico a partir da reforma do ensino médio, dentro do qual se discute atualmente a implementação do Ensino Médio de Tempo Integral, com destaque para as diretrizes contidas nos documentos orientadores referentes à autonomia, à reestruturação curricular, à avaliação de processo e à formação continuada.

Para efetivar tal estudo, utilizamos as contribuições de autores e pesquisadores já citados anteriormente e outros que complementam o debate sobre as seguintes categorias: autonomia da escola - Barroso (2004), Dourado (2012), Lima (1997), Lipovetsky (2010), Queiroz (2017) e Silva (2018a); reestruturação curricular - Aguiar (2018), Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) e Silva (2018c); avaliação de processo - Benedito e Menezes (2013), Dourado, Grossi Júnior e

Furtado (2016), Sousa (2013), Brasil (2016e), Brasil (2017e), Brasil (2019) e formação continuada em serviço - Geglio (2014), Domingues, Belletati (2016) e Campos (2016).

Esses referenciais conduzem à compreensão dos documentos no que se refere à fundamentação e diretrizes para o Ensino Médio de Tempo Integral, como os que apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 1: Documentos que oferecem fundamentação e diretrizes ao EMTI no Brasil e no Pará

DOCUMENTO	DADOS DA PUBLICAÇÃO	REFERÊNCIA
Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009	Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional.	Brasil (2009b)
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE II) e dá outras providências.	Brasil (2014d)
Constituição da República Federativa do Brasil	Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008.	Brasil (2016a)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Brasil (2017c)
Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017	Altera as LDB/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	Brasil (2017d)
Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.	Brasil (2017e)
Documento Orientador da Portaria nº 649/2018	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio - PRONEM.	Brasil (2018a)
Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018	Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação.	Brasil (2018b)
Portaria nº 331, de 05 de abril de 2018	Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - PROBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.	Brasil (2018c)
Portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018	Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa.	Brasil (2018d)
Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018	Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018.	Brasil (2018e)
Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.	Brasil (2018f)
Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.	Brasil (2019)

Resolução nº 002/2012-GS/SEDUC/PA, 27 de abril de 2012	Dispõe sobre o projeto Escola de Tempo Integral.	Pará (2012a)
Resolução nº 003/2012-GS/SEDUC/PA, 27 de abril de 2012	Dispõe sobre a organização e funcionamento da Escola de Tempo Integral.	Pará (2012b)
Projeto Político Pedagógico da “Escola Estrela”	Sistematiza as ações para organização do trabalho pedagógico na unidade escolar.	Pará (2014)
Lei nº 8.186/2015	Aprova o Plano Estadual de Educação do Pará - PEE/PA e dá outras providências.	Pará (2015a)
Caderno 6: Orientações para gestores sobre organização de Tempo Estendido	Oferece à equipe de gestão da escola de tempo integral da Rede de Ensino Médio do Pará, um conjunto de reflexões e propostas de estratégias que os auxiliem a organizar e planejar as ações relacionadas ao tempo estendido, ao alinhamento dos tempos pedagógicos nos diferentes espaços educativos e a estruturar as atividades diárias da escola de tempo integral.	Pará (2017a)
Caderno 7: Trabalho interdisciplinar e a pedagogia de projetos: subsídios para alinhamento entre as áreas de conhecimento do Currículo	Oferece subsídios de reflexão e ação com vista ao alinhamento entre áreas de conhecimento do currículo e o trabalho interdisciplinar para desenvolvimento de projetos.	Pará (2017b)
Matriz curricular do ensino médio em tempo integral	Organiza as disciplinas e suas respectivas cargas horárias.	Pará (2017c)
Minuta do Regimento das Escolas Estaduais de Educação Básica do Pará	Estabelece diretrizes para a organização e o funcionamento do ensino nas escolas da rede estadual do estado do Pará.	Pará (2017d)
Proposta pedagógica para as escolas de ensino médio em tempo integral	Propõe ações para consolidação da proposta pedagógica da Escola de Educação Integral e em Tempo Integral	Pará (2017e)
Projeto Escola de Tempo Integral [versão final]	Contém aspectos conceituais e operacionais em direção à perspectiva de modelos pedagógicos da educação integral.	Pará (2017f)
Regimento das Escolas Estaduais de Educação Básica do Pará	Estabelece as diretrizes para a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica do Pará.	Pará (2018)
Novo Ensino Médio no Pará: desafios, possibilidades e proposições para rede estadual		Pará (2019d)
Orientações para a elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular – PFCs (ANEXO II)	Orienta a organização da escola para ações com foco na flexibilização curricular para implementação dos Itinerários Formativos em 2020.	Pará (2019e)
Consulta Escola	Página virtual para consultas parametrizadas do ensino estadual do Pará por municípios, escolas, matrículas, turmas, professores.	Pará (2020a)
Documento Curricular do Estado do Pará Volume II – Etapa Ensino Médio (versão preliminar)	Apresenta a proposta curricular alinhada ao chamando “Novo Ensino Médio”, baseada na implementação da BNCC; b) flexibilização curricular, por meio de Itinerários Formativos; e c) a ampliação da Carga-Horária mínima do ensino médio para 3.000 horas.	Pará (2020c)

Elaborado pela autora com base nas referências desta dissertação.

Devido ao contexto atípico causado pela pandemia do Covid-19, que provocou a interrupção das atividades escolares em todo o Brasil, no estado do Pará essa determinação ocorreu a partir do dia 18/03/2020 de acordo com o Decreto Estadual nº 609 (Pará, 2020b). O cenário epidemiológico levou ao isolamento social e a criação de alternativas educacionais mediadas por tecnologia remota, através de ferramentas que foram utilizadas como meio de ensino-aprendizagem, estreitando a comunicação entre a escola, os professores, os alunos e as famílias.

Essa alternativa foi o meio encontrado para tentar minimizar os impactos da pandemia sobre a educação escolar por garantir o isolamento social e permitir a socialização das atividades escolares à distância, seguindo as recomendações da Nota Técnica Conjunta CEE/PA-SEDUC nº 01/2020 (Pará, 2020f). Permanecendo assim até o início do ano letivo 2022, motivo pelo qual se considerou a possibilidade da pesquisa ocorrer tanto de forma presencial como de forma não presencial, com mediação de tecnologia para coleta de dados.

Dessa forma, as contribuições teóricas e documentais foram confrontadas com os achados da pesquisa de campo, realizada com os profissionais que vivenciam o desafio de organizar o trabalho pedagógico num contexto de profundas mudanças para a unidade escolar e para todos que integram essa comunidade.

Como estratégia de coleta de dados, propusemos as seguintes unidades de análise referentes ao ensino médio de tempo integral: a) a formação continuada em serviço; b) a autonomia pedagógica; c) a implementação curricular e d) a avaliação.

Para essa realização foi utilizada a entrevista semiestruturada, direcionada à equipe gestora (presidente do conselho escolar, diretor e coordenador pedagógico) e dois professores (Matemática e Linguagem), por ser um instrumento de coleta de dados considerada como mais adequada para reunir e produzir informações junto aos sujeitos apresentados, pois “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE, ANDRÉ, 2018, p. 40).

A proposta de realização de entrevista pretendeu alcançar o presidente do conselho escolar, o diretor, a coordenadora pedagógica e dois professores, perfazendo um total de 05 entrevistados. O critério para a escolha dos professores foi o de pertencer às áreas de linguagem e matemática devido a proposta de educação de tempo integral visar melhorias no desempenho dos alunos nesses componentes curriculares.

Para o tratamento das informações obtidas foi realizada a transcrição das entrevistas, as quais foram organizadas de acordo com as unidades de análise, definidas para permitir a sistematização dos dados obtidos nos depoimentos dos profissionais entrevistados e serviram para instrumentalizar a construção do texto no intuito de indicar como se dá o processo de gestão pedagógica em uma escola de ensino médio de tempo integral, no município de Abaetetuba/Pará.

Nossa proposta para apresentar os resultados atende à seguinte organização: Introdução, 03 (três) capítulos e as Considerações Finais. Na Introdução expomos a justificativa, a contextualização e a delimitação do objeto de estudo, as questões de investigação, os objetivos,

o referencial teórico-metodológico adotado, a definição da natureza da pesquisa, os sujeitos, as unidades de análise e a trajetória de investigação.

No Capítulo I apresentamos como título **O Ensino Médio e a Escola de Tempo Integral**, no qual tratamos sobre os pressupostos políticos e ideológicos assumidos pela política educacional brasileira para essa etapa da educação básica no contexto da escola de tempo integral e seu percurso para implementação através do Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI.

No Capítulo II, intitulado **A Gestão Pedagógica e a Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral no estado do Pará**, indicamos as principais concepções e características que assume a gestão pedagógica em sua função de organizar o trabalho no Projeto Político Pedagógico no contexto de implementação do Ensino Médio de Tempo Integral no estado do Pará.

No Capítulo III, damos destaque às **Apropriações dos Documentos Orientadores do Ensino Médio de Tempo Integral para a gestão pedagógica e sua repercussão em uma escola de Abaetetuba/PA**, onde apresentamos a sistematização dos achados da pesquisa.

Por fim, apresentamos nas considerações finais sobre o processo de gestão pedagógica em uma escola de Ensino Médio de Tempo Integral, esperando ter alcançado os objetivos da pesquisa e contribuído com o tema em questão.

CAPÍTULO 1 – O ENSINO MÉDIO E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.

Para entender o contexto em que o ensino médio está inserido na atualidade, é necessário tratar sobre os pressupostos político-ideológicos assumidos pelo governo brasileiro a partir dos anos de 1990 e as prescrições de reestruturação advindas do capital estrangeiro como primeira iniciativa deste trabalho, devido tratar-se de orientações que reorganizam o amplo sistema educacional e impactam diretamente nas unidades de ensino. Procuramos compreender como as influências da nova gestão determinam mudanças na política educacional nacional, promovem um contexto de reformas praticadas em todo o país e inauguram o ensino médio de tempo integral.

Esta seção do trabalho busca apresentar elementos para entender as mudanças político-ideológicas que determinam a formulação de políticas públicas educacionais e se apresentam como mecanismo para adequação às exigências de desenvolvimento econômico e social, fazendo-se necessário acompanhar o movimento de construção da nova gestão no cenário nacional brasileiro a partir da compreensão sobre o processo de modernização do país.

1.1 – O CONTEXTO DE REESTRUTURAÇÃO POLÍTICO-IDEOLÓGICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR.

O processo de modernização do Brasil, de acordo com Hora (2018), pode ser considerado como uma nova etapa de desenvolvimento em que novas expressões e ambições acompanham as estratégias de globalização e neoliberalismo que não só determinam constantes mudanças político-ideológicas do Estado como também interferem na relação entre o sistema educacional e a escola.

A modernização que impulsionou o desenvolvimento econômico do país no final do século XX e procurou romper com a tradição de subdesenvolvimento e dependência ao capital estrangeiro (HORA, 2018), constitui-se atualmente num processo de adequação às novas necessidades capitalistas em que a concepção neoliberal aliada ao desenvolvimento tecnológico e à globalização vai mudando a relação entre o Estado e as instituições públicas (OLIVEIRA, 2015).

Para Hora (2018), a modernização como característica marcante da década de 1990, é um termo que possui significados ambíguos, polissêmicos e escorregadios que mereceu estudos de várias fontes para ajudar a constituir seu conceito como:

[...] um fenômeno amplo, complexo e multidimensional que ocorre em tempos diferentes e em todos os setores do sistema social e a sua compreensão exige que se esteja atento às interações entre esses vários setores e o uso de métodos múltiplos e abordagens multidisciplinares [...] (BOBBIO, 1992, p. 776 apud HORA, 2018, p. 40).

Trata-se de um processo que rompe com o mundo da tradição, desestabilizando o que era conhecido e familiar, para instaurar o novo, atual, contemporâneo e moderno, determinando mudanças dos aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos concomitantes ao desenvolvimento da indústria, da técnica, do progresso, do mercado, da racionalidade, da quantificação (HORA, 2018). A empresa dita moderna, “[seja] ela uma fábrica, uma escola, ou um banco, ao alterar seu modo de operação, gera fortes consequências, tanto no que concerne ao trabalho, quanto ao mundo do capital” (ANTUNES; POCHMANN, 2007, p. 196).

Juntando-se ao discurso de modernização dos anos de 1990, o neoliberalismo como modelo a ser seguido, privilegia as relações de mercado como reguladoras da vida social, despossui o Estado de suas funções assistencialistas e elege as políticas sociais como seu alvo predileto (OLIVEIRA, 2015, p. 09). Nessa dinâmica, os entes federativos nacionais reestruturam-se, mudando a relação união-estado-município, pregando a substituição do modelo burocrático para adotar o modelo gerencial/empresarial de administração, atingindo assim, as políticas sociais de todo país.

Ao tratar sobre a reforma da administração pública, Secchi (2009) verificou em sua pesquisa que o modelo burocrático tornou-se alvo de críticas neoliberais, que o consideram inadequado para o contexto institucional contemporâneo por sua presumida ineficiência, morosidade, resistência às mudanças, obediência acrítica às normas, arrogância funcional em relação ao público destinatário e monopólio na prestação de serviços.

O modelo gerencial, apresentado como alternativa ao modelo burocrático, promete melhorar a gestão das organizações públicas (SECCHI, 2009, p. 349), através da eficiência, eficácia, empreendedorismo, competitividade e descentralização na prestação de serviços. No entanto, o mesmo autor indica que a substituição do modelo burocrático pelo modelo gerencial não tem garantido a ruptura entre os dois, levando-nos a inferir que coexistem disputando o âmbito público da sociedade nacional.

Entre os elementos comuns dos modelos burocrático e gerencial destaca-se a preocupação com o controle, tanto dos políticos sobre a máquina administrativa quanto dos organismos internacionais de financiamento social sobre os resultados das políticas públicas. Eles não são, portanto, modelos de ruptura (SECCHI, 2009).

Diante da expectativa por modernização, o Brasil seguiu o caminho do neoliberalismo, “que nega o papel do Estado e o reduz a funções mínimas” (HORA, 2018, p. 72). A adoção dessa concepção de base econômica promove a aproximação entre as esferas pública e privada, através da redução das intervenções do Estado na promoção de políticas sociais. Segundo Hora (2018, p. 44), “nas sociedades modernas, há predominância de um padrão de vida associativo, baseado na dicotomia entre os âmbitos público e privado de existência”.

Essa relação redimensiona o poder do Estado sobre suas instituições e permite a invasão das empresas em setores que eram considerados de domínio público. Na esfera educacional essa dinâmica tem sido observada em todo o sistema e na escola, a partir da inserção das diretrizes empresariais na organização do trabalho pedagógico das unidades, redimensionando o papel da instituição e sua forma de organização conforme as características da escola como empresa educativa.

A concepção de escola como empresa educativa surgiu com a nova etapa de modernização que coincide com os processos de informatização dos serviços e da produção enquanto fatores de reorganização do trabalho na empresa, no mercado e também nas mais diversas áreas sociais como a educação. Essa concepção é entendida na análise de Lima (2011) como aquela organizada para a formação de indivíduos que contribuem para a eficiência econômica e que utilize a gestão gerencial como técnica de mercado para prestação de serviço aos usuários com destaque à utilização da racionalidade e do controle para mensuração da relação custo-benefício em que se afere o sucesso e a qualidade do serviço prestado.

Para Suárez (2013) e Gentili (2013) o projeto de educação neoliberal utiliza-se de estratégias culturais para construir uma nova organização escolar que emprega termos usuais do setor público para promover transformações de ordens política, ideológica e pedagógica em favor do que é denominado como empresa educativa. Palavras de ordem nas lutas por democratização e igualdade de oportunidades são adotadas e reconceitualizadas para serem integradas ao conjunto de determinações neoliberais para a educação escolar. Essa estratégia consiste num processo de tornar familiar o que é estranho e rompe as resistências políticas, ideológicas e pedagógicas que representam limites para o avanço da nova ordem, possibilitando a inserção da iniciativa privada na esfera pública.

O discurso político-educativo neoliberal, enquanto estratégia de reforma cultural, deslocou conteúdos como cidadania, bem comum, democracia e educação pública e os substituiu por outros produzidos pelo livre mercado de consumo em que se destaca o discurso da qualidade, da eficiência e da função social e pedagógica. Assim, os valores de empresa, de competitividade e de mensurabilidade passaram a suprimir as conquistas de democratização da

escola pública e em seu lugar estabelece-se o interesse individualista de competição como objetivos centrais dos serviços educacionais oferecidos. (SUÁREZ, 2013).

O discurso de modernização da escola travestido em melhoria da qualidade da educação a partir das concepções neoliberais, empenha-se em deslegitimar, desqualificar e marginalizar padrões culturais e conduta social de partidos políticos, sindicatos, movimentos cívicos que outrora conquistaram direitos sociais para todos, evidenciando as investidas do projeto cultural neoliberal num processo de construção hegemônica orientado a formar novas identidades sociais e culturais que sejam funcionais a nova ordem (SUÁREZ, 2013).

Nesse contexto, a concepção neoliberal para a educação que se materializa nas políticas públicas de várias formas com destaque para a inserção implícita da concepção de escola como empresa educativa, é colocada como uma modernização para o sistema educacional de países em desenvolvimento como o Brasil.

Acusado de ineficaz, ineficiente, consumidor de recursos, lento e imprevisível, o setor público (LIMA, 2011) tornou-se alvo de ferrenhos ataques neoliberais que o desqualificam e se somam ao pouco investimento que fragiliza essa esfera e possibilita a invasão dos ditames empresariais nos mais diversos atendimentos sociais como a educação.

As expectativas de modernização ancoradas nas concepções neoliberais que consideraram o setor público como educacionalmente atrasado, estabeleceram ao Estado brasileiro uma política educacional voltada ao desenvolvimento [...] articulando-se com a iniciativa privada, a qual teria o importante caráter de complementaridade, com liberdade de atuação em questões pedagógicas e curriculares (HORA, 2018).

O projeto traçado no início dos anos de 1990 pretendia promover mudanças para tornar o sistema educacional brasileiro moderno, ágil, eficiente, capaz de ser o instrumento dinamizador da reestruturação competitiva da economia e possibilitar aos jovens e adultos uma formação mais adequada às demandas do contexto internacional de globalização daquele período (HORA, 2018).

As políticas públicas educacionais já imbuídas da gestão gerencial, passaram a difundir e legitimar os preceitos implícitos da empresa educativa através de um processo de substituição de termos e conceitos, como ocorre com o significado e a forma de tratamento dispensado ao cidadão. Para Secchi (2009, p. 363):

No modelo burocrático, o cidadão é chamado de usuário dos serviços públicos. Na retórica dos modelos de administração pública gerencial e governo empreendedor, os cidadãos são tratados como clientes, cujas necessidades devem ser satisfeitas pelo serviço público. Sob o guarda-chuva da governança pública, os cidadãos e outras

organizações são chamados de parceiros, com os quais a esfera pública constrói modelos horizontais de relacionamento e coordenação.

A implementação de políticas públicas com fundamentação neoliberal mostra que o Estado brasileiro tem se empenhado nas determinações legais para se adequar às exigências de modernização educacional. No entanto, Hora (2018) indica que na década de 1990 o processo de modernização havia avançado muito no plano do desenvolvimento econômico, mas estava estagnado no plano da integração social e política. Todavia, a modernização não havia alcançado o campo educacional porque permaneciam os problemas de “sucateamento das escolas, desvalorização profissional dos professores, falta de políticas educacionais consistentes e prática educativa excludente (HORA, 2018).

Essa realidade representava a dicotomia entre o discurso da modernização e as evidências de que as ambições de desenvolvimento moderno não haviam alcançado a educação nacional mantendo as dificuldades de acesso aos direitos sociais e o insucesso das políticas públicas. Essa constatação serviu de base para o discurso de defesa da reforma neoliberal de abrangência para todo o sistema, conforme as orientações do mercado globalizado que vem se efetivando até os dias atuais.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019, p. 77) apresenta resultado de pesquisa em que defende a ideia de que o “sistema educacional brasileiro gera chances desiguais de acesso, trajetória e aprendizado aos estudantes principalmente em função de sua origem socioeconômica, mas também devido às diferentes condições de funcionamento das escolas e do tipo de gestão escolar”.

No entanto, estudos têm demonstrado que as desigualdades não são geradas nas escolas e nem pelo tipo de gestão escolar como as concepções neoliberais de mercado querem que os cidadãos acreditem. Para Oliveira (2015), que reúne estudos sobre gestão democrática, é preciso ampliar os limites da análise para além do espaço institucional em direção a um cenário mais abrangente que ajude a compreender que as orientações das agências internacionais como Banco Mundial (BM) e Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) não pretendem orientar para o fim das desigualdades educacionais, mas torná-las administráveis.

Dessa forma, o IBGE (2019, p. 78) também tem se fundamentado em agências internacionais para definir suas análises sobre educação em que apresenta os resultados da pesquisa conforme os parâmetros dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável-ODS, por isso responsabiliza a escola e sua gestão como produtoras de desigualdade sem considerar que se trata de mais uma investida neoliberal contra a escola pública em favor da empresa educativa.

Gentili (2013) elucida que a desigualdade não é produzida no espaço institucional, “é fruto do desenvolvimento estrutural da sociedade de classes em que a expansão e generalização do universo mercantil causa impacto não apenas na realidade das ‘coisas materiais’ como também na ‘materialidade da consciência’. Assim, acreditamos que o discurso que responsabiliza a escola e a sua gestão como produtoras de desigualdade revela a estratégia para induzir a interpretação que desqualifica a escola pública acusando-a de não atender as expectativas de aprendizagem, equidade e qualidade sem considerar o contexto amplo que a determina.

Essa estratégia tem impacto na consciência dos indivíduos que passam a aceitar e confiar na empresa educativa como representante do setor privado inserida no âmbito público, sem se dar conta do processo de mercantilização que a educação escolar pública vai assumindo, tornando hegemônica a ideia da educação como mercado materializando-se no cotidiano da escola e sua gestão.

É assim que as investidas neoliberais por privatização da escola pública em que o Estado mínimo repassa a responsabilidade para o setor privado, representado pela chamada sociedade civil sem fins lucrativos e pelas organizações não governamentais, vai concretizando sua ofensiva e criando políticas que oficializam o caráter privatista que a educação nacional assume.

Para Silva (2016a) vivemos em uma sociedade atual de aceitação do capitalismo como modelo econômico impossível de ser superado por outro tipo de sociabilidade, por isso considera-se apenas a possibilidade de aperfeiçoamento da estrutura que já existe. Nas palavras da autora, “considera-se o reformismo como pensamento hegemônico, pois se a impossibilidade de outra forma de sociabilidade é tomada como premissa, não há mais o que fazer, senão reformas, mudanças e aperfeiçoamentos na estrutura sob a base já existente”.

Essa estratégia consubstancia-se na reestruturação dos órgãos estatais através de reformas sob a influência da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), que desde os anos de 1960 vêm sendo acompanhadas por pesquisadores que indicam a centralidade das reformas como meio para o desenvolvimento econômico, que não pode ocorrer sem uma educação tecnológica para difusão de inovações, aptidão empresarial, padrões de consumo e adaptabilidade às mudanças econômicas e de participação (OLIVEIRA, 2015).

Reformar o sistema educacional passou a ser obsessão da CEPAL, que partia do discurso de que tal sistema estava em crise em termos qualitativos e quantitativos apresentando uma clara necessidade de reforma (OLIVEIRA, 2015). A autora ressalta ainda, que os apelos por reforma tinham caráter extremamente economicista e as mudanças ocorridas conforme as

orientações dessa Comissão ficaram conhecidas como aquelas advindas do pensamento cepalino.

Segundo Freitas (2016), o processo de reforma continua em curso, adaptando-se a cada etapa de seu desenvolvimento. Atualmente a reforma continua explicitamente alinhada aos interesses empresariais que contam com seus representantes como formuladores de políticas públicas que agem criando leis e abrindo facilidades para que a educação avance na direção da privatização que ocorre por várias vias:

[...] por terceirização de gestão, quando essa passa a ser exercida por uma organização social privada; terceirização por deslocamento de recursos públicos diretamente para os pais na forma de *vouchers* que utilizam para ‘escolher’ em qual escola particular devem matricular seus filhos; e também privatização por introdução no interior da escola de lógicas de gestão privadas e sistemas de ensino pré-fabricados (em papel ou na forma de *software*) que contribuem para a desqualificação e para elevar o controle sobre o trabalho dos professores (ADRIÃO *et al.*, 2009 apud FREITAS, 2016, p. 141).

A privatização se ancora na defesa de que os estudantes pobres têm o mesmo direito dos estudantes ricos de frequentarem a escola privada que é considerada de melhor qualidade, “pois para os reformadores empresariais, é o fato de ser estatal que impede a escola pública de ter qualidade, para eles a gestão pública é ineficaz” (FREITAS, 2016, p. 141).

Trata-se de um mecanismo neoliberal para impor políticas antidemocráticas na medida em que consegue deslegitimar culturalmente a escola pública como aparato institucional que garante o direito social à educação (GENTILI, 2013, p. 230).

Para Silva (2016a) os termos ressignificação, reconstrução, reinvenção referem-se à ideia de reforma no sentido de dar novo significado ao já existente, sem uma transformação fundamental na base, apenas como forma de aperfeiçoamento da estrutura, efetivando mudanças e aperfeiçoamentos de adequação ao modelo existente.

A aclamada reforma da organização estatal enfrenta problemas desde seu nascimento. Em se tratando das parcerias público-privadas, é conveniente destacar que as organizações públicas não-estatais não visam fins lucrativos, mas são de iniciativas particulares determinadas por grandes empresários, que defendem os interesses da classe dominante e não os interesses da classe trabalhadora num claro apelo a privatização da educação pública (SILVA, 2016a).

Os defensores da escola pública, gratuita e de qualidade social se apoiam na constatação que o ideário neoliberal não pretende erradicar o mais cruel efeito do sistema capitalista, a exclusão dos direitos sociais e econômicos da classe trabalhadora. Para Oliveira (2015) nas décadas de 1940/50 houve grande euforia com a ideologia do desenvolvimentismo em que o subdesenvolvimento era identificado com a pobreza e o desenvolvimento com a prosperidade.

Assim, a CEPAL passou a ocupar-se da pobreza e suas orientações para administrá-la fizeram obscurecer a discussão sobre a divisão de classes sociais e em seu lugar fez-se surgir categorias como pobreza e equidade, as quais compreendem um conjunto heterogêneo de grupos sociais que não permitem visualizar os contrastes e seus determinantes, estratégia economicista para ocultar o capitalismo como principal indutor das condições de desigualdades e implementar políticas educacionais a partir da medição de renda (OLIVEIRA, 2015).

A educação passou a ser considerada como um instrumento para contribuir com o avanço econômico e reduzir a pobreza, pois a miséria era entendida como ameaça constante à democracia, como fator limitante do desenvolvimento capitalista e da transformação produtiva do país, por isso tinha que ser eliminada (OLIVEIRA, 2015).

Na América Latina e no Brasil, a reforma educacional da década de 1990 pretendia a transformação produtiva, mudanças qualitativas para alcançar a competitividade no mercado mundial, estreitar a vinculação ao mundo do trabalho e da produção, melhorar a participação da chamada ‘moderna cidadania’ e também eliminar a pobreza sem o que, não seria possível o desenvolvimento (OLIVEIRA, 2015).

No entanto, eliminar a pobreza, que é produto do capitalismo, só seria possível através da transformação na base econômica e social da sociedade, mudança que não está entre as ambições dos reformadores neoliberais, pelo contrário, suas ações são voltadas para tornar os problemas advindos do capitalismo apenas administráveis enquanto viabilizam-se políticas públicas para adequação às necessidades do mercado global.

Nessa dinâmica, o Banco Mundial destaca-se como “disseminador de um tipo de escola pública sintonizada com frações da classe dominante brasileira, em especial os setores empresariais, desenvolvendo uma tarefa política de educador coletivo” (SILVA, 2018a, p.1614-1615). Desenvolver a política social sem abalar a taxa de lucro dos empresários é uma meta do BM que contribui para controlar o desemprego estrutural, como bem assinalam Araujo (2019) e Oliveira (2005).

O controle à pobreza implícito nas propostas do Banco Mundial para países que contraem empréstimos para diferentes setores da economia, causam endividamento e obrigam os países a redimensionar suas políticas econômicas e sociais em favor da “difusão e consolidação de uma concepção de mundo e de uma vontade coletiva” favoráveis ao sistema de Estados hegemônicos (SILVA, 2018a, p. 1615).

Ao tratar a pobreza como dificuldade para o avanço capitalista e não como resultado de sua contradição, o Banco Mundial não combate, mas mantém níveis de pobreza administráveis

monitorando o padrão de consumo e investindo na educação escolarizada como forma de tornar a mão de obra mais produtiva (SILVA, 2018a).

O Banco Mundial, ao considerar a pobreza passível de regulação, atribui à escola pública a responsabilidade de manter crianças, adolescentes e jovens protegidos dos problemas que ela causa em suas vidas. No entanto, sua natureza capitalista resguarda a manutenção do lucro através do contingenciamento dos gastos com a educação escolar e prescrevendo a articulação multissetorial.

Os posicionamentos contrários ao ideal neoliberal de reforma para privatização da educação pública podem ser observados por reações e lutas tanto no campo legal como no enfrentamento diário dessas políticas por professores e estudantes (FREITAS, 2016, p. 139).

Para o autor:

Está em jogo nessa política a disputa pelo controle tanto da ‘gestão’ escolar como do próprio ‘processo formativo’ da juventude (objetivos, métodos e conteúdos), ambos aspectos fundamentais para o controle ideológico da escola e seu alinhamento à lógica das necessidades do aparato produtivo (FREITAS, 2016, p. 140).

Para fazer resistência e lutar contra o ideal de privatização da educação é preciso compreender que essa ideologia além de vender as posses públicas para os setores privados também gera problemas como o enfraquecimento das fronteiras entre público e privado, cerceamento do acesso da maioria da população aos direitos sociais, responsabilização da gestão escolar com punição para os que não alcançarem as metas sem considerar os fatores que determinam tais situações, supressão da compreensão do contraditório.

Nesse contexto, as transformações político-ideológicas determinadas por concepções neoliberais de educação se apresentam como modernização e adequação às exigências de desenvolvimento econômico e social, promovendo formulação de políticas públicas com repercussões à educação básica, especialmente ao ensino médio, como apresentamos a seguir.

1.2 – OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO PARA A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE.

A reestruturação político-ideológica adotada no Brasil determinou a implementação de reformas que ganharam expressiva importância com implicações para o sistema educacional, para a organização do trabalho escolar e também para a formação da juventude de todo o país. Por isso, procuramos compreender o contexto da última etapa do ensino básico e os objetivos de formação que, apesar de estarem sinalizados nos marcos normativos como uma “educação

voltada para o desenvolvimento integral e preparação ao mundo do trabalho” (LDB 9394/96), tem sido campo de disputa política e ideológica onde se evidencia a continuidade das desigualdades históricas vivenciadas por adolescentes e jovens (ARAÚJO, 2019) e não resolução dos problemas relacionados a essa oferta.

A ideologia que fez a modernidade do início do século XX acompanhou o desenvolvimento do capitalismo industrial e apresentou ideias e práticas para organização, administração e controle dos processos desenvolvidos nas mais diversas instituições como a escola, trouxe também a “desumanização do trabalhador, tão bem caricaturada em Tempos Modernos” (LIMA, 2011, p. 129).

Essa modernização ressurgiu com renovada força e impregna a mentalidade de uma forma muito profunda, repercutindo não só na estrutura e organização do sistema educacional (LIMA, 2011) como também no tipo de formação ofertada às novas gerações, reorientando as finalidades de uma educação voltada ao desenvolvimento integral e preparação cidadã ao trabalho para o alcance de resultados que demonstrem a eficiência e a eficácia da oferta de ensino médio (SILVA, 2018b).

Há décadas, o sistema brasileiro vem reunindo esforços para adaptar-se aos padrões de modernização internacional com repercussões negativas para a formação das juventudes como demonstrado pelas produções de vários autores como Zibas (2001), Scarlatto e Gentilini (2014), Araujo (2019) e Silva (2020) que descrevem os desafios a partir de análises da trajetória histórica do ensino médio, marcado por diferentes modelos de ensino, reformas e estrutura curricular em que se destacam características de exclusão, desigualdade, diferenciação e dualidade.

Zibas (2001) considera que desde 1960, diferentes projetos recaem sobre o ensino médio para suprimir, superar e/ou escamotear a contradição social que separa curso propedêutico e técnico profissionalizante. Para a autora, a Lei 4.024/1961 consagrou o princípio de equivalência entre os dois cursos mas não foi suficiente para diminuir a diferença de prestígio e qualidade que separa as duas formações.

Inicialmente [o ensino médio] teve como objetivo, preparar os jovens para o ensino superior por meio de uma formação geral que desse condições para cursar uma carreira entre as “profissões liberais”, de caráter propedêutico e elitista, uma vez que os jovens que o procuravam provinham predominantemente das classes médias e altas (SCARLATTO; GENTILINI, 2014, p. 152).

Diferente do caráter propedêutico, o ensino técnico profissionalizante oferece aos jovens das classes trabalhadoras, profissionalização e inserção antecipada no sistema produtivo

na condição de mão de obra qualificada considerando as dificuldades sociais de acesso à universidade e o abandono dos estudos para trabalhar (SCARLATTO; GENTILINI, 2014).

Essa dualidade entre as formações propedêutica e técnico profissionalizante indicam que “é no ensino médio que o destino social dos alunos incide mais fortemente sobre a escola” (ZIBAS, 2001, p. 91). A expectativa de oferecer a todos, as mesmas oportunidades educativas são frustradas pela constatação de que ainda não se alcançou esse objetivo na última etapa da educação básica.

A observação dos marcos normativos que se referem ao ensino médio demonstra que a profissionalização compulsória introduzida pela Lei 5692/1971 foi substituída pela LDB 9394/96 que define o ensino médio como continuação ao ensino fundamental e como última etapa da educação básica obrigatória (ZIBAS, 2001) que pode ser complementado pela concomitância de ensino técnico profissionalizante, com possibilidade de continuação dos estudos nas universidades.

A possibilidade de um ensino médio integrado sinalizado pela LDB 9394/96, que possibilita a articulação entre formação propedêutica e técnico profissionalizante, não se restringe ao ensino médio, transcendendo para toda Educação Básica, compreendida como base unitária, princípio estruturante que vincula todos os níveis e modalidades e dá sentido à formação ampla e integral que se opõe à fragmentação do saber (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015).

Nesse sentido, o ensino médio integrado representa um projeto que se contrapõe aos limites impostos pela sociabilidade capitalista contemporânea, “que não oferece possibilidades reais de desenvolver capacidades amplas e ilimitadas dos trabalhadores para compreender a totalidade social” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 66).

A oferta de ensino médio integrado tem sido importante para a ampliação de acesso à última etapa da educação básica observada a partir de 2009, quando houve um significativo aumento da procura por vagas com impulso de três importantes fenômenos: a demanda aumentada de estudantes que concluíam o ensino fundamental e desejavam a continuidade dos estudos, a mudança promovida pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou obrigatório a inclusão no sistema escolar de toda a população entre 4 e 17 anos e a política de expansão de vagas com a oferta de ensino técnico profissionalizante (SILVA, 2020a).

Para compreender a análise sobre a expansão da oferta do ensino médio pelo sistema nacional de educação, Silva (2020a) esclarece que no seu trabalho, a palavra inclusão é entendida como capacidade de oferta de matrículas de acordo com o tamanho da população em idade escolar e a exclusão é quando não há vagas suficientes para atender as demandas por

escolaridade, caracterizando o binômio inclusão/exclusão que tem marcado a última etapa da educação básica.

O movimento de matrícula compreendido entre os anos de 2009 e 2016 no ensino médio, constantes no Censo Escolar da Educação Básica e na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) das 27 Unidades da Federação, indicaram que houve inclusão educacional de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, constatando-se que o aumento médio da matrícula foi de 12,7% nos estados - que apresentavam maior exclusão - e 102,4% na rede federal - onde se oferece Educação Profissional Técnica de Nível Médio (SILVA, 2020a).

Esse crescimento chamou a atenção para a ampliação da oferta porque um dos desafios do sistema educacional brasileiro é resolver o problema de exclusão e abandono no ensino médio (SILVA, 2020a, p. 278). A mesma autora, em *live* (proferida em 26 de agosto de 2020b), discorreu sobre a importância de se analisar não somente a expansão da oferta mas também a finalidade de formação que está sendo proposta pelas políticas públicas.

Segundo Araujo (2019, p. 14), as expectativas de formação são desafiadas pela realidade de desigualdade que ainda não foi superada, mesmo quando a LDB nº 9394/96 define como um dos princípios da educação a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”. A diversidade de formas na oferta do ensino médio tem revelado desigualdades formativas para os públicos atendidos, como por exemplo, o que ocorre no estado do Pará, onde é possível identificar pelo menos 12 diferentes tipos de oferta, desenhos curriculares e formas de distribuição de carga horária.

São as seguintes essas formas de oferta de Ensino Médio na Rede Pública Estadual do Pará: ensino médio regular diurno, ensino médio regular noturno, EJA – Educação de Jovens e Adultos diurno, EJA Noturno, SOME – Sistema Modular de Ensino, Mundial, Magistério, Convênio, ensino técnico integrado, ensino técnico subsequente, Proeja e ensino médio especial, cujas diferenças se acentuam se relacionadas como sua localização geográfica e comunidades atendidas, com particularidades quando ofertadas em zonas rurais ou em comunidades tradicionais (ARAUJO, 2019, p. 14, nota de rodapé).

Essas diferenciações de formações configuram-se como dualidade própria das sociedades de classes, que oferece uma educação elementar e disciplinadora para as classes trabalhadoras e uma educação mais aprofundada às elites dominantes das sociedades capitalistas modernas. Portanto:

[...] a heterogeneidade não significa o aumento das oportunidades educacionais e/ou o reconhecimento das peculiaridades culturais dos diferentes públicos juvenis, mas uma maior hierarquização das escolas em correspondência com os grupos socioeconômicos constituídos (ARAUJO, 2019, p. 9).

A presença de características como exclusão, desigualdade, diferenciação e dualidade no ensino médio, indicam que a implementação da Emenda Constitucional nº 59/2009 ainda não alcançou a universalização sinalizada e pretendida no processo de ampliação do direito à educação para a faixa etária de 15 a 17 anos e continua se caracterizando como desafio no atual contexto dessa etapa da escola básica.

Sem considerar os determinantes sociais que interferem na estrutura, organização, planejamento e implementação do ensino médio, as atuais políticas fundamentam-se em dados estatísticos e afastam a análise crítica ao destacarem a atenção mais para os resultados numéricos do que para a preocupação com a formação integral dos alunos.

Essa dinâmica tem caracterizado o outro desafio enfrentado pelo ensino médio que corresponde à oferta de um tipo de formação que instrumentalize o aluno não apenas para o mercado de trabalho e para o alcance de resultados nas avaliações escolares e de larga escala, mas principalmente, para o desenvolvimento de capacidades amplas e ilimitadas que o possibilite compreender a totalidade social.

É nesse contexto de disputa político-ideológica, em que se confrontam dois principais ideais: o de escola pública, gratuita e de qualidade social referenciada⁴, e o de responsabilização⁵, privatização e manutenção dos desafios⁶ historicamente enfrentados, que as políticas públicas para o ensino médio têm se materializado e interferido no tipo de formação ofertada à juventude brasileira.

A atual modernização educacional que se reveste da concepção empresarial de formação, argumenta que o ensino médio se tornou uma etapa desinteressante e desarticulada das culturas juvenis e indica o protagonismo como metodologia considerada mais significativa ao aluno, influenciando readequações que promovam mudanças na estrutura, organização, planejamento e implementação dessa etapa da educação básica.

A formação voltada ao protagonismo juvenil tem sido interpretada de diferentes maneiras e resguardada seu caráter “reconhecidamente fluído e multifacetado, carregado de significado pedagógico e político” (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 412). Trata-se de uma expressão que adota diferentes interpretações,

[...] que imbricam outros conceitos igualmente híbridos, como participação, responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania. Nem mesmo a distinção

⁴ Ver Dourado, Oliveira, Santos (2007).

⁵ Ver Oliveira, Duarte, Clementino (2017).

⁶ Ver Araujo (2019).

conceitual entre “participação” e “protagonismo” é clara na bibliografia consultada. Ou seja, um autor pode-se referir a “protagonismo” em contextos em que outro falaria de “participação”, e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos (p. 413).

Para os autores, o consenso que constitui “o cimento semântico que une as diferentes expressões que diversos estudiosos usam para nomear e discutir o envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e político é a preparação para a ação cidadã (p. 414). Nestes termos, a defesa em favor de uma formação fundamentada no protagonismo juvenil se ancora na participação ativa dos alunos em sua aprendizagem, na gestão da escola, nos grêmios estudantis e nos conselhos escolares,

[...] argumentando que é por meio dela que cada unidade escolar democratiza sua gestão e cumpre efetivamente sua função, tornando-se um espaço pedagógico atraente e desafiador para os jovens, de modo a favorecer seu progresso intelectual, social e afetivo, e, ainda, um espaço democrático, confiável e culturalmente rico para pais e para a comunidade, com vistas a um intercâmbio fecundo entre a escola e o seu entorno. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM – constituem o meio legal mais importante para a difusão do protagonismo juvenil no ensino médio (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 412).

No entanto, há em curso a disseminação de uma concepção de protagonismo juvenil de caráter mais adaptativo que problematizador, que “carrega consigo a possibilidade de despolitizar o olhar sobre as determinações da pobreza e sua manutenção, desviando o foco das preocupações do debate político e social sobre tais determinações para o da ação individual ou coletiva”, com vistas a minorar os efeitos da atual fase do capitalismo mundial (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 418).

Tal perspectiva desloca para o âmbito de ação da sociedade civil, por meio da ação de ONGs e outras instituições, responsabilidades que cabem ao Estado, tendo em vista os direitos subjetivos dos cidadãos. Além disso, transfere para jovens e adolescentes, individualmente ou em grupo, em especial para os que fazem parte dos setores empobrecidos, a responsabilidade de contribuir para superação de adversidades como o desemprego, por exemplo (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 418).

Essa proposta de protagonismo juvenil, defendida por empresários que lideram ONGs e instituições sem fins lucrativos, tenta escamotear as premissas políticas e ideológicas embutidas em seu projeto de formação, em que as pessoas se mobilizam apenas para obter um efeito imediato em detrimento dos grandes debates sobre opções gerais e interesse comum. Desta forma, a “atividade extremamente dispersa desses pequenos agrupamentos, representando milhares de microinteresses, significaria o fim da política e, portanto, o fim da democracia” (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 419).

A proposta de protagonismo juvenil ao ensino médio brasileiro encontra-se imbuída da concepção empresarial de caráter adaptativo, estabelecendo à escola a responsabilidade pela difusão de um tipo de formação para o desenvolvimento de competências e habilidades que tornem os jovens e futuros adultos mais aptos a assimilar mudanças e consequências do sistema hegemônico, delegando a esse público a pseudo possibilidade de escolher entre as diferentes possibilidades de formação, como se essa escolha estivesse desatrelada das condições materiais de vida numa sociedade dividida em classes sociais.

Assim, a formação ancorada no protagonismo juvenil como concepção empresarial de educação, ganhou força com a parceria entre a iniciativa privada e o governo federal através do Ministério da Educação (MEC), que criou o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI, para estimular a ampliação da jornada escolar com readequação curricular que contemplasse a concepção de protagonismo juvenil, formação integral em tempo integral.

1.3 - O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR COMO INDUTOR DO TEMPO INTEGRAL E DA REORIENTAÇÃO CURRICULAR.

A formação da juventude tem sido destacada na implementação de políticas públicas e na questão da gestão escolar que se desenvolvem nos estados brasileiros e ganhou novo sentido a partir das experiências com o Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI, instituído pela Portaria do MEC nº 971 (BRASIL, 2009b), que materializou a indução ao protagonismo juvenil e tentou dinamizar a oferta de atividades para aprendizagens significativas direcionadas aos adolescentes e jovens como estratégia de interlocução da educação escolar com as culturas juvenis.

Essa estratégia integra-se ao conjunto de programas e projetos discutidos e implementados no contexto do sistema nacional, em que o Ministério da Educação - MEC passou a dinamizar o debate em torno da educação integral em tempo integral ao ensino médio, adotando a parceria público-privada para minimizar a dívida social que atingia a juventude brasileira, contribuir com a reestruturação curricular e promover mudanças no âmbito da gestão escolar.

Segundo Silva e Jakimiu (2016b, p. 19), em seu esboço preliminar, o PROEMI objetivava a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM associada ao “ideal de formação humana para além de uma perspectiva de mercado” que proporcionaria uma nova identidade para essa etapa da educação básica com “avanço nas

questões epistemológicas que expressariam a compreensão de mundo, de educação e de formação que se pretendia oferecer aos sujeitos”.

Pesquisas realizadas por autoras como Silva (2016a), Sato (2019) e Batti (2019) elucidam a interferência do setor privado na condução do PROEMI e indicam que a influência expressiva das concepções empresariais nesse programa, ocorreu por determinações normativas que cobraram maior eficiência e eficácia com menos investimentos, os quais estão condicionados a reestruturação, reorganização e replanejamento de estados, municípios e escolas.

Esses condicionantes mantiveram as dificuldades de implementação do PROEMI, que se desenvolveu “sem a infraestrutura adequada e sem os recursos prometidos que só foram liberados no segundo ano de funcionamento, obrigando a equipe gestora a buscar na comunidade uma estrutura mínima para atender às necessidades mais imediatas do alunado” (BATTI, 2019, p. 36).

Essa realidade indica que a relação firmada com o capital empresarial estabelecida no PROEMI pouco contribuiu para as mudanças estruturais no âmbito da educação pública, dada a limitada liberação de recursos diante da necessidade das escolas e a obrigatoriedade de reorganização e replanejamento como condição para recebimento dos escassos recursos, gerando uma relação de dependência.

A relação de dependência constatada na parceria público-privada estabelecida no PROEMI privilegiou Organizações não Governamentais, Fundações sem fins lucrativos e instituições internacionais de financiamento como o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, o Instituto Itaú Social e o Instituto Unibanco, que estabeleceram suas condições para financiamento do Programa em que a gestão educacional promoveu reformas para adaptação às necessidades de mercado.

O BID como o maior e mais antigo banco de desenvolvimento multilateral regional do mundo, tem sido a principal fonte de financiamento (VALE, 2017), que somado ao Instituto Itaú Social e Instituto Unibanco (NEGRÃO, 2020) integram o conjunto de instituições financiadoras do PROEMI, que se firmou como instrumento estratégico do modelo neoliberal para o ensino médio brasileiro.

Desde sua primeira elaboração o PROEMI sofreu várias alterações, contabilizando seis versões do documento orientador publicados seguidamente nos anos de 2009, 2011, 2013, 2014, 2016 e 2017, chamando atenção para as duas últimas versões quando passou a explicitar claramente seu objetivo de induzir a ampliação da jornada escolar (FILEMON, 2019; BATTI, 2019).

As versões que seguiram a primeira, mantiveram a proposta de estabelecer interlocução da educação escolar com as culturas juvenis, através do incentivo ao protagonismo e ampliaram as condições de investimento à reestruturação curricular, à reorganização e ao replanejamento das escolas com impactos para a gestão e afirmaram a ampliação do tempo de permanência de adolescentes e jovens na escola como estratégia para minimizar os efeitos da pobreza, considerada um entrave ao desenvolvimento econômico.

A influência de reformadores empresariais e de organismos internacionais ao PROEMI deram conotações mercadológicas para a formação pretendida pelo programa [...] subsumindo-o a um quadro de dissensos, contradições e interesses econômicos” (SATO, 2019, p. 5-6) sobretudo a partir da implementação em conjunto com o Projeto Jovem de Futuro - PJF, formulado pelo Instituto Unibanco e implementado a partir de 2011 (SANDRI, 2016, p. 31).

Esta aliança descaracterizou o PROEMI por se tratar de 2 projetos com caráter político pedagógico absolutamente divergentes, que fortaleceu o acordo e a aproximação da relação público-privada na condução da política para o ensino médio brasileiro, mantendo um discurso humanitário ancorado na educação integral em tempo integral para minimizar os efeitos da pobreza sobre a juventude, mas desenvolveu práticas fundamentadas em princípios de eficiência e eficácia com clara contenção de gastos públicos sem deixar de garantir ações educacionais compatíveis mais com a lógica de mercado do que com a causa social.

Para Sandri (2016) as propostas do PROEMI e do PJF apresentaram concepções de formação humana distintas: uma que se referiu às perspectivas educacionais de interesse público no sentido de uma educação para todos e outra que se desenvolveu para suprir o setor privado no sentido de atender interesses específicos de um determinado grupo social.

A formação humana integral esteve presente nos debates e nas propostas de políticas para o ensino médio antes das proposições do PROEMI e:

Buscava uma escola que não se limitasse ao interesse imediato, pragmático e utilitário de educação, mas numa formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva, que articulasse trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana.

Por esta concepção, o ensino médio deveria se estruturar em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressuporia a vinculação da ciência com a prática, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia, e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental. Em síntese, pretendia-se configurar uma identidade do ensino médio, como etapa da educação básica, construída com base em uma concepção curricular unitária, com diversidade de formas, cujo princípio é a unidade entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia (BRASIL/SAE. 2008, p. 8 apud SANDRI, 2016, p. 34-35).

Essa concepção de formação humana integral foi indicada como alternativa para superar o modelo fragmentado e pragmático de ensino médio brasileiro que separou curso propedêutico e técnico profissionalizante e que caracteriza a dualidade e dificulta a oferta de formação igualitária para todos (ARAÚJO, 2019), por isso compunha a primeira versão do PROEMI em 2009, perde espaço em 2011 e volta nas versões que se seguiram, indicando que o Programa havia se tornado campo de disputa político-ideológica.

Tal disputa foi acentuada após a junção do Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco ao PROEMI, que secundarizou a proposta de formação humana integral, fortaleceu a concepção de formação por competências e diminuiu a potencialidade pública da política, que aos poucos foi deixando seu caráter de oferta igualitária para assumir uma configuração voltada ao alcance de resultados “referentes ao desempenho acadêmico dos estudantes em avaliações de larga escala, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática” (SANDRI, 2016, p. 37).

Para Moll (2017, p. 67), o PROEMI como indutor do tempo integral e referência para reorientação curricular,

[...] estruturava-se a partir da oferta de macrocampos pedagógicos nas áreas de cultura e artes, esporte, comunicação e mídias, entre outras, que previam a adesão da escola e a realização de atividades complementares, a serem articuladas com os projetos em curso nas escolas de ensino médio. As ações apontavam para a ampliação tanto dos horizontes formativos, quanto do tempo diário na escola, no caminho de uma escola de tempo integral e de formação humana integral.

A ampliação do tempo que adolescentes e jovens passaram a permanecer sob responsabilidade da escola havia sido contestada em debates sobre a temática com perspectivas em prol e contra a implementação da política em que se destacou duas frentes de argumentos: a que se opunha ao período integral com crítica ao caráter assistencial do projeto [...] quando não se atingia uma educação de boa qualidade nem em tempo parcial (PARO et al, 1998; LIBÂNEO, 2006) e a que defendia que o tempo estendido proporcionaria a sociabilidade e a justiça social à população mais carente (CAVALIERE, 2006; GUARÁ, 2006; MOLL, 2008; MAURÍCIO, 2009).

O dissenso que acompanhou a política de escola de tempo integral desde sua formulação reúne divergências quanto a sua aplicabilidade no contexto educacional brasileiro. Libâneo (2006) não foi favorável à implantação dessa política nas condições da escola pública do país, apesar de considerá-la como uma aspiração legítima por haver muitos argumentos pertinentes em seu favor.

O autor pontuou algumas constatações que desmotivavam a implantação da escola de tempo integral, entre as quais destacou: as experiências já vivenciadas com muito mais

motivação política, eleitoral, do que pedagógica; a descontinuidade do projeto; a escassez de investimento financeiro; a falta de acompanhamento das escolas pelo sistema; a perda do entusiasmo dos profissionais diante das dificuldades sempre presentes e a incapacidade crítica dos pais para reclamar.

Diante dessas observações, Libâneo (2006) testemunhou algumas iniciativas que fracassaram em relação à sua intenção inicial como as Escolas Polivalentes, os Centros Interescolares e a Oficina Educacional Comunitária. As questões levantadas forneceram importantes constatações para o debate em torno da escola de tempo integral para evitar uma perspectiva ingênua diante das propostas que compõe o conjunto de estratégias que reestruturam o sistema educacional brasileiro e determinam mudanças para a gestão escolar.

Além dos desafios apontados, autores como Rinaldi e Silva (2017) complementam o debate indicando que a escola de tempo integral tem encontrado dificuldades para se organizar de forma a oferecer as novas demandas dos conhecimentos científicos, estéticos, éticos e corporais em um tempo alargado.

Essa realidade é constatada pelos depoimentos de profissionais que citam problemas de organização do trabalho pedagógico, que persistem na escola de tempo integral, como os citados na pesquisa de Gama e Sônego (2018, p. 12) em que a professora entrevistada relatou a prática desenvolvida que: “(...) ficou só conteúdo, conteúdo, conteúdo, ficou bem cansativo, não que o conteúdo não seja importante, mas eu acho que o conteúdo deveria ser ligado à prática”.

O exposto indica, que se mantém na escola de tempo integral a mesma prática de reprodução da realidade já vivenciada na escola de tempo parcial. Para Rinaldi e Silva (2017, p. 122) o foco na transmissão do conhecimento tem se mantido cristalizado historicamente na organização da escola pública brasileira e, ainda assim, falha nesse processo. Para Arroyo (2012, p. 33) “se um turno já é tão pesado [...] mais uma dose do mesmo, será insuportável”.

Paro (2017) considerou que as políticas públicas não têm sido formuladas com base nas necessidades pedagógicas permanecendo as velhas práticas de transmissão de conhecimento que podem não ser adequadas a uma concepção de educação que se pretenda democrática.

Outra dificuldade, diz respeito à escassez de investimento financeiro que acompanha historicamente a escola pública brasileira (LIBÂNEO, 2006) e ainda persiste como um dos empecilhos para a implementação do tempo integral, como se observa na experiência vivenciada no estado do Pará, que até o ano de 2015 havia feito

“[...] a opção de ampliar o tempo com o mínimo de gasto possível, aproveitando-se da infraestrutura que a escola [pesquisada] já possuía sem fornecer sua adequada manutenção, [que aliada] a falta de recursos, limita a atuação da escola na garantia do direito à educação, exigindo esforços financeiros pessoais [de professores e diretora] para a manutenção da política implementada (ALVES, 2018, p.09).

Os argumentos de alerta aos possíveis desafios que são vivenciados pela implantação da escola de tempo integral repercutem no ensino médio, que tem se configurado como campo de disputa político-ideológica sobretudo a partir da implementação do PROEMI em conjunto com o PJJ, considerados peças fundamentais na proposição da contrarreforma do ensino médio” (SATO, 2019, p. 05).

Ferreira (2017) destaca que a palavra contrarreforma é uma recusa de vincular processos regressivos de reestruturação do ensino médio com o conceito de reforma que faz parte do debate do movimento operário como uma estratégia revolucionária. Para a autora, “[...] além de apresentar um conteúdo que tende a aprofundar as desigualdades escolares, a contrarreforma do ensino médio foi forjada por um grupo restrito de atores ligados fortemente aos interesses privatistas e mercantis” (p. 294).

Apoiada no discurso privatista de que o ensino médio tornou-se uma etapa desinteressante, de má qualidade e com altos índices de defasagem e abandono na oferta de formação à juventude brasileira, a contrarreforma iniciou com a Medida Provisória nº 746/2016 e ganhou forma de Lei em 2017 sob o nº 13.415, que deu materialidade às mudanças com repercussões para estudantes e trabalhadores em educação (ARAUJO, 2019) através da flexibilização curricular e ampliação da jornada escolar.

A forma aligeirada e sem ampla discussão com que a contrarreforma tramitou e foi aprovada resguardou a conduta econômica neoliberal adotada pelas recomendações dos organismos internacionais que objetivam suprir as necessidades do mercado de trabalho.

Nesse contexto, a Lei nº 13.415/2017 - que entre outras regulamentações, estabelece a oferta de ensino médio de tempo integral - determinou alterações em vários marcos normativos da educação com destaque para a LDB nº 9394/1996 - que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; o FUNDEB nº 11.494/2007 - que regulamenta o fundo nacional de manutenção e desenvolvimento da educação básica e valorização dos profissionais da educação; a CLT nº 5.452/1943 e nº 236/1967 - que define a consolidação das leis do trabalho; revoga a Lei nº 11.161/2005 e institui a Política de Fomento a Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral - EMTI (BRASIL, 2017b, p.01).

A nova legislação e a concepção hegemônica que orientam a oferta do EMTI, indicam um novo currículo, com proposta para desenvolver pessoas em sua integralidade, mas que se

materializa para “formar personalidades produtivas e estimular o mercado de serviços educacionais” (ARAÚJO, 2019, p. 56), em que a iniciativa privada (ONGs e entidades sem fins lucrativos) vai invadindo as escolas públicas, substituindo a formação integral e de preparação cidadã para o trabalho pela formação para o alcance de resultados.

O novo currículo materializado na Base Nacional Comum Curricular - BNCC reitera a “centralidade conferida à noção de competências dos Parâmetros Curriculares do final da década de 90 e reintroduz os limites já identificados em pesquisas anteriores, dentre eles, o de que tal abordagem mostra-se limitada por seu caráter pragmático e a-histórico” (SILVA, 2018c, p. 01).

As normativas para implementar a BNCC cumpriram as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância - UNICEF sob a justificativa de que o ensino médio possuía número excessivo de disciplinas que não estavam adequadas ao mundo do trabalho e precisavam alinhar-se à proposta de divisão em opções formativas como estratégia integrante da reforma (SILVA, 2018c). “O Brasil é o único país do mundo com uma mesma trajetória formativa e sobrecarregada por 13 disciplinas” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 394).

Essa constatação serviu como uma das justificativas para as propostas de reforma curricular que se aglutinaram em torno de quatro situações:

o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB; a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 393-394).

A característica economicista de formação indicada na BNCC se revela não só pela finalidade centrada mais no produto⁷ do que no processo⁸ de educação, como também pela aproximação com o setor privado, que vem ampliando sua atuação através da oferta de produtos

⁷ Para Russo (2011) a concepção empresarial, conservadora e neoliberal considera o aluno educado como **produto** de uma formação eficaz, otimizada pelo pela preparação rápida do jovem trabalhador para inserção antecipada ao mercado de trabalho.

⁸ “A formação de sujeitos não é simples e demanda tempo e esforço para apropriação dos conhecimentos ofertados” (p. 499), por isso na concepção democrática e transformadora, a educação é considerada como **processo** e não como produção, porque “pretende contribuir para a consciência da condição humana, dos desafios que se impõem para superar a opressão, a exploração e a miséria que parte da população está submetida” (RUSSO, 2011, p. 501).

e serviços financiados com recursos públicos em detrimento da valorização e fortalecimento da escola pública, gratuita e de qualidade para todos, onde o ensino médio também está inserido.

Para Moll (2017, p. 68) o aumento significativo de recursos federais revela-se como importante elemento na disputa por um novo formato curricular materializado pela BNCC, “que exige novos livros e materiais didáticos, além de mudanças que arregimentam a indústria da avaliação e do treinamento de professores”.

Dessa forma, a mercantilização da educação básica tornou-se uma realidade que vem se materializando no contexto brasileiro, modificando a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos desenvolvidos nas escolas, a destinação do recurso público e a determinação de padrões de desempenho a serem alcançados pelos concluintes do ensino médio nas avaliações de larga escala (SILVA, 2018c) que determinou a subsunção da formação proposta pela BNCC.

A partir desses desafios, as unidades federativas são induzidas a continuar firmando parceria público-privada para efetivar as mudanças previstas pela Lei 13.415/2017, em que se destacam a implementação do Ensino Médio de Tempo Integral e da Base Nacional Comum Curricular, incidindo diretamente sobre a formação da juventude e sobre a gestão escolar conforme apresentamos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2 – A GESTÃO PEDAGÓGICA E A POLÍTICA DE FOMENTO AO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ.

Esta seção indica as características que assumem a gestão pedagógica no contexto de implementação da política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral no estado do Pará e suas repercussões sobre a construção/atualização do Projeto Político Pedagógico, considerando quatro principais categorias: formação continuada em serviço, participação e autonomia, implementação curricular e avaliação, as quais sofreram mudanças a partir de concepções em disputas e da Lei nº 13.415/2017, que induziram a reelaboração de marcos normativos estaduais que conduzem e impactam sobre a estrutura, a organização e o planejamento do trabalho escolar paraense.

2.1 – A GESTÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.

A principal função da gestão pedagógica é organizar o trabalho escolar, que ganha sentido com a função social e o tipo de formação pretendida pela instituição, as quais têm intrínseca relação com as políticas que orientam o conjunto de transformações na estrutura, organização e planejamento das unidades de ensino (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Essa conduta, visa organizar o trabalho de forma coerente com as expectativas das políticas educacionais, que têm se caracterizado como campo de disputas em que se destacam duas principais concepções - a democrática e a gerencial - concedendo novo sentido aos “objetivos, processos de trabalho e finalidades das escolas públicas”, repercutindo ao Projeto Político Pedagógico como instrumento democrático de organização escolar (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017).

Para Freitas (2014) a organização do trabalho pedagógico ganha sentido social quando conduz os jovens a se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida através da oferta de oportunidades que visem o desenvolvimento integral e permitam a instrumentalização para assumir de maneira autônoma e crítica atitudes mais justas e solidárias (FREITAS, 2014).

Os marcos normativos que orientam as práticas de gestão e organização do trabalho pedagógico ganharam força a partir da Constituição Federal de 1988, Art. 206, inciso VI, que estabelece a gestão democrática do ensino público como um de seus princípios (BRASIL, 2016a), também explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº

9394/96, Título II, Art. 3º, inciso VIII (BRASIL, 2017c) e no Plano Nacional de Educação - PNE II, Art. 2º, inciso VI (BRASIL, 2014d).

Ao estabelecer a gestão democrática como princípio para a educação, o Estado brasileiro e os governos locais assumiram o compromisso de incentivar e promover mecanismos de participação e autonomia das unidades escolares. Para Dourado (2012), não basta que os marcos normativos sinalizem para esse objetivo, é preciso efetivá-lo na prática com a mobilização de todos os seguimentos da comunidade escolar e local - profissionais, alunos, pais, colegiados, sindicatos, associações de bairro, etc.

Os fundamentos da democracia têm força de lei, por isso nenhum sujeito ou agente político significativo apresenta-se contrário à ela, mas podem conferir outros sentidos contribuindo para que existam diferentes noções da mesma teoria. Por essa razão, quando se avalia uma situação concreta a respeito de sua condição democrática ou não democrática, é preciso explicitar qual é a concepção de democracia que está sendo considerada (informação verbal)⁹.

Por essa razão, analisar práticas de gestão e organização do trabalho pedagógico pressupõe atenção para identificar aquelas que se distanciam ou se aproximam de determinados paradigmas, seja democrático ou gerencial, através de estratégias de resistência ou aceitação por parte de profissionais e alunos, a fim de compreender aquelas que se sobressaem devido aos diferentes modelos que coexistem em disputa no contexto escolar.

Hora e Lélis (2021) consideram a democratização da escola pública sob três aspectos: como ampliação do acesso à instituição educacional; como processos pedagógicos significativos para os alunos; e como participação nos processos administrativos. Essas representações reúnem o conjunto estruturante dos desafios para a gestão, sobretudo no contexto de reestruturação do sistema educacional brasileiro.

Assim, a concepção de gestão democrática perpassa e se compromete com o “desenvolvimento de processos pedagógicos significativos, pela adoção de um currículo concreto e vivo que garanta a permanência do estudante no sistema escolar, eliminando e impedindo o processo de exclusão representado pela evasão e repetência”. Além desse compromisso, também se exercita a adoção da concepção democrática ao estimular e garantir “a participação de pais, alunos, professores e sociedade civil nas decisões tomadas em assembleias, em eleições para os cargos diretivos e na eliminação das vias burocráticas” (HORA; LÉLIS, 2021, p. 73).

⁹ Fala da Prof.^a Dra. Dinair Leal da Hora, na disciplina Teorias e Práticas de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, UFPA, em 13 de maio 2021.

Pelo exposto, compartilhamos da mesma concepção de que as estruturas e processos democráticos não se realizam em ações isoladas, ao contrário, definem-se a partir de um conjunto de normativas, atitudes e posturas abertas e flexíveis que favoreçam o exercício da autonomia, da descentralização das decisões e da adoção da gestão colegiada.

No entanto, os sentidos que assumem as políticas e práticas democráticas têm sido reconfigurados pela gestão gerencial, de modo que o cumprimento da meta 19 do PNE II/2014-2024 não tenha ocorrido como objetivada em

[...] assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014d, p. 35).

Pereira e Silva (2018) consideram que há certo hibridismo de concepções e de práticas nas políticas, na gestão escolar e na organização do trabalho pedagógico, que são desenvolvidas a partir de movimentos e apreensões contraditórios, indicando que a adoção de um determinado modelo não substitui por completo o outro, nem causa total ruptura, coexistindo em disputa por hegemonia.

As disputas ideológicas resultantes de forças que se confrontam nas políticas públicas para a educação básica, repercutem na gestão e na organização do trabalho pedagógico, em que as questões e concepções indicam diferentes tipos de práticas escolares (PEREIRA; SILVA, 2018), especialmente as voltadas ao Ensino Médio de Tempo Integral.

Desta forma, a gestão gerencial destaca-se como mecanismo dos organismos internacionais de capital estrangeiro, que acelerou o processo de descentralização do poder e determinou reformas como requisito para concessão de financiamento da educação, em que se destacam perspectivas mercadológicas, privatização e contenção de gastos com melhores resultados estatísticos que demonstrem a eficiência e a eficácia dos serviços educacionais públicos (LIMA, 2011).

Essa dinâmica repercutiu no contexto interno das escolas, que tiveram que adotar métodos e técnicas padronizadas de gestão escolar para adequarem-se às exigências de organismos internacionais como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL, o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (PEREIRA; SILVA, 2018).

As reformas educacionais produzidas a partir das interferências desses organismos internacionais proporcionaram mudanças nos objetivos, processos de trabalho e finalidades das

escolas públicas, com consequências sobre a gestão e a organização do trabalho pedagógico, que vêm sendo subsumidas à nova regulação internacional sob a supervisão do Estado brasileiro (OLIVEIRA, 2015).

Para atender aos critérios de regulação, o Estado adotou forte centralidade da avaliação de larga escala e seus resultados, que têm servido como parâmetro para estimular a competição entre as escolas em detrimento da promoção de políticas públicas de maior alcance social (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017). Essa realidade possibilita a reação de profissionais, pesquisadores e beneficiários da educação para resistir às políticas de caráter neoliberal “a partir do fortalecimento dos órgãos colegiados e da reflexão crítica que possam aprofundar os mecanismos de participação, compromisso ético-político e engajamento profissional com vistas a uma formação emancipadora [para os alunos]” (PEREIRA; SILVA, 2018).

A concepção gerencial defende a ideia de que a melhoria da escola está articulada a uma ‘boa gestão’ e à introdução de tecnologias como modernização do campo educacional mediadas por responsabilização e avaliação de larga escala (IBGE, 2019) “como forma de alavancar o aumento das médias de desempenho dos estudantes nos exames nacionais com repercussões internacionais” (FREITAS, 2014, p. 1088).

A ‘boa gestão’ e a ‘boa educação’ passaram a ficar subsumidas à elevação de médias de desempenho dos estudantes, sem que uma reflexão crítica sobre as formas de organização do trabalho pedagógico fosse considerada, o importante passou a ser a observação das médias - se descem ou sobem - e não a participação social e a formação integral da juventude.

De fato, procura-se difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz [...] associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional (FREITAS, 2011), em um grande movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial (FREITAS, 2014, p. 1088).

As mudanças promovidas pela concepção gerencial interferem na construção da gestão democrática de forma contraditória e conflituosa, promovendo práticas aliadas à lógica da competitividade do mercado globalizado através do transplante da organização empresarial para a escola pública, revalorizando a racionalidade técnica e despolitizando a vida social (SILVA; ALVES, 2012).

A meritocracia e as sanções punitivas como estratégias para promover mudanças na organização do trabalho pedagógico, passaram a ser expressos sob a forma de prêmios ou cortes

de financiamento de acordo com os resultados apresentados nas avaliações de larga escala. Exemplo dessa prática, é mencionada por Silva e Alves (2012) que destacaram o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar de 2010, promovido pela parceria público-privada entre:

Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Ministério da Educação - MEC, Fundação Roberto Marinho - FRM, Embaixada dos Estados Unidos no Brasil, Movimento Brasil Competitivo do Todos Pela Educação, Grupo Gol, Instituto Razão Social, Fundação Itaú Social e Grupo Gerdau (SILVA; ALVES, 2012, p. 667, nota de rodapé).

O estímulo à gestão democrática mencionada nos objetivos do Prêmio materializou-se como uma iniciativa contraditória e conflituosa porque não buscou a melhoria da qualidade social referenciada e configurou-se como estratégia para estimular a reorganização do trabalho pedagógico com foco na eficiência e na eficácia traduzidas por resultados a curto prazo, que contradizem a coerência educacional conforme explicita Russo (2011, p. 499) quando trata do processo pedagógico escolar que se diferencia do processo de produção de bens materiais e por isso não pode oferecer resultados imediatos, “pois demanda tempo e muito esforço para formar o ser social com apropriação do conhecimento científico”.

A competitividade, o individualismo, a padronização e o controle, como práticas estimuladas pela concepção gerencial, são violações à natureza do processo educativo porque são contrários à gestão e organização do trabalho pedagógico fundamentadas em perspectiva de formação de sujeitos humanos, solidários, que exerçam a consciência crítica e cidadã de não aceitação de práticas de dominação e autoritarismo (RUSSO, 2011).

Alguns conceitos estruturantes da concepção democrática como autonomia, participação e qualidade da educação foram adotados pela gestão gerencial com outros sentidos, a partir da redução do poder decisório dos docentes aos processos curriculares, a subsunção das decisões mediante reorganização do trabalho pedagógico para o alcance de resultados e o redirecionamento da implementação do currículo para melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala (LIMA, 2011).

Para a perspectiva gerencial, a crise de qualidade da educação não é resultado das contradições do projeto societário capitalista, mas uma crise de gestão escolar atrelada aos aspectos burocráticos que emperram a modernização e as propostas ‘inovadoras’ e por isso devem passar por reformas e reorganização para garantir a eficiência, a eficácia e os resultados (ESTEVAO, 2013).

Os reformadores empenham-se em redirecionar os debates e as proposições educacionais que visam a emancipação dos sujeitos, para silenciar a compreensão da pobreza como um resultado que os colocou em condição de desvantagem social desde os primeiros anos de vida, disseminando a ideia de que “qualquer referência a isso é considerada uma desculpa para não ensinar” (FREITAS, 2014, p. 1090-1091).

Para controlar os objetivos, o conteúdo e até os métodos da escola, a concepção gerencial foi aceita pelo Estado e interfere na organização do trabalho pedagógico por meio de estratégias para padronizar as práticas e esvaziar a ação dos profissionais, responsabilizando-os pelo não alcance dos resultados almejados, usando discursos que desqualificam a escola, disseminando a falácia de que “qualquer pessoa pode ensinar, desde que conheça o conteúdo a ser transmitido” (MOREIRA, 2012, p. 40) como justificativa para privatizar e agravar o processo de exclusão educacional.

As mudanças ocorridas no processo de reestruturação do sistema educacional brasileiro, repercutiram no Projeto Político Pedagógico das escolas a partir da reconfiguração da participação do coletivo na tomada de decisões, do redirecionamento dos parâmetros para a organização do trabalho escolar, do estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada e na diminuição da autonomia escolar, comprometendo a construção da gestão democrática (SILVA; ALVES, 2012, p. 666) conforme explicitamos a seguir.

2.2 – CONCEPÇÕES EM DISPUTA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR.

Diversas publicações, pesquisas e debates¹⁰ foram intensamente realizados sobre a importância do Projeto Político Pedagógico para a construção da gestão democrática e para a organização do trabalho escolar que objetivasse a oferta de uma formação emancipadora do sujeito, sustentadas em perspectivas de participação, autonomia e trabalho coletivo.

O Projeto Político Pedagógico é sinalizado como instrumento de gestão democrática em marcos normativos como a LDB nº 9394/96, Art. 14, inciso I, que regulamenta a participação dos profissionais da educação em sua elaboração e o Plano Estadual de Educação do Pará, Meta 19 (PARÁ, 2015a, p. 116) que o compreende a partir do Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, como ação compartilhada que organiza a escola em razão da complexidade e da abrangência das atribuições legais que lhes são conferidas.

¹⁰ Veiga (2008; 2010; 2016); Dourado (2012); Silva (2003), Libâneo (2013) entre outros.

Apesar de ser sinalizado na legislação, o Projeto Político Pedagógico perdeu centralidade como instrumento fundamental de incremento à participação, autonomia e passou a ser submetido aos parâmetros gerenciais contidos em planos, programas e projetos destinados à captação de recursos financeiros para a escola o que, segundo Dourado (2012), reduz a autonomia, padroniza e minimiza a atuação dos profissionais da escola em tomar decisões de forma coletiva e autônoma, comprometendo os princípios da gestão democrática.

Para Silva (2003) a reconfiguração do Projeto Político Pedagógico das escolas tornou-se mais evidente a partir da intervenção do Banco Mundial na organização e no funcionamento da escola pública, com a finalidade de consolidar seus instrumentos produtivos, quantitativos e empresariais, estabelecendo padrões de qualidade a serem aferidos por avaliações de larga escala que servem para a construção de indicadores sobre infraestrutura, corpo docente, gestão e resultados de aprendizagem.

Essa dinâmica, dificulta os avanços de uma educação transformadora que tenha na gestão democrática e no Projeto Político Pedagógico seus elementos fundamentais porque define regras fora do contexto escolar, com a finalidade de alterar sua estrutura e organização, sem que o conjunto de profissionais tenham a oportunidade de discuti-las primeiramente (SILVA, 2003).

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação Escolar - PDE Escola, fruto de acordo entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, passou a ter o objetivo de melhorar a gestão escolar com planejamento estratégico assentado nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, com concessão de recursos financeiros para as instituições que apresentaram baixo desempenho, na condição de reorganizarem seu trabalho pedagógico de forma a apresentarem melhores resultados nas próximas etapas do exame (BRASIL, 2007b).

O PDE Escola implementou ações e metas de melhoria da gestão para repercutir no desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala indicado pelo IDEB, com anuência de repasse de recursos financeiros para a execução de todo ou de parte do planejamento reestruturado, promovendo mudanças de sentido ao Projeto Político Pedagógico, que ficou subsumido aos padrões gerenciais.

O Plano é uma ferramenta de gestão para a escola que visa identificar e enfrentar os problemas - baixo desempenho nas avaliações de larga escala - a partir do diagnóstico e das metas de enfrentamento, mediadas por metodologia gerencial de planejamento estratégico, em que se destaca a identificação de ausência ou deficiência de indicadores de qualidade que determinam os resultados apresentados pelo IDEB.

O diagnóstico é feito a partir de recortes conceituais da realidade da escola, que direcionam o olhar para aspectos relevantes do funcionamento da instituição. Os recortes são baseados nos estudos sobre os fatores que são determinantes para o sucesso da educação oferecida. Um olhar detalhado sobre o conjunto desses aspectos dará uma excelente perspectiva do funcionamento da escola e apontará o que deve ser aperfeiçoado pela gestão (BRASIL, 2014b, p. 7-8).

Desde 2012, a metodologia de planejamento do PDE Escola ficou disponível a todas as instituições que desejarem desenvolver as estratégias, mesmo as que não preveem recebimento financeiro dessa política, através da tecnologia remota do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE Interativo, que se configura como:

[Um] sistema criado para ser o ambiente de execução do programa PDE Escola, e por isso, sua estrutura foi baseada na metodologia e funcionamento desse programa. Com a entrada de outras ações de repasse direto às escolas (PDDE Campo, PDDE Água e esgotamento sanitário, PDDE Sustentável, PDDE Acessível), o sistema PDDE Interativo se tornou não só o ambiente do PDE Escola, mas uma ferramenta de planejamento e gestão da escola para todas estas ações. O PDDE Interativo deixou de ser o sistema de um programa para se tornar a plataforma de planejamento e gestão de vários programas e ações de PDDE (BRASIL, 2014b, p. virtual).

A adoção do PDE Escola, ancorado em concepção gerencial, possibilita a concessão de recursos para as escolas que necessitam desse auxílio para garantir seu funcionamento e, por isso, aceitam modificar o Projeto Político Pedagógico para enquadrarem-se ao padrão exigido pelo Plano, caracterizando a prática explicitada por Gentili (2013, p. 17) em que o sistema educacional adota ações, planos, projetos e programas de caráter neoliberal, considerando que a educação não enfrenta uma crise de democratização, mas uma crise gerencial.

Silva (2003) considerou que a carência de infraestrutura física e logística das escolas públicas, determinada pelo pouco investimento do Estado na área, repercutia sobre as condições de trabalho, a organização e a qualidade social das instituições, não como consequência de ‘má gestão escolar’, mas de uma política que não prioriza a educação pública.

Silva e Alves (2012) esclarecem que antes do PDE Escola, a gestão organizava o trabalho a partir da construção democrática do Projeto Político Pedagógico, que já focava em ações que oportunizassem o desenvolvimento humano e integral do aluno e as dificuldades para alcançar os objetivos tinham mais relação com o contexto amplo do sistema educacional nacional do que pela responsabilidade da escola, onde se verificava que os profissionais se esforçavam para manter o funcionamento da instituição de forma democrática, conforme observamos no recorte a seguir.

[...] nós juntos, com todos os professores, traçamos nossas ações, nossos objetivos, nossas metas que nós vamos alcançar durante o decorrer do ano [...]. O nosso centro dentro da escola é o aluno, é o nosso foco principal, e é por isso que a gente está sempre trabalhando em conjunto, em equipe. A nossa escola sempre, a direção nunca teve que resolver nenhum problema sozinha, ela sempre resolveu com todos nós juntos. Fazemos a reunião no final da tarde, fazemos reuniões no final de semana, fazemos reuniões para poder colocar esses projetos sempre em ação - Prof. Escola Azul 1; mas, como estou dizendo [...], todos aqui trabalham com afinco, com dedicação, com amor. Aqueles que vêm para cá e não comungam com a nossa metodologia de trabalho não conseguem ficar, logo pedem transferência, porque aqui a gente é um grupo, uma família - Direção Escola Azul 4 (SILVA; ALVES, 2012, p. 671-672).

Houve mudanças a partir do PDE Escola, que se configurou como ferramenta indutora de reorganização do trabalho com interferência na construção/atualização do Projeto Político Pedagógico, que continuou ocorrendo com participação da comunidade escolar, mas com regras rígidas para seguir o padrão descrito no PDDE Interativo, além de atrasos no repasse dos recursos para custear as adaptações, minimizando a autonomia da escola, aumentando a responsabilização dos profissionais e comprometendo a gestão democrática.

No primeiro ano [...] foi no último momento que a verba foi liberada [...]. No momento eu percebi que ela está perdendo autonomia, porque a escola tem uma visão, chega o recurso [...] a escola está ali com a necessidade mas que não pode gastar o dinheiro em tal, em determinado ponto que a escola está necessitando [...] Então se percebe que não existe essa autonomia no desenvolver da verba que vem (SILVA; ALVES, 2012, p. 673).

Para Silva e Alves (2012, p. 674), o recorte não só revela que os recursos financeiros foram escassos e não supriram as reais necessidades de melhoria da escola, como também revelou o abismo que separou “o pensamento da ação, o estratégico do operacional, os pensadores dos concretizadores e os estrategistas das estratégias”. Essa realidade nos lembrou as palavras de Hora (2018) quando analisou os impasses resultantes das políticas que tentaram transplantar estratégias do setor privado/empresarial para a escola pública causando dissensos, controvérsias e conflitos que não garantiram melhor qualidade social referenciada da educação.

O Projeto Político Pedagógico imbuído da concepção gerencial após sua fusão com o PDE Escola também acompanhou as mudanças promovidas pela política, pelo projeto e pelo programa de educação integral em tempo integral, que se tornou realidade na educação básica, promovendo adequações da gestão e da organização do trabalho pedagógico para atender à formação dos alunos em tempo ampliado sob responsabilidade da escola, especialmente no ensino médio.

Nesse contexto, o Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI, também se caracterizou como indutor de reorganização da gestão e do trabalho pedagógico no contexto da educação integral em tempo integral para a última etapa da educação básica, e acompanhou os princípios da concepção gerencial com redução da autonomia, da formação para melhoria de resultados e do distanciamento do conceito de desenvolvimento humano integral.

Para Filemon (2019), as políticas de implantação do Ensino Médio de Tempo Integral praticadas por secretarias estaduais e municipais têm priorizado a parceria entre o público e o privado, confirmando a tendência neoliberal para a educação escolar, que induz à nova organização do trabalho pedagógico, tendo como referência a gestão privada.

As ações das secretarias estaduais e municipais para a implementação da política segue vários marcos normativos¹¹ com destaque para a Portaria nº 2.116 de 6 de dezembro de 2019, que “estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017”. Em seu parágrafo único, a referida Portaria explicita que “a proposta pedagógica da escola terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a nova estrutura do ensino médio” (BRASIL, 2019).

A perspectiva da educação integral em tempo integral visa a multidimensionalidade da formação humana em sua completude e contribui para a emancipação dos sujeitos, oferecida por uma organização escolar de tempo ampliado em que os alunos permanecem sob responsabilidade da escola com complementação de atividades esportivas, artísticas, tecnológicas, de acompanhamento pedagógico - reforço - e de preparação cidadã para o trabalho (BRASIL, 2014c; CENPEC, 2021).

A gestão e a organização do trabalho pedagógico para a oferta de EMTI têm se apresentado com multiplicidade de alterações, complexidade e disputa político-ideológica, que necessitam de diversas contribuições e análises para apreender os sentidos empregados pelos planos, projetos, programas, pesquisadores e profissionais da área, que consideram profundas mudanças em, pelo menos, cinco dimensões que constituem a construção/atualização do Projeto Político Pedagógico.

A primeira, refere-se à dimensão física da escola para atender aos alunos em um tempo alargado em que estão sob sua responsabilidade, devendo prover as necessidades de um padrão arquitetônico e mobiliários favoráveis à complementação do ensino com atividades culturais,

¹¹ PNE II - Lei n.º 13.005/2014-2024, Meta 6; Novo Ensino Médio - Lei 13.415/2017

esportivas, tecnológicas, de preparação cidadã ao trabalho e de acompanhamento pedagógico e multidisciplinar, segundo o PNE II, Meta 6 (BRASIL, 2014d).

Para a perspectiva gerencial, as despesas com a dimensão física da escola para oferta do EMTI, podem ser evitadas a partir da intersetorialidade como alternativa para diminuir os custos e ainda proporcionar a política com uso de espaços e equipamentos da comunidade local, chamando-os de “espaços educativos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários” (BRASIL, 2014c, p. 60), sem considerar a ausência desses espaços nos municípios brasileiros, a logística para deslocamento, alimentação, limpeza, segurança, entre outros percalços que inviabilizam a proposta.

A segunda dimensão indica a participação e a autonomia na construção do Projeto Político Pedagógico (DOURADO, 2012), que têm apresentado limites e poucas possibilidades de avanço devido a interferência de organismos internacionais e entidades representantes do empresariado brasileiro na condução de reformas, planos, projetos e programas educacionais - como o EMTI - que representam não só fontes de captação de recursos para o funcionamento da escola, como também controle das decisões coletivas através de regras rígidas de adequação da gestão e da organização do trabalho pedagógico aos padrões gerenciais (SILVA e ALVES, 2012; OLIVEIRA, DUARTE E CLEMENTINO, 2017; FREITAS, 2014).

A terceira dimensão considera que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC como integrante do Projeto Político Pedagógico, possui uma organização distanciada da formação humana e integral, do conceito de autonomia pedagógica e está padronizada e alinhada às avaliações de larga escala, configurando-se como mais um dos instrumentos de regulação das políticas públicas, orientadas por concepções gerenciais contrárias aos princípios democráticos (SILVA, 2018c; FREITAS, 2014).

Para apreender a quarta dimensão, nos fundamentamos na produção de Lélis (2017, p. 43), que ao tratar sobre avaliações em larga escala, revelou uma tendência que impele a gestão e a organização do trabalho pedagógico

[...] em organizar as propostas de ensino em sintonia com as habilidades e os conteúdos elencados em matrizes de referência de elaboração das provas, com a preocupação de preparar os alunos para a obtenção de bons desempenhos, assimilando o modelo de gestão gerencial da educação pública implantado pelo governo federal.

Com o enraizamento do IDEB como referência que indica a qualidade da educação, “a avaliação [de larga escala] deixou de ser amostral e passou a ser censitária, ou seja, começou a ser feita em todas as escolas públicas do país (FREITAS, 2014, p. 1109) e vinculou toda a

política pública aos seus resultados, o que levou a gestão a organizar o trabalho a partir das matrizes que dispõe as competências e habilidades objetivadas pela formação oferecida à juventude, principalmente com o estabelecimento do Novo Ensino Médio - NEM institucionalizado com a Lei 13.415/2017.

Nesse contexto, a quinta dimensão que também compõe o Projeto Político Pedagógico e sofreu profunda alteração a partir da concepção gerencial na escola pública, foi a formação continuada em serviço de gestores e professores. Para Libâneo (2013, p. 189):

A formação continuada é outra das funções da organização escolar, envolvendo tanto o setor pedagógico como o técnico administrativo [...], é condição para a aprendizagem permanente [...] no contexto de trabalho, [onde os profissionais] enfrentam e resolvem problemas, criam e recriam estratégias e vão construindo mudanças pessoais e profissionais.

O exposto evidencia a importância do debate em torno da implementação da política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral no estado do Pará e sua repercussão sobre a construção/atualização do Projeto Político Pedagógico, principalmente ao que diz respeito às categorias de participação e autonomia, implementação curricular, avaliação e formação continuada, por representarem os desafios impostos à gestão e à organização do trabalho escolar no contexto de disputa entre forças democráticas e gerenciais.

2.3 – A POLÍTICA DE FOMENTO AO EMTI NO ESTADO DO PARÁ E SUA REPERCUSSÃO À GESTÃO PEDAGÓGICA.

A política que orienta a implementação do Ensino Médio de Tempo Integral - EMTI no estado do Pará relaciona-se com a reforma dessa etapa da educação básica brasileira, fruto das políticas econômicas e sociais de adequação às transformações ocorridas em nível internacional pelo fenômeno da globalização e da reestruturação capitalista, que vem provocando modificações na estrutura, organização e planejamento da educação em todas as unidades federativas.

Essa realidade tem condicionado a Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC/PA a reorganizar sua gestão e reproduzir para as escolas que implementam a política, a mesma prática de adequação ao padrão estabelecido pelos documentos orientadores nacionais, em que se verifica um híbrido de concepções tanto gerencial quanto democrática na proposta de organização do trabalho pedagógico.

O estado do Pará está entre as 27 unidades federativas do Brasil e é considerado o segundo maior em extensão territorial com 1.245.870,707 km², possui 144 municípios, é o mais populoso da região norte, contando com uma população estimada de 8.690.745 pessoas em 2020 (IBGE/PARÁ, 2021).

Para Martins da Silva e Oliveira (2021), a grande dimensão do território paraense, a diversidade de acesso e a diferença de desenvolvimento, motivaram o planejamento em Regiões de Integração a partir de 2007, visando a descentralização como nova relação entre o governo estadual e os municípios, estabelecendo a seguinte configuração administrativa:

Figura 1: Regiões de Integração do Pará e os Municípios que as compõem.



Fonte: PARÁ (2021c).

O planejamento em Regiões de Integração ajuda a compreender a estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/PA, situada em Belém, capital do estado, na Rodovia Augusto Montenegro km 10, s/n, Icoaraci. Seu organograma é composto internamente por secretarias, coordenadorias, coordenações, núcleos, centro e sistemas conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2: Estrutura Organizacional da SEDUC/PA

SUBDIVISÕES	ESPECIFICIDADES
Coordenações	Coordenação de Ações Educacionais Complementares – CAEC
	Coordenação de Educação Indígena
	Coordenação de Documentação Escolar – CODOE
	Coordenação de Ensino Médio – COEM
	Coordenação de Ensino Profissionalizante – COEP
	Coordenação de Promoção da Igualdade Racial – COPIR
	Coordenação de Educação Especial – COEES
	Coordenação de Educação Infantil e Fundamental - CEINF
	Coordenação de Avaliações
Coordenação de Tecnologia Aplicada à Educação – CTAE	
Coordenadorias	Coordenadoria de Educação das Águas e das Florestas – CECAF
	Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos – CEJA
Secretarias	Secretaria Adjunta de Ensino – SAEN
	Secretaria Adjunta de Planejamento e Gestão - SAPG
	Secretaria Adjunta de Gestão Pessoas - SAGEP
	Secretaria Adjunta de Logística Escolar - SALE
Núcleos	Núcleo de Projetos, Pesquisa e Avaliação Educacional - NUPPAE
	Núcleo de Esporte e Lazer - NEL
Centro	Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará - CEFOR
Sistemas	Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares - SIEBE
	Sistema Educacional Interativo - SEI
	Sistema Modular de Ensino - SOME

Quadro elaborado pela autora de acordo com a Fonte: PARÁ (2021b).

A complexidade do atendimento educacional sob responsabilidade da SEDUC/PA, impôs a necessidade de descentralização da sede em 22 Unidades Regionais de Educação - URE's, que atendem grupos de escolas de acordo com as Regiões de Integração do estado, e 18 Unidades SEDUC na Escola - USEs, distribuídas em bairros de Belém, conforme os quadros a seguir.

Quadro 3: Composição das UREs da SEDUC/PA.

URE	SEDE	MUNICÍPIOS	REGIÃO DE INTEGRAÇÃO
1ª	Bragança	Augusto Correa, Bragança, Cachoeira do Piriá, Tracuateua, Viseu. (5)	Rio Caeté
2ª	Cametá	Baião, Cametá, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Oeiras do Pará.	Tocantins
3ª	Abaetetuba	Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-Miri, Mojú e Tailândia.	Tocantins
4ª	Marabá	Marabá, Abel Figueiredo, Bom Jesus do Tocantins, Brejo Grande do Araguaia, Itupiranga, Jacundá, Nova Ipixuna do Pará, Palestina do Pará, Piçarra, Rondon do Pará, São Domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia e São João do Araguaia.	Carajás
5ª	Santarém	Aveiro, Belterra, Mojuí dos Campos, Santarém.	Baixo Amazonas
6ª	Monte Alegre	Alenquer, Almeirim, Monte Alegre, Prainha.	Baixo Amazonas
7ª	Óbidos	Curuá, Faro, Juruti, Óbidos, Oriximiná, Terra Santa.	Baixo Amazonas
8ª	Castanhal	Castanhal, Curuçá, Inhangapi, Marapanim, Santa Maria do Pará, São Domingos do Capim, São Francisco do Pará, São João da Ponta, São Miguel do Guamá, Terra Alta.	Guamá
9ª	Maracanã	Igarapé Açú, Magalhães Barata, Maracanã.	Guamá
10ª	Altamira	Altamira, Anapu, Brasil Novo, Medicilândia, Porto de Moz, Senador José Porfírio, Uruará, Vitória do Xingu.	Xingu
11ª	Santa Izabel	Bujaru, Colares, Concórdia do Pará, Santa Izabel do Pará, Santo Antônio do Tauá, São Caetano de Odivelas, Tomé Açú, Vigia.	Guamá
12ª	Itaituba	Itaituba, Jacareacanga, Novo Progresso, Placas, Rurópolis, Trairão.	Tapajós
13ª	Breves	Anajás, Bagre, Breves, Chaves, Currealinho, Gurupá, Melgaço, Portel.	Marajó
14ª	Capanema	Bonito, Capanema, Nova Timboteua, Ourém, Peixe Boi, Primavera, Quatipuru, Salinópolis, Santa Luzia do Pará, Santarém Novo, São João de Pirabas.	Rio Caeté
15ª	Conceição do Araguaia	Conceição do Araguaia, Cumarú do Norte, Floresta do Araguaia, Pau D'Arco, Redenção, Santa Maria das Barreiras e Santana do Araguaia.	Araguaia
16ª	Tucuruí	Breu Branco, Goianésia do Pará, Novo Repartimento, Pacajá, Tucuruí.	Tucuruí
17ª	Capitão Poço	Capitão Poço, Garrafão do Norte, Nova Esperança do Piriá.	Rio Capim
18ª	Mãe do Rio	Aurora do Pará, Dom Eliseu, Ipixuna do Pará, Irituia, Mãe do Rio, Paragominas, Ulianópolis.	Rio Capim
19ª	Belém	Ananindeua, Belém, Benevides, Marituba, Santa Barbara do Pará.	Guajará
20ª	Região das Ilhas	Afuá, Cachoeira do Arari, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, São Sebastião da Boa Vista, Soure.	Marajó
21ª	Parauapebas	Parauapebas, Canaã dos Carajás, Curionópolis, Eldorado dos Carajás.	Carajás
22ª	Xinguara	Xinguara, Água Azul do Norte, Bannach, Ourilândia do Norte, Rio Maria, São Félix do Xingu, Sapucaia e Tucumã.	Araguaia

Quadro elaborado pela autora conforme as fontes: PARÁ (2019g); PARÁ (2021c).

Além das UREs apresentadas no quadro anterior, a SEDUC/PA também descentralizou o trabalho na capital paraense através das 18 Unidades SEDUC na Escola - USEs, distribuídas em bairros de Belém, conforme o quadro a seguir.

Quadro 4: Composição das USEs da SEDUC/PA.

USE	ENDEREÇO	QUANT. ESCOLAS
1	Av. dos Tucanos - Paraíso dos Pássaros, s/n, Conj. CPD. Bairro: Maracangalha.	24
2	Tv. Joaquim Távora, 408, Praça S. João. Bairro: Cidade Velha.	22
3	R. dos Pariquis, s/n, próx. Av. Alcindo Cacela. Bairro: Jurunas.	17
4	Av. Governador José Malcher, 1600, com Av. Alcindo Cacela. Bairro: Nazaré.	22
5	Av. Tancredo Neves, s/n, ao lado da UFRA. Bairro: Terra Firme.	12
6	Av. José Bonifácio, 799, esquina com Av. Gentil Bitencourt. Bairro: São Brás.	15
7	Conjunto COHAB GLEBA, R. WE 2, s/n. Bairro: Marambaia.	19
8	Av. Almirante Barroso, 1150, entre Timbó e Vileta. Bairro: Marco.	20
9	Rodovia do Tapanã, s/n, ao lado da UPP. Bairro: Tapanã.	22
10	Conjunto Jardim Atalaia. Bairro: Castanheira.	22
11	Av. Monsenhor José Maria Azevedo, s/n. Bairro: Campina de Icoaraci.	22
12	Rodovia BR 316, km 08, s/n, próx. ao Banco do Brasil. Ananindeua.	19
13	Conj. Cidade Nova VI, Rua S/N, 21. Bairro: Coqueiro de Ananindeua.	17
14	Rodovia Transcoqueiro, s/n. Bairro: Coqueiro de Ananindeua.	19
15	Conj. Cidade Nova II, R. S/N - 2, entre WE 13-16. Ananindeua.	18
16	Tv. Frederico Dias, 35. Bairro: Águas Lindas de Ananindeua.	17
17	R. Manoel Ramos,, s/n, próx. Centro Cultural. Santa Bárbara do Pará.	12
18	Benevides.	22

Quadro elaborado pela autora de acordo com a fonte: PARÁ (2021a).

Os quadros ajudam visualizar a organização da SEDUC/PA e colaboram com a apreensão de informações sobre o atendimento oferecido por essa Secretaria, que em outras palavras, abrange:

[...] a finalidade de desenvolver a política estadual de Educação Básica nos níveis de ensino fundamental e médio e modalidades, tanto regular quanto em tempo integral. A sua estrutura organizacional conta com o apoio das 22 Unidades Regionais de Educação (UREs) e 19 Unidades Seduc na Escola (USEs) que fazem a gestão de 881 estabelecimentos de ensino, sendo 259 só com o ensino fundamental, 345 ensino médio e 277 fundamental e médio que juntas, em 2020, realizaram a cobertura de 556.292 alunos atendidos. Desse total, a SEDUC garante atendimento de 319.626 alunos no ensino médio, sendo 311.463 no ensino regular e 8.163 no ensino médio integrado (PARÁ, 2020g, p. 6-7).

Diante da abrangência de atendimento educacional, a SEDUC/PA promoveu mudanças para o processo de implantação das escolas de tempo integral a partir de 2012 com a criação da Coordenação do Tempo Integral e do Comitê Estratégico, formado pelas Secretarias Adjuntas de Ensino - SAEN, Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas - SAGEP, Secretaria Adjunta de Planejamento e Gestão - SAPG e Logística Escolar - SALE, como principais lideranças da política dentro da própria Secretaria (PARÁ, 2017b).

As primeiras ações para induzir a oferta de educação em tempo integral no estado do Pará ocorreram mediante a adesão das escolas aos Programas Federais Mais Educação (2009) e Ensino Médio Inovador (2011), com recursos financeiros repassados diretamente da União às escolas através do Programa Dinheiro Direto na Escola, sem a mediação da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/PA.

O acompanhamento do PROEMI - MEC e do Programa Jovem de Futuro - Instituto Unibanco, pela Coordenação do Tempo Integral e pelo Comitê Estratégico ocorreu no contexto da junção dos dois Programas, o que já evidenciava a disputa entre a concepção de formação humana integral e a de formação por competências e habilidades, elucidando a interferência da ideologia empresarial na gestão da escola pública com clara finalidade de consolidar esse paradigma na implementação do EMTI paraense (NEGRÃO, 2020).

Esses dados demonstram que a implementação da escola de tempo integral no estado vem proporcionando mudanças na estrutura, organização e planejamento desde as primeiras iniciativas para efetivação do projeto, com registro de marcos normativos direcionados a atender as especificidades da ampliação do tempo de permanência diária dos alunos na escola.

Os marcos normativos do EMTI no estado do Pará têm suas elaborações em dois momentos principais, antes da aprovação da Lei nº 13.415/2017 e depois dela, com o processo de reforma do ensino médio, que vem acelerando determinações para a gestão pedagógica e para a organização do trabalho escolar.

Para Vale (2021, p. 165) os documentos normativos elaborados entre 2014-2016, caracterizaram a plena vigência do Plano Estadual de Educação Integral com foco de atuação mais voltado para o Ensino Fundamental do que para o Ensino Médio. Essa proporção foi invertida a partir da Lei nº 13.415/2017, que consagrou a “Reforma do Ensino Médio e com ela [...] a Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral”

Entre os primeiros documentos orientadores da implementação do tempo integral no Pará destacam-se a Resolução nº 002/2012, que dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral (PARÁ, 2012a); a Resolução nº 003/2012, que dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral (PARÁ, 2012b); o Projeto Escola de Tempo Integral - versão final (PARÁ, 2017f) e o Plano Estadual de Educação do Pará (PARÁ, 2015a).

A Resolução 002/2012 foi um documento elaborado pela equipe técnica da SEDUC como uma tentativa de apresentar algo que buscasse responder a uma demanda ainda pouco compreendida por ela própria, inclusive, pela falta de diálogo mais aberto com a própria comunidade escolar e suas representações. Notamos que tal documento se limitou a estender o tempo de permanência do aluno na escola, como possibilidade de melhoria no desempenho no processo de aprendizagem; no entanto, não levou em consideração a precarização das condições de trabalho enfrentadas pela maioria dos docentes, além do sucateamento e a falta de investimentos nas escolas incluídas no projeto de Educação em Tempo Integral do estado (OLIVEIRA, 2020, p. 42 apud VALE, 2021, p. 142).

O Projeto de Tempo Integral instituído pela Resolução nº 002/2012 foi complementado pela Resolução nº 003/2012, que entre outras normativas, apresentou a primeira Matriz

Curricular para o Ensino Médio de Tempo Integral, que se organizava conforme quadro a seguir.

Quadro 5: 1ª Matriz Curricular para o EMTI no PARÁ.

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL							
MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO							
Componentes curriculares					Séries/aulas		
					1ª	2ª	3ª
Currículo Básico	Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Língua Portuguesa	6	6	6		
		Educação Artística	2	2	2		
		Educação Física	2	2	2		
		História	2	2	2		
		Geografia	2	2	2		
		Matemática	6	6	6		
		Físicas (sic.)	2	2	2		
		Filosofia	2	2	2		
		Sociologia	2	2	2		
		Espanhol	2	2	2		
		Biologia	2	2	2		
Total			30	30	30		
Oficinas Curriculares	Orientação para estudo e pesquisa		3	3	3		
	Atividades de Linguagem e de Matemática	Hora da Linguagem	2	2	2		
		Experiências	2	2	2		
		Informática Educacional	2	2	2		
	Atividades Artísticas	Teatro	2	2	2		
		Artes Visuais	2	2	2		
		Música	2	2	2		
	Atividades Esportivas e Motoras	Dança	2	2	2		
		Esporte	2	2	2		
		Ginástica	2	2	2		
	Atividades de Participação Social	Jogo	2	2	2		
Saúde e Qualidade de Vida		2	2	2			
	Empreendedorismo Social	2	2	2			
Total			15	15	15		
Total			45	45	45		

Quadro elaborado pela autora conforme a fonte: PARÁ (2012b).

Essa primeira Matriz Curricular do EMTI foi aprimorada, conforme veremos no decorrer deste debate, para atender às prerrogativas dos Programas de indução à reforma do ensino médio e seu registro demonstra uma das primeiras tentativas de organização do trabalho pedagógico voltado à especificidade do tempo integral para a última etapa da educação básica no Pará.

Seguindo com o percurso que identifica os primeiros marcos normativos que se referem ao EMTI, destacamos também o Plano Estadual de Educação (PARÁ, 2015a, p. 61-62), com prazo fixado de dez anos a contar de 2015, estabelece nove estratégias referentes à implementação da escola básica de tempo integral:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares,

inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; 6.2) desenvolver, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequados para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades que se encontram em situação de vulnerabilidade social, de acordo com as leis vigentes; 6.3) participar de programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática com acesso à internet, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos; 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; 6.5) oferecer cursos de formação de recursos humanos para a atuação na educação em tempo integral, na vigência deste PEE; 6.6) promover a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; 6.7) atender, com padrão de qualidade, as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada às comunidades, considerando as peculiaridades locais; 6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas; 6.9) garantir, na proposta pedagógica da escola, medidas para otimizar o tempo de permanência dos estudantes na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Para Oliveira e Scaff (2021, p. 1), as estratégias declaradas e os procedimentos adotados no PEE/PA referentes à escola de tempo integral “não foram suficientes para atestar o sucesso e o alcance da Meta 6”, além de ter revelado que as concepções de tempo integral contidas no documento “são frágeis e não oferecem segurança teórico-metodológica para a política pretendida”.

Segundo Negrão (2020), a partir da Lei nº 13.415/2017 a SEDUC/PA passou a implementar uma política de descentralização em conformidade com o que ocorre em nível nacional, materializada pela parceria público-privada em que se destaca a interferência de Organizações Não Governamentais - ONGs, Organizações Sociais - OS, Fundações sem fins lucrativos e organismos internacionais de financiamento, liderados por representantes empresariais como o Instituto Unibanco, Instituto Itaú Social, Instituto Roberto Marinho, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, Fundação Falconi, Fundação Vanzolini e Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID.

A ideologia empresarial passou a conduzir a reestruturação dos programas que se desenvolveram nas escolas paraenses, principalmente a partir das ações do Pacto pela Educação do Pará em 2013, liderado por fundações de assessoria, representantes de empresas privadas como a Falconi e Itaú Social, que ambicionavam elevar o IDEB das escolas e induzir uma

proposta na perspectiva de formação para alcance de resultados (Mapa Estratégico).

O Pacto pela Educação do Pará foi implantado pelo governo estadual em 2013, por meio de decreto governamental nº 694, desdobrado a partir das metas estabelecidas no Plano Estadual de Educação, voltadas à melhoria da qualidade do ensino ofertado à sociedade paraense [a partir] de um conjunto de ações para área de gestão, logística e ensino, por meio de parceria construída entre o governo do estado, sociedade civil, empresariado, organismos internacionais, com a finalidade de elevar o desempenho do IDEB em 30% até o ano de 2017 (QUEIROZ, 2017, p. 26).

As parcerias firmadas no Pacto pela Educação do Pará almejavam reduzir os investimentos do estado na educação escolar através da operacionalização de programas e projetos das ONGs, OSs e entidades sem fins lucrativos, ação que fragilizou a prática democrática e a autonomia das unidades de ensino, comprometendo a construção do Projeto Político Pedagógico como proposta educacional capaz de responder às singularidades paraenses (QUEIROZ, 2017).

A proposta de ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas tinha a expectativa de compartilhar a tarefa de educar e cuidar mediante a perspectiva multissetorial do projeto, que se sustentava na defesa de que a educação não precisava ser oferecida somente pela escola, justificada sob o argumento de que diversas unidades possuíam poucos equipamentos, espaços e pessoal disponível para ofertar o tempo integral (CAVALIERE, 2007; GUARÁ, 2009).

O discurso sobre a potencialidade educativa de espaços não escolares ganhou força de entidades não governamentais e de organizações sociais que passaram a prestar assessoria na condução de políticas públicas para a educação básica e, no estado do Pará, foi/é mobilizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC.

Entidades como o CENPEC, defendem “a ideia de que não é mais possível pensar a escola como o único local de aprendizagem, apresentando modelos de educação em tempo integral para além do ambiente físico da escola” (PAIVA, AZEVEDO e COELHO, 2014, p. 52-53).

No entanto, a proposta de articular a escola de tempo integral com as organizações não-governamentais e organizações sociais para o oferecimento do direito à educação, representa a descentralização e a desvalorização da escola pública não só pela transferência de recurso público para o privado, mas também pela proposta de complementação do trabalho escolar por atividades realizadas fora do seu espaço e por profissionais de outras especialidades, não necessariamente professores, gerando a contradição público-privado através do redimensionamento do Estado, que transfere suas responsabilidades e recursos públicos para a

iniciativa privada em detrimento da escola pública (SILVA, 2018a).

Assim, a articulação multissetorial da escola de tempo integral com entidades não governamentais e a sociedade civil reproduz-se na realidade paraense e integra a concepção empresarial de educação presente nas formulações de organismos internacionais e nas prescrições do CENPEC (2020a), que tem conseguido avançar no estado do Pará, na medida em que o sistema nacional de educação continua induzindo a ampliação da oferta de escolas de tempo integral.

A implementação do Ensino Médio de Tempo Integral - EMTI no estado do Pará se ancora nos incentivos federais e se justifica pelos dados de desigualdades educacionais e de pobreza identificadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) que indicou uma realidade de 1.782.595 pessoas na faixa etária de 15 a 17 anos, das quais apenas 35% estavam matriculadas no ensino médio e também indicou índices de pobreza que variavam entre 45,6% a 50,1% da população paraense.

Em 2017, a SEDUC/PA aderiu ao EMTI, motivada pelo financiamento do Governo Federal, vinculado ao Banco Mundial - BM também identificado como Banco Interamericano de Desenvolvimento - BIRD (NEGRÃO, 2020). Chamou atenção a forma aligeirada de adesão que acompanha a prática desenvolvida em nível de sistema, sem ampla discussão, sem formação e sem organização para mudanças na magnitude que a política exige, como bem destacou Filemon (2019, p. 149) sobre práticas já vivenciadas em que:

[...] a implantação de Escolas de Tempo Integral [tem ocorrido] de forma aligeirada, sem planejamento, sem qualidade, com diminuição de matrículas e apenas jornada ampliada de permanência do aluno na escola, sem a preocupação de formação integral, sem se proporcionar formação multidimensional, omnilateral, voltada para a emancipação humana.

A adesão do estado do Pará ao EMTI, iniciou em 26 unidades escolares, distribuídas na Região Metropolitana de Belém e nos municípios de Marabá, Conceição do Araguaia, Redenção, Castanhal, Bragança, Santarém, Maracanã, Tailândia, Abaetetuba e Barcarena. São escolas-piloto, selecionadas pelo Ministério da Educação - MEC, para avaliar o modelo de ensino-aprendizagem com ampliação do tempo de permanência diária que adolescentes e jovens ficam sob responsabilidade da escola (PARÁ, 2019d).

Segundo Vale (2021), o estado oferecia EMTI em quatro escolas localizadas em Belém antes da Lei nº 13.415/2017, EEEF Prof. Temístocles de Araújo e EEEM Augusto Meira a partir de 2012, EEEFM Manoel Leite Carneiro a partir de 2014 e EEEM Padre Eduardo a partir

de 2015. Com a Lei da Reforma, somaram-se mais 22 unidades de ensino, evidenciando um salto no quantitativo de escolas que passaram a adotar essa forma de oferta.

Para melhor visualização do crescimento do número de escolas de EMTI no estado do Pará, apresentamos o quadro a seguir, que demonstra o aumento a partir de 2017, quando a Lei nº 13.415/2017 foi aprovada e a política de incentivo ganhou vinculação aos recursos financeiros do governo federal destinados às SEEs que aderiram ao Programa.

Quadro 6: Escolas Piloto de EMTI no estado do PARÁ após Lei Nº 13.415/2017.

ESCOLA	ANO DE ADESÃO	QUANTIDADE POR MUNICÍPIO
EEEFM ANTONIO TEIXEIRA GUEIROS	2017	2/ANANINDEUA
EEEFM JOAQUIM VIANA	2017	
EEEF DR MARIO CHERMONT	2017	9/BELÉM
EEEF PROF TEMISTOCLES DE ARAUJO	2017	
EEEFM AVERTANO ROCHA	2017	
EEEFM VILHENA ALVES	2017	
EEEFM VISCONDE DE SOUZA FRANCO	2017	
EEEM AUGUSTO MEIRA	2017	
EEEM PADRE EDUARDO	2017	
EEEFM DR ULYSSES GUIMARAES	2017	
EEEFM MANOEL LEITE CARNEIRO	2017	
EEEM DR GASPAR VIANA	2017	
EEEM DR GABRIEL SALES PIMENTA	2017	
EEEM PLINIO PINHEIRO	2017	
EEEM LIBERDADE	2017	
EEEFM PROFª ARGENTINA PEREIRA	2018	3/BRAGANÇA
EEEFM PROFº BOLIVAR BORDALO	2018	
EEEFM LUIZ PAULINO MÁRTIRES	2018	
EEEFM JOSE MARIA DE MORAES	2018	1/BARCARENA
EEEFM PROFª MARIA UCHOA MARTINS	2018	1/SANTARÉM
EEEM IZIDÓRIO FRANCISCO DE SOUZA	2018	1/MARACANÃ
EEEM PROFº PAULO CESAR COUTINHO RODRIGUES	2018	1/CASTANHAL
EEEM FRANCISCO DE ASSIS	2018	1/TAILÂNDIA
EEEFM BENVINDA PONTES	2018	1/ABAETETUBA
EEEFM DEOCLECIANO ALVES MOREIRA	2018	1/CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA
EEEM MARCUS VALÉRIO BARBOSA	2018	1/REDENÇÃO

Quadro elaborado pela autora com base na fonte: PARÁ (2019f).

A vinculação de recurso no valor de R\$ 2 mil por aluno/ano (BRASIL, 2016g), foi a principal responsável pelo aumento das adesões ao Ensino Médio de Tempo Integral, com recursos transferidos por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, conforme autorizou a Portaria Nº 24 (BRASIL, 2016f), onde constou que o estado do Pará havia matriculado 5.040 alunos no EMTI, justificando o recebimento de R\$ 7.742.849,00 para ser administrado pela SEDUC/PA e não diretamente pelas escolas.

Nesse contexto, os ideais de educação integral¹², qualidade de ensino¹³ e gestão democrática¹⁴ ficaram cada vez mais distantes do processo de materialização do EMTI e se intensificou com o estreitamento da relação público-privado que se verifica não só no estado do Pará como também em várias gestões das unidades federativas do país.

As interferências que se efetivam por meio de um conjunto de ações¹⁵ e assessorias de instituições alheias à escola pública, demonstram que a constante que tem caracterizado as políticas públicas do sistema nacional vem se mantendo no estado do Pará na oferta da política de EMTI, em que se verifica a transposição dos princípios e métodos da empresa mercantil capitalista para a escola pública.

A relação público-privada firmada pela parceria entre SEDUC/PA e entidades como BIRD, Fundação Falconi, CENPEC e Fundação Vanzolini, possibilita que a assessoria do setor privado passe a interferir na gestão, com proposições para alterar a estrutura, a organização e o planejamento pedagógico com vista ao alcance de resultados (NEGRÃO, 2020).

As ações do Consórcio de Desenvolvimento Integral no Pará (CENPEC, 2020a), firmado pela parceria entre SEDUC e CENPEC, impulsionaram adequações normativas para amparar as mudanças almejadas pelas ambições de reestruturação da política educacional estadual e incentivo à implementação de escolas de tempo integral, que ganhou força com a elaboração de documentos em nível estadual que seguem normativas federais.

Com o intuito de regulamentar a Reforma do Ensino Médio no Pará e atrelado a esse processo, implementar ações voltadas ao EMTI, a SEDUC/PA com assessoria do CENPEC apresentou novos documentos como os Cadernos 6 e 7 (PARÁ, 2017a; 2017b), a segunda Matriz Curricular de EMTI (2017c), o Regimento das Escolas Estaduais de Educação Básica (2017d) e o Documento Curricular do Estado do Pará Volume II - Etapa Ensino Médio (PARÁ, 2020c).

O Caderno 6 direcionado aos gestores escolares, trouxe o tema organização da rotina do tempo estendido na perspectiva do desempenho dos alunos e da eficiência da escola de tempo integral, esclarecendo que a “ampliação da jornada não se restringe à divisão de turnos e aulas” e considera a possibilidade de frustração na oferta do EMTI com evasão e abandono pela “distância entre a promessa de uma escola de qualidade e a realidade [deficiente] encontrada” (PARÁ, 2017a, p. 04).

¹² Ver Cardoso; Oliveira (2019).

¹³ Ver Dourado; Oliveira (2009).

¹⁴ Ver Hora (2015), Brasil (2012), Libâneo (2013), Paro (2011).

¹⁵ Ver Formação de lideranças, formulação e implementação de políticas públicas para difundir um modelo de Educação Integral (LOMONACO, BRUNSIAN, 2015).

O Caderno 6 oferece um conjunto de proposições aos gestores para organizar, planejar e estruturar as ações relacionadas ao tempo estendido e pedagógico nos diferentes espaços e atividades diárias a partir do tempo reservado às ações do conselho de classe, desenvolvimento profissional do professor, convivência e otimização do tempo com desenvolvimento de projetos de ensino-aprendizagem nos diferentes espaços escolares e não escolares (PARÁ, 2017a).

O Caderno 7 trata sobre o trabalho interdisciplinar e a pedagogia de projetos com subsídios para alinhamento entre as áreas de conhecimento do currículo, considerado como uma das condições para superação da fragmentação do saber. A segunda Matriz Curricular do Ensino Médio de Tempo Integral (PARÁ, 2017b) dispõe a distribuição das disciplinas da Base Nacional Comum e a Parte Diversificada e Flexível que deverá ser desenvolvida através de projetos, com suas respectivas cargas horárias semanais e anuais conforme quadro a seguir.

Quadro 7 - 2ª Matriz Curricular do EMTI no Pará.

Componentes Curriculares			AULAS SEMANAIS			CH ANUAL			CH TOTAL
			Anos			Anos			
			1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Base Nacional Comum	Linguagem e suas tecnologias	Língua Portuguesa (*)	6	6	6	200	200	200	600
		Educação Física	2	2	2	66	66	66	200
		Língua Estrangeira Moderna/Inglês	3	3	3	100	100	100	300
		Arte	2	2	2	66	66	66	200
	Matemática e suas tecnologias	Matemática (*)	6	6	6	200	200	200	600
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química	2	2	2	66	66	66	200
		Física	2	2	2	66	66	66	200
		Biologia	2	2	2	66	66	66	200
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	2	2	66	66	66	200
		Geografia	2	2	2	66	66	66	200
		Filosofia	2	2	2	66	66	66	200
		Sociologia	2	2	2	66	66	66	200
	Total de Aulas da Base Comum:			33	33	33	-	-	-
Total de Carga Horária – módulo 50 minutos:			-	-	-	1.100	1.100	1.100	3.300
		Orientação para Estudo e Pesquisa	2	2	2	66	66	66	200
		Experiências Físicas/Químicas e Biológicas	2	2	2	66	66	66	200
		Atividades diversificadas (**)	2	2	2	66	66	66	200
		Atividades Artísticas: Teatro, Artes Visuais, Música e Dança	2	2	2	66	66	66	200

Parte Diversificada e Flexível	Atividades Esportivas e Motoras: Esporte, Ginástica, Jogo	2	2	2	66	66	66	200
	Atividades de Participação Social (**)	2	2	2	66	66	66	200
Aulas da Parte Diversificada e Flexível:		12	12	12	-	-	-	-
Total de Carga Horária da Parte Diversificada e Flexível. Módulo 50 minutos		-	-	-	400	400	400	1.200
Observações: (*) A Carga horária total de Matemática e de Língua Portuguesa compreende 6 (seis) horas –aula semanais em cada componente curricular, nelas incluídas Atividades de Matemática/Experiências Matemáticas, Atividades de Linguagem e Hora da Linguagem. (**) Neste componente curricular será ofertado no primeiro ano Aspectos de Vida Cidadã, no segundo ano Estatística e no terceiro ano Literatura. (***) Compreendem atividades complementares da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicada.								

Elaborado pela autora com base na fonte: PARÁ (2017c).

Essa segunda Matriz Curricular do EMTI demonstra melhor a ampliação do tempo de permanência diária dos alunos sob responsabilidade da escola e a distribuição das atividades com aproximação ao estabelecido pela reestruturação implementada pela atual BNCC, que ampliou para o ensino médio de tempo parcial a carga horária de 2.400 horas 3.000 horas e para o EMTI ampliou-se para 4.500 horas, sendo 3.300 horas destinadas para as aprendizagens da base nacional comum e obrigatória e 1.200 horas voltadas para a parte diversificada e flexível, chamada pela BNCC de Itinerários Formativos.

Compreender os processos para a formação da juventude no EMTI paraense requer a apreensão de um conjunto de movimentações político-pedagógicas do Consórcio de Desenvolvimento Integral no Pará, que tem se materializado pela condução direta e indireta de adequações em marcos normativos como: no Regimento das Escolas Estaduais do Pará (PARÁ, 2017d) que passou a estabelecer a organização da educação em tempo integral - Capítulo V, Seção I; e no Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio (PARÁ, 2020c); e na formação continuada nas escolas que aderiram à essa estratégia.

O Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio - DCEPA, em consonância com a Lei nº 13.415/17 e as atualizações das DCNEM, encontra-se aprovado e aguardava homologação em 2021. O texto de 446 páginas, apela para mudanças nas práticas pedagógicas a partir da “flexibilização curricular e inserção dos elementos do protagonismo

juvenil e dos projetos de vida como tema transversal que acompanha o novo desenho do ensino médio” (PARÁ, 2020c, p. 243).

Essa dinâmica proporcionou a reestruturação de marcos normativos estaduais que ganharam força com a Lei Federal nº 13.415/2017, que entre outras determinações, induz a oferta do EMTI e a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, apoiadas em fundamentos advindos da concepção gerencial de educação praticada pelo setor privado, com repercussão para a gestão pedagógica das escolas públicas, que tem reconceitualizadas os trabalhos e os sentidos que assumem o Projeto Político Pedagógico e alguns de seus constituintes como autonomia, implementação curricular, avaliação e formação continuada em serviço.

Libâneo (2013, p. 189) esclarece que a formação continuada é permanente e se prolonga por toda a vida, por isso ela “torna-se crucial numa profissão que lida com saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, induzem-se novas tecnologias, modificam-se os comportamentos da infância e da juventude, acentuam-se os problemas sociais e econômicos”.

A formação continuada ajuda os profissionais da escola a compreender e enfrentar os desafios impostos pelas dificuldades agregadas às mudanças, refletindo e buscando soluções, de preferência a partir de ações coletivas, dentro e fora da jornada de trabalho, em reuniões, participação nos colegiados, grupos de estudos, seminários, pesquisas, minicursos, educação à distância, congressos, cursos, encontros, palestras e elaboração/atualização do Projeto Político Pedagógico (LIBÂNEO, 2013).

Considerando que a formação continuada em serviço inclui ações das Secretarias de Educação para apresentação e acompanhamento de diretrizes gerais de trabalho para o aprimoramento dos profissionais da escola (LIBÂNEO, 2013), a SEDUC/PA promoveu o Seminário Interno sobre Flexibilização Curricular e a Formação Humana Integral no Ensino Médio, nos dias 03 e 04/12/2019, que envolveu as equipes da Secretaria Adjunta de Ensino - SAEN, do Centro de Formação - CEFOR e do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - PROBNCC etapa Ensino Médio, e profissionais das escolas (PARÁ, 2019d).

Essa informação demonstra que a implementação do Ensino Médio de Tempo Integral - EMTI chega ao estado como uma realidade que promove mudanças na estrutura, organização e planejamento desde a instituição hierarquicamente mais alta até às unidades de ensino, sobretudo a partir de 2017, quando a política ganhou força de Lei sob o nº 13.415, efetivando a preparação dos profissionais através da formação continuada em serviço para que os

profissionais reestruturassem seu trabalho a fim de atender a ampliação do tempo diário de permanência dos alunos na escola.

No entanto, o Consórcio Desenvolvimento Integral no Pará, parceria firmada entre a SEDUC/PA, o CENPEC e a Fundação Vanzolini com financiamento do BID, foi o principal responsável em conduzir a formação de gestores e professores do ensino médio, que ganhou conotação gerencial por estar em sintonia mais com o alcance e o controle de resultados do que com a concepção de educação humana e integral para a juventude, fundamentado pelo Art. 14 da Portaria nº 1.024 (BRASIL, 2018d), que entre outras determinações, estabelece que cabe às unidades escolares:

Cumprir, no âmbito de sua competência, ações para atingir as metas pactuadas pela Secretaria de Estado de Educação; apresentar os resultados da execução das ações de seu Plano de Flexibilização Curricular - PFC, o projeto pedagógico reelaborado e o novo Documento Curricular a ser implantado até 2020; além de manter atualizado o preenchimento do sistema de monitoramento do programa (PARÁ, 2019e).

A primeira etapa da formação continuada em serviço para atendimento ao EMTI, proporcionada pelo Consórcio Desenvolvimento Integral no Pará, visou preparar especialistas para acompanhar as escolas a partir do ano de 2020, que deveriam ter implementado o Documento Curricular do Estado do Pará - Etapa Ensino Médio - DCEPA, os Planos de Flexibilização Curricular - PFCs e indicado as escolhas da parte diversificada do currículo, conforme a possibilidade apresentada pela SEDUC/PA (PARÁ, 2019d).

Em outubro de 2020, a SEDUC/PA iniciou a oferta de uma série de *lives* abertas para discutir o ensino médio no estado, com intuito de formar para a reorganização da última etapa da educação básica, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular -BNCC, tratando especialmente da parte diversificada do currículo com destaque para o projeto de vida dos alunos e as culturas juvenis (CENPEC, 2020b).

A primeira *live* apresentou o tema “Como a pandemia transforma nossa relação com o conhecimento?”, através de exposição por especialistas do Consórcio Desenvolvimento Integral no Pará¹⁶ (CENPEC, 2020b), em que chamou a atenção para a representação mínima da SEDUC/PA, por apenas uma pessoa, acrescida por cinco expositores do Consórcio, que conduziram a discussão conforme a ideologia dos empresários envolvidos¹⁷.

¹⁶ CENPEC Educação, da Fundação Carlos Alberto Vanzolini, e da SEDUC-PA.

¹⁷ Elieth de Fátima da Silva Braga (SEDUC/PA); Anna Helena Altenfelder (CENPEC); Beatriz Scavazza (Fundação Vanzolini); Antonio Reis (CENPEC); Wolney Melo (CENPEC); Célia Nascimento (CENPEC).

A programação das *lives* indicou as seguintes datas e temas de apresentação, que não permaneceram disponíveis após o evento: 09/10/2020 - Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: o que muda?; 14/10/2020 - Projeto vida para as juventudes amazônicas; 21/10/2020 - Paulo Freire e a formação humana integral; 23/10/2020 - As reflexões sobre inovação educacional e a formação de professores em tempos de pandemia (CENPEC, 2020b).

Além dessas *lives* viabilizadas pelo Consórcio Desenvolvimento Integral no Pará a SEDUC/PA, através de transmissão remota, realizou a consulta pública do Documento Curricular do Estado do Pará II - Ensino Médio.

Apesar de não estarem disponíveis para consulta pública, o CENPEC anunciou ações de formação continuada em serviço com inscrições limitadas¹⁸ destinadas às equipes escolares com o objetivo de consolidação da política de EMTI e do aprimoramento das práticas profissionais para atender às demandas do novo modelo de ensino médio da rede estadual de ensino, que continua se adaptando, constituindo-se em um campo interessante para aprofundamento de pesquisas e por isso, continua sendo discutida no capítulo III deste trabalho.

Em igual grau de importância para a construção/atualização do Projeto Político Pedagógico, tornou-se importante verificar como as categorias de participação e autonomia têm sido consideradas pela política de EMTI desenvolvida no estado do Pará, pois são categorias dispostas na LDB nº 9394/96, que visam assegurar às unidades escolares de educação básica, progressivo grau de autonomia pedagógica - Art. 15, a partir da elaboração do Projeto Pedagógico com participação dos profissionais da educação como princípio norteador da gestão democrática - Art. 14, inciso I (BRASIL, 2017c).

Para Oliveira, Duarte e Clementino (2017, p. 713) “ao mesmo tempo que as escolas passaram a ter maior autonomia por meio da gestão democrática, passaram a conviver com estratégias e ferramentas de controle e regulação por meio da avaliação externa com vistas à maior eficiência nos resultados”, decorrente de programas empresariais que adentram à escola pública com anuência do sistema de ensino e com repasse de recursos financeiros que fortalece o setor privado e enfraquece a educação pública, gratuita e de qualidade social referenciada.

Essa situação repercute na gestão e na organização do trabalho pedagógico de forma paradoxal porque usufrui da autonomia mas com responsabilização e controle sobre o trabalho, as decisões e a prática através da subsunção às orientações dos órgãos superiores, vivenciando a realidade destacada por Abreu (2002, p. 113) sobre os ordenamentos que vêm de fora para

¹⁸ <https://docs.google.com/forms/d/1WPNgunzXLRHJmH3rxjuFm2DmGnYc39851ePJx90j1M/closedform>

dentro por “modelos homogêneos que não incorporam a diversidade de identidades que as escolas podem ter, de tal forma que se destinam a qualquer escola e não a cada escola”.

As interferências externas que tendem a desconhecer as peculiaridades de distintas situações, decidem e orientam como se todas as unidades fossem idênticas ou muito semelhantes, limitando a autonomia dos profissionais da escola, que são impelidos a adequarem seus trabalhos às exigências das normativas legais sob pena de perder o pouco recurso dos projetos e programas que ajudam a escola a manter seu funcionamento e, assim, a participação fica garantida apenas para reiterar as determinações já aceitas.

A autonomia também tem sido comprometida na implementação da política de EMTI no estado do Pará, através da padronização que interfere na construção/atualização do Projeto Político-Pedagógico das escolas, em que o Consórcio Desenvolvimento Integral no Pará além de induzir a reestruturação de marcos normativos da educação estadual, também interfere nas decisões sobre o que e como ensinar a juventude paraense.

Exemplo dessa padronização, que minimiza a autonomia e subsume a participação tem sido vivenciada por gestores das escolas que implementam o EMTI no estado do Pará, com as novas configurações curriculares materializadas por estratégias como a construção, por cada escola, do Plano de Flexibilização Curricular - PFC.

O PFC restringe a autonomia curricular¹⁹ ao ser elaborado a partir da exigência de seu alinhamento com a SEDUC/PA e com as outras escolas, com clara definição da padronização imposta pela BNCC, que contradiz o próprio Documento Curricular do Estado do Pará – DCEPA - Volume II (PARÁ, 2020c, p. 14), que expõe em sua sistematização, a intenção de implementar um “[...] ensino médio compatível com a realidade do estado, sobretudo, dos seus sujeitos que fazem e se refazem todos os dias no cotidiano das escolas paraenses, nas múltiplas Amazônias que formam nosso território”.

O DCEPA - Volume II, considera três princípios norteadores da educação básica paraense:

respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo, a educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica, a interdisciplinaridade e a contextualização no processo de ensino-aprendizagem, visando contribuir para a formação das juventudes e demais sujeitos do ensino médio paraense, comprometidos com a formação humana integral e com a sociedade na qual estão inseridos, de modo que reflitam criticamente os contextos local, nacional, regional e global, para que possam atuar como agentes de transformação social (PARÁ, 2020c, p. 15).

¹⁹ Discutido no Capítulo III.

Os princípios indicados no DCEPA - Volume II, Etapa Ensino Médio, pressupõe mudanças curriculares que apontam para novas práticas pedagógicas dos profissionais e repercutem na gestão, na organização do trabalho, no perfil dos professores e na formação da juventude. No entanto, apresenta problemas para sua implementação, dentre os quais destacamos a contradição que separa de um lado, a proposta de respeitar as peculiaridades amazônicas e desenvolver integralmente a juventude, e de outro, a padronização da BNCC e do PFC que exigem o alinhamento entre as escolas com clara desconsideração das peculiaridades regionais.

Essa característica além de comprometer a associação das aprendizagens com a realidade local da juventude, também pode dificultar a própria adequação à reforma, implementando-a de maneira aligeirada e precária, especialmente em escolas de EMTI, que ainda carecem de formação continuada em serviço para atender ao tempo ampliado, pois o ciclo iniciado pela SEDUC/PA ainda não alcançou a totalidade de profissionais, além da infraestrutura física ainda inadequada para o bom desenvolvimento da política.

O controle que compromete a autonomia das escolas, padroniza a gestão e a organização do trabalho pedagógico, interfere na implementação curricular, é disseminado através das avaliações de larga escala e referendado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que segundo Lélis (2017, p. 6), tem seus resultados apropriados pelas políticas públicas educacionais que reforçam a lógica da concepção gerencial sem “a construção de novos saberes a serem mobilizados na realização da melhoria da qualidade social do ensino”. Para a pesquisadora:

[A] política de avaliação dissemina a lógica de mercado para o sistema público, por meio da gestão gerencial, que resulte em eficiência, produtividade, responsabilização e controle dos resultados, contradizendo os princípios da gestão democrática na educação, uma vez que “os princípios que são eficientes para atingir os fins da empresa capitalista não podem ser igualmente eficientes para atingir os fins da escola” (PARO, 2011, p.37 apud LÉLIS, 2017, p. 128).

O exposto procurou indicar as características que assume a gestão pedagógica no contexto de implementação da política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral no estado do Pará e suas repercussões sobre a construção/atualização do Projeto Político Pedagógico, considerando quatro principais categorias, que continuam sendo referências no próximo capítulo para melhor compreensão da materialização das estratégias de formação continuada em serviço, participação e autonomia, implementação curricular e avaliação que se realizam no contexto de uma unidade de ensino que implementa o EMTI.

Mas antes de iniciar o próximo capítulo e para melhor contextualizar o EMTI, apresentamos a tabela a seguir com dados estatísticos sobre a distribuição da política entre as escolas de ensino médio, conforme abrangência nacional, estadual, municipal e local no recorte temporal de 2019 a 2021.

Tabela 1: Dados das Escolas de EMTI por abrangência no período de 2019-2021

ABRANGÊNCIA	QUANTIDADE DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO	ESCOLAS ATENDIDAS PELOS PROGRAMAS DE INDUÇÃO À REFORMA DO ENSINO MÉDIO	
		PROEMTI	PRONEM/PROBNCC
BRASIL	19.718 (INEP, 2021)	1.439 (BRASIL, 2020c)	3.500 (BRASIL, 2020a)
PARÁ	622 (INEP, 2021)	50 (PARÁ, 2020g)	257 (PARÁ, 2019d)
ABAETETUBA	16 (PARÁ, 2020)	4 (PARÁ, 2020a)	13 (PARÁ, 2019b)

Tabela construída pela autora com base nas fontes indicadas na própria tabela.

CAPÍTULO 3 – APROPRIAÇÕES DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA E SUA REPERCUSSÃO EM UMA ESCOLA DE ABAETETUBA/PA.

Esta seção objetiva apresentar a análise das proposições dos documentos orientadores do EMTI para a autonomia, a reestruturação curricular, a avaliação de processo e a formação continuada em serviço, por compreendermos que se tratam de elementos constitutivos do trabalho da gestão pedagógica e representam desafios para o desempenho dessa função no contexto da última etapa da educação básica atual.

Procuramos compreender as propostas contidas nos principais documentos de indução à reforma do ensino médio após a Lei nº 13.415/2017, representados pelo Programa Novo Ensino Médio - PRONEM (BRASIL, 2018b), Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - PROBNCC (BRASIL, 2018c) e Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - PROEMTI²⁰ (BRASIL, 2016e, 2017d, 2018d, 2019).

Para entender como a gestão pedagógica vem se constituindo no cenário da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral, faz-se necessário apreendê-la no contexto das relações sociais estabelecidas historicamente na estruturação da sociedade, marcada por transformações no mundo do trabalho e na relação entre Estado e sociedade civil.

Para tanto, iniciamos o seguinte item a partir da discussão sobre a Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral e a gestão pedagógica, que têm sido influenciadas pela Nova Gestão Pública, materializando aspectos como desregulamentação, terceirização, ampliação do campo de atuação e responsabilização dos profissionais que desempenham a função.

3.1 – MUDANÇAS NA RELAÇÃO ENTRE ESTADO E SOCIEDADE CIVIL, TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E NOVAS ATRIBUIÇÕES DA GESTÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL.

A mudança de paradigma nas políticas públicas para a educação básica, ocorrida no Brasil a partir da década de 1990, determinou alterações na formação dos gestores escolares,

²⁰ A Portaria nº 1.023/2018 (BRASIL, 2018f) utiliza a sigla EMTI para referir-se ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, mas neste trabalho propomos escrevê-la PROEMTI para melhor evidenciar que se trata de um programa.

com consequências como a ampliação do campo de atuação e intensificação do trabalho através de novas atribuições ao exercício da função.

A chamada Nova Gestão Pública, interfere nas políticas educacionais atuais reorientando a relação entre o Estado e a sociedade civil na oferta do ensino escolar, com adoção de princípios gerenciais próprios da natureza empresarial, que modificam os objetivos, os processos de trabalho e as finalidades das escolas públicas (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017).

Sustentada pelo discurso da ineficiência e ineficácia do Estado para resolver problemas históricos da educação básica, com destaque para o ensino médio, a Nova Gestão Pública materializa a relação entre público-privado na oferta da educação em tempo integral na medida, em que adota as recomendações de Organizações Não Governamentais - ONGs, Organizações Sociais - OSs, fundações e institutos integrantes do chamado Terceiro Setor, que são mantidos por empresas e disseminam objetivos, processos de trabalho e finalidades, fundamentados em princípios de desregulamentação.

Os princípios gerenciais contidos na ideologia da chamada ‘responsabilidade social das empresas’ consolida “consensos que fortalecem a hegemonia do capital mediante a redução do papel do Estado e o fortalecimento da esfera privada como setor de regulação” (SIMIONATTO; PFEIFER, 2006, p. 1), em que se observa características como desregulamentação e terceirização do serviço educacional.

De acordo com Queiroz (2017), a interferência do Terceiro Setor na condução da Política de Escola de Tempo Integral tem sido observada a partir da década de 1990, com as mudanças nas relações entre Estado e sociedade civil, que fortaleceu a atuação de entidades como uma nova proposta de sociabilidade e de resposta às expressões da questão social através da atuação de ONGs, OSs, fundações e institutos ligados ao empresariado brasileiro.

Freitas (2014) alerta para a interferência das propostas empresariais ao processo pedagógico na escola, que consolida novo referencial para os objetivos de formação, conteúdos, métodos e organização do trabalho escolar, e complementa esse argumento em outra publicação, ressaltando que é necessário estabelecer a crítica à reforma empresarial da educação e lutar por outra perspectiva que valorize a escola pública em substituição à imitação da organização do trabalho da iniciativa privada (FREITAS, 2016).

Nesse contexto, confrontam-se dois principais posicionamentos divergentes: um determinado pelo paradigma empresarial capitalista representado por ONGs, OSs, fundações e institutos em que a política de educação integral em tempo integral materializa o processo de desregulamentação e terceirização; e outro, contrapondo-se a este por ressaltar uma educação

integral em tempo integral voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e sua emancipação.

As estratégias de desregulamentação e terceirização contidas na Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral manifesta-se na medida em que ONGs, OSs, fundações e institutos interferem na esfera pública com ações que, segundo Shiroma e Evangelista (2014, p. 24), propõem “aumentar a eficiência da ação governamental por meio da descentralização de tarefas para esferas locais, induzindo as parcerias [como] partilha de responsabilidades no provimento das políticas sociais”

Nessa dinâmica “cabe ao Estado gerenciar os processos enquanto as organizações sociais sob a forma de fundações e institutos privados executariam as políticas sociais com recursos públicos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 24), assim como fazem as parcerias MEC-CENPEC em abrangência nacional e Secretaria de Estado de Educação do Pará-SEDUC/PA, CENPEC e Fundação Vanzolini em abrangência local, para formulação e implementação da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral.

Com os esforços das ONGs e OSs para integrar a proposta de Ensino Médio de Tempo Integral à política que consolidou o Novo Ensino Médio através da Lei 13.415/2017, as ações experienciadas por esses novos “atores educativos” ganharam notoriedade na implementação do tempo integral e vêm interferindo nesse tipo de oferta escolar por meio de incentivos para que a gestão pedagógica das escolas estabeleça parcerias intersetoriais (PARÁ, 2020c).

Para Lomonaco e Brunsizian (2015, p. 4), “a escola continua a ter um papel fundamental na formação das crianças, adolescentes e jovens, mas não é a única responsável na promoção da Educação Integral”, que pode ser desenvolvida em parceria com outras entidades e espaços sociais. Essa conduta materializa a desregulação do Estado, que transfere para a iniciativa privada e para organizações civis a oferta de atividades da parte diversificada e flexível do currículo da escola em tempo integral.

É nessa nova perspectiva de interferências de ONGs e OSs nos assuntos da escola de tempo integral que a gestão pedagógica do EMTI passou a desenvolver suas atribuições ligadas à natureza do Terceiro Setor, buscando conciliar as peculiaridades e os distintos modos de trabalhar da escola e das OSs. Para Lomonaco e Brunsizian (2015, p. 17):

A escola tem ritmo, organização e funcionamento estabelecidos há séculos. É essa estrutura que lhe permite atender, em alguns casos, mais de 2 mil alunos. [...] É uma organização profundamente complexa, com muitos agentes e múltiplas interações.

A Organização Social - OS, em geral, atende um número bem menor de crianças, adolescentes e jovens, com ritmo e proposta de trabalho diferenciado por não ter

obrigatoriedade com metas, permitindo que o currículo seja flexível e se adapte às demandas emergentes do atendimento.

Apesar do recorte indicar que as OSs atendem um número menor de crianças, adolescentes e jovens, pesquisas indicam que elas têm assumido um número expressivo de alunos. A diferença é que a elas não se aplicam as normas burocráticas do Estado, por isso têm mais autonomia administrativa e jurídica (SOUZA; FLORES, 2018).

Essa estratégia de parceria intersetorial, imbuída no processo de reforma do ensino médio repercute no ensino de tempo integral com contradições, limites e manutenção dos problemas já vivenciados pelos estudantes, pois as ações previstas não propõem resolver a principal dificuldade enfrentada na última etapa da educação básica e que, segundo Moura e Lima Filho (2017) é:

[...] a falta de infraestrutura que garanta o funcionamento qualificado das escolas públicas, destacando-se: ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e de atividades artístico-culturais; inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; planos de carreiras e de formação, salários dignos e condições de trabalho adequadas (MOURA, LIMA FILHO, 2017, p. 120).

Diante dos problemas indicados pelo recorte, esperava-se que os Programas indutores da reforma do ensino médio e a Política de Fomento ao EMTI tivessem ações voltadas à resolução dessas históricas dificuldades, mas ao contrário disso, criaram critérios de elegibilidade para selecionar as poucas escolas que possuem infraestrutura mínima, excluindo as que mais precisam de recursos para manter seu funcionamento.

Assim, as Portarias Federais nº 727 (BRASIL, 2017e) e nº 2.116 (BRASIL, 2019) orientam que “são consideradas elegíveis as escolas que possuírem pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura [...]: 1. Biblioteca ou Sala de Leitura - 50m²; 2. Salas de aula (8) - mínimo 40m² cada; 3. Quadra poliesportiva - 400m²; 4. Vestiário masculino e feminino 16m² cada; 5. Cozinha - 30m²; 6. Refeitório” (BRASIL, 2017e, 2019).

Essa conduta dos Programas alinha-se à lógica neoliberal, em que o Estado transfere para a sociedade civil, uma parte da oferta de educação integral em tempo integral, transpondo os princípios de descentralização e terceirização para as instituições públicas. Além da discussão sobre a relação entre Estado e sociedade civil na implementação da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral para compreender a gestão pedagógica que se desenvolve nesse contexto, também faz-se necessário relacioná-la às transformações no mundo do trabalho e as novas atribuições inseridas.

3.1.1 – Transformações no mundo do trabalho e as novas atribuições da gestão pedagógica.

A gestão pedagógica exercida por Diretores e Coordenadores das escolas públicas é desempenhada num contexto de transformações econômicas, tecnológicas e ideológicas que interferem na prática desses profissionais, promovendo a intensificação de suas atribuições e a ampliação dos espaços de atuação, conforme destacaram Calegari-Falco e Moreira (2017).

Antes, os gestores escolares exerciam atividades administrativas para o alcance de determinados fins em sua unidade de ensino (PARO, 2018), mas a partir da reestruturação educacional que alterou os currículos de graduação e pós-graduação para formação desses profissionais²¹, seu campo de atuação foi ampliado também para espaços não escolares, e ganhou força com as novas propostas de educação integral em tempo integral, que consideram como educativos diversos espaços da sociedade (LOMONACO; BRUNSIAN, 2015).

O conceito de educação foi ampliado e por isso os espaços de atuação dos educadores também. Mas a educação escolar só se faz na escola. A educação integral e em tempo integral deve ser assumida como proposta pedagógica própria da unidade de ensino, mas quando as atividades são assumidas por outras entidades a escola perde o controle e a condução do projeto, tendo como consequência a mudança da identidade como instituição de tempo integral e somente o aluno passa a ser considerado em tempo integral.

Com a intensificação de atividades educacionais oferecidas por entidades do Terceiro Setor, fortaleceram-se a desregulamentação e a terceirização, que materializam formas de precarização do trabalho em instituições como a escola, ao permitir que ‘agentes educativos’ que reúnem trabalhadores não necessariamente graduados/licenciados exerçam a educação escolar em nome de um fazer pedagógico alheio aos objetivos, métodos e organização escolar, além de fortalecerem o ideário de privatização desses espaços públicos.

As transformações que influenciam a política educacional interferem na gestão pedagógica, inaugurando uma nova tendência no desempenho dessa função, influenciada por modelos gerenciais cada vez mais presentes nas escolas públicas. Para Oliveira (2017), a gestão das escolas é influenciada por projetos societários em disputa e carrega as características dessa dinâmica, que na atualidade tem se mostrado hegemonicamente mais gerencialista.

Esse contexto traz novas atribuições para a gestão pedagógica, que acompanha as transformações no mundo do trabalho, demandando novas exigências a partir da formação dos profissionais que a exercem. Para Calegari-Falco e Moreira (2017), as mudanças ocorridas na

²¹ Para saber mais, consultar Aires e Moreira (2019).

formação inicial dos gestores obedecem definições de marcos normativos²² e suscita o debate diante do contexto de precarização do trabalho escolar e dos novos conhecimentos e fazeres pedagógicos.

Entre os novos requisitos que a Política de Fomento ao EMTI traz para a gestão pedagógica, está a proposta de parceria multissetorial, que defende uma educação para além dos muros da escola, devido a carência que caracteriza as unidades públicas, amplamente evidenciada por estudos que indicam poucos equipamentos, espaços e pessoal disponível para ofertar o tempo integral²³.

No estado do Pará, a relação da gestão pedagógica com a parceria multissetorial, estratégia defendida por Organizações Não Governamentais - ONGs e Organizações Sociais - OSs ligadas ao empresariado brasileiro, tende a tornar-se mais uma incumbência para diretores e coordenadores pedagógicos, como observamos nos destaques a seguir:

A abrangência da Educação Integral possibilita ampliar os espaços educativos para além da escola, com a finalidade de captar necessidades e desejos da comunidade; prospectar espaços, recursos e potencialidades existentes; o entorno da escola, o bairro e a cidade são considerados como espaços educativos. Portanto, os programas de educação integral devem ser contextualizados e enraizados nos seus territórios.

Para este fim, um dos desafios é o exercício do diálogo entre os vários setores sociais com as demais instâncias de promoção social, no sentido de potencializar o compartilhamento de outros equipamentos/instituições sociais como agentes protagonistas do processo educativo, mediante a articulação do poder público para apoiar a materialização da Educação Integral (PARÁ, 2017e, p. 13).

O argumento de tornar espaços não escolares potencialmente educativos para a implementação do tempo integral, assim como amplia o tempo de permanência diária dos alunos sob responsabilidade da escola mas não necessariamente dentro dela, também aumenta a abrangência de atuação dos gestores pedagógicos, que passam a incorporar a articulação entre a unidade de ensino e outros espaços da sociedade no conjunto de atribuições que lhes são conferidas.

Para Calegari-Falco e Moreira (2017), os novos processos formativos e a ampliação do espaço de atuação dos gestores são decorrentes da descentralização produtiva baseada na qualidade total e na exploração da força de trabalho, análise que nos ajuda a compreender que a Política de Fomento ao EMTI materializa a ampliação das funções, atribuições, espaços de atuação e responsabilidades dos gestores pedagógicos, na medida em que absorve

²² BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

²³ Cavaliere (2007); Guará (2009).

recomendações gerencialistas que advém de ONGs e OSs ligadas ao empresariado brasileiro.

Para Lomonaco e Brunsizian (2015), representantes do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, ligado ao Itaú Social, a política de escola de tempo integral pretende fortalecer o vínculo entre escolas e OSs, objetivo que necessita de gestores capazes de articular a parceria e ainda dialogar com Secretarias Municipais e Estaduais para garantir algumas condições de trabalho e a manutenção da própria gestão como mediadora entre as instituições.

Esse novo requisito para a gestão pedagógica inaugurado pela atual política de escola de tempo integral, impulsiona a prática educacional em espaços escolares e não escolares, que lembra as palavras de Mate (2015), ao mencionar que diferentes reformas educacionais lançam ou reformulam Programas que alteram formas de organizar o tempo, o espaço e o saber escolar, propondo modos de pensar e fazer educação a partir de outros padrões de comportamento. Esses traços, carregam o modo como as ações limitam, preveem e criam linguagens coletivas.

Por essa razão, instituições de formação de gestores que ofertam graduação e pós-graduação vêm adequando o currículo²⁴ de modo a atender às normativas oficiais, mantendo o debate crítico sobre o contexto de reestruturação produtiva em escala mundial, como resistência a um modo de pensar e fazer educação a partir da ideia de que “qualquer um pode ocupar a gestão e à docência, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas” (CALEGARI-FALCO; MOREIRA, 2017, p. 260).

Vale lembrar, que no âmbito da educação integral em tempo integral, as interferências do Terceiro Setor representados por ONGs e OSs são observadas desde os primeiros programas de indução a esse tipo de oferta escolar como o Mais Educação e o PROEMI/PJF, com destaque para parcerias multissetoriais ou intersetoriais, que se referem à relação estabelecida entre escolas e outros espaços da sociedade, defendidos pela Política de Tempo Integral como espaços educativos.

No Documento Curricular do Estado do Pará Volume II - Etapa Ensino Médio (PARÁ, 2020c, p. 302), destaca-se que:

A educação integral tem avançado por meio de experiência de práticas educativas operacionalizadas por meio de ações intersetoriais, vinculadas a projetos de educação de rua desenvolvidos com crianças em situação de risco e vulnerabilidade social e, também, por intermédio de experiências educativas realizadas por Organizações Não Governamentais (ONGs), denominadas atividades socioeducativas.

²⁴ BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

A direção e a coordenação como integrantes da gestão pedagógica, são consideradas responsáveis por conduzir as mudanças requeridas pela reforma do ensino médio no contexto das escolas e são destacadas na Proposta Pedagógica para as Escolas em Tempo Integral do Estado do Pará (PARÁ, 2017e) e na Minuta do Regimento das Escolas Estaduais de Educação Básica (PARÁ, 2017d) como funções estratégicas no processo de reestruturação.

A Proposta Pedagógica para as Escolas em Tempo Integral do Estado do Pará e a Minuta do Regimento das Escolas Estaduais de Educação Básica do Pará foram atualizados para adequar-se às novas demandas das escolas em atendimento ao critério de elegibilidade e seleção para aderir ao PROEMTI (BRASIL, 2017e). Os dois documentos estaduais trazem orientações sobre as atribuições do diretor e do coordenador pedagógico, entre as quais destacamos:

[Cabe ao diretor da unidade de ensino] coordenar a elaboração coletiva da proposta pedagógica da unidade de ensino, acompanhando a execução e promovendo sua avaliação contínua, de modo a mantê-la atualizada anualmente (PARÁ, 2017d, p. 28).

A gestão do trabalho pedagógico integra os coordenadores pedagógicos, na organização do tempo, espaço e planejamento, reservando um tempo para estudo, formação e avaliação do trabalho da escola de Educação Integral. Os Coordenadores deverão dar apoio ao trabalho pedagógico dos professores e no desenvolvimento de um Projeto Político Pedagógico que integre os princípios da educação integral (PARÁ, 2017e, p. 14-15).

Os recortes demonstram atribuições da gestão exercida pela direção e pela coordenação pedagógica porque, segundo as considerações de Campos (2016), são funções de liderança na escola que articulam o trabalho coletivo e a formação continuada em serviço, ações requeridas pela reforma do ensino médio para materializar mudanças na gestão, no currículo e na organização do trabalho pedagógico.

A maneira como a reforma do ensino médio cria estratégias para reestruturação da gestão, do currículo e da organização do trabalho escolar, tenta projetar na figura do diretor e do coordenador pedagógico as mesmas características destacadas por Oliveira e Vasques-Menezes (2018, p. 2-3), em que se “transpõe concepções neoliberais, incorporando a visão do mundo corporativo empresarial, através do acolhimento do ideário pragmático e competitivo em detrimento da gestão democrática, que é um princípio constitucional”.

A partir dessa perspectiva e tomando as contribuições de Silva e Alves (2012, p. 665), concordamos que a gestão pedagógica desenvolvida por diretores e coordenadores, encontra-se na atualidade envolvida por alterações que defendem a imagem de maior participação e democracia no cotidiano escolar, mas na prática, intensificam a responsabilização e o controle sobre o trabalho desses profissionais.

Autores como Dourado e Siqueira (2019, p. 291) contrapõem-se a esse “pressuposto neo-economicista e reformista” que se apresenta hegemônico na proposição e materialização da política de reforma devido sua potencialidade para implicar retrocessos na gestão democrática, na autonomia das instituições educativas, nas dinâmicas curriculares, nos processos formativos e na autonomia dos profissionais da escola.

Essas perspectivas divergentes interferem nas demandas para a gestão pedagógica, que precisa desenvolver o trabalho a partir de projetos multifacetados, heterogêneos e complexos, como o PROEMTI (BRASIL, 2017e, 2018d, 2019), PRONEM (BRASIL, 2018b) e PROBNC (BRASIL, 2018c), frutos da política educacional que, segundo Dourado e Oliveira (2018, p. 40) mostra-se “conservadora e privatista por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil”.

As novas orientações para a gestão pedagógica do EMTI advindas dos Programas de indução à reforma do ensino médio, acompanham a lógica mercantil destacada por Dourado e Oliveira (2018, p. 40), que se faz “presente e predominante nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação”.

Menções ao trabalho do diretor e do coordenador, que integram a gestão pedagógica das escolas, não aparecem especificamente destacadas em documentos como a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017d) e as Portarias nº 727 (BRASIL, 2017e), nº 649 (BRASIL, 2018b), nº 331 (BRASIL, 2018c), nº 2.116 (BRASIL, 2019), sendo mais observados nos documentos auxiliares, como os elaborados pela Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC/PA, em que destacamos a Proposta Pedagógica para as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PARÁ, 2017e), a Minuta do Regimento das Escolas Estaduais de Educação Básica (PARÁ, 2017d) e mais recentemente o Documento Curricular do Estado do Pará - Volume II, Etapa Ensino Médio (PARÁ, 2020c).

De acordo com os próprios Programas PROEMTI, PRONEM e PROBNC, três fatores contribuem para o sucesso da Política de Tempo Integral e reforma do ensino médio: mudanças na gestão, no currículo e na organização do trabalho escolar, através de estratégias como ampliação do tempo de permanência diária dos estudantes sob responsabilidade da escola; aumento da carga horária, novos componentes curriculares flexíveis e adesão aos critérios estabelecidos para recebimento de apoio técnico e financeiro.

Essas estratégias da reforma do ensino médio e da Política de Fomento ao EMTI, tornam as atuais atribuições dos gestores bastante diferentes das destacadas na década de 1950, em que o trabalho dividia-se entre funções administrativas, orientação educacional e supervisão (inspeção), representadas respectivamente pelas figuras do diretor, do orientador e do

supervisor, que dividiam as ações administrativas e pedagógicas da escola influenciados pelas concepções de sociedade daquele período (FRANCO; NOGUEIRA, 2016).

Atualmente, os gestores pedagógicos assumem outro perfil também ligado às contradições da organização social, que acompanham as transformações no mundo do trabalho a partir da Nova Gestão Pública, com novos conhecimentos e fazeres que constituem sua identidade profissional.

Essa dinâmica consolida o estreitamento das fronteiras entre público e privado, em que a escola passa a aceitar as recomendações dos Programas de indução à reforma do ensino médio - PROEMTI, PRONEM, PROBNC - sob pena de corte de recursos para o funcionamento das unidades de ensino, adotando um tipo de organização semelhante ao da iniciativa privada, que transfere para ONGs, OSs, fundações e institutos, parte das atividades do EMTI, tendo como consequências para a gestão pedagógica a ampliação dos espaços de atuação e das responsabilidades.

As novas demandas para os gestores pedagógicos não subtraem o acúmulo de ações²⁵ que já fazem parte do cotidiano da função, mas somam-se a estas, provocando a exploração do trabalho com a exigência de mediações entre a escola e entidades sociais, que requerem retornos profissionais competentes e qualificados.

Assim, a Política de Fomento ao EMTI consolida a desregulamentação e a terceirização do serviço educacional e materializa os objetivos de promover mudanças na gestão, no currículo e na organização do trabalho pedagógico, ambicionados pela reforma do ensino médio a partir da Lei nº 13.415/2017, promovendo ampliação do campo de atuação de diretores e coordenadores escolares, que são desafiados a lutar por uma função comprometida com um tipo de formação escolar fundamentada no desenvolvimento humano integral e emancipador.

Por essa razão, torna-se necessário tematizar como a gestão pedagógica caracteriza-se no contexto de disputas em que o pressuposto de desenvolvimento humano integral e emancipador é limitado pelo atual panorama de desregulação e terceirização que ocorrem na relação Estado e sociedade civil para implementação da Política de Fomento ao EMTI, a partir da pesquisa em uma escola que aderiu à política, cujos resultados apresentamos a seguir.

²⁵ Para saber mais, consultar Franco e Nogueira (2016).

3.2 – A ESCOLA ESTRELA: CONTEXTO, EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS.

A 3ª Unidade Regional de Educação - 3ª URE, com sede no município de Abaetetuba/PA, abrange 43 unidades de ensino sob sua jurisdição, entre as quais está a Escola Estrela²⁶ com 946 alunos matriculados no ano de 2021, sendo 719 no Ensino Médio de Tempo Integral, 198 no ensino fundamental II - 9º ano e 29 no ensino médio EJA - 1ª e 2ª etapas (PARÁ, 2019a).

As dependências da escola e o quantitativo de servidores que desenvolvem suas atividades profissionais na instituição podem ser observadas no quadro a seguir, possibilitando a noção do tamanho e da complexidade que envolvem a unidade de ensino, considerada de grande porte segundo a classificação contida no anexo I, da Instrução Normativa nº 3 (PARÁ, 2016), que considera unidade de grande porte “aquela que possui acima de 30 (trinta) dependências”.

Quadro 8 - Quantidade de dependências da Escola Estrela e quantitativo de servidores

QUANT.	DEPENDÊNCIAS	SERVIDORES
18	Salas de aula	50 Professores
01	Secretaria com banheiro	01 Secretário e 06 Agentes Administrativos
01	Diretoria	01 Diretor e 02 Vices-Diretores
01	Sala de Coordenação Pedagógica	04 Coordenadores Pedagógicos
01	Sala de Professores com banheiro	
01	Sala de Atendimento Educacional Especializado com banheiro	08 Professores
01	Biblioteca	02 Agentes Administrativos
01	Laboratório de Informática	03 Professores
01	Laboratório Multidisciplinar	02 Professores
01	Quadra Poliesportiva Coberta	03 Professores
06	Sanitários e 01 banheiro feminino	
05	Sanitários e 01 banheiro masculino	
01	Sanitário e 01 banheiro adaptado para deficientes físicos	
01	Depósito de Materiais Esportivos	
01	Depósito de Materiais de Manutenção	
01	Depósito de Materiais de Limpeza	

²⁶ Nome fictício para resguardar a identidade dos participantes da pesquisa.

01	Depósito de Merenda Escolar	
01	Refeitório	
01	Cozinha com banheiro	03 Merendeiras e 06 Serventes
01	Lanchonete	
02	Praças de Convivência	

Quadro elaborado pela autora conforme informações do Projeto de Reforma Física da Escola e PPP.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, a escola foi inaugurada no dia 09 de janeiro de 1999, tendo seus trabalhos educacionais iniciados no dia 29 de março do mesmo ano. A primeira experiência de Ensino Médio de Tempo Integral foi vivenciada no período de 2012-2015 através do Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI em conjunto com o Projeto Jovem de Futuro - PJF, que propunham:

oferecer as condições básicas para a elaboração dos Projetos de Reestruturação Curricular - PRC, com ampliação gradativa da carga horária de 2.400 horas anuais para 3.000 horas; foco na leitura; atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros; produção artística; atividades esportivas e corporais; cultura digital, comunicação e uso de mídias, estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola; incorporação ao Projeto Pedagógico; estímulo à participação dos alunos no ENEM e elaboração do plano de metas para melhoria do índice escolar (PARÁ, 2014, p. 11)

Essa experiência proporcionou poucas mudanças na organização do trabalho pedagógico por vários motivos: a) o Programa não abrangia todos os alunos, b) acontecia em espaços improvisados e sem adequação para as atividades devido o valor recebido ter sido insuficiente e não priorizar tais mudanças, c) manteve-se o grande quantitativo de alunos matriculados nas turmas, que inviabilizava um acompanhamento individual para os que apresentavam dificuldades em alcançar os objetivos de aprendizagem, d) não havia transporte que proporcionasse o retorno dos alunos para participar das atividades do contra turno que, no contexto dos municípios da Amazônia paraense torna-se mais agravante devido a diversidade de vias e distâncias que os alunos percorrem pelos rios, estradas, ramais, entre outros, para chegar à escola, e) não contava com a participação de todos os professores nas reuniões e formações devido trabalharem em outras escolas e até em outros municípios (Coordenadora Pedagógica).

Do ponto de vista material, a herança deixada pelo PROEMI/PJF como materiais de expediente, de limpeza, didático-pedagógicos, esportivos, jogos e equipamentos, sustentaram o funcionamento de alguns projetos como xadrez, rádio escola, informática, capoeira e dança até o ano de 2016 (Diretor).

A partir de 2017, a reforma do ensino médio apontou para nova expectativa no âmbito do EMTI, com a proposta de melhoria da qualidade para a última etapa da educação básica, tendo como premissa a garantia de acesso e permanência da juventude de 15 a 17 anos ao ensino médio, tendo em vista as mudanças provocadas pela Lei nº 13.415/2017.

As principais mudanças foram: alinhamento do EMTI à reforma do ensino médio pela junção entre o PRONEM, PROBNCC e PROEMTI, com ampliação da carga horária mínima anual para 4.500 horas, nova organização com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a oferta de três Itinerários Formativos - no primeiro ano Aspectos de Vida Cidadã, no segundo ano Estatística e no terceiro ano Literatura - também o fortalecimento do protagonismo juvenil e a construção dos projetos de vida dos estudantes (BRASIL, 2018a; PARÁ, 2017c).

Com essa nova demanda, a SEDUC/PA aproveitou que a Escola Estrela havia sido contemplada com o processo de reforma física do prédio e a elegeu como piloto do conjunto formado pelo PROEMTI, PRONEM e PROBNCC, pois assim cumpria com um dos critérios de elegibilidade referente à infraestrutura, que exigia a “existência de pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura: 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, 2017e, p.9).

Alguns aspectos arquitetônicos necessários para a oferta do tempo ampliado como vestiários e banheiros, não estavam contemplados no projeto de reforma do prédio porque não se pretendia ofertar EMTI até o início das obras físicas da escola em 2018, a qual vem se arrastando com intervalos de avanço e estagnação até os dias atuais, em parte devido à demora com que tramitam os aditivos da obra, em outra, por conta da Pandemia que freou todos os serviços referentes a esse processo (Presidente do Conselho Escolar).

O contexto de reforma física do prédio escolar comprometeu a oferta do tempo integral da Escola Estrela no primeiro ano de implantação do EMTI em 2019, devido o espaço de atendimento aos alunos ter sido interditado pela obra, restando apenas metade das salas de aula para o trabalho pedagógico, o que forçou a organização de uma escala para atender turmas em semanas alternadas, ou seja, enquanto metade das turmas iam à escola, a outra metade realizava em casa suas atividades de forma individual. Essa realidade evidencia que não houve implementação do tempo integral. Para a Professora de Linguagem:

[O revezamento de turmas] foi a alternativa encontrada pela Escola Estrela para manter o seu funcionamento com o prédio em reforma física, que impossibilitou a permanência dos estudantes por mais de 4 horas, causando preocupação aos profissionais, conforme destacou uma das entrevistadas: “Como você vai atender aluno em tempo integral que está vindo em semanas alternadas pra escola?” (Professora de Linguagem).

Para os profissionais, essa realidade poderia ter sido evitada, caso a SEDUC/PA tivesse averiguado as condições de trabalho para o atendimento e escutado os segmentos da escola antes de aderir ao Programa.

Para compreender a mudança no trabalho de uma escola de tempo parcial para tempo integral e seguir a proposta deste trabalho em analisar o processo de gestão pedagógica a partir de categorias que exprimem as principais ações para implementar a política pública, prosseguimos com o debate acerca da autonomia vivenciada no contexto do EMTI da Escola Estrela.

3.3 – A GESTÃO PEDAGÓGICA E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.

As categorias de análise aqui apresentadas são discutidas por autores que se fundamentam na perspectiva democrática de educação para demonstrar a disputa de forças que interferem na gestão da escola pública com repercussões à dimensão pedagógica e nos ajudam a compreender as contradições e limites da Política de Ensino Médio de Tempo Integral, a partir de considerações sobre a participação e a autonomia da escola²⁷, reestruturação curricular²⁸, avaliação de processo²⁹ e formação continuada em serviço³⁰.

3.3.1 – A autonomia controlada e o trabalho da gestão pedagógica.

As práticas de participação e autonomia das escolas estão explicitadas em vários marcos normativos que orientam a gestão e a organização do trabalho pedagógico como no Art. 15 da LDB nº 9394/96³¹ (BRASIL, 2017c), na Estratégia 19.7 do PNE II³² (BRASIL, 2014d), na Estratégia 19.6 do PEE/PA³³ (PARÁ, 2015a), nos Arts. 3³⁴ e 72³⁵ da Minuta do Regimento das Escolas Estaduais de Educação Básica do Pará (PARÁ, 2017d).

Ao sinalizar as práticas de participação e autonomia nesses marcos normativos, a Política Educacional indica que os profissionais da escola devem estruturar o trabalho partindo

²⁷ Barroso (2004), Dourado (2012), Hora (2015).

²⁸ Aguiar e Dourado (2018), Ferreti, Zibas e Tartuce (2004).

²⁹ Benedito, Menezes (2013), Dourado, Grossi e Furtado (2016).

³⁰ Geglio (2014), Campos (2016).

³¹ Onde está disposto que “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica progressivos graus de **autonomia** pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 2017c, p. 15).

³² Dispõe “favorecer processos de **autonomia** pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2014d).

³³ Também dispõe “favorecer processos de **autonomia** pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino” (PARÁ, 2015a).

³⁴ Adota a **autonomia** como um dos princípios norteadores das ações pedagógicas.

³⁵ “O projeto político pedagógico de cada unidade de ensino deve ser elaborado e atualizado em conformidade com a legislação, sob a responsabilidade da direção do estabelecimento de ensino, assegurada a participação de todos os segmentos representativos da escola, com assessoramento da Secretaria Adjunta de Ensino e aprovado pelo Conselho Escolar de cada unidade escolar” (PARÁ, 2017d).

desse pressuposto ético-político, do qual a gestão pedagógica do Ensino Médio de Tempo Integral não pode se eximir.

Para Barroso (2004), a organização do trabalho pedagógico deve ocorrer de forma democrática, considerando o envolvimento da comunidade escolar, que exercita sua capacidade de definir normas, regras e tomar decisões próprias em aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos.

Essa garantia torna-se ainda mais importante no contexto da última etapa da educação básica por se tratar de uma oferta que, segundo especialistas como Zibas (2001), Silva (2016a) e Araujo (2019), historicamente recebeu menos atenção do Estado brasileiro e que passa atualmente por um período de reforma, tendo como principal justificativa a superação de problemas relacionados ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar dos jovens de 15 a 17 anos.

Efetivar a gestão democrática definida por autores como Hora (2015) e Dourado (2012), de forma a garantir a participação e a autonomia das escolas que ofertam o EMTI tem se configurado em desafio no processo de organização do trabalho escolar tanto pelas limitações impostas pela Pandemia quanto pela necessidade de cumprir prazos curtos dos Programas de indução à reforma do ensino médio, que padronizam e responsabilizam a gestão conforme verificamos no recorte a seguir:

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, 2016e).

O recorte evidencia o claro controle do Estado sobre a atuação dos gestores, que deverão adaptar-se às orientações advindas das políticas públicas educacionais, respondendo favoravelmente às regras e aos prazos de Programas que induzem a reorganização do trabalho escolar além de submeterem-se aos procedimentos avaliativos de desempenho, sob pena de serem substituídos. Essas novas cobranças de eficácia e eficiência próprias da gestão gerencial (OLIVEIRA, DUARTE, CLEMENTINO, 2017) que fundamentam as atuais políticas para o ensino médio, conformam práticas híbridas de gestão que ora se caracterizam mais democráticas, ora mais gerenciais (PEREIRA, SILVA, 2018).

Para Moreira (2012, p. 27), “a ênfase no controle, no desempenho, no resultado satisfatório e na avaliação que evidencie o alcance de metas, caracterizam uma cultura da performatividade, que não contribui para fomentar práticas pedagógicas centradas na

autonomia”. Essa dinâmica cobrada dos gestores, determina comportamentos e atitudes no cotidiano escolar que vão sendo internalizadas ao ponto de reconstruir as identidades profissionais, desestabilizadas pelo interesse empresarial e pelo governo através de instrumentos de controle que reduzem a autonomia, induzindo a conformação e ampliação de responsabilidades individuais para o alcance dos objetivos e resultados previamente estabelecidos (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004).

A experiência vivenciada pela Escola Estrela para implementar a reforma do ensino médio com a ampliação do tempo de permanência diária dos alunos sob responsabilidade da instituição, demonstra a preocupação da gestão pedagógica para cumprir etapas e prazos determinados pelos Programas de indução - PROEMTI, PRONEM, PROBNCC - às vezes, em detrimento do envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisão sobre a nova forma de organização do trabalho escolar.

Como exemplo, dos momentos em que a gestão pedagógica da Escola Estrela deixou de garantir a participação de todos e a autonomia na tomada de decisão sobre os rumos da escola para cumprir prazos e critérios impostos pela atual política educacional, destacamos a etapa de adesão aos Programas de indução à reforma, ao EMTI e à Proposta de Flexibilização Curricular - PFC³⁶, implementados sem ampla discussão entre os segmentos da instituição.

Ao tratar sobre a conduta da gestão frente à etapa de adesão ao PROEMTI, verificamos que de forma unânime entre os entrevistados desta pesquisa, essa adesão não contemplou a participação do coletivo da escola e nem a autonomia para decidir sobre a implantação desse tipo de oferta escolar, conforme descreve o seguinte recorte:

[...] a implementação do EMTI foi imposta [...] não nos foi consultado sobre a possibilidade de nós aceitarmos [...] não foi feita uma enquete, uma sondagem. Mas no final de 2018 veio a confirmação que a partir de 2019, de forma gradativa, a escola adotaria o EMTI e também de forma gradativa, encerraria o ensino fundamental. Nem acreditávamos que o EMTI ia se materializar por causa da reforma [do prédio] que reduziu o espaço da escola pela metade e assim, tivemos que dividir a frequência dos alunos. A metade das turmas vinha durante a semana e a outra metade ficava com tarefas para casa, em escala de revezamento durante todo o ano de 2019. Como você vai atender aluno em tempo integral que está vindo em semanas alternadas pra escola? (Professora de Linguagem).

Para contextualizar melhor esse recorte, informamos que em dezembro de 2018 a Escola Estrela foi orientada, verbalmente, em uma reunião restrita entre representantes da SEDUC/PA,

³⁶ O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio contemplou a ação de implantação de escolas piloto a partir do ano de 2019. Para isso as SEEs deveriam elaborar um Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular - PAPFC e as escolas deverão elaborar uma Proposta de Flexibilização Curricular - PFC (BRASIL, 2018a, p. 15).

da 3ª URE e direção da escola, a extinguir o 6º ano e seguir encerrando, gradativamente, as matrículas do ensino fundamental a cada ano seguinte e em seu lugar implementar o EMTI a partir de 2019, também de forma gradativa em cumprimento ao disposto no Parágrafo 8º, da Portaria nº 727/2017, que orienta:

No caso de, ao iniciar sua participação, a escola atender os anos finais do ensino fundamental, ao ensino noturno ou à educação de jovens e adultos - EJA, o plano de trabalho apresentado pela SEE deverá prever uma estrutura de gestão dedicada especificamente ao EMTI, visando a conversão completa do estabelecimento ao ensino médio em tempo integral no final de três anos de implementação (BRASIL, 2017d, p. 5).

A adesão ao PROEMTI não aconteceu de forma democrática devido a necessidade de cumprir com prazos curtíssimos que não permitiram o debate entre os segmentos da escola, nos lembrando das palavras de Lima (1997, p. 52) ao elucidar que a concepção gerencial considera “o processo de decisão democrático e participativo como pouco compatível com as regras e os processos de racionalização, porque é um processo lento e imprevisível, ambíguo e fluido e não garante eficácia”.

Contrapondo-se à gestão gerencial, o mesmo autor defende a repolitização democrática para resistir aos princípios que priorizam os resultados imediatos e desconsideram a riqueza educativa do processo que permite a participação e a autonomia das instituições. Características como falta de tempo e condições para o amadurecimento, consolidação, aperfeiçoamento, vêm acompanhados de pressões exercidas sobre a escola e sua gestão.

Na medida em que a gestão pedagógica foi sendo pressionada e responsabilizada pelo cumprimento de regras e prazos do PROEMTI, PRONEM e PROBNC, sob pena de descontinuidade e corte de recursos, foi se distanciando do envolvimento do coletivo e da autonomia que sustentam o processo democrático da escola como se fosse uma missão que não oferecesse opção de escolha, aproximando-se de características gerenciais, que segundo Queiroz (2018) tentam transformar os segmentos da escola em meros executores de tarefas sem amadurecimento crítico para resistência às estratégias impostas.

As quatro versões de Portarias do PROEMTI (BRASIL, 2016e, 2017e, 2018d, 2019) afirmam que os descumprimentos das regras estabelecidas acarretarão desligamento e consequente perda de recursos, o que certamente comprometeria o funcionamento da unidade escolar conforme as mudanças em curso. Essas normativas podem ser observadas nos Capítulos que tratam do Monitoramento e Permanência no Programa, que explicitam:

Art. 19. As escolas das SEE participantes que não cumprirem o disposto nesta Portaria poderão ser desligadas do Programa e não poderão ser substituídas por outras escolas da rede de ensino (BRASIL, 2016e).

Art. 26. As escolas das SEE participantes que não cumprirem o disposto nesta Portaria poderão ser desligadas do EMTI e as Secretarias não poderão substituí-las por outras (BRASIL, 2017e).

Art. 28 - Caso alguma escola participante do sorteio deixe o Programa antes de quatro anos ou receba outros programas que comprometam a avaliação, será descontada a totalidade dos recursos já repassados à SEE desde a sua adesão (BRASIL, 2018d).

Art. 26. As escolas das SEE participantes que não cumprirem o disposto nesta Portaria poderão ser desligadas do EMTI, e as Secretarias não poderão substituí-las por outras (BRASIL, 2019).

Ao preocupar-se apenas com o cumprimento de regras e prazos da reforma do ensino médio para garantir repasse de recursos, secundarizando o processo democrático com envolvimento da comunidade escolar para decidir sobre os rumos que assume a organização do trabalho pedagógico, a gestão vai se materializando no contexto de implementação do EMTI como uma função centralizadora em detrimento da participação e da autonomia dos segmentos da escola.

Além da adesão ao EMTI, outro momento em que a gestão pedagógica da Escola Estrela deixou de garantir a participação de todos os segmentos e o exercício da autonomia na tomada de decisão sobre a organização do trabalho pedagógico, foi a elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular - PFC, definida no Documento Orientador do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018a) como estratégia para induzir as SEEs e as escolas para adaptarem seus currículos, contemplando a BNCC, os Itinerários Formativos e a ampliação da carga horária.

Negrão (2020) analisou as ações da SEDUC/PA a partir da Lei nº 13.415/2017, para implementar os Programas PRONEM, PROBNCC e PROEMTI, e percebeu que a concepção de participação e autonomia ganhou novo sentido, deslocada para práticas coletivas que apenas ratificam planejamentos pré-elaborados, limitando as tomadas de decisões a pequenos grupos de gestores que aceitam os critérios rígidos de adesão sem atendimento às reais necessidades e especificidades locais das escolas.

Motivada pelo incentivo financeiro dos Programas de indução à reforma do ensino médio, a SEDUC/PA aderiu a eles com a incumbência de apresentar seu Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular - PAPFC e aprovar a Proposta de cada unidade escolar que contemplasse a metodologia de implementação do Novo Ensino Médio com cronograma, responsáveis e os resultados esperados (PARÁ, 2019c).

No Memorando Circular nº 26, de 14 de maio de 2019 (ANEXO 1), a SEDUC/PA anunciava aos Diretores das Escolas Piloto do Programa Novo Ensino Médio - NEM, a tarefa de elaborar a Proposta de Flexibilização Curricular - PFC, considerando o envolvimento de toda equipe escolar para garantir a reflexão e a construção conjunta das ações condizentes com a realidade das unidades de ensino, como se fosse possível realizar estudo, escuta, elaboração e inserção na plataforma, em pouquíssimo tempo conforme o cronograma apresentado:

Quadro 9: Cronograma das etapas do processo de elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular - PFC

ATIVIDADE	PERÍODO
Elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular - PFC	14 a 31/05/2019.
Envio da PFC para o e-mail da COEM - coordenacaocoempa@gmail.com	Até 31/05/2019.
Análise e validação da PFC pela equipe pedagógica da COEM	03 a 14/06/2019.
Inserção da PFC aprovada pela COEM na plataforma PPDE Interativo.	17 a 27/06/2019.

Elaborado pela autora com base na fonte: PARÁ (2019c).

A participação e a autonomia encontraram dificuldades de se realizarem na elaboração da PFC, devido ao curto prazo designado pela SEDUC/PA e por se tratarem de um planejamento pré-elaborado com pouca margem para outras contribuições além das elencadas no documento, comprometendo a gestão democrática no processo de reforma do ensino médio, que se torna ainda mais distanciado quando se observa a complexidade dessa estratégia no contexto de uma escola de EMTI do município de Abaetetuba/PA, que abrangia:

1.216 alunos, 60 professores que não eram exclusivos da escola, 1 diretor, 2 vice-diretores, 6 coordenadores pedagógicos, 10 servidores de secretaria, 6 de limpeza, 3 de merenda, 5 vigias sem contabilizar o número de pais/responsáveis (CONSULTA ESCOLA SEDUC/PA, 2019c).

O prazo reduziu-se para apenas 10 dias úteis já que o e-mail com as orientações foi enviado no dia 15/05/2019, inviabilizando as etapas previstas para a elaboração do documento como: a) o estudo dos marcos normativos que conduzem o Novo Ensino Médio e a extensa discussão sobre a reforma curricular; b) as reuniões com os segmentos da escola³⁷, que necessitavam ser convocadas com o mínimo de 48 horas de antecedência e realizadas separadamente devido ao grande quantitativo de pessoas que integravam cada segmento; c) a sistematização das contribuições e d) a elaboração da PFC.

³⁷ Alunos, professores, equipe gestora, servidores de apoio - secretaria, limpeza, merenda, vigias - e pais/responsáveis.

Como podemos perceber, garantir a participação e a autonomia não é um processo improvisado, ao contrário disso, ele requer tempo, planejamento, organização, logística e esforços tanto da gestão quanto dos demais segmentos que compõem a comunidade escolar, transcendendo a mera formalidade dos marcos normativos para materializar o processo democrático na escola.

A SEDUC/PA, desconsiderando a participação e a autonomia, elaborou e encaminhou a cada unidade de ensino selecionada, o modelo de PFC (ANEXO II) para que fosse realizada a inserção na plataforma do PDDE Interativo³⁸, como estratégia para garantir o alinhamento com seu PAPFC, propondo alterar significativamente a organização do trabalho pedagógico das escolas, a partir dos moldes de planejamento estratégico como mecanismo de responsabilização e controle, sem o devido envolvimento da comunidade escolar.

As orientações contidas no documento que conduziu a elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular – PFC, indicavam o cumprimento da redefinição da organização do trabalho pedagógico ainda em 2019, para que houvesse implementação dos Itinerários Formativos em 2020. Esta previsão foi adiada pela Pandemia do Covid-19, que provocou o fechamento das escolas como medida paliativa para garantir o distanciamento social, único recurso para tentar frear o alto contágio da doença antes da chegada das vacinas.

A falta de participação e autonomia de todos os segmentos da Escola Estrela na elaboração da PFC pôde ser observada nas entrevistas que revelaram o desconhecimento do assunto pelos professores-sujeitos da pesquisa, apesar de se tratar de decisões que modificavam toda a organização pedagógica, com impacto no trabalho e na trajetória formativa de toda comunidade escolar, apenas os componentes da gestão - Presidente do Conselho, Diretor e Coordenadora Pedagógica - souberam falar sobre o documento, caracterizando uma prática centralizadora, conforme se evidencia no recorte a seguir:

[...] boa parte das escolas não aprofundou a discussão sobre a PFC, não fez o trabalho que deveria ter sido feito. Elaborou por conta do recurso. Fez por conta de que sem esses passos, a escola não receberia o recurso. Então, ficou um vazio muito grande, que se você perguntar hoje pra categoria de professores do ensino médio, poucos vão saber o que é PFC (Diretor).

Diferente do que ocorreu na adesão ao PROEMTI e na elaboração da PFC, os profissionais entrevistados ressaltaram conduta democrática da gestão pedagógica quando se

³⁸ Ferramenta em ambiente virtual, do Ministério da Educação, para planejamento da gestão escolar pública. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/pde-interativo>.

trata em garantir a participação e a autonomia docente no desenvolvimento curricular. Para esses sujeitos:

A Coordenação da escola nos dá certa autonomia, sobretudo na elaboração dos projetos, que posso elaborar individualmente ou em parceria com os colegas de área, intersetorial, interdisciplinar. [...]. Também tenho autonomia para administrar, complementar, substituir ou adaptar conteúdo para se alinhar ao projeto, desde que a Coordenação tenha conhecimento dessas decisões (Professora de Linguagem).

A escola me dá autonomia pra desenvolver meu trabalho da melhor forma possível. [...] Eu me sinto valorizado com a autonomia que a escola me dá porque isso mostra que a gestão acredita no meu trabalho. (Professor de Matemática).

Nós da Coordenação Pedagógica, aprendemos muito com os professores. [...] Então, eu acho que aqui, não impomos regras de trabalho, são os próprios professores que protagonizam o planejamento dos projetos, são eles que propõe a forma como irão desenvolver e eu acho maravilhoso porque nada melhor do que partir deles, que estão vivenciando o ensino com o aluno. Então, tem sido assim, os professores têm estudado, se mobilizado e a gente apoia (Coordenadora Pedagógica).

Os recortes evidenciam que a gestão pedagógica da Escola Estrela tem conseguido proporcionar autonomia ao trabalho docente, diferente do que previram estudos como de Silva (2020b), que alertou para uma possível perda dessa conquista democrática na reforma do ensino médio que abrange a implementação da proposta curricular organizada na BNCC e nos Itinerários Formativos.

A pesquisadora destaca que a referida reforma traz “para a organização do trabalho pedagógico, sobretudo, no campo do currículo, a tônica da regulação e do controle do trabalho intelectual dos professores, o que atinge a sua autonomia no planejamento, na didática e nas avaliações praticadas”. No entanto, constatamos intencionalidades de resistência na fala dos entrevistados, como por exemplo no recorte a seguir:

A reforma do ensino médio está posta e mesmo com leis e outros dispositivos legais ela pode não promover grandes transformações. Vou lhe dar o exemplo da Lei nº 5.692/1971, que foi uma LDB que mesmo sendo uma Lei, não emplacou, houveram professores que nunca adaptaram seu trabalho às prerrogativas e se aposentaram sem fazê-lo. Por que? Porque não havia formação continuada e nem sanções que os obrigassem a fazer isso. Assim também o Novo Ensino Médio pode encontrar outros tipos de resistências e não acontecer como o esperado (Diretor).

Em nossa análise entendemos que a pressão exercida pela SEDUC/PA sobre a escola, em atendimento às regras e aos prazos estabelecidos pelos Programas de indução à reforma do ensino médio e à implementação do EMTI, suscita duas dinâmicas diferentes que coexistem no mesmo espaço: uma que induz às ações gerencialistas de responsabilização e padronização da gestão e outra adotada pelos gestores que permite a socialização e a divisão das tarefas

curriculares, que garantem uma boa relação interna e pode servir de base para o enfrentamento das dificuldades advindas das pressões externas.

Essas evidências indicam que a participação e a autonomia como conceitos constituídos à luz de concepção democrática de gestão, vêm disputando espaço na implementação dos Programas de indução à reforma do ensino médio - PROEMTI, PRONEM, PROBNCC - com práticas que minimizam o espaço de discussão, mas que mantêm atitudes democráticas e nível controlado de autonomia, permitindo a constatação de uma forma híbrida de gestão pedagógica, nos lembrando as considerações de Freire (2014) ao ressaltar que uma escola não pode perder sua autonomia porque também estará perdendo sua capacidade de educar para a liberdade.

A participação e a autonomia da escola são duas práticas que não excluem o conflito de ideias, o debate e a heterogeneidade que fazem parte da gestão democrática, ao contrário disso, valorizam a riqueza das diferentes perspectivas na tomada de decisão, bem diferente da ilusão de homogeneidade que a legalidade vertical da política tenta transparecer. Essas características tornam-se um campo fecundo de possibilidades de pesquisa quando se trata das experiências de participação e autonomia estabelecidas a partir da relação multissetorial/intersetorial indicadas pela atual Política de Fomento ao EMTI.

Ao considerarmos que já é um desafio para a gestão garantir a participação e a autonomia a partir de uma perspectiva democrática, que considera a educação básica como uma base unitária de formação para todos, vale questionar em futuros trabalhos, como essas práticas se configuram numa perspectiva de parceria multissetorial/intersetorial, que propõe fragmentar o ensino médio a partir de duas organizações - escola e outros 'atores educativos' - não só diferentes como também divergentes, consolidando a relação público-privado na implementação da Política de Fomento ao EMTI.

Em continuidade às análises sobre as repercussões da reforma do ensino médio sobre a gestão pedagógica do EMTI, destacamos no próximo item a reestruturação curricular protagonizada pela BNCC e pelos Itinerários Formativos, implementadas nos sistemas estaduais, municipais e nas escolas a partir de 2022, com mudanças profundas na organização do trabalho pedagógico com consequências para a autonomia do trabalho intelectual dos professores e formação dos adolescentes e jovens da última etapa da educação básica.

3.3.2 – Gestão pedagógica e a reestruturação curricular.

A reestruturação curricular do ensino médio vem sendo discutida há décadas, ganhando centralidade no processo de reforma, sobretudo a partir da Lei nº 13.415/2017 e dos Programas

PRONEM, PROBNCC e PROEMTI, que induzem e provocam a reorganização do trabalho pedagógico, tornando-se a mais evidente preocupação das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação - SEEs no processo de adequação à política nacional.

Para Libâneo (2012), há muitas definições de currículo que podem ser compreendidas a partir de três principais manifestações: currículo formal, estabelecido pelo sistema e redes de ensino através de documentos que expressem diretrizes, objetivos e conteúdos; currículo real, que abrange as ideias, sentidos e usos que professores e alunos fazem do currículo formal; e currículo oculto, que pode não estar prescrito, nem registrado no planejamento, mas constitui importante fator no processo ensino-aprendizagem e é resultante das influências da experiência cultural, carregado de valores e significados trazidos do meio social de origem para o ambiente escolar.

Destacamos o currículo formal e para melhor compreendê-lo no atual contexto de reforma do ensino médio e implementação do EMTI, faz-se necessário analisá-lo em sua sistematização como Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que tem se caracterizado como documento multifacetado, carregado de sentido contrário à função social do sistema nacional de educação que, segundo Cury (2010, p. 2), “tem o desafio de reduzir as conseqüentes desigualdades geradas pela sociedade capitalista através de uma organização única de educação”.

A ideia de uma escola pública com currículos e normas comuns tendo o Estado como articulador e legislador, que só se diversificaria após uma escolaridade básica para todos, foi pensada como um mecanismo para igualdade de oportunidades, já que historicamente, a educação brasileira dividiu a formação de acordo com a classe social do aluno, promovendo “a expressão do conflito, privilégio das elites *versus* direito aberto a todos e a cada um” (CURY, 2010, p. 6).

Esse debate contribuiu para a construção da ideia de “Base Comum Nacional, conceito construído pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 7), sinalizada na LDB nº 9394/96, em seu art. 9º, Inciso V, que dispõe entre as incumbências da União, Distrito Federal, Estados e Municípios, a garantia de nortear currículos e conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

No entanto, o processo de reforma do ensino médio pela Lei nº 13.415/2017, reconfigurou a noção de formação básica comum através da atual BNCC, que contraria os esforços por superação da dualidade que historicamente acompanha a oferta nessa etapa de educação escolar e “impacta de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares,

à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 7).

Para melhor contextualizar essa temática, consideramos importante destacar a discussão que se delinea a partir de estudos de especialistas preocupados em estudar os impactos da nova proposta curricular e suas possíveis consequências à formação da juventude, apresentando alguns achados da pesquisa que indicam como a política curricular está sendo organizada no contexto do EMTI.

A gestão do currículo no contexto de substituição do modelo único pelo diversificado e flexível, tem demonstrado o caráter pragmático e a-histórico (SILVA, 2018c) da noção de competências e habilidades, contidos na terceira e atual versão da BNCC. Para Araujo (2019), a diversificação e a flexibilização da proposta não contribui para a superação dos problemas de exclusão, desigualdade, diferenciação e dualidade enfrentadas no ensino médio, ao contrário disso, tende a aprofundá-los com o desvio de uma formação unitária, que instrumentalize a juventude para a emancipação, em favor de outro tipo de formação que responsabiliza os alunos por seu destino social, induzindo à ideia de que tudo depende da própria escolha e do protagonismo que os jovens estiverem dispostos a realizar.

O modelo de currículo oficial instituído pela BNCC relaciona-se com as transformações do mundo do trabalho indicadas por Frigotto (2005), marcadas pela intensificação das tecnologias da informação e mundialização do capital, que promovem reformas e ditam novas formas de lidar com o conhecimento escolar, induzindo um tipo de formação que prepare o sujeito para lidar com a competitividade e as incertezas do mercado de trabalho capitalista e não mais para a sua emancipação.

Essa subordinação da BNCC aos interesses econômicos e à lógica do mercado globalizado, valoriza um currículo flexível, pragmático, com ênfase no saber fazer, para o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, através dos propalados, protagonismo juvenil e projeto de vida como preparação para o mundo do trabalho (GIOVANNI; BORDIN; URPIA, 2021, p. 113), conforme visa a reforma do ensino médio.

A ênfase no protagonismo juvenil refere-se à participação ativa dos alunos em sua aprendizagem, ideia defendida por John Dewey e adotado por diversos teóricos da educação no Brasil, principalmente nas décadas de 1920-30, voltando ao cenário educacional na década de 1990 através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, que argumentavam em favor da participação dos jovens como exercício de democracia na escola, entendida como espaço pedagógico atraente e desafiador para o progresso intelectual, social e afetivo da juventude (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004).

No entanto, camuflada pelo discurso do protagonismo juvenil, a intencionalidade das propostas curriculares contidas na BNCC visa formar o sujeito para contribuir com a atual fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista globalizado, em que são requisitados conhecimentos para atender demandas sociais complexas do cotidiano, considerado incerto e fluido por não haver solidez possível para a formação humana integral da juventude (FERREIRA; SILVA, 2017).

As competências e habilidades para lidar com as inovações tecnológicas, as incertezas de um mercado em constante adaptação, o risco de desemprego estrutural são situações consideradas pela BNCC, para que os adolescentes e jovens desenvolvam capacidades socioemocionais que contribuam favoravelmente com a captura e o compartilhamento da informação e do desenvolvimento das organizações, exaltando o fundamento tecnicista e utilitarista da formação escolar em detrimento da educação humana integral (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

Ancorada nas DCNEM, que foram atualizadas e homologadas pela Portaria nº 1.570/2017 e pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018, a BNCC difunde a noção de competências e habilidades para adequar a formação em atendimento às necessidades mercadológicas, com redução de carga horária da base comum curricular do ensino médio que era de 2.400 horas e passou para 1.800 horas, concedendo 1.200 horas para a parte diversificada e flexível, em atendimento às interferências empresariais que poderão vender seus pacotes para serem pagos com recursos públicos.

A Matriz do EMTI paraense conforme o quadro 6 deste trabalho, distribui os componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias em duas partes: Base Comum Curricular - Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Parte Diversificada e Flexível - a) orientação para estudo e pesquisa, b) experiências físicas, químicas e biológicas, c) atividades diversificadas, sendo no 1º ano Aspectos da Vida Cidadã, no 2º ano Estatística e no 3º ano Literatura, d) atividades esportivas e motoras, e) Atividade de participação social complementares da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicada.

A carga horária total de 4.500h da Matriz Curricular do EMTI, mantém os alunos na escola por mais tempo, como estratégia de enfrentamento para evitar a reprovação e o abandono, que segundo Silva (2020a), são desafios que acompanham o ensino médio brasileiro e têm representado a incapacidade das políticas públicas para resolver esses problemas.

A naturalização dos processos de reprovação e evasão no ensino médio brasileiro “como expressões próprias das dificuldades de um grupo social ‘não vocacionado’ para os saberes

acadêmicos”, tem sido fortemente combatida por profissionais e autores como Moll (2017, p. 65), Maurício (2009) e Guará (2006), que defendem a implementação da escola de tempo integral como estratégia para combater os referidos problemas.

O currículo oficial do EMTI (SEDUC/PA, 2017), elaborado para organizar o trabalho pedagógico em direção ao alcance de metas, entre as quais também destaca-se a diminuição dos índices de reprovação e abandono dos estudos, aumentou a carga horária apenas na Base Comum conforme verifica-se no quadro 6, devolvendo as 600 horas que a escola de tempo parcial não conseguiu manter com a implementação da BNCC, amplamente criticada por educadores e pesquisadores que fundamentam este trabalho, por indicar interesses mercadológicos induzindo tal divisão.

A invasão do setor privado ao público é uma constante no processo de reforma do ensino médio que afeta diretamente as escolas na oferta de educação em Tempo Integral, devido principalmente às interferências do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC, que segundo Silva (2018a, p. 1615):

[...] funciona como uma organização de natureza privada, embora oficialmente sem fins lucrativos, que formula programas para serem desenvolvidos na educação, principalmente a escolar pública, [com o] objetivo de aproximá-la [das] demandas e interesses [do] Itaú Unibanco Holding S.A., empresa que a financia e dirige.

O CENPEC, como representante do setor empresarial na condução do EMTI, vem influenciando a materialização de Programas de descentralização do Estado para a unidade de ensino, utilizando-se da participação e da autonomia relativa da escola de forma reconfigurada, traduzidas em práticas coletivas que apenas compartilham informações e ratificam as propostas induzidas para o alcance de melhores resultados nos dados estatísticos da educação dos estados, inclusive do Pará.

Essa realidade nos lembra as palavras de Oliveira (2015, p. 95) ao considerar que a marca do modelo gerencial de gestão “incorpora antigas conquistas dos movimentos organizados e das resistências dos trabalhadores às formas capitalistas de organização e gestão, atribuindo-lhes novos significados, fazendo com que tenham aparências consensuais, mas na prática conservam pressupostos autoritários”.

Com a interferência do CENPEC, a reforma do Ensino Médio reconduziu o Tempo Integral e vem consolidando as prescrições empresariais dessa Organização Social - OS, que sintoniza a escola pública com os setores empresariais que a subordinam à racionalidade técnica e despolitizam a participação e a autonomia como práticas sociais (SILVA, 2018a), não mais

centradas na educação integral mas agora no saber fazer, que convoca a escola a formar o sujeito para compor o ‘capital intelectual das organizações’³⁹ para o mercado globalizado.

No estado do Pará, o cenário de Pandemia provocou a publicação de documento (PARÁ, 2020b) que normatizou o fechamento das escolas, regularizou o ensino remoto emergencial, adequou o calendário letivo, entre outras medidas para prosseguir com o isolamento social, como medida para minimizar os prejuízos educacionais causados pelo cenário epidemiológico. No entanto, a continuidade dos processos educativos por meio remoto ou não presencial, foi contestado por profissionais e pesquisadores que consideraram essa medida “problemática e inapropriada, tendo em vista a desigualdade social brasileira, sobretudo acerca do acesso (ou não) à conexão de internet” (MARTINS; ALMEIDA, 2020, p. 216).

Esse contexto de Pandemia e ensino remoto emergencial, adiou a consolidação das Propostas de Flexibilização Curricular - PFC, que deveria ter servido como preparação às mudanças provocadas pela reforma do ensino médio, mas não puderam acontecer devido o cenário epidemiológico, ressurgindo no segundo semestre de 2021, incrementadas pela cobrança de implementação da BNCC para acontecer nas turmas de 1º ano em 2022, 2º ano em 2023, 3º ano em 2024.

Percebe-se que as PFCs foram interrompidas apenas em sua materialização no processo ensino-aprendizagem e na formação de professores, o que não impediu a continuidade do projeto de reforma curricular, evidenciando o processo aligeirado e sem a devida preparação que a magnitude da reforma requeria. Essa constatação lembra as palavras de Silva e Boutin (2018b, p. 525), quando destacaram a evidência de que “a educação integral do jovem brasileiro não é a única, nem sequer a principal intenção do Novo Ensino Médio”, dada a urgência em que a reforma avança no estado do Pará.

No contexto de reforma da última etapa da educação básica e da implementação do EMTI, as análises das entrevistas evidenciam o sentido que assume a política pública para os profissionais que nela atuam. Desta forma, verificamos que está em discussão um tipo de ensino médio que seja capaz de abarcar várias funções: preparação para a vida, preparação para o mercado de trabalho e preparação para ingresso ao ensino superior. Sobre esse conjunto de demandas, um dos entrevistados considerou que,

O processo de reforma do ensino médio está possibilitando que cada escola possa discutir com seu grupo de alunos, com seu grupo de professores, aquilo que estão

³⁹ Composto por sujeitos flexíveis, protagonistas, criativos que cooperam e compartilham conhecimentos com ênfase no empreendedorismo, que contribuí eficazmente para a maximização do capital financeiro das organizações (GIOVANNI; BORDIN, 2021).

chamando de Projeto de Vida, de Protagonismo Juvenil, aquilo que o nosso jovem do ensino médio quer para o seu futuro, quer realmente pra sua vida. Nós temos alunos que querem ir pra faculdade, nós temos alunos que querem ir pro ensino técnico profissionalizante, nós temos alunos que não querem nem um nem outro, querem simplesmente terminar o ensino médio e pronto (Diretor).

O recorte evidencia a complexidade envolvida no processo de reforma do ensino médio com repercussões para a função dessa etapa, que parece estar se distanciando da proposta estabelecida pela LDB 9394/96, como formação comum para todos a qual, segundo as considerações de Cury (2010), só se diversificaria após o término da educação básica. No entanto, observamos que a materialização do Novo Ensino Médio e EMTI pretende antecipar essa diversificação, impactando em sua própria identidade e função.

As mudanças requeridas pelos Programas de indução à reforma do ensino médio - PROEMTI, PRONEM, PROBNCC - são questionadas pelos profissionais que expressam a curiosidade em saber “se quem elabora essas propostas conhece o cotidiano e o público da escola ou apenas querem a todo custo demonstrar que estão adequando o trabalho aos padrões exigidos” (Coordenadora Pedagógica). Diversas angústias e relatos de exclusões afloraram durante as entrevistas:

Alguns alunos e professores pediram transferência da escola por receio de não atender às exigências da nova organização que vem sendo implementada a partir do PROEMTI (Professora de Linguagem).

Uma das coisas que me marcou na implementação do EMTI foi ter encontrado uma aluna muito jovem e aplicada nos estudos, frequentando a escola no turno da noite, onde o perfil do público contrastava com o perfil dela. Ela me disse que não podia estudar em período integral porque precisava fazer sua parte para ajudar os pais. Assim como ela, outros alunos migraram de turno ou de escola. Acho que o EMTI está mostrando seu lado excludente, porque esses alunos não queriam sair da escola mas não puderam se sustentar nela (Professor de Matemática).

Minha preocupação é que todas as escolas de ensino médio passem a funcionar em tempo integral pois em nosso município, das 13 escolas que ofertam, 4 já aderiram a essa política. Os alunos que não podem estudar em tempo integral desistem ou se matriculam em escolas distantes do bairro onde moram, enfrentando outra dificuldade porque nosso município não oferece transporte público entre os bairros, só tem transporte escolar para a zona rural (Professor de Matemática).

Esses recortes possibilitam observar que o desafio de não universalização do ensino médio ainda permanece neste início de implementação da reforma e do EMTI, nos lembrando as palavras de autores como Freitas (2004) e Kuenzer (2007) ao tratar das novas formas de exclusão, não só pela reprovação e abandono dos estudos, mas pela continuidade e aprofundamento de oferta fragmentada de ensino médio que não contribui para superação da dualidade histórica que acompanha esta etapa da educação básica.

A continuidade e o aprofundamento das desigualdades sociais reproduzidas no ensino médio refletem-se na ampliação do tempo de permanência dos estudantes que não podem passar o dia na escola. Para Frigotto (2005, p. 77):

[...] a maioria dos jovens não conclui o ensino médio ou o faz de forma precária em cursos supletivos e no horário noturno. Considerando-se a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência, parece pertinente que se faculte aos mesmos a realização de um ensino médio que, ao mesmo tempo em que preserva sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, possa situá-los mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica.

Quanto à função do ensino médio de oferecer formação que prepare os alunos para a vida, para o mercado de trabalho e para o ingresso ao ensino superior, como requer a nova diversificação para esta etapa da educação básica, as entrevistas evidenciaram que os professores estão com opiniões divididas entre o que e como ensinar aos alunos:

Nós ainda não definimos no PPP, se vamos caminhar em preparação ao ENEM ou para uma formação profissionalizante. Não existe nenhuma orientação, nem por parte da escola, nem por parte da SEDUC/PA. O que existe aqui na nossa escola parte do professor. Das 5 turmas de 3º ano do EMTI, só 20 alunos querem fazer o ENEM, esses foram prejudicados pelo contexto de reforma do prédio da escola e pela Pandemia, por isso começamos oferecer um projeto não obrigatório em preparação para o ENEM. Tem sábados que comparecem 15 alunos, outros apenas 8, dos 20 que se inscreveram para o ENEM (Professora de Linguagem).

Com certeza, o ENEM tem influência no trabalho. A gente tem que pensar na formação integral dos alunos. Então, a gente tem que pensar que muitos alunos podem ser felizes terminando o ensino médio e tocando a vida deles, montando um negócio próprio, trabalhando por conta própria, vão ser felizes. Mas tem aqueles alunos que almejam continuar os estudos e o ENEM entra nessa situação aí (Professor de Matemática)

Os depoimentos demonstram que os professores têm conhecimento da proposta de diversificação da função do ensino médio que a reforma pretende implementar, mas ainda não definiram qual delas deve ser desenvolvida na escola, realidade que fragmenta o trabalho e a formação oferecida pela instituição. Consideramos que essa divisão de sentidos entre os profissionais acontece devido à falta de formação continuada em serviço sobre a relação entre a proposta curricular da BNCC e seus Itinerários Formativos e o EMTI.

Considerar que os “[...] alunos podem ser felizes terminando o ensino médio e tocando a vida deles, montando um negócio [...]” reflete uma percepção ingênua da reforma do ensino médio, caracterizada pelos interesses mercadológicos que secundarizam a formação humana integral.

Nesse contexto, a gestão pedagógica tem sido convocada a assumir a responsabilidade pela implementação da reforma curricular de forma aligeirada e desafiadora, a partir de uma organização que ainda não é significativa para professores e alunos, devido não terem participado do processo de elaboração, constatando-se que se mantêm as velhas práticas que distanciam os que planejam dos que executam, transformando os profissionais e os alunos em meros executores de políticas públicas sem alcance social.

Assim, a concepção de gestão democrática, que deveria comprometer-se com o desenvolvimento de processos pedagógicos significativos, pela adoção de um currículo concreto e vivo (HORA; LELIS, 2021), passa a assumir tarefas para cumprir metas e prazos como requer a gestão gerencial, distanciando-se da natureza educativa da escola, que segundo Russo (2011), demanda longo tempo e investimento e seus resultados nem sempre podem ser quantificáveis.

O controle, a padronização e a regulação são as características mais evidentes da gestão gerencial e traduz-se pela diversidade de avaliações e dados estatísticos que mensuram o custo-benefício dos investimentos, ainda que escassos, na educação. Por essa razão, documentos como a Portaria nº 2.116/2019, que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o PROEMTI, destaca que a continuidade dessa forma de oferta educacional dependerá da participação dos estados, do Distrito Federal e das escolas em avaliações de processo.

Para melhor compreender como a gestão gerencial induz a reorganização do trabalho pedagógico a partir das mudanças requeridas pela reforma do ensino médio, faz-se necessário apreendê-la a partir da estratégia que vincula a participação de SEEs e escolas em avaliações de processo como critério para continuidade de repasse de recursos, que apenas se mantém mediante os resultados. Com esse intuito, seguimos com nossas análises no item a seguir.

3.3.3 – A avaliação de processo como modeladora da gestão pedagógica.

Os Documentos que instituíram os Programas de indução à reforma do ensino médio - PROEMTI, PRONEM e PROBNCC - indicam a avaliação de processo como mecanismo de monitoramento, permanência ou desligamento de SEEs e escolas, conforme observamos nos seguintes recortes:

Art. 16. Uma vez selecionadas para o Programa, no âmbito desta Portaria, as SEEs participantes serão submetidas a **Avaliações de Processo e de Desempenho** para se manterem no Programa.

Art. 17. A **Avaliação de Processo** irá considerar critérios no âmbito dos estados/Distrito Federal e das escolas.

§ 1º Os critérios para as SEE no nível dos estados/ Distrito Federal são:

- I - Vigência de marco legal em forma de Lei Estadual ou Distrital;
- II - Análise do Plano de Expansão; e
- III - Prestação de contas em dia.

§ 2º Os critérios para as SEE para a implementação do Programa no nível das escolas são:

I - Possuir número mínimo de matrículas integrais conforme estabelecido no §2º art. 5º;

II - Apresentar redução da média de abandono e reprovação cumulativamente, conforme dados oficiais do Censo Escolar, da seguinte forma:

- a) no primeiro ano do Programa, reduzir 3.5 p.p;
- b) no segundo ano do Programa, reduzir 3.5 p.p;
- c) no terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter o patamar de até 5%.

III - No caso de escolas novas, a taxa de não aprovação deve seguir da seguinte forma, conforme dados oficiais do Censo Escolar:

- a) no primeiro ano do Programa, até 15%;
- b) no segundo ano do Programa, até 12%; e
- c) no terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter o patamar de até 5%; e

IV - Alcançar condição de infraestrutura de acordo com os requisitos apresentados no Anexo IV, observando o disposto no parágrafo único do inciso XI do art.7º.

§ 3º A **avaliação de processo** das SEE no nível do estado e do Distrito Federal, elencados no art. 17º, §1º, incisos I, II e II, será realizada anualmente, até 31 de dezembro de cada ano.

§ 4º A **avaliação de processo** das SEE no nível da escola, elencado no art. 17, §2º, incisos I a IV, será realizada anualmente, na data de divulgação dos resultados de matrícula e de taxas de rendimento do Censo Escolar.

§ 5º O MEC, por meio da SEB, poderá realizar visitas in loco para verificação da adequação do disposto no art. 17 desta Portaria a serem regulamentadas em ato próprio (BRASIL, 2016e, p. 24).

Dourado, Grossi Júnior e Furtado (2016) consideram que o monitoramento e a avaliação dos programas e das políticas institucionais constituem uma prática recente nos órgãos governamentais, por isso é um desafio para os agentes públicos estabelecer parâmetros e mecanismos para efetivar esse processo na área educacional. Para Benedito e Menezes (2013, p. 58),

As Políticas Públicas possuem um processo de formação de longo e médio prazo, consistentes nas fases de reconhecimento do problema público; formação de uma agenda pública; formulação da Política Pública em si; tomada de decisão de implementação da Política Pública; execução da Política Pública; acompanhamento, monitoramento e avaliação da Política Pública e; por fim, a decisão sobre a continuidade, reestruturação ou extinção da Política Pública.

Desta forma, a avaliação de processo está entre os indicadores de monitoramento e verifica se as atividades propostas por Programas - como os da reforma do ensino médio - foram

implementadas e geraram resultados conforme o esperado (SOUZA, 2013). Essa característica nos lembra a pesquisa de Lélis (2017), que discutiu sobre a função do Estado como avaliador e regulador da aprendizagem e das instituições, possibilitando-nos inferir que essa função abrange também a Política de Fomento ao EMTI.

Para Lima (1997, p 55):

A obsessão pela eficácia e pela eficiência [...] vem definindo a educação que conta - aquela que é orientada segundo objetivos precisos e que dessa forma se torna contável [...]. Na *educação contábil*, a definição objetiva e consensual dos objetivos e o recurso a todo o tipo de avaliações - de pessoal, dos alunos, das instituições, dos cursos [dos programas], foram transformados em preciosos meios de controle político e administrativo, científico e pedagógico.

A crítica ao modelo de avaliação de processo está fundamentada no argumento de que esse tipo de aferição favorece a padronização em detrimento da compreensão e do conhecimento sobre a complexidade que caracteriza as instituições educacionais. Para Lüdke e André (2018), conhecer e compreender o processo educacional em toda sua riqueza é tão importante quanto o produto/resultado.

A vinculação entre avaliação de processo e (des)continuidade de recursos advindos dos Programas que chegam às escolas para seu funcionamento, ganha centralidade no PRONEM, no PROBNC e no PROEMTI, através de documentos como a Portaria nº 727 (BRASIL, 2017e) e a Portaria nº 2.116 (BRASIL, 2019), que têm a mesma redação do Art. 22, onde determinam a obrigatoriedade de SEEs e escolas submeterem-se às avaliações de processo e de desempenho como critério para se manterem nesses Programas.

Esses documentos dedicam o Capítulo VI para tratar do monitoramento e da permanência das SEEs e das escolas através do cumprimento dos critérios cobrados nas avaliações de processo e de desempenho, sem considerar as especificidades das instituições, como as indicadas por André (2014), referentes à dinâmica das relações sociais que se estabelecem nesse contexto e as dificuldades enfrentadas no processo, considerados aspectos importantes para o conhecimento e compreensão da realidade, que ao nosso ver, poderiam compor o conjunto de informações para nortear as políticas públicas de educação.

As Portarias nº 727/2017 e nº 2.116/2019, detalham os critérios para avaliação de processo das SEEs no âmbito dos estados e do Distrito Federal, com observância de aspectos como: I - vigência de marco legal em forma de Lei Estadual ou Distrital; II - análise da execução do plano de implementação e plano de marcos de implementação; III - prestação de contas da Secretaria em dia (BRASIL, 2017e.; BRASIL, 2019).

Essa normativa explica a urgência e o aligeiramento implementado pela SEDUC/PA em dar continuidade ao processo de reforma do ensino médio e a implementação do EMTI, mesmo no contexto de Pandemia, com escolas fechadas e as dificuldades que o cenário impôs, garantindo o cumprimento dos prazos estabelecidos pelos Programas e comprometendo a gestão democrática das escolas.

No Relatório de Gestão 2020 (PARÁ, 2020g), a SEDUC/PA apresentou o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio, que inclui o EMTI, demonstrando o cumprimento dos critérios da avaliação de processo, conforme o quadro a seguir:

Quadro 10: Cronograma de implementação do Novo Ensino Médio

Nº	PERÍODO DE IMPLEMENTAÇÃO	AÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO	TOTAL DE ESCOLAS NO NOVO ENSINO MÉDIO
01	2019 e 2020	Elaboração e validação do DCEPA - Etapa Ensino Médio. Planejamento, execução, monitoramento e avaliação das PFCs e do PRONEM.	257
02	2021 e 2022	Implementação do DCEPA - Etapa Ensino Médio nas Escolas Pilotos do PRONEM (revisão e atualização dos Projetos Pedagógicos dessas escolas).	257
03	2023	Ampliação para 93 escolas da rede que não fazem parte do PRONEM.	350
04	2024	Ampliação para 150 escolas da rede que não fazem parte do PRONEM.	500
05	2025	Conclusão da implementação, com ampliação para mais de 192 escolas, cobrindo todo ensino médio do estado no Novo Ensino Médio.	692

Quadro elaborado pela autora conforme a fonte: PARÁ (2020g, p. 10).

As Portarias nº 727/2017 e nº 2.116/2019 também consideram o rendimento escolar como um dos critérios para (des)continuidades do PROEMTI, destacando no art. 24 a determinação de “melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, tanto no componente fluxo quanto no de proficiência”, detalhados da seguinte forma:

§ 1º A melhoria de fluxo escolar será aferida pelos dados de taxa de abandono e reprovação divulgados no Censo Escolar:

I - a escola deve reduzir soma das taxas de abandono e reprovação, da seguinte forma:

a) no primeiro ano do Programa, reduzir 3.5 p.p;

b) no segundo ano do Programa, reduzir 3.5 p.p; e

c) do terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter o patamar de até 5%.

II - para as escolas novas, a soma das taxas de abandono e reprovação, devem atingir:

a) no primeiro ano do Programa, taxa de até 15%;

b) no segundo ano do Programa, reduzir 3.5 p.p; e

c) do terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter a taxa de até 5%.

§ 2º A melhoria da proficiência deve utilizar como critério a nota média padronizada que compõe o IDEB (BRASIL, 2019).

A possibilidade de desligamento e interrupção do repasse financeiro dos Programas de indução à reforma do ensino médio, tem motivado a SEDUC/PA a cumprir os critérios estabelecidos, mesmo com prejuízos à gestão democrática, minimizando a participação e a autonomia das escolas em favor das avaliações de processo e de desempenho, caracterizando a mais evidente preocupação da SEE e das escolas.

No âmbito da Escola Estrela, as entrevistas revelaram a pouca familiaridade dos profissionais com as avaliações de processo, que estão sendo desenvolvidas sem que a comunidade escolar perceba sua aplicação. Para os entrevistados:

A SEDUC ainda não realizou a Avaliação de Processo por causa do contexto de Pandemia. [...] muitas ações não foram implementadas porque era necessário a presença dos alunos na escola. (Presidente do Conselho Escolar).

Desconheço instrumentos da SEDUC para avaliar a implementação do EMTI. Não conheço nenhum instrumento de avaliação [como] um questionário, uma reunião, uma formação, pra saber como é que está indo o EMTI. Não tem. Não houve. Que eu me recorde, não houve (Coordenadora Pedagógica).

Os destaques revelam o desconhecimento sobre a Avaliação de Processo, explícita em todos os documentos que regulamentam a Política de Fomento ao EMTI. Essa constatação evidencia a carência de momentos de estudo para apropriação dos documentos orientadores da implementação da política pública, que indica avaliações de desempenho e de processo como referência para analisar a sua (des)continuidade.

Constatou-se nas entrevistas, que quando não totalmente desconhecida, a avaliação de processo não é reconhecida como tal ou confundida com outros instrumentos como avaliação de entrada e saída. Quando perguntado sobre a avaliação de processo, o Presidente do Conselho Escolar respondeu que:

Na primeira e única formação que a SEDUC nos ofereceu em 2019, foi passado que a escola de tempo integral faria pelo menos duas avaliações, uma de entrada e outra de saída do EMTI. Seriam comparados os resultados das mesmas avaliações aplicadas aos alunos de 1º e 3º anos de duas escolas diferentes, sendo uma de tempo integral e outra de ensino médio regular, portanto na entrada e na saída do ensino médio, pra verificar se o investimento está tendo um retorno positivo (Presidente do Conselho Escolar).

A resposta refere-se a outro instrumento avaliativo aplicado aos alunos e não a avaliação de processo que afere a adequação na organização do trabalho pedagógico, que vem sendo requerida pela política pública. A resposta que mais se aproximou das características de avaliação de processo foi dada pelo Diretor quando falava sobre a Proposta de Flexibilização

Curricular - PFC, mas sem perceber claramente que em cada etapa de análise que a SEDUC realizava no documento, ocorria uma avaliação de processo, a partir da qual a Secretaria aprovava ou devolvia para a escola o documento com ressalvas, conforme informou o Diretor:

A Proposta de Flexibilização Curricular - PFC é vinculada a recursos, então, cada etapa aprovada desse trabalho é repassado uma parte dos recursos para a escola. Então a primeira parte foi a adesão à PFC, a escola recebeu uma parte do recurso. A segunda etapa foi a formulação da PFC e a inserção no sistema da SEDUC, ela foi avaliada e retornada. À medida que foi aprovada, a escola recebeu a segunda parcela do recurso da PFC. E a terceira etapa serão as adequações do Projeto Político Pedagógico - PPP para contemplar a PFC. Então, a escola tem até o final deste ano [2021] pra reestudar e reelaborar o PPP, que será inserido no sistema e se for validado, a escola receberá a terceira parte do recurso (Diretor).

A avaliação de processo como instrumento desconhecido, não reconhecido ou confundido, acaba sendo implementada pela SEE sem que a comunidade escolar perceba. Essa realidade pode estar ligada ao pouco tempo reservado à formação continuada em serviço da própria gestão pedagógica e dos demais profissionais da escola, que no contexto de implementação da Política de Fomento ao EMTI, tem sido limitada pela demanda de trabalho, dificultando a apropriação de documentos orientadores para organização do trabalho pedagógico.

Pereira e Silva (2018, p. 140) consideram que a gestão gerencial através de instrumentos de avaliação, compreendem as SEE e as escolas a partir “de um padrão que seja eficaz, eficiente, útil, prático, produtivo e de alcance de metas que se distanciam da natureza formativa, cultural e humana na criação de conteúdo, bem como de valores democráticos e de justiça social”.

No passado, o cumprimento das normas e diretrizes legais que regiam as SEEs e as escolas era realizado por profissionais nomeados pelo Estado, com formação⁴⁰ específica para desenvolver essa atividade. Na atualidade, essa função é mediada pelas diversas avaliações, em especial de processo, que caracteriza a modernização, a racionalização e a otimização da educação escolar destacadas por Lima (2011) e representa o principal instrumento de controle e padronização da gestão e da organização do trabalho pedagógico.

Assim como o controle do trabalho e da qualidade dos produtos são aferidos e avaliados na empresa, causando a separação “entre aqueles que produzem e aqueles que controlam” (ANTUNES, 2009, p. 178), também no contexto de reforma do ensino médio e implementação do EMTI acontece a separação, de forma mais agravante, entre os que planejam (SEDUC/PA - CENPEC) e os que avaliam (Comitê⁴¹ Estratégico de Monitoramento e Avaliação do Programa

⁴⁰ Curso de Pedagogia com Habilitação em Inspeção Escolar (ARANTES; GEBRAN, 2014).

⁴¹ Instituído pela Portaria nº 1.023/2018 (BRASIL, 2018d).

de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral) sem a mediação dos que executam (comunidade escolar).

A representatividade diminuída de participação da comunidade escolar - devido ao cenário de Pandemia dos anos 2020-2021 - no processo de planejamento, execução, monitoramento e avaliação das PFCs e na elaboração e validação do DCEPA - Etapa Ensino Médio, demonstram que a avaliação de processo, ao aferir o desenvolvimento da reforma do ensino médio no Pará, não contribui para a implementação democrática das políticas públicas, ao contrário disso, exclui as parcelas mais importantes que são os alunos e os profissionais da escola.

A intrínseca relação estabelecida entre a reforma do ensino médio e a avaliação de processo, mobilizou o planejamento e as estratégias pedagógicas da equipe SEDUC/PA para atender aos critérios estabelecidos, exercendo pressão sobre os diretores das escolas, responsabilizando-os pelas decisões centralizadoras que envolveram, por exemplo, a elaboração da PFC.

A pressão da SEDUC/PA sobre as escolas tem sido uma tendência verificada por meio das ações de imposições para que as unidades de ensino realizem a adesão aos Programas de indução à reforma do ensino médio, que se iniciou com o processo de seleção e avança, com o intuito de abranger todas as unidades sobre sua jurisdição. Essas estratégias podem ter causado a segregação entre as instituições que não conseguiram atender a todos os critérios devido suas especificidades pedagógico-estruturais-culturais que caracterizam cada unidade.

As 12 formas de oferta de ensino médio no estado do Pará, que haviam sido destacadas por Araujo (2019, p. 14), na atualidade passam a integrar outras 3 (três), a partir do processo de reforma do ensino médio: o Ensino Médio de Tempo Integral, induzido pelo PROEMTI, o Ensino Médio atendido pelos Programas PRONEM e PROBNCC e o Ensino Médio segregado, que ainda não recebe atenção de nenhum desses indutores, conforme verificamos no quadro 9 deste trabalho, onde o cronograma de implementação do novo ensino médio indica prazo até 2023 pra alcançar todas as escolas.

Essa constatação revela, que as avaliações de processo e de desempenho não alcançam a diversidade regional do estado do Pará, nem tão pouco aproximam-se do objetivo de padronização presente nos critérios estabelecidos, separando cada vez mais as diversas escolas que ofertam o ensino médio e distanciando-as do ideal de uma formação comum para todos os adolescentes e jovens, público alvo da última etapa da educação básica.

Induzidas em responder favoravelmente ao padrão de eficácia e eficiência da avaliação de processo, sob pena de (des)continuidade do PRONEM, PROBNCC e PROEMTI, a

SEDUC/PA vem reunindo esforços para prosseguir com a reforma do ensino médio, que sintoniza a reorganização do trabalho pedagógico às propostas da BNCC, alinhada às matrizes de referência das avaliações de larga escala, requerendo aprimoramento dos profissionais da escola para a oferta de um tipo de formação que prepare os alunos para ao alcance de melhores resultados.

Para dar continuidade ao processo de reforma do ensino médio, as políticas públicas de indução como o PRONEM, o PROBNCC e o PROEMTI, também contemplam a formação continuada dos profissionais como estratégia para consolidar a nova organização do trabalho pedagógico e considerando a importância que assume nessa dinâmica, dedicamos o item a seguir para tratar sobre a trajetória e as principais ações da SEDUC/PA para materializar essa estratégia.

3.3.4 – A gestão pedagógica como articuladora da formação continuada em serviço.

A formação continuada tem sido compreendida como uma das condições de melhoria da educação básica, que se articula com as políticas públicas, transcendendo aos limites da localidade onde está inserida e integrando-se ao processo político-ideológico que se estabelece em nível nacional. Sua materialização está fundamentada em marcos normativos que orientam, organizam e estabelecem condições de realização nos estados, Distrito Federal e municípios, com repercussão às escolas e à organização do trabalho pedagógico.

Para Geglio (2014), a formação continuada pode ocorrer em espaços e tempos diferentes, como em Instituições de Ensino Superior - IES e/ou no próprio local de trabalho, configurando-se como uma ação que oportuniza aprimoramento, qualificação e atualização profissional, sobretudo no campo da docência após a graduação em nível superior e não tem fim, é contínua e pode acontecer sob diferentes formas.

Pode ocorrer espontaneamente, quando o professor, por vontade própria, se dispõe frequentar um curso, um congresso, um seminário, ou mesmo quando se dedica a estudos individuais em livros, ou pesquisas particulares. Pode efetivar-se também por meio de cursos promovidos pelos órgãos de governos, por empresas, pela escola, pelo conjunto dos pares quando se dispõem a realizarem projeto ou trabalho em grupo (GEGLIO, 2014, p. 114).

Seguindo essa compreensão, adotamos neste trabalho a expressão utilizada por Geglio (2014) para nos referir à formação continuada que ocorre em serviço e que sofre influência da política educacional vigente, sendo realizada conforme o projeto societário hegemônico,

caracterizado atualmente pela disputa político-ideológica de duas principais concepções divergentes: a empresarial, fundamentada em princípios mercadológicos de desregulamentação, terceirização e controle; e a democrática, que defende uma formação profissional que contribua para o desenvolvimento integral dos alunos e respeito às especificidade da natureza educativa escolar (DOURADO, 2012; RUSSO, 2011).

A formação continuada, considerada como aspecto importante para o desenvolvimento educativo das instituições escolares, ganhou maior visibilidade nas políticas públicas estaduais a partir do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR (BRASIL, 2009a), que motivou a elaboração do Plano de Formação Docente do Estado do Pará (PARÁ, 2009), contando com a cooperação entre o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará - CEFET/PA, a Universidade do Estado do Pará - UEPA, a Universidade Federal do Pará - UFPA, a Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA e a SEDUC/PA para ofertar formação inicial e continuada aos professores da rede estadual de ensino (PARÁ, 2009).

Entre as propostas desse Plano, constava a de “estabelecer simultaneidade de formação inicial e continuada, em todas as áreas, para criar um ambiente favorável de incentivo a novas práticas pedagógicas e integração da pesquisa ao exercício da docência” (PARÁ, 2009, p. 6), tendo chamado a atenção para a cooperação entre instituições públicas, sem a interferência da iniciativa privada na condução da política de formação, coerente com uma perspectiva de valorização do aprimoramento profissional como estratégia para contribuir com uma educação integral para todos, gratuita e com qualidade social referenciada.

Nesta perspectiva, tomando o Plano Estadual de Educação (PARÁ, 2010) como dispositivo legal, observamos a ausência de menção a parcerias público-privadas em seu texto, o qual considerava que:

Art. 22. A qualificação profissional ocorrerá por iniciativa do servidor ou incentivo do Governo do Estado, com base no levantamento prévio das necessidades da instituição, tendo em vista atividades que primem pela valorização do profissional do Magistério mediante a integração, atualização e o aperfeiçoamento profissional, objetivando a melhoria da qualidade do ensino público (PARÁ, 2010, Cap. II, Seção VI, p. 9).

Art. 23. A qualificação profissional deverá atender aos seguintes programas: I - programa de integração à administração pública aplicado a todos os servidores do quadro permanente da rede pública de ensino, para informar sobre a estrutura e organização da administração pública da Secretaria de Estado de Educação, dos direitos e deveres definidos na legislação estadual e sobre o Plano Estadual de Educação e Plano Nacional de Educação; II - programa de capacitação aplicado aos servidores para incorporação de novos conhecimentos e habilidades, decorrentes de inovações científicas e tecnológicas ou de alteração da legislação, normas e procedimentos específicos ao desempenho do seu cargo ou função; III - programa de desenvolvimento destinado à incorporação de conhecimentos e habilidades técnicas

inerentes ao cargo, através de cursos regulares oferecidos pela Instituição; IV - programa de aperfeiçoamento aplicado aos servidores com a finalidade de incorporação de conhecimentos complementares, de natureza especializada, relacionados ao exercício ou desempenho do cargo ou função, podendo constar de cursos regulares, seminários, palestras, simpósios, congressos e outros eventos similares reconhecidos pela SEDUC; V - programas de desenvolvimento gerencial destinados aos ocupantes de cargos de direção, gerência, assessoria e chefia, para habilitar os servidores ao desempenho eficiente das atribuições inerentes ao cargo ou função (PARÁ, 2010, Cap. II, Seção VI, p. 9).

Esses destaques, aliados à necessidade de aprimoramento reivindicado pelos profissionais e pela demanda dos Programas de indução à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, reuniram as motivações de debates sobre a formação continuada para atender às especificidades das unidades de ensino que adotaram o tempo integral como modelo de organização, que têm encontrado obstáculos para se realizar, pois:

[...] o cenário encontrado nas escolas de ensino médio de tempo integral [permitem] averiguar inicialmente que a formação de professores, carece voltar-se mais diretamente para o contexto da escola, sobretudo a formação continuada, que além de não se configurar como uma prática sistematizada, por falta de uma política específica, nem sempre é possível a todos os professores da escola (MOURA; MOURA, 2015, p. 615).

Essa realidade vivenciada no estado do Piauí, indica que a análise da formação continuada para escolas de EMTI, não pode ser realizada sem considerar seu vínculo com a política nacional, que se relaciona com as mudanças de governo e de ideologia, promovendo redimensionamento na condução que os estados promovem em suas localidades.

As primeiras formações sobre as especificidades do EMTI, foram planejadas para acontecer no âmbito de implementação do Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI (BRASIL, 2009b), aderido pela SEDUC/PA no mesmo ano de implantação, com a participação de 34 escolas da região metropolitana, passando para 141 unidades de ensino em 2011, espalhadas por diversos municípios do estado” (PARÁ, 2013, p. 21).

A ampliação das ações de formação continuada de professores no âmbito do PROEMI era considerada como uma das necessidades de melhoria na qualidade e por isso constava como um dos critérios para adesão ao Programa através do Plano de Ação Pedagógica - PAP, elaborado por cada escola candidata, com previsão de ações para aprimoramento da concepção de ensino médio e juventude, adequação da infraestrutura, recursos pedagógicos e apoio aos projetos de pesquisa (BRASIL, 2009b).

O PAP, substituído pelo Projeto de Reestruturação Curricular - PRC para ajustar-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, incluía “formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução de atividades” como oficinas e

projetos interdisciplinares, com aquisição de materiais e tecnologias para realização dos macrocampos obrigatórios de Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e Pesquisa (PARÁ, 2013, p. 21).

Após a junção do PROEMI ao Projeto Jovem de Futuro⁴²- PJF, a formação continuada caracterizou-se como capacitação para planejar, executar, acompanhar e avaliar ações de melhoria do desempenho dos alunos no período de três anos - duração do ensino médio - como proposta para garantir que jovens entrassem, permanecessem, tivessem bom desempenho e concluíssem o ensino médio.

Para autoras como Sandri (2016) e Silva (2016a), a formação continuada proposta pelas versões finais do PROEMI/PJF, evidenciou a intencionalidade para contenção do abandono escolar e uma forte vinculação com o alcance de resultados, com objetivo de melhorar o índice estatístico de desenvolvimento educacional em detrimento de um aprimoramento que instrumentalizasse os profissionais para a oferta de educação integral à juventude de 15 a 17 anos.

No estado do Pará, a formação continuada do EMTI ganhou força com outros dois documentos nacionais: o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio - PNFEM (BRASIL, 2013) e o Documento Orientador das Ações de Formação (BRASIL, 2014a) que, somados ao Projeto Escola de Tempo Integral, pretendiam preparar os profissionais do ensino médio na perspectiva da educação integral.

O Documento Orientador das Ações de Formação (BRASIL, 2014a, p. 5), considerava “a escola como locus de formação continuada e reconstrução coletiva do projeto político-pedagógico em suas articulações com as concepções de juventude e direito à qualidade social da educação” e integrava o conjunto de ações do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio, que orientava a integração entre o PROEMI, o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, conforme figura a seguir:

⁴² Já tratado no item 1.3 deste trabalho.

Figura 2 - Programas Integrados



Fonte: BRASIL, 2016b.

O Documento Orientador das Ações de Formação, conferiu às Secretarias Estaduais de Educação - SEEs e do Distrito Federal, o compromisso de ofertar formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos da rede pública do ensino médio, fundamentada nos 11 (onze) cadernos publicados, que serviram para subsidiar o processo de formação presencial e à distância.

Os cadernos⁴³ organizavam-se da seguinte forma: a primeira etapa constituía seis volumes, sendo I - Ensino Médio e Formação Humana Integral, II - O jovem como sujeito do Ensino Médio, III - O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e desafios da formação humana integral, IV - Áreas de conhecimento e integração curricular, V - Organização e gestão democrática da escola, VI - Avaliação do Ensino Médio. A segunda etapa constituía 5 volumes, sendo I - Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio, II - Ciências Humanas, III - Ciências da Natureza, IV - Linguagens e V - Matemática (BRASIL, 2014a).

O Documento Orientador das Ações de Formação e os cadernos publicados, partiam de uma concepção de ensino médio como uma base unitária que associa trabalho, ciência, tecnologia e cultura, e por isso considerava importante que a formação dos docentes permitisse a materialização desse fundamento, transcendendo o caráter imediatista e descontínuo, próprios das políticas de caráter gerencial.

⁴³ Disponível em:

http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=13&Itemid=117.

Verificou-se a disputa de duas ideologias diferentes estabelecidas na política de formação continuada do EMTI sob a condução do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em que coexistiam uma concepção de ensino médio de base unitária - defendida pelo MEC e com maior destaque, e outra que se fundamentava numa compreensão de educação para resultados - defendida pelo PROEMI/PJF, que ainda se mostrava tímida em relação à primeira.

No estado do Pará, a SEDUC/PA realizou, em 29/04/2015, o I Encontro Estadual de Supervisores do PROEMI, que reuniu 61 profissionais para discutir a implementação, o acompanhamento e a avaliação das 503 escolas atendidas pelo Programa no território paraense, considerando as ações de Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa, Cultura Corporal e preparação de estudantes para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (PARÁ, 2015b).

No período de setembro ao início de outubro de 2015, observou-se a intensificação de encontros para apresentar as ações propostas no Plano de Educação Integral do Pará - que passou a se chamar Projeto Escola de Tempo Integral (versão final) - tendo sido realizado, num curto espaço de tempo, a Abertura - de 14 a 15/09 e o II Circuito de Debates em Educação Integral - de 29/09 a 02/10 (PARÁ, 2017f).

Na Abertura, a SEDUC/PA reuniu 100 profissionais de Belém, Ananindeua, Marituba e Capanema, tendo ampliado a participação dos municípios no II Circuito de Debates em Educação Integral, que contou também com representantes de Castanhal, Bragança, Conceição do Araguaia, Cametá, Maracanã, Santarém e Santa Bárbara.

A Abertura promoveu momento cultural e apresentou as propostas da SEDUC/PA, que foram aprofundadas no II Circuito para a construção de diretrizes e metas do Plano de Educação Integral e contou com a reunião de gestores e equipe pedagógica das escolas estaduais de tempo integral, técnicos e gestores das USEs e UREs, professores de regência e espaços pedagógicos, bem como professores articuladores e supervisores do Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI, dos municípios participante (PARÁ, 2015c; Pará, 2017e).

Entre as metas do Projeto Escola de Tempo Integral destacamos a que se refere à realização de eventos formativos para nivelamento e apropriação dos conhecimentos acerca do processo de educação integral, direcionados aos articuladores de projetos, técnicos de USES, URES e unidades de ensino, coordenadores dos programas federais para o ensino fundamental e para o ensino médio (PARÁ, 2017e).

Seguindo a tendência de reestruturação do sistema educacional brasileiro com exigência para que as unidades federativas implementassem mudanças na prática pedagógica

desenvolvida pelos profissionais da escola básica, o Plano Estadual de Educação do Pará em sua versão de 2015a, na Meta 16, visou

[...] contribuir para formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica **formação continuada** em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (PARÁ, 2015a, p. 105).

Entre as estratégias para alcançar a meta destacada, o mesmo documento propôs que a formação continuada dos professores considerasse

[...] o programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (PARÁ, 2015a, p. 45).

Os novos desafios ao trabalho pedagógico, normatizados pelo documento, exigiam níveis elevados de qualificação profissional que repercutissem sobre a formação continuada em serviço, demandando recursos financeiros e humanos que, segundo o mesmo Plano, deveriam ter sido investidos em sua articulação com “uma política de valorização profissional centrada no tripé: formação - carreira profissional - condições de trabalho” (PARÁ, 2015a, p. 106).

O ritmo de debates e de concepção de ensino médio que vinha sendo realizado no estado do Pará para planejar a formação continuada dos profissionais do EMTI, foi interrompido em 2016 que, segundo Silva Ribeiro (2018), foi o ano do golpe que substituiu a Presidenta Dilma Rousseff por seu Vice-Presidente Michel Temer e desencadeou reformas profundas no Estado brasileiro, interferindo na condução da formação continuada oferecida pela SEDUC/PA.

Entre as mudanças, destacamos a aprovação da Lei nº. 13.415/2017, que não só alterou os marcos normativos da educação nacional como instituiu a Política de Fomento à Implementação do Ensino Médio de Tempo Integral, deslocando o foco do EMTI do PROEMI/PJF para a implementação do conjunto de Programas de indução à reforma do ensino médio - PRONEM, PROBNCC e PROEMTI - repercutindo na condução de formação continuada oferecida pelas SEEs.

A mudança provocada pelo deslocamento de foco do EMTI do PROEMI/PJF para o PRONEM, o PROBNCC e o PROEMTI, foi uma estratégia empresarial que desencadeou um conjunto de ações mobilizadas pelo setor privado, interessado na ampliação do tempo de

permanência dos alunos sob responsabilidade da escola, por demandar aumento de recursos federais para sua implementação, “revelando-se como importante elemento na disputa por um novo formato de educação básica” (MOLL, 2017, p. 68).

Essa estratégia consolidou a hegemonia dos métodos e técnicas empresariais nos debates, na concepção de ensino médio e na formação continuada do EMTI no Pará, definida com o abandono do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio para dar lugar às interferências do Consórcio de Desenvolvimento Integral no Pará, liderado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC e Fundação Carlos Alberto Vanzolini - FCAV, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID o que representou a consolidação da concepção privada de formação continuada, mais centrada em preparar profissionais para “ampliar o tempo do que para ampliar as possibilidades educativas comprometidas com a formação mais completa do educando, demonstrando que o que se deseja é, na verdade, um aluno por mais tempo na escola” (SILVA; BOUTIN, 2018b, p. 525).

Além de secundarizar a educação integral nas propostas de formação continuada em serviço, a nova política educacional também requisita que o aprimoramento dos profissionais contemple a melhoria de desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (PARÁ, 2019e).

Essa intenção está claramente exposta no ‘Caderno 6: Orientações para gestores sobre organização do tempo estendido’ (PARÁ, 2017a, p. 4), considerando que a escola “pode ser uma instituição mais eficiente quando faz uma utilização qualificada do tempo” e relacionada a essa estratégia está a responsabilização dos docentes e da gestão em oferecer práticas pedagógicas condizentes com a nova ordem, evidenciando a transposição dos princípios e métodos da empresa para a escola pública de tempo integral e para a formação continuada em serviço.

O CENPEC define-se como uma organização da sociedade civil - OSC (CENPEC, 2013), amparada pela Lei nº 5.980/1996, que dispõe sobre as entidades qualificadas como Organizações Sociais - OS (PARÁ, 1996). Essa legalidade permite que o Centro estabeleça parceria com outras entidades, como acontece com a FCAV, que não se identifica como OS.

A interferência do Consórcio Desenvolvimento Integral no Pará segue a tendência de privatização educacional indicada por autores como Freitas (2016) e Araujo (2019), que além de minimizar a participação da SEDUC/PA na condução da formação continuada aos profissionais do EMTI, também é responsável em se apropriar de concepções como educação

integral, ensino médio e juventude, de forma redefinida para materializar a subordinação das escolas aos interesses mercadológicos que caracterizam as atuais políticas de educação.

Seguindo essa tendência, os debates e reflexões acerca do EMTI, realizado pelo Consórcio, não estiveram disponíveis a todos os interessados pelo tema, que não conseguiram se inscrever devido à escassez de vagas, reservadas aos diretores das escolas que aderiram à política, aos diretores de UREs e USEs e especialistas da SEDUC/PA, evidenciando o caráter antidemocrático e privado de formação continuada promovida por essa OS, cujo *flyer* anexado a este trabalho e divulgado em grupo de WhatsApp, ofereceu a seguinte programação no ano de 2020, a partir do título ‘Formação Humana Integral das Juventudes e Flexibilização Curricular’:

13 de outubro a 28 de outubro
 Atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem
módulo 1 Desafios das escolas no contexto da pandemia
módulo 2 Território, Formação Humana Integral e Juventudes

Lives

7 de outubro (das 10h às 12h)

Live 1: Como a pandemia transforma nossa relação com o conhecimento?

9 de outubro (das 10h às 12h)

Live 2: Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: o que muda?

14 de outubro (das 10h às 12h)

Live 3: Projeto vida como elemento integrador do currículo.

16 de outubro (das 10h às 12h)

Live 4: Projeto de vida para as Juventudes amazônidas.

21 de outubro (das 10h às 12h)

Live 5: Paulo Freire e formação humana integral.

23 de outubro (das 10h às 12h)

Live 6: As reflexões sobre inovação educacional e a formação de professores em tempos de pandemia.

A contradição público-privada na oferta de formação continuada para os profissionais do EMTI já pode ser evidenciada desde as dificuldades de acesso aos conteúdos e materiais não publicados e restritos aos grupos que podem não os multiplicar na escola por diversos motivos como transferência de função, rotatividade de profissionais e até mesmo mudança de governo e de prioridades educacionais.

Apesar do Plano Estadual de Educação (PARÁ, 2015a) não citar a formação continuada em serviço especificamente para profissionais do EMTI, como faz com outras formas de oferta como educação especial, de jovens e adultos, infantil, indígena, no campo, quilombola, de gênero e gestão escolar (estratégia 16.2, p. 113), sua orientação é que essa oferta fosse realizada por IES públicas ou privadas, possibilitando que nossa análise indique que a interferência de

OS na condução da formação continuada contradiz a orientação desse documento no contexto paraense.

De acordo com Silva e Tripodi (2021, p. 6), a atuação de OS na educação - como o CENPEC - “representa diferentes formas de privatização educacional, incidindo sobre a gestão das escolas, a produção de conteúdo didático e mesmo a formação de professores” atribuindo à formação continuada em serviço, a mesma tendência descrita por Lima (2011) e Oliveira (2017), em que se oferece aprimoramento conforme os princípios e métodos da empresa e não da escola pública, gratuita e com foco na formação integral do sujeito.

A escassez de formação continuada em serviço que atenda às especificidades do EMTI no Pará, vem sendo verificada desde 2009 por não apresentar tempo suficiente para sua efetivação devido à descontinuidade de políticas públicas, pouco apreendidas por seus multiplicadores e já substituídas, acompanhando a rotatividade de paradigmas e de equipes de governo que interferem nessa oferta, sem possibilitar que esse aprimoramento chegue a todos os profissionais das escolas que adotaram essa forma de organização.

Além desses impasses, o exposto também evidenciou que nas propostas de formação continuada em serviço contidas no Plano de Formação do Estado do Pará - PARFOR (PARÁ, 2009), no Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio - PNFEM (BRASIL, 2013), no Documento Orientador das Ações de Formação (BRASIL, 2014a) e no Projeto Estadual de Educação Integral do Pará (PARÁ, 2017f), sobressaiam a parceria entre a SEDUC/PA e IES públicas, com características democráticas de valorização da concepção de educação pública, gratuita e de formação para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

No entanto, o mesmo não acontece com a formação continuada em serviço proposta por Programas como o PROEMI/PJF, o PRONEM, o PROBNCC e o PROEMTI, que assumem parcerias com OS e subsumem a escola ao alcance de resultados, impondo a aceitação dos critérios como condição para concessão de recursos, que minimizam a autonomia pedagógica e a participação democrática ao exigir que as ações se enquadrem nas poucas possibilidades apresentadas, padronizam e responsabilizam a gestão escolar e a docência, com metas estatísticas a serem alcançadas como resultado da formação oferecida.

O Consórcio Desenvolvimento Integral no Pará foi encerrado em 2020, deixando seu legado para ser continuado pelas aligeiradas ações de reforma do ensino médio - que contemplam a formação continuada - assumidas pela Coordenação de Ensino Médio - COEM, a partir da qual partem as atividades do PRONEM, do PROBNCC e do PROEMTI.

Assim, desde o segundo semestre de 2021 a formação continuada do PRONEM, do PROBNCC e do PROEMTI, vem sendo realizada de forma presencial nos municípios a partir

do tema Formação Humana Integral, que propõe discutir os desafios e possibilidades na implementação do currículo no ensino médio, com destaque para as seguintes unidades:

DIRETRIZES DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ:
Ensino Médio, marcos legais e concepção Curricular.
CATEGORIAS CONCEITUAIS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO NOVO
ENSINO MÉDIO E FOCO NAS JUVENTUDES: Formação Humana, Projeto de
Vida e Protagonismo Juvenil.
AS DIMENSÕES DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:
Orientações didático-pedagógicas (ANEXO III).

A referida formação foi direcionada aos coordenadores e diretores das escolas estaduais que fizeram adesão aos Programas de indução à reforma do ensino médio, deixando de fora as unidades que não atenderam aos critérios estabelecidos, o que caracteriza a segregação de unidades e o comprometimento da gestão pedagógica para multiplicar as determinações emanadas do PRONEM, do PROBNUCC, do PROEMTI, com sérias repercussões à organização do trabalho pedagógico como ampliação da carga horária e das responsabilidades dos profissionais da educação.

Como bem destacou a reportagem ‘Novo Ensino Médio chega em 2022 e ainda gera dúvidas sobre futuro da educação brasileira: especialistas se dividem em como o modelo é benéfico e ainda excludente ao mesmo tempo’ (O LIBERAL.COM, 2021), a rápida passagem de três manhãs e duas tardes de apresentação do Novo Ensino Médio -NEM e do Documento Curricular do Estado do Pará - Ensino Médio - DCEPA, apenas cumpriu uma formalidade sem melhores oportunidades para estudo e debate, distanciando-se, e muito, da concepção de formação continuada em serviço.

No âmbito da Escola Estrela, lócus desta pesquisa, a gestão pedagógica assume suas atribuições de planejamento, organização, coordenação, avaliação, acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, assistência técnica e formativa aos professores, situações imprevistas e emergenciais do cotidiano da escola e prepara-se para abranger seu trabalho formativo em atendimento à Política de Fomento ao EMTI que propõe parceria multissetorial/intersetorial.

Essa demanda de trabalho aliada ao pouco tempo reservado para a formação continuada em serviço da própria gestão pedagógica, tem comprometido a apropriação de conhecimentos e informações que lhe permita analisar os documentos orientadores da Política de Fomento ao EMTI e demais materiais teóricos, que fundamentam uma prática comprometida com a formação humana integral da juventude.

Essa falta de apropriação teórica e legal tem limitado a atuação da gestão pedagógica nas ações de formação continuada em serviço, acarretando situações de desmotivação da equipe, desconhecimento sobre a organização do trabalho pedagógico de uma escola de tempo integral, entre outros entraves conforme indicam os entrevistados:

A maioria dos professores ainda não tem formação sobre o EMTI e o Novo Ensino Médio, que está previsto ser implantado em 2022 (Diretor).

A primeira e única formação sobre o EMTI nos foi dada por uma equipe da SEDUC/PA em 2019 (Coordenadora Pedagógica).

Ainda que de forma *online*, a formação continuada deveria ter sido ofertada [...] sem esse suporte muitos professores já começam a sentir o desgaste da exigência do EMTI porque não tem motivação teórica, não tem formação, ainda não entendeu a proposta. Os professores que entraram depois da primeira e única formação sobre o EMTI em 2019 não conseguem entender que o conhecimento precisa ser integrado, que é preciso que tenha reunião da equipe toda semana, que os projetos podem ser desenvolvidos em parceria com outras instituições de forma multissetorial, que os projetos precisam ser pensados, elaborados por etapas e ter resultados. Mas nós entendemos o desânimo em relação aos projetos pela falta de formação e pela falta de laboratório multidisciplinar, laboratório de informática, biblioteca, quadra poliesportiva. Por isso tem tido embates nas reuniões por área, em que um professor que teve formação em 2019 tenta informar o outro professor, que considera desnecessária a parceria multissetorial e o desenvolvimento de projetos, dada as condições da obra da escola. Entendemos que essas dificuldades se devem pela falta de formação (Professora de Linguagem).

Os depoimentos demonstram que a formação continuada em serviço como uma das principais ações da gestão pedagógica, segundo as considerações de Domingues, Belletati (2016) e Gaglio (2014), não ocorreu no período em que a pesquisa se desenvolveu - de 2019 a 2021 - provavelmente devido ao contexto de Pandemia que impôs o ensino remoto emergencial como desafio aos profissionais da educação, que precisaram aprender a lidar com a tecnologia remota para garantir as atividades educacionais e, também, pela pouca apropriação da gestão pedagógica sobre a oferta de EMTI.

Desta forma, concluímos que a gestão pedagógica como função estratégica para conduzir as mudanças requeridas pela reforma do ensino médio e pela implementação do EMTI, vem desenvolvendo suas atribuições com acúmulo de tarefas, mesmo em um contexto de Pandemia que impôs situações imprevistas e emergenciais de um ensino remoto, comprometendo tanto as ações importantes que já faziam parte de suas atribuições como a formação continuada em serviço, quanto às novas demandas propostas pela política pública como as mediações multissetoriais.

Diante do exposto, a análise das proposições dos documentos orientadores do EMTI demonstram sua articulação com a reforma do ensino médio, mobilizada pela SEDUC/PA por

meio de ações aligeiradas para ofertar a formação continuada em serviço, que por sua urgência sequer contempla as necessidades de entendimento das adequações do trabalho pedagógico ao Tempo Integral, demonstrando que o processo tem acontecido com cerceamento da participação e da autonomia da escola, imposição de um currículo ancorado às necessidades de mercado, que se distancia da concepção de educação integral, induzindo a gestão pedagógica a assumir características de responsabilização, padronização e controle, distanciando-se da concepção democrática de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar as apropriações dos documentos orientadores da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral após a Lei nº 13.415/2017 para a organização do trabalho pedagógico em uma escola do município de Abaetetuba/PA, buscando apreender os conhecimentos e as ações materializados pelos gestores pedagógicos (presidente do conselho escolar, diretor e coordenadora) para garantir a participação e a autonomia na escola, a reestruturação curricular objetivada pela reforma do ensino médio, a eficiência e eficácia na avaliação de processo e a formação continuada em serviço.

Verificamos que a Lei 13.415/2017 vem promovendo mudanças na oferta do ensino médio com repercussão ao tempo de permanência diária dos alunos sob responsabilidade da escola, mas não necessariamente dentro dela, conduzindo a uma ampliação do campo de atuação dos gestores e mudanças no currículo, na função e nas finalidades da última etapa da educação básica, influenciadas por organismos internacionais e pelo empresariado brasileiro.

O entendimento do objeto de estudo partiu da relação estabelecida entre o Estado e o Terceiro Setor, que na atualidade caracteriza-se por processos de desregulamentação e terceirização na oferta de educação escolar com repercussões aos princípios que orientam a gestão das unidades de ensino, destacando-se as que aderiram à Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral.

Essa Política alinha-se à chamada Nova Gestão Pública, que transfere do Estado para o Terceiro Setor uma parte da responsabilidade de ofertar o tempo integral realizada pela parceria público-privada, que ocorre desde a formulação até a implementação das propostas, as quais podem ser desenvolvidas com a estratégia multissetorial/intersetorial, implicando em fragmentação e fragilização da educação escolar pública, gratuita e de qualidade social referenciada.

A desregulamentação e a terceirização embutidas na Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral são evidenciadas pela atuação de Organizações Sociais vinculadas ao empresariado brasileiro, que disseminam a lógica de melhores resultados e menos investimentos através do compartilhamento de infraestruturas de outros espaços, contribuindo para a manutenção do cenário de carências das unidades de ensino por evitar a transferência de mais recursos que poderiam melhorar a escola pública.

A participação minimizada do Estado e as interferências do Terceiro Setor na formulação e oferta do tempo integral, demonstram uma tendência híbrida de concepções que vem caracterizando essa Política como campo de disputas político-ideológicas, em que se

confrontam duas principais concepções de educação: uma que defende a escola pública, gratuita e de qualidade social referenciada, fundamentada em concepção democrática e outra neoliberal, que cria estratégias de desregulamentação, terceirização e gestão gerencial das instituições públicas, com possível aprofundamento das desigualdades educacionais por não ser uma Política para todos e sim para poucos, deixando de contribuir para a universalização do ensino médio.

As mudanças almejadas pela Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral são acompanhadas e controladas por critérios rígidos da Avaliação de Controle, realizada a cada etapa de mudança na organização do trabalho pedagógico, que são registradas no processo de adesão, na elaboração de documentos pelas Secretarias Estaduais de Educação e pelas escolas, como evidenciadas nesta pesquisa.

A adoção da Avaliação de Controle como indicadora dos avanços em direção à reforma da última etapa da educação básica e implementação do Ensino Médio de Tempo Integral oferece centralidade dos resultados de eficiência e eficácia da gestão escolar, por meio de instrumentos avaliativos, que induzem adequações da gestão, do currículo e da organização do trabalho pedagógico com padronização, controle e responsabilização dos profissionais que atuam nessa função.

A preocupação dos gestores em cumprir prazos e critérios que resultem em aprovação das propostas pelos órgãos educacionais superiores e evitem a perda de recursos para as unidades de ensino, tem comprometido o processo democrático de participação e autonomia, na medida em que são estabelecidos tempos reduzidos que minimizam a possibilidade de estudo, apropriação, discussão e tomada de decisão coletiva sobre os rumos da escola, como evidenciado por esta investigação.

Esta realidade preocupa especialistas, pesquisadores e demais profissionais da educação escolar por representar retrocessos de ganhos adquiridos por décadas de luta em favor de processos democráticos na escola, suscitando resistências às imposições para combater o risco de tornar a participação coletiva em meras reuniões que apenas ratificam decisões verticais advindas da Política Educacional, sem considerações críticas de suas reais intenções de reduzir a educação escolar pública, gratuita, de qualidade social referenciada e comprometida com a formação humana integral a um serviço desregulamentado, terceirizado e voltado aos interesses de mercado.

Consideramos que o ensino médio fundamentado por uma formação humana integral, não pode ser fragmentado em sua oferta e nem em seu conteúdo como indicam as ações da Política de Fomento ao EMTI e a reforma curricular, que orientam suas implementações,

considerando formas híbridas de formulação e materialização a partir da adoção de duas organizações distintas - da escola e da Organização Social - considerando um currículo também fragmentado em uma Base Nacional Comum Curricular e Itinerários Formativos, comprometendo a educação básica como base unitária de formação.

A partir dessas considerações, buscamos apreender os princípios de organização do trabalho pedagógico, proposto pela Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral, que avança em direção à desregulamentação, terceirização e fragmentação da formação dos jovens de 15 a 17 anos, na medida em que abarca limites e divergências desde sua formulação até sua implementação, fazendo-nos assumir uma escolha de resistência com base nos fundamentos teóricos da gestão democrática e da educação básica como formação unitária comprometida com o desenvolvimento humano integral.

Nossa opinião alinha-se com os fundamentos teóricos e empíricos que sustentam esta pesquisa, por considerarmos que a gestão pedagógica referenciada por concepções democráticas valoriza as contribuições da comunidade escolar, que compartilha dificuldades, necessidades e indica alternativas, superando o limite que detém o trabalho somente nas situações emergentes do cotidiano, atendendo à necessidade de estudo e apropriação de bases teóricas sólidas que contribuam para práticas de gestão consciente e segura no desempenho das funções articuladora, mediadora e transformadora do trabalho pedagógico.

Assim, a gestão pedagógica precisa garantir um tempo para a sua própria formação continuada, fundamentada em teorias que possibilitem o questionamento e a resistência às imposições advindas de políticas públicas verticalizadas como a Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral e a reforma da última etapa da educação básica, necessidade que ainda não é materializada na escola lócus desta pesquisa.

A partir do entendimento de que a Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral ganhou força com a Lei nº 13.415/17, sendo formulada e implementada pela parceria público-privada, buscamos conhecer as ações empreendidas pelos gestores escolares (conselho escolar, diretor e coordenador pedagógico) e pelos professores de uma escola de Abaetetuba/PA, no que se refere ao estudo e apropriação dos documentos orientadores dessa Política para organizar o trabalho pedagógico.

Desta forma, os dados da pesquisa coletados através das entrevistas, indicam que as ações de implementação da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral e da reforma dessa etapa de ensino, têm avançado na formulação de documentos e nas práticas escolares, conforme demonstram os achados da investigação que apresentamos a seguir:

a) A Política foi formulada e vem sendo implementada em parceria entre o Estado e o Terceiro Setor, materializando a relação público-privada na oferta do tempo integral, em atendimento à chamada Nova Gestão Pública, que dissemina ideias de desregulamentação e terceirização, contradizendo a perspectiva de escola pública, gratuita com universalização do ensino médio.

b) Ao propor parceria multissetorial/intersectorial, a Política evita investimentos para melhoria da infraestrutura da escola pública, mantém os mesmos problemas de carência e amplia o campo de atuação dos gestores para espaços não escolares, seguindo a tendência de mudanças no mundo do trabalho em favor de um mercado em constante transformação, com exploração da força de trabalho e aumento de responsabilidades.

c) Os princípios político-ideológicos que orientam a Política são híbridos porque contêm um discurso democrático de educação mas reforçam estratégias gerenciais em sua materialização, através de prazos curtos e critérios rígidos que acompanham o processo de implementação e decidem sobre a continuidade ou desligamento dos Programas que mantêm a oferta do tempo integral.

d) O processo democrático foi comprometido pela Política, na medida em que a Secretaria de Estado de Educação decidiu, verticalmente, sobre os rumos da escola, sem garantir a **participação** coletiva e a **autonomia** da unidade de ensino na tomada de decisão sobre a adesão ao Programa de indução ao EMTI.

e) A Secretaria de Estado de Educação conseguiu atender aos critérios necessários para efetivar a adesão da Escola Estrela ao PROEMTI, aproveitando a previsão de reforma física do prédio, que além de não contemplar em seu projeto adequações necessárias, também representou um entrave que impediu a experiência desse tipo de oferta escolar, pois até a conclusão desta pesquisa as obras não haviam sido concluídas, evidenciando que a Política não atende às reais necessidades locais.

f) Como parte integrante de um conjunto de Programas para indução da reforma do ensino médio, a Política acompanha a **reestruturação curricular** da BNCC e seus Itinerários Formativos com implementação prevista a partir de 2022, que tem se mostrado como um processo complexo e contraditório por conter propostas e ações que representam retrocesso de décadas de lutas por uma educação básica unitária, sem fragmentação de sua oferta e conteúdo, construída a partir de princípios democráticos.

g) A proposta de **avaliação de processo** foi elaborada inicialmente para monitoramento e verificação das políticas públicas, servindo como indicadora de resultados para implementação de melhorias e, no contexto do PROEMTI, ela tem servido para medir a eficácia

e a eficiência da gestão e para sustentar a decisão dos órgãos superiores em conceder a continuidade ou optar pelo desligamento da unidade de ensino, desconsiderando a complexidade do cotidiano e o tempo necessário para promover ações democráticas na escola.

h) A adaptação aos padrões e prazos indicados pela **avaliação de processo** têm sido priorizada pelos gestores pedagógicos (presidente do conselho escolar, diretor e coordenador) na elaboração de documentos que serão referência para a organização do trabalho pedagógico como a Proposta de Flexibilização Curricular e o Projeto Político Pedagógico, sem a participação e o exercício da autonomia nessas construções que, além de se distanciar de ações democráticas, também podem continuar comprometendo a implementação da Política.

i) As aligeiradas ações requeridas pela reforma do ensino médio e pela implementação do tempo integral, não encontraram resistência para avançar, nem mesmo no contexto de Pandemia do Covid-19, que provocou o fechamento das escolas e a necessidade de um ensino remoto emergencial, determinando intensa e necessária busca dos profissionais e alunos por conhecimentos e acessos tecnológicos, secundarizando o estudo e a apropriação crítica dos documentos orientadores da reforma e do EMTI.

j) O contexto de ensino remoto emergencial provocou uma rotina diferente, mas não menos intensa aos gestores pedagógicos, dando continuidade ao acúmulo de tarefas que não permitiram tempo para o estudo e apropriação crítica dos documentos orientadores da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral e à reforma dessa etapa da educação básica.

k) A estagnação da oferta de **formação continuada** por parte da Secretaria de Estado de Educação foi contestada pelos profissionais da unidade de ensino, por considerarem que ela poderia ter acontecido de forma remota como fizeram tantas outras instituições, inclusive esta mesma escola aos alunos, cenário que mudou no final de 2021, quando a SEDUC/PA implementou de forma intensificada rápidas reuniões com gestores e professores, as quais chamou de “formação”, mas que se caracterizaram em encontros limitados, reduzidos a apresentações de documentos já aprovados para implementação a partir de 2022.

l) Constatamos que a falta de uma sólida **formação continuada**, de um tempo suficiente para estudo e apropriação dos documentos orientadores da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral e da BNCC e seus Itinerários Formativos, desabilitou os gestores pedagógicos como formadores para oferecer **formação continuada em serviço** aos demais profissionais da escola, provocando a busca individualizada dos professores por conhecimentos, o que tem gerado a precarização e fragmentação do trabalho, refletidas nos relatos de desânimo, divergências e muitas dúvidas sobre o que e como ensinar aos alunos.

Essas dúvidas podem servir de base para questionar, resistir e continuar lutando em favor de uma formação para a cidadania crítica.

A análise crítica e a resistência qualificada às imposições da política educacional atual realizadas na escola não serão suficientes para frear a reforma, mas podem tencioná-la, promovendo fóruns de debates com outras unidades de ensino e com outros movimentos pela revogação da Lei 13.415/2017 como demonstram a Carta Aberta (ANPED, 2022) e o seminário NEM vem e não tem: formas de resistência ao Novo Ensino Médio (SINASEFE, 2022).

Diante do exposto, a pesquisa indica a necessidade de um plano de ação da gestão pedagógica que reserve um tempo para estudo, discussão e apropriação dos documentos orientadores do EMTI e da reforma do ensino médio, que subsidiem a análise crítica da Política que está modificando os conhecimentos, as ações e a organização do trabalho pedagógico em direção às características de desregulamentação, terceirização, padronização, controle, precarização e responsabilização no desenvolvimento do trabalho escolar.

As reflexões levantadas por esta dissertação apresentam dados que contemplam a questão motivadora da pesquisa e possibilitam a discussão sobre a gestão pedagógica como função comprometida com o desenvolvimento de uma Política Pública que não pode ser ignorada dada sua complexidade, contradições e atualidade, constituindo-se em campo fecundo para continuidade de estudos e aprofundamentos que podem contribuir para políticas e práticas mais condizentes com uma formação abrangente e emancipatória dos sujeitos da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Mariza. **Organização da Educação Nacional na Constituição e na LDB**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2002.
- AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 13/05/2021.
- AIRES, Carmenísia Jacobina; MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. Cursos de Licenciaturas no Brasil: Formação de Professores na perspectiva da gestão e da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira de; ASSIS, Lúcia Maria de (Orgs). Formação dos Docentes e Dirigentes Escolares. Série **Anais** do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. [Livro Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2019.
- ALVES, Aliny Cristina Silva. **Gastos e Custos do Processo de Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral no Pará (2012- 2015)**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <https://www.ppeb.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/dissertacoes/125-2018>. Acesso em: 15/06/2020.
- ANDRÉ, Marli. O cotidiano escolar, um campo de estudo. *In*: PLACCO, Vera M. N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. [Livro eletrônico]. Edições Loyola, 2014.
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. [ANPEd]. Carta aberta pela revogação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017). Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017>. Acesso em: 24 jun. 2022.
- ANTUNES, Ricardo; POCHMANN, Marcio. A desconstrução do trabalho e a explosão do desemprego estrutural e da pobreza no Brasil. *In*: CIMADAMORE, Alberto D.; CATTANI, Antonio David (Orgs.). **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre: Tomo Editorial/Clacso, p. 195-209, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100517090935/08antu.pdf>. Acesso em: 04/04/2021.
- ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. O Curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **Revista HOLOS**, Ano 30, Vol. 6, p. 280 – 295, 2014.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-ensino-medio-brasileiro>. Acesso em: 09/01/2021.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos espaços educativos**. Porto Alegre: Penso Editora, 2012. p. 33-45.

BARROSO, João. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga-Portugal, vol. 17, n. 2, 2004, p. 49-83. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417203>. Acesso em: 27/09/2021.

BATTI, Monica Bez. **As possibilidades de formação integral nos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto da escola**. Dissertação de Mestrado. Orientador: Rafael Rodrigo Mueller. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2019.

BENEDITO, Alessandra; MENEZES, Daniel Francisco Nagao. Políticas Públicas de Inclusão Social: o papel das empresas. **Revista Ética e Filosofia Política**, nº 16, v. 1, jun. 2013. Disponível em: https://www.ufjf.br/eticaefilosofia/files/2009/08/16_1_benedito.pdf. Acesso em 27/10/2021.

BRASIL. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, publicado em 10/1/2001, Seção 1, Página 1, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 17/09/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB [...] e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 28/07/2020. [2007a]

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Escola. O que é PDE-Escola?** 2007. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>. Acesso em: 07/07/2021. [2007b]

BRASIL. **Portaria nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília: MEC, 2007. [2007c]

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências, Brasil, 2009. Acesso em 17/09/2021. [2009a]

BRASIL. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009**. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o

desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Brasília: MEC, 2009. [2009b]

BRASIL. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.** Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=41&Itemid=116. Acesso em: 12/09/2021.

BRASIL. **Documento Orientador das Ações de Formação em 2014.** Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/documento_orientador.pdf. Acesso em: 12/09/2021. [2014a]

BRASIL. **Manual do PDDE Interativo 2014.** Disponível em: http://pdeescola.mec.gov.br/images/stories/pdf/manual_pdde_interativo_2014.pdf. Acesso em: 08/07/2021. [2014b]

BRASIL. **Manual Operacional de Educação Integral 2014.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10/08/2019. [2014c]

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. [2014d]

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. [2016a]

BRASIL. **Cenário atual e perspectiva para a formação continuada de professores do Ensino Médio no âmbito do PNEM: Programas Integrados.** Brasília: MEC, SEB, 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/III-Semin%C3%A1rio-PNEM-Pespectivas.pdf>. Acesso em: 12/09/2021. [2016b]

BRASIL. **Lista das unidades selecionadas pelo Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** 23/12/2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=55401-programa-eti-pdf&category_slug=dezembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29/08/2021. [2016c]

BRASIL. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. D.O.U. nº 196, seção 1, p. 23, de 11 de outubro de 2016. [2016d]

BRASIL. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. D.O.U. nº 196, seção 1, p. 23-25, de 11 de outubro de 2016. [2016e]

BRASIL. **Portaria nº 24, de 22 de dezembro de 2016.** Divulga os estados e o Distrito Federal aptos a receber a transferência do recurso do EMTI e autoriza o FNDE/MEC a realizar as transferências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2016-pdf/55561-portaria-24-16-tempo-integral-02jan-pdf/file>. Acesso em: 29/08/2021. [2016f]

BRASIL. **Resolução nº 7, de 3 de novembro de 2016.** Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74131-resolucao-fnde-7-2016-emti-pdf/file>. Acesso em: 29/08/2021. [2016g]

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio.** 3ª versão. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em: 09/05/2021. [2017a]

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 115 p. [2017b]

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/96,** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 25/10/2019. [2017c]

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as LDB/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. [2017d]

BRASIL. **Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017.** Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. [2017e]

BRASIL. **Programa Novo Mais Educação-Caderno de Orientações Pedagógicas.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>. Acesso em: 23/08/2019. [2017f]

BRASIL. **Documento Orientador da Portaria nº 649/2018.** Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio - PRONEM, 2018. [2018a]

BRASIL. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018.** Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. [2018b]

BRASIL. **Portaria nº 331, de 05 de abril de 2018.** Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - PROBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. [2018c]

BRASIL. **Portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018.** Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. D.O.U., nº 193, seção 1, p. 17, de 05/10/2018. [2018d]

BRASIL. **Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018.** Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. Diário Oficial da União, seção 1, n. 193, p. 19, 05/10/2018. [2018e]

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. D.O.U. Publicado em: 18/12/2018, Edição: 242, Seção: 1, P. 120, 2018. [2018f]

BRASIL. **Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019.** Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União: 09/12/2019, Edição: 237, Seção: 1, Página: 28, 2019.

BRASIL, MEC. [Ministério da Educação]. **Com carga horária 25% maior, aluno será protagonista na escolha da formação.** 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/novo-ensino-medio>. Acesso em: 28/10/2021. [2020a]

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. D.O.U, Edição 246-C, Seção 1 - Extra C, P. 1, 25/12/2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em: 25/05/2022. [2020b]

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9/2020.** Trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. D.O.U. de 1/6/2020, Seção 1, Pág. 32, 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10/08/2021. [2020c]

BRASIL, MEC. [Ministério da Educação]. **Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)**. 27/08/2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/programas-e-acoas/programa-de-fomento-as-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi>. Acesso em: 20/10/2021. [2020c]

BRASIL, INEP. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_para_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 11/09/2021. [2021]

CAÇÃO, Maria Izaura. Educação Integral em Tempo Integral no Estado de São Paulo: Tendências. **Educação em Revista**, Marília, v.18, p. 95-120, 2017, Edição Especial. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/issue/view/414>. Acesso em: 17/07/2020.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; POLTRONIERI, Heloisa; BORGES, Regilson Maciel. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado? **Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/05.pdf>. Acesso em: 30/07/2020.

CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire; MOREIRA, Jani Alves da Silva. A Gestão do Trabalho Pedagógico em espaços escolares e não escolares: um debate acerca da formação do pedagogo no Brasil. **Boletim Técnico Senac**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p. 256-273, jan./abr. 2017. Disponível em: bts.senac.br/index.php/bts/article/download/417/377. Acesso em: 01/07/2020.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. Os desafios da coordenação pedagógica: responsabilidades partilhadas. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; Elisabete F. Esteves Campos (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. [E-book]. Santos - SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. 142 p.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A história da educação integral em tempo integral na escola pública brasileira. **InterMeio**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9417>. Acesso em: 28/07/2020.

CAVALIERE, A. M. Em busca do tempo de aprender. **Cadernos CENPEC**, n. 2, p. 91-101, 2006.

CENPEC, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. [Site da instituição]. **Centro de Referências em Educação Integral**. 02/09/2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/especialistas/cenpec/>. Acesso em: 14/09/2021.

CENPEC, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. [Cenpec]. **Consórcio Desenvolvimento Integral no Pará**. 08/01/2020. Disponível em:

<https://www.cenpec.org.br/projetos/consorcio-desenvolvimento-integral-no-para>. Acesso em: 14/06/2021. [2020a]

CENPEC, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. [Cenpec]. **Série de lives debate Novo Ensino Médio**. 06.10.2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/serie-de-lives-abertas-debate-ensino-medio-no-para>. Acesso em: 16/05/2021. [2020b]

CENPEC, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. [Cenpec]. **OSC e escola pública, garantia de educação integral: mas, afinal, o que é OSC?** 2021. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/acervo/tematica-parceria-osc-escola#:~:text=Mas%2C%20afinal%2C%20o%20que%20%C3%A9,projetos%20sociais%20com%20finalidade%20p%C3%BAblica%E2%80%9D..> Acesso em: 17/10/2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação. Conferência Nacional de Educação - **CONAE, 2010**. Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação. Brasília: INEP, 2009.

DOMINGUES, Isaneide; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**. [E-book]. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. 142p.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão em educação escolar**. 4 ed. Atualizada e revisada. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso/Rede E-Tec Brasil, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes; GROSSI JUNIOR, Geraldo; FURTADO, Roberval Angelo. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **RBPAAE**, v. 32, n. 2, p. 449 - 461, ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/67198>. Acesso em: 10/12/2021. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.67198>.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 13/05/2021.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, DF: INEP, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAAE**, v. 35, n. 2, p. 291, ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 13 maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>.

ESTEVÃO, Carlos Vilar. A qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. **RBPAAE**, v.29, n.1, p.15-26, jan./abr. 2013.

Fala da Prof.^a Dra. Dinair Leal da Hora, na disciplina Teorias e Práticas de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, UFPA, em 13 de abr. 2021.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. 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.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. Centralidade do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso (Apresentação). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.287-292, abr.-jun., 2017.

FERRETI, Celso João; SILVA Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr./jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sciabstract&tlng=pt> Acesso em: 01/06/2021.

FERRETI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FILEMON, Orley Olavo. **Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) em Goiás : o ensino médio de tempo integral em Goiânia**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena Rincón Afonso. 2019. 346f. Tese de Doutorado. Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4391>. Acesso em: 11/11/2020.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. (orgs.). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate**. Goiânia: Editora da UCG, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; Elisabete F. Esteves Campos (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. [E-book]. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. 142 p.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; NOGUEIRA, Simone do Nascimento. Coordenação pedagógica: marcas que constituem uma identidade. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; Elisabete F. Esteves Campos (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. [E-book]. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. 142 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papyrus, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GAMA, Maria Eliza Rosa; SÔNEGO, Fabrícia. Educação Integral: o que é possível por meio do programa mais educação? **Revista Práxis Pedagógica**, v. 1, n. 1, jan./jul. 2018. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&lr=lang_pt&as_sdt=0%2C5&q=Maria+Eliza+Rosa+Gama+e+Fabr%C3%ADcia+S%C3%B4nego&btnG=. Acessado em: 26/01/2020.

GEGLIO, Paulo Cesar. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *In*: PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. S. Paulo: Edições Loyola, 2014.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. *In*: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GIOVANNI, Aldenisia Bento de Freitas; BORDIN, Reginaldo Aliçandro; URPIA, Arthur Gualberto Bacelar da Cruz. Reforma da educação com a Lei nº. 13.415/2017 e gestão do conhecimento: formando capital intelectual na sociedade do conhecimento. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 8, n. 16, p. 105-115, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/persdia/article/view/10215>. Acesso em: 05/10/2021.

GEPPFOR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Formação de Profissionais da Educação. [Canal GEPPFOR]. A BNCC e a Reforma do Ensino Médio. Palestrante: Monica Ribeiro da Silva. 10/03/2021. *Live*. Universidade Federal de Viçosa. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gE54jI8Yk_8. Acesso em: 02/10/2021.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 23/09/2020.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Caderno CENPEC**, n. 2, p. 15-24, 2006.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na Escola**. 18ª ed. São Paulo: Papirus, 2015.

HORA, Dinair Leal da; Luziane Said Cometti LELIS. Escola justa e organização escolar: a percepção de professores brasileiros do ensino médio. **RBP AE**, v. 33, n. 1, p. 167 - 184, jan./abr. 2021.

HORA, Dinair Leal da; LÉLIS, Luziane Said Cometti. Gestão democrática e escola justa: uma relação orgânica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 1, jan./mar, 2021.

HORA, Dinair Leal da. **Política educacional e modernização falaciosa no Brasil**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBGE/Pará. [IBGE]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/panorama>. Acesso em: 13/06/2021.

INSTITUTO UNIBANCO. [Instituto Unibanco]. Programa Jovem de Futuro. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 12/11/2020.

KOPP, Daniele Thayná; SILVEIRA, Éder da Silva. Ensino médio de tempo integral para quem? Narrativas de exclusão na escola pública. **Mostra de Extensão, Ciência e Tecnologia da UNISC**. 2020. [On-line]. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/mostraextensaounisc/article/view/20468>. Acesso em: 15/01/2021.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar pra quê? Meias verdades sobre a reforma. Brasília: **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 11/12/2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

LÉLIS, Luziane Said Cometti. **Saberes e Fazeres da Gestão Pedagógica e sua Relação com a Apropriação dos Resultados do IDEB**. Dissertação. UFPA, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica. Belém-PA, 2017. Disponível em: <https://www.ppeb.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/dissertacoes/123-2017>. Acesso em: 26/01/2020.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. Rev. e Ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. Bela Vista: Editora HECCUS, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46. n.159. p.38-62, jan./mar., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>. Acesso em 16/11/2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Valerá a pena investir dinheiro público na escola de tempo integral? *In: IV CBHE*, 2006, Goiânia-GO. Mesa redonda. Goiânia: apontamentos para participação do autor em mesa redonda no Colóquio da Linha Teorias da Educação, do Mestrado em Educação

da UCG, novembro de 2006. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Escola%20de%20tempo%20integral.doc>. Acesso em: 13/01/2021.

LIPOVESTKY, G. **Crepúsculo do dever**. Coimbra: Almedina, 2010.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Licínio C. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialista no ensino superior em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, p. 43-59, Jan./Fev./Mar./Abr., 1997.

LOMONACO, Beatriz; BRUNSIAN, Izabel. **Organização da Sociedade Civil e escola pública: uma parceria que transforma**. Coordenação Camila Feldberg Macedo Pinto e Nazira Arbache. São Paulo: CENPEC, Fundação Itaú Social, 2015. 144 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed [reimpr]. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARTINS DA SILVA, R. do S.; OLIVEIRA, N. C. M. de. A política estadual de ampliação do tempo escolar no Pará: lento processo de efetivação. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, p. 25, 15 jun. 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14292>. Acesso em: 28/08/2021.

MARTINS, Graciane Prim. **Desemprego estrutural na era da globalização**. Monografia. 2006. Orientadora: Prof.^a Carmen Rosário Ortiz Gutierrez Gelinski. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro Sócio Econômico. Curso de Ciências Econômicas. Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/121940/Economia295527.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04/04/2021.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes fazeres escolares em exposição nas redes. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 2, p. 215-224, ago. 2020. ISSN 2594-9004. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.51026>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MATE, Cecília Hanna. O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O Coordenador Pedagógico e a formação docente**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

MAURÍCIO, Lucia Veloso. Condições e interesses pela educação em tempo integral no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33, p. 84-100, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20160062>.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação integral e tempo integral. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira - Inep/MEC. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165. abr/2009. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3>

MOLL, J. Conceitos e Pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de Educação Integral? **Salto para o Futuro**, Brasília, v. 18, n. 13, p. 11-16, ago. 2008.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar a lógica da mudança no ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 01/06/2021.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. Currículos: problematização em práticas e políticas. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 27-47, jan./abr., 2012.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 11/12/2021.

MOURA, Marcoelis Pessoa de Carvalho; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Formação continuada de professores do ensino médio na escola de tempo integral: profissionalização. **XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. 26 a 29/10/2015b. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19778_9598.pdf. Acesso em: 11/09/2021.

NAVARRO, Ignez Pinto [et al]. **Conselho escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico**. Brasília: MEC, SEB, 2004. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 4).

NEGRÃO, Alice Raquel Maia. **A Regulamentação e as primeiras ações de implementação da reforma do ensino médio pela Lei nº 13.415/2017, no estado do Pará**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. Belém: PPEB/NEB, 2020.

O LIBERAL.COM. [OLIBERAL.COM]. **Novo Ensino Médio chega em 2022 e ainda gera dúvidas sobre futuro da educação brasileira: especialistas se dividem em como o modelo é benéfico e ainda excludente ao mesmo tempo**. Matéria de reportagem por Eduardo Rocha. 01.08.2021. Disponível em: <https://www.oliberal.com/para/novo-ensino-medio-chega-em-2022-e-ainda-gera-duvidas-sobre-futuro-da-educacao-brasileira-1.416553>. Acesso em: 12/10/2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em: 29/07/2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAAE**, v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez., 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v.48, n.169, p.876-900 jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/19805314534>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n169/1980-5314-cp-48-169-876.pdf>. Acesso em: 25/10/2019.

OLIVEIRA, N. C. M. de; SCAFF, E. A. da S. A educação em tempo integral na meta 6 do plano estadual de educação do Pará. **Roteiro**, v. 46, p. e27102, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.27102. Disponível em: <https://unoesc.emnuvens.com.br/roteiro/article/view/27102>. Acesso em: 18 out. 2021.

PAIVA, Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento: Revista Estudos e Pesquisas em Educação**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18892/9988>. Acesso em: 04/08/2020.

PARÁ. **Lei nº 5.980 de 19 de julho de 1996**. Dispõe sobre as entidades qualificadas como Organizações Sociais. Disponível em: <https://www.pge.pa.gov.br/sites/default/files/lo5980.pdf>. Acesso em: 14/09/2021.

PARÁ. **Plano de Formação Docente do Estado do Pará**. Belém: SEDUC/PA, 2009.

PARÁ. **Plano Estadual de Educação do Pará Lei 7.441 de 02 de julho de 2010**. Diário Oficial nº 31.700, Suplemento 3. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_pa_lei.pdf. Acesso em: 11/09/2021.

PARÁ. **Resolução nº 002/2012-GS/SEDUC/PA, 27 de abril de 2012**. Dispõe sobre o projeto Escola de Tempo Integral. DOEPA, Caderno 5, p. 2, Número de Publicação: 372265, 2012. [2012a]

PARÁ. **Resolução nº 003/2012-GS/SEDUC/PA, 27 de abril de 2012**. Dispõe sobre a organização e funcionamento da Escola de Tempo Integral. DOEPA, Caderno 5, p. 2-3, Número de Publicação: 372265, 2012. [2012b]

PARÁ. **Estudo diagnóstico sobre o ensino médio no Pará.** Belém: Conselho Estadual de Educação, 2013. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/ESTUDO%20SOBRE%20O%20ENSINO%20MÉDIO%20NO%20ESTADO%20DO%20PARÁ.pdf>. Acesso em: 11/09/2021.

PARÁ. **Projeto Político Pedagógico da “Escola Estrela”, 2014.** Abaetetuba: Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA). Não publicado. [2014]

PARÁ. **Plano Estadual de Educação do Pará.** Lei nº 8.186/2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Pará - PEE/PA e dá outras providências. DOEPA, 2015. Disponível em: http://www3.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/porta1_seduc/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCACAO%202015-12949.pdf. Acesso em: 17/01/2021. [2015a]

PARÁ, AGENCIAPARÁ. [Site da instituição]. **PROEMI dinamiza currículo em escolas estaduais.** 25/04/2015. Notícias. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/8511/>. Acesso em: 12/09/2021. [2015b]

PARÁ, AGENCIAPARÁ. [Site da instituição]. **SEDUC promove ciclo de debates sobre educação integral no Estado.** 28/09/2015. Notícias. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/6440/>. Acesso em: 13/09/2021. [2015c]

PARÁ. **Instrução Normativa nº 3, de 1 de março de 2016.** Dispõe sobre critérios a serem adotados para lotação de pessoal nas Unidades Administrativas e Escolares da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <https://www.sistemas.pa.gov.br/sisleis/legislacao/3023>. Acesso em: 18/11/2021.

PARÁ. **Caderno 6: Orientações para gestores sobre organização de Tempo Estendido.** Belém: SEDUC-PA, 2017. [2017a]

PARÁ. **Caderno 7: Trabalho interdisciplinar e a pedagogia de projetos: subsídios para alinhamento entre as áreas de conhecimento do Currículo.** Belém: SEDUC/PA, 2017. [2017b]

PARÁ. **Matriz curricular do ensino médio em tempo integral.** Belém: SEDUC-PA, 2017. [2017c]

PARÁ. **Minuta do Regimento das Escolas Estaduais de Educação Básica do Pará.** Belém: SEDUC, 2017. [2017d]

PARÁ. **Proposta pedagógica para as escolas de ensino médio em tempo integral.** Belém: SEDUC-PA, 2017. [2017e]

PARÁ. **Projeto Escola de Tempo Integral [versão final].** Belém: SEDUC-PA, 2017. [2017f]

PARÁ. Consulta Escola, 2019. Disponível em: http://www.seduc.pa.gov.br/porta1/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php. Acesso em: 30/08/2021. [2019a]

PARÁ. **Escolas Estaduais da 3ª URE contempladas com a PFC.** 3ª URE/SEDUC-PA. 01/11/2019. [2019b]

PARÁ. **Memorando Circular nº 26, de 14 de maio de 2019**. Secretaria Adjunta de Ensino - SAEN-SEDUC/PA. Anexo 1. [2019c]

PARÁ. **Novo Ensino Médio no Pará: desafios, possibilidades e proposições para rede estadual**. Belém: SEDUC-PA, 2019. [2019d]

PARÁ. **Orientações para a elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular – PFCs**. Belém: SEDUC/PA, 2019. [2019e]

PARÁ. **Portaria nº 977, de 13 de setembro de 2019**. Publica relação das escolas integrantes do Programa de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral, considerando ano de adesão/entrada, município e ato normativo. D.O.E nº 33979, p. 46, 2019. [2019f]

PARÁ. **Processo Seletivo Simplificado Nº 03/2019** - Edital 01 /2019 - Abertura - Anexo VI - https://dhg1h5j42swfq.cloudfront.net/2020/02/06181725/PSS-03_2019_EDITAL-N%C2%BA-01_2019_ABERTURA_DOCENTE_ENSINO-REGULAR-E-SOME-a6297.pdf. Acesso em: 27/08/2021. [2019g]

PARÁ. **Programa Novo Ensino Médio no estado do Pará: orientações para o registro do PFC na plataforma PDDE interativo**. Belém: SEDUC-PA, 2019. [2019h]

PARÁ. **Sugestão de Modelo de PFC Escola**. [Anexo II]. Belém: Coordenação de Ensino Médio - COEN-SEDUC/PA, 2019. [2019i]

PARÁ, SEDUC. [Site da instituição]. **Reportagem Ensino Médio: Seduc inicia formação sobre flexibilização curricular e ensino integral**. 2019. Autor: Leidemar Oliveira - Ascom/Seduc. 02/12/2019. Disponível em: <http://www3.seduc.pa.gov.br/noticia/10144-ensino-medio--seduc-inicia-formacao-sobre-flexibilizacao-curricular-e-ensino-integral>. Acesso em: 15/05/2021. [2019j]

PARÁ. **Consulta Escola**, 2020. Disponível em: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php. Acesso em: 30/08/2021. [2020a]

PARÁ. **Decreto nº 609, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento, no âmbito do Estado do Pará, à pandemia do corona vírus COVID-19. D.O.E. nº 33.4172 de 06/04/2020 - Edição Extra, republicado em virtude de complementações adicionais D.O.E. nº 34.143, de 16/3/2020, D.O.E. nº 34.145, de 17/3/2020, D.O.E. nº 34.151, de 20/3/2020, D.O.E. nº 34.160, de 27/3/2020 e D.O.E. nº 34.164, de 31/3/2020. [2020b]

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará Volume II – Etapa Ensino Médio: versão preliminar**. Belém: SEDUC-PA, 2020. p. 596. [2020c]

PARÁ. **Flexibilização curricular do Novo Ensino Médio é tema de formação na SEDUC**. Por Leidemar Oliveira - DETRAN. Agência Pará. 10/03/2020. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/18342/>. Acesso em: 28/10/2021. [2020d]

PARÁ, AGENCIAPARÁ. [Site da instituição]. **Governo do Pará suspende aulas na rede estadual.** Por Carol Menezes - SECOM. Notícias. 17/03/2020. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/18460/>. Acesso em: 10/08/2021. [2020e]

PARÁ. **Nota Técnica Conjunta CEE/PA-SEDUC nº 01/2020.** Belém: Conselho Estadual de Educação do Pará, 2020. [2020f]

PARÁ. **Relatório de Gestão 2020 da SEDUC/PA.** Disponível em: http://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/portal_seduc/Relatorio_de_gestao_2020-bd923.pdf. Acesso em: 29/08/2021. [2020g]

PARÁ. Consulta Escola, 2021. Disponível em: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php. Acesso em: 30/08/2021. [2021a]

PARÁ, SEDUC. [Site da instituição]. **Estrutura Organizacional da Secretaria de Estado de Educação do Pará.** 2021. Disponível em: <http://www3.seduc.pa.gov.br/pagina/3846-estrutura-organizacional>. Acesso em: 29/06/2021. [2021b]

PARÁ, NAVEGAPARÁ. [Site da instituição]. **Regiões de Integração do Estado do Pará.** 2021. Disponível em: http://www.navegapara.pa.gov.br/sites/default/files/banner_0.png. Acesso em: 28/08/2021. [2021c]

PARÁ. **Resolução nº 131, de 24 de junho de 2021.** Estabelece normas especiais para os anos letivos de 2021/2022 no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Conselho Estadual de Educação do Pará, 2021. [2021d]

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica.** 17 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola.** Cortez Editora. Edição do Kindle. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** [versão eletrônica]. 2 ed. rev. Editora: Intermeios, 2018. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/gest-esc-dmca-e-qld-ens-trechos-pdf-1.pdf>. Acesso em: 01/07/2021.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. *In*: COELHO, L. M. (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.** Petrópolis: FAPERJ, 2009, p. 13-20.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.754-771 set./dez., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>. Acesso em: 17/01/2021.

PEREIRA, Rodrigo da Silva; SILVA, Maria Abádia da. Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 137-160, mar./abr., 2018.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão. Políticas de educação e terceiro setor: o papel do Itaú Social na construção do Pacto pela Educação no Pará. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 11, n. 16, p. 25-39, jun/2017, [versão digital]. DOI: <https://doi.org/10.18542/rmi.v11i16.5381>.

RINALDI, Renata Portela; SILVA, Neiva Solange da. Educação Integral: entre o Passado e o Futuro. **Educação em Revista**, Marília, v.18, p. 121-138, 2017, Edição Especial. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/issue/view/414>. Acesso em: 17/07/2020.

ROVERONI, Mariana; MOMMA, Adriana Missae and; GUIMARAES, Bruna Cirino. Educação integral, escola de tempo integral: um diálogo sobre os tempos. **Cadernos Cedes** [online], v. 39, n. 108, pp.223-236, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622019219069>. Acesso em: 18/07/2020.

RUSSO, Miguel Henrique. Trabalho e administração da escola: desenvolvimento e apropriação do sentido que assumem no processo de produção pedagógica. **RBPAE**, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.

ROCHA, Manoel Ilson Cordeiro. Estado e Governo: Diferença Conceitual e Implicações Práticas na Pós-Modernidade. **Revista Uniara**, n. 21/22, p. 140-145, 2008/2009. Disponível em: <http://www.revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/183/151>. Acessado em 06/06/2020.

SANDRI, Simone. A formação dos jovens em disputa no contexto do ensino médio brasileiro: proposições do PROEMI versus proposições do PJF do Instituto Unibanco. In: SILVA, Monica Ribeiro da (Org.). **O Ensino Médio, suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador**. Curitiba : UFPR/ Setor de Educação, 2016.

SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Estado da arte sobre a educação integral em redes municipais de ensino no Brasil (2007-2017). **InterMeio**, Campo Grande, v. 25, n. 50, p. 139-160, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9421>. Acesso em: 04/08/2020.

SATO, Cristiane Akemi. **Gestão escolar em duas escolas de ensino médio do Distrito Federal: o Programa de Ensino Médio de Tempo Integral**. Dissertação de Mestrado em Educação. 2019. Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

SCARLATTO, Elaine Cristina; GENTILINI, João Augusto. Inovações curriculares, práticas pedagógicas e o “perfil” docente do ensino médio. ISSN 2359-2087. **Revista Educa**, Porto Velho (RO), v.1, n.2, p. 152-176, 2014.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **RAP**, Rio de Janeiro, 43(2), p. 347-69, mar./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rap/v43n2/v43n2a04.pdf>. Acesso em: 07/02/2021.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes [online]**, vol. 23, n. 61, pp. 283-301, 2003. ISSN 1678-7110. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622003006100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ghxkCxNyHpsGrB9PQP4GybT/?lang=pt&format=pdf>.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; ALVES, Miriam Fábila. Gerencialismo na escola pública: contradições e desafios concernentes à gestão, à autonomia e à organização do trabalho escolar. **RBPAAE**, v. 28, n. 3, p. 665-681, set/dez. 2012.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da. **Concepções que orientam a atual agenda de educação integral no Brasil: uma análise de cadernos do Programa Mais Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2016. [2016a]

SILVA, Monica Ribeiro da; JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. **O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996**. In: SILVA, Monica Ribeiro da (Org.). **O Ensino Médio, suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador**. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2016. [2016b]

SILVA, Monica Ribeiro da (Org.). **O Ensino Médio, suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador**. Curitiba : UFPR/ Setor de Educação, 2016. [2016c]

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. **A Concepção Empresarial da Educação Integral e(m) Tempo Integral**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1613-1632, out./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676399>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-2175-623676399.pdf>. Acesso em: 25/08/2020. [2018a]

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. **Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma**. Santa Maria: Educação, v. 43, n. 3, jul./set., 2018, p. 521-534. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644430458>. Acesso em 15/11/2020. [2018b]

SILVA, Monica Ribeiro da. **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso**. Belo Horizonte: Educação em Revista, v.34, e214130, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>. [2018c]

SILVA RIBEIRO, Maria Simone. **Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI: análise a partir do conceito de inovação e integração curricular**. Dissertação de Mestrado. 2018. UFPA, Programa de Pós Graduação em Educação - PPGED. Belém, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10883>. Acesso em: 12/09/2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, abr./jun. 2020. [2020a]

SILVA, Monica Ribeiro da. Pesquisa em políticas curriculares: questões metodológicas. **REPLAG** - Rede de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Gestão Educacional. Paraná, 26 de agosto de 2020. Disponível em: https://youtu.be/vwk6Jh3QA_M. Acesso em: 26/08/2020. [2020b]

SILVA, Ariane; TRIPODI, Zara Figueiredo. Organizações Sociais e Educação: perfis e tendências em marcos legais nordestinos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, e241677, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.241677>. Acesso em: 17/09/2021.

SIMIONATTO, Ivete; PFEIFER, Mariana. Responsabilidade Social das empresas: a contraface da sociedade civil e da cidadania. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, pp. 1-20, nov. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3215/321527158005.pdf>. Acesso em: 09/01/2022.

SINASEFE. [Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica]. Seminário NEM vem e não tem: formas de resistência ao Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://youtu.be/xJRTS41hRvg>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SOUSA, Marconi Fernandes de. Conceitos básicos em Monitoramento e Avaliação. Curso de ambientação para servidores do INEP. **SAGI** - Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ena.gov.br/bitstream/1/992/1/SOUSA%20Marconi%20Fernandes%20-%20Conceitos%20B%C3%A1sicos%20de%20Monitoramento%20e%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 27/10/2021.

SOUZA, Fábio Araujo de; FLORES, Maria Marta Lopes. Organização Social de educação e seu financiamento: a nova panaceia para educação de Goiás? *Rev. HISTEDBR On-line*, Campinas, v.18, n.3 [77], p.798-825, jul./set. 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i3.8651788. Acesso em: 08 jul. 2022.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. *In*: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROCHA, Manoel Ilson Cordeiro. Estado e Governo: Diferença Conceitual e Implicações Práticas na Pós-Modernidade. **Revista Uniara**, n. 21/22, p. 140-145, 2008/2009. Disponível em: <http://www.revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/183/151>. Acessado em 06/06/2020.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola pública, universal e gratuita. **RBEP/INEP**. v. 26, n. 64, 1956. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/gratuita.html>. Acesso em: 13/10/2021.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

UNDIME. [UNDIME]. MEC confirma encerramento do Programa Novo Mais Educação. Notícias. 17/03/2020. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/17-03-2020-10-08-mec-confirma-encerramento-do-programa-novo-mais-educacao>. Acesso em: 12/10/2021.

URE3. **Proposta de Flexibilização Curricular da SEDUC/PA.** [ANEXO I]. Mensagem recebida por <benvindapontes@gmail.com> em 15/05/2019.

VALE, C. **Subsunção do público ao privado na educação paraense.** 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

VALE, Rosa do Socorro Gomes. **A Política Estadual de Educação em Tempo Integral: análise de sua implantação na rede estadual paraense (2014-2019).** 2021. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica - PPEB, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica - NEB, Universidade Federal do Pará - UFPA. Belém, 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. **As Dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola.** 6 ed. Campinas: Papirus Editora, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento Perspectivas Atuais.** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7179-4-4-rojeto-politicopedagogico-escola-ilma-passos/file>. Acesso em: 25/01/2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico.** Campinas: Papirus Editora, 2016. p. 176.

ZIBAS, Dagmar M. L. Reforma do ensino médio: lições que vêm da Espanha? *In:* DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. (Orgs). **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A EQUIPE GESTORA

DADOS DE FORMAÇÃO E FUNÇÃO:

Formação na graduação: _____

Pós-graduação: () Não possui () Especialização () Mestrado () Doutorado

Tempo de experiência no cargo _____ anos.

Função exercida: _____.

I – O ENSINO MÉDIO E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.

- 1 - Quais as adequações no padrão arquitetônico e mobiliário foram feitas para atender alunos em tempo integral?
- 2 – Quais as mudanças na organização do trabalho pedagógico foram provocadas pelo EMTI?
- 3 – Como a ampliação da jornada escolar pode melhorar as oportunidades educativas dos estudantes?
- 4 – Como ocorre a participação dos alunos nas atividades fora do espaço escolar?
- 5 – Como a escola garante a participação dos alunos nas atividades formativas que ocorrem no contra turno?

II – A GESTÃO PEDAGÓGICA E A POLÍTICA DE FOMENTO AO EMTI NO ESTADO DO PARÁ.

- 6 – Quem participa da gestão pedagógica da escola?
- 7 – Como a SEDUC/PA acompanha a implementação do EMTI na escola?
- 8 – Que adequações no Projeto Político Pedagógico são necessárias para implementação do EMTI?
- 9 – Como a escola se organiza para garantir a participação na reestruturação do Projeto Político Pedagógico?
- 10 – De que modo a autonomia da escola pode ser exercida nas mudanças introduzidas pelo EMTI?
- 11 – Quais os principais desafios da gestão pedagógica na implementação do EMTI?

III - APROPRIAÇÕES DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO EMTI PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA REFERENTES A AUTONOMIA, REESTRUTURAÇÃO

CURRICULAR, A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E A AVALIAÇÃO DE PROCESSO.

12 – Quais diretrizes dos Programas de indução à reforma do ensino médio - PRONEM, PROBNCC e PROEMTI - têm sido implementadas com mais facilidade pela comunidade escolar?

13 – Quais as diretrizes dos Programas de indução à reforma do ensino médio - PRONEM, PROBNCC e PROEMTI - encontram maior dificuldade para serem implementadas pela comunidade escolar?

14 – Quais as diferenças entre a Matriz Curricular do EMTI e as Propostas de Flexibilização Curricular - PFC?

15 – Como acontece a formação continuada dos profissionais da escola após a reforma do ensino médio pela Lei nº 13.415/2017?

16 – Quais foram os principais agentes formadores que ofereceram formação continuada sobre o EMTI para os profissionais da escola?

17 – Através de que instrumentos a SEDUC/PA tem avaliado a implementação do EMTI?

18 – Que mudanças na organização do trabalho pedagógico são provocadas pela avaliação de processo referente à implementação do EMTI?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS DOCENTES

DADOS DE FORMAÇÃO E FUNÇÃO:

Formação na graduação: _____

Pós-graduação: () Não possui () Especialização () Mestrado () Doutorado

Tempo de trabalho no cargo/função _____ anos.

I – O ENSINO MÉDIO E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.

1 – Como você avalia a participação dos professores na decisão que adotou o EMTI como nova organização do trabalho pedagógico da escola?

2 – Como você compreende o EMTI?

3 – Como as atividades desenvolvidas no EMTI podem contribuir para uma formação integral do sujeito?

II – A GESTÃO PEDAGÓGICA E A POLÍTICA DE FOMENTO AO EMTI NO ESTADO DO PARÁ.

4 – Como você busca conhecimento para reorganizar seu trabalho em atendimento ao EMTI?

5 – Você recebe orientações, capacitações, materiais de apoio para realizar seu trabalho?

6 – Como sua autonomia pedagógica é exercida nas atividades do EMTI?

7 – Como a gestão pedagógica da escola tem apoiado seu trabalho?

III - APROPRIAÇÕES DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO EMTI PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA REFERENTES A AUTONOMIA, FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO, A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR E A AVALIAÇÃO DE PROCESSO.

8 – O que a reforma do ensino médio trouxe de ‘novo’ para o seu trabalho no EMTI?

9 – Quais formações continuadas sobre o EMTI você já participou?

10 – Quais foram os principais agentes formadores que ofereceram formação continuada sobre o EMTI para os profissionais da escola?

11 – Como as avaliações de larga escala influenciam a organização do seu trabalho?

ANEXO I

Memorando Circular nº 26, de 14 de maio de 2019. Secretaria Adjunta de Ensino - SAEN-
SEDUC/PA.



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO

Mem. Circular nº 026

Belém(PA), 14 de Maio de 2019.

Da: Secretaria Adjunta de Ensino

Para: Diretores das escolas Piloto do Novo Ensino Médio

Assunto: Orientações para Elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular

Prezad@s,

O Ministério da Educação por meio da portaria MEC nº 649/2018 institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio o qual tem como objetivo subsidiar as Secretarias da Educação e as escolas na implementação do Novo Ensino Médio aprovado na lei nº 13.415.

Uma das ações previstas pelo programa consiste em prover apoio técnico e garantir recurso para que as escolas selecionadas pelas Secretarias e aprovadas pelo MEC possam elaborar **Proposta de Flexibilização Curricular-PFC** conforme disposto na Portaria MEC nº 1.024/2018 a qual define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Dinheiro Direto na Escola - PDDE e atendendo ao disposto na Resolução do FNDE nº 21/2018, que destina recursos financeiros nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE às escolas públicas estaduais e distritais para implementação do novo Ensino Médio.

Na elaboração da PFC é extremamente importante o envolvimento de toda a equipe escolar para garantir uma reflexão e construção conjunta das ações a serem desenvolvidas pelas escolas, se faz necessário a aplicação dos instrumentos de escuta, pois de posse dessas informações as escolas terão subsídios para a elaboração das PFCs que atenda as necessidades dos educandos e comunidade escolar.

Segue o cronograma para elaboração das PFCs pela escola e a validação dos mesmos pela Equipe Pedagógica da Coordenação do Ensino Médio - COEM:

- **Elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular: 14 a 31.05.2019;**
- **Enviar a PFC para o email da COEM (coordenacaocoempa@gmail.com) até: 31.05.2019;**
- **Análise e validação da PFC pela Equipe Pedagógica da COEM: 03 a 14.06.2019;**

Continuação do Memorando Circular nº 26, de 14 de maio de 2019. Secretaria Adjunta de Ensino - SAEN-SEDUC/PA.



• **Inserção da PFC, aprovação pela Equipe da COEM, no PDDE Interativo: 17 a 27.06.2019.**

Informamos que o recurso financeiro para as escolas será repassado em 3 parcelas: a 1ª parcela (20%) no ato da adesão; 2ª parcela (40%) após o PFC aprovado pela SEE e; a 3ª parcela com o PPP revisado e a Nova Matriz Curricular.

O cumprimento dos prazos supracitados é extremamente importante, pois o descumprimento dos mesmos acarretará o não recebimento das próximas parcelas do recurso para a implementação do Novo Ensino Médio.

As orientações, em anexo, para a elaboração das PFCs podem ser acessadas nas abas da planilha conforme imagem a baixo.



O recurso que as escolas receberam, conforme art 10, RES. FNDE nº 21/2018 deverão ser empregados em:

- I. aquisição de material de consumo e na contratação de serviços necessários à elaboração e implementação da PFC;
 - II. realização de pequenos e adequações de infraestrutura necessários à implementação da PFC e;
 - III. aquisição de equipamentos e mobiliários necessários à implementação da PFC;
- **importante observar a proporção de 40% para CAPITAL e 60% na categoria, CUSTEIO**, conforme art 9º § 2º.

Ressaltamos que as escolas de Tempo Integral das USES/ USES, da 1ª e 2ª entrada, também precisam elaborar suas PFCs.

A equipe do Ensino Médio estará à disposição de tod@s para quaisquer orientações e apoio na elaboração das suas PFCs

O apoio e acompanhamento da regional são imprescindíveis para o sucesso dessa ação.

Ana Paula Renato
Secretária Adjunta de Ensino
SAEN/SEDUC

ANEXO II

Orientações para a elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular – PFCs. Belém:
SEDUC/PA, 2019a.

<h2>ORIENTAÇÕES</h2>	
Olá Unidade escolar, você tem até o dia 30/05/2019 para enviar a Proposta de Flexibilização curricular para validação da SEE	
<p>1. Este documento tem como objetivo definir qual será a organização da escola em diversos âmbitos de modo a possibilitar que ainda em 2019 haja ações com foco na flexibilização curricular, e que em 2020, sejam implementados os itinerários formativos.</p> <p>2. Para orientar a elaboração da PFC, disponibilizamos a seguir um roteiro com os temas que devem ser abordados, seguidos de algumas sugestões que consideramos importantes para subsidiar as escolas na construção do documento.</p>	
INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO DA PFC	
As células em amarelo são sugestões que consideramos pertinentes a discussão e construção da proposta de flexibilização curricular	
Caso a escola opte pelas sugestões deverá preencher as células de verde, tendo ao final a PFC construída automaticamente	
Caso a escola deseje poderá inserir novas sugestões ou deletar as propostas	
NOTA: IMPORTANTE NÃO PERDER DE VISTA QUE TODA CONSTRUÇÃO E TOMADA DE DECISÕES É UM PROCESSO COLETIVO.	
	
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO GOVERNO DO PARÁ	

PROPOSTA DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR - EMTI									
1. INFORMAÇÕES DA ESCOLA									
Nome da escola:									
UF:									
Código INEP:									
Município:									
Responsável pela unidade escolar:									
Responsável pela área Pedagógica:									
Telefone da escola:									
E-mail da escola:									
Endereço da escola:									
2. GOVERNANÇA									
2.1 Gestor escolar: (responsável por validar as etapas de construção do PFC, criar as condições necessárias para que a equipe escolar possa discutir e elaborar o PFC, garantir o material necessário para produção dos PFCs e submeter os documentos nos prazos definidos pela SEE).									
2.2 Coordenação Pedagógica: (responsável organizar os professores de modo a tornar possível a discussão para elaboração do PFC, organizar cronograma de atividades e ações com foco na elaboração do PFC, revisar e realizar devolutivas e feedbacks à equipe escolar, mobilizar a consulta aos estudantes como forma de envolvê-los no processo de construção da PFC)									
2.3 Professores gestores/ Coordenadores de áreas: (coletar, validar e sistematizar as contribuições feitas pelos professores)									
2.4 Professores: (contribuir com a elaboração da PFC).									
2.5 Demais colaboradores da Unidade escolar: (Demais colaboradores da unidade escolar: contribuir com sugestão para a elaboração da PFC).									
NOTA: Na declaração de governança é importante que a escola defina quem serão os responsáveis pelas etapas com vistas ao cumprimento dos prazos do processo de Implementação NOVO ENSINO MÉDIO . É necessário criar uma sistemática de reuniões e fluxo de entregas, adequadas a cada realidade escolar. Vale ressaltar que todo processo é uma construção coletiva, daí a importância da mobilização no ambiente escolar.									
ATIVIDADE	RESPONSÁVEL	PRAZO DE INÍCIO	PRAZO DE TÉRMINO	NOVO PRAZO PREVISTO	PRAZO REALIZADO	% COM-CLUIDO	% PLANEJADO	STATUS	OBSERVAÇÕES
Organizar cronograma e realizar reunião para informar professores sobre o que é a PFC e como podem contribuir	coordenadora Pedagógica					0%	0%	●	
Selecionar material de estudo para construção e sistematização do PFC	Gestor da Unidade					0%	0%	●	
Realizar consulta com os estudantes	coordenadora Pedagógica					0%	0%	●	
coletar contribuições com os professores	coordenadora Pedagógica					0%	0%	●	
Sistematizar as contribuições dos professores	coordenadora de área					0%	0%	●	
Realizar devolutivas à equipe escolar	coordenadora Pedagógica					0%	0%	●	
Finalizar documento e validar com toda a equipe	coordenadora Pedagógica					0%	0%	●	
Finalizar documento e validar com toda a equipe	coordenadora Pedagógica					0%	0%	●	

Validar as etapas de construção do PFC	coordenadora Pedagógica					0%	0%	●	
Submeter documentos à SEE	Gestor da Unidade					0%	0%	●	

3. MAPEAMENTO DO INTERESSE DOS ESTUDANTES

NOTA: 1. A unidade deverá reelizar diagnostico e mapeamento do interesse dos estudantes e perfil dos professores para a construção de plano de formação continuada bem como possibilidades de desenhos de itinerários formativos (a partir de 2020), bem como a elaboração de ações de flexibilização curricular ainda para o ano de 2019).

2. É importante utilizar instrumentos diversos para mapeamento do interesse dos jovens , como rodas de conversa, questionários físicos e virtuais, dentre outros. Não perder de vista que os instrumentos de coleta de dados sejam construídos de acordo com a realidade da escola e validados pela SEE.

3. O momento de mapeamento não deve sofrer interferência do corpo docente e a comunidade escolar também deve ser ouvida.

ATIVIDADE	RESPONSÁVEL	PRAZO DE INICIO	PRAZO DE TERMINO	NOVO PRAZO PREVISTO	PRAZO REALIZADO	% CONCLUÍDO	% PLANEJADO	STATUS	OBSERVAÇÕES
Traçar os objetivos do diagnostico, a partir dos eixos(investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, empreendedorismo) e áreas dos itinerários formativos (Linguagens, humanas, natureza, matemática e educação profissional).	coordenadora Pedagógica					0%	0%	●	
Alinhar possíveis metodologias de acordo com a realidade da comunidade escolar.	Gestor da Unidade					0%	0%	●	
Criar ferramentas de sensibilização para participação dos alunos, professores e comunidade escolar.	coordenadora Pedagógica					0%	0%	●	
Ambiência criativa e pedagógica para realização do procedimento diagnóstico.	coordenadora Pedagógica					0%	0%	●	

Tabulação e análise das informações coletadas.	coordenadora de área					0%	0%	●	
Devolução e problematização dos resultados para os alunos de forma criativa.	coordenadora Pedagógica					0%	0%	●	
Validação dos resultados.	coordenadora Pedagógica					0%	0%	●	

5. PROPOSTAS DE ATIVIDADES CURRICULARES COM FOCO EM PROJETO DE VIDA E PROTAGONISMO JUVENIL

NOTA: A unidade escolar deverá desenvolver atividades curriculares que apoiem o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes e promovam o desenvolvimento de competências socioemocionais, sob a ótica do protagonismo juvenil.

As ações de flexibilização curricular devem ocorrer no ano letivo de 2019 e podem ser diferentes entre as unidades de ensino. O portal do Novo Ensino Médio contará com experiências de sucesso de flexibilização curricular ao redor do Brasil, como forma de suportar e auxiliara o entendimento e implementação pelos sistemas de ensino. . Link para acesso: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/>

Fortalecer o grêmio estudantil por meio de reuniões semanais em conjunto com a gestão escolas com vistas a solução de problemas das escolas.

Fomentar a participação dos estudantes em ações pedagógicas que integrem a família e a escola.

Oportunizar momentos de escuta dos alunos acerca dos seus projetos de vida, trajetórias e desafios pessoais
Promover espaços de discussão sobre projeto de vida e Protagonismo juvenil na Base comum e Parte Diversificada de forma interdisciplinar

ATIVIDADE	ÁREA DE CONHECIMENTO	DESCRIÇÃO E MOTIVAÇÃO	RESPON-SÁVEL	PRAZO DE INÍCIO	PRAZO DE TÉRMINO	NOVO DE ATO	PRAZO REALIZADO	% CONCLUÍDO	% PLANEJADO	STATUS	OBSERVAÇÕES (INSERIR NESSE CAMPO, COMO AS ATIVIDADES OCORRERAM/CH)
Oficinas complementares e rodas de conversa	TODAS AS DISCIPLINAS	Visam expandir o repertório sociocultural dos jovens por meio de ações que lidam com as demandas e os anseios juvenis, sobre diversos temas como: autoconhecimento, competências socioemocionais e cognitivas, criatividade, diversidade e sexualidade, relações étnico raciais, desigualdades sociais e raciais, resolução de problemas, educomunicação, empreendedorismo, gestão do tempo, orientação de estudos. Para o acompanhamento								●	SEMANAL

		aprendizagem (TAC); a transnacionalização (ODS 2030); o mundo do trabalho e educação integral											
Atividades Artísticas	CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGEM	Realizar atividades eletivas e de acolhimento das produções artísticas e culturais dos e das jovens que ampliam a visão de mundo, a partir de um processo pedagógico e processos educativos para pesquisa, curadoria, produção, montagem de exposições, expografia e pós-produção, realizada com apoio de professores, pelos próprios jovens.											SEMESTRAL

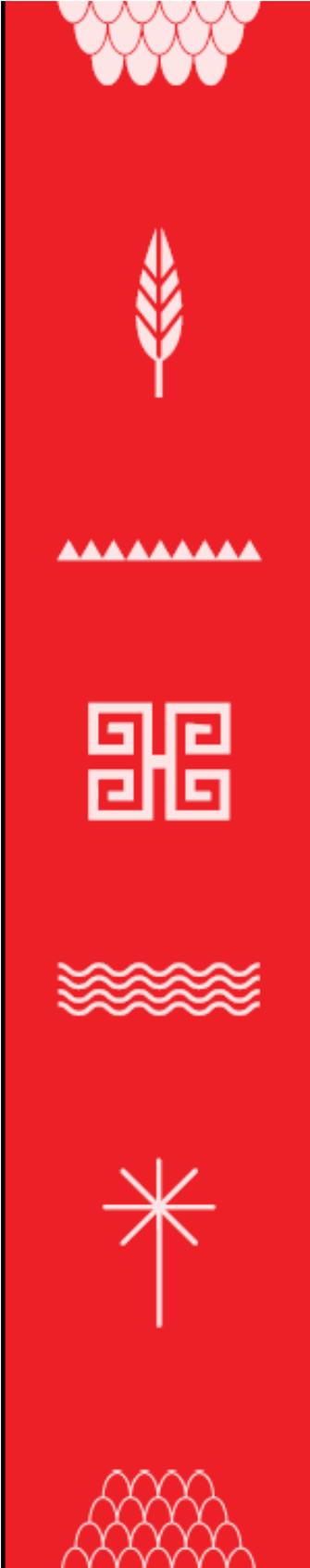
6 . EXECUÇÃO DOS RECURSOS

NOTA: 1. A utilização do recurso deverá ser uma discussão coletiva, de modo a fortalecer o trabalho em equipe e tomadas de decisão.

2. Nesse campo, solicitamos indicar que materiais serão necessários para o desenvolvimento das atividades propostas pela unidade escolar.

DESTINAÇÃO DO RECURSO	FINALIDADE	CUSTEIO	CAPITAL	OBSERVAÇÕES

ANEXO III



POLO ABAETETUBA

FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Ensino Médio: Desafios e possibilidades na implementação do currículo

É com imensa satisfação que a Secretaria de Estado de Educação do Pará, por meio da Coordenação do Ensino Médio, vem convidá-las/os para participar dos diálogos sobre os desafios e possibilidades da implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Pará.

Será uma ótima oportunidade para aprofundarmos as discussões do Ensino Médio no Pará.

PROGRAMAÇÃO

22/09/2021
DIRETRIZES DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ
Ensino Médio, marcos legais e concepção Curricular

CATEGORIAS CONCEITUAIS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO E FOCO NAS JUVENTUDES
Formação Humana, Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil

23/09/2021
CATEGORIAS CONCEITUAIS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO E FOCO NAS JUVENTUDES
Formação Humana, Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil

24/09/2021
AS DIMENSÕES DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
Orientações didático-pedagógicas

22 à 24 de Setembro de 2021
Local: Auditório do Colégio de São Francisco Xavier
Av. 15 de agosto : Bairro Centro - Abaetetuba / PA

