



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

Andrade, Camila Raquel Benevenuto de; Duarte, Adriana Maria Cancelli
Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais
Educação & Realidade, vol. 48, 2023, pp. 1-21
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236120376vs01>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317275135005>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em redalyc.org

UFPA redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais

Camila Raquel Benevenuto de Andrade¹
Adriana Maria Cancellata Duarte¹

¹Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG – Brasil

RESUMO – Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais. Este artigo buscou analisar a implementação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais, contido na Lei nº 13.415/2017, que promulgou a reforma dessa etapa da educação básica no Brasil. Nessa perspectiva, enfocou a análise da documentação sobre o tempo integral elaborada pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (2017 a 2020) e a análise dos dados empíricos produzidos, por meio de entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos nesse processo. Os dados mostram as dificuldades encontradas pelas escolas para efetivação desse Programa e as estratégias criadas pelos sujeitos envolvidos para a implantação das atividades propostas.

Palavras-chave: Ensino Médio de Tempo Integral. Reforma do Ensino Médio (2017). Regulação. Ação Pública.

ABSTRACT – Full-Time Education in High School: an experience in Minas Gerais. This article sought to analyze the implementation of the Full-Time High School Support Program in Minas Gerais, contained in Law No. 13,415/2017, which enacted the reform of this stage of basic education in Brazil. From this perspective, it focused on an analysis of the documents about fully-time education prepared by the State Department of Education of Minas Gerais (2017 to 2020) and an analysis of the empirical data produced, through interviews with the subjects involved in this process. The data show the difficulties found by the schools to carry out this Program and the strategies created by the subjects involved for the implementation of the proposed activities.

Keywords: Full-time High School. High School Reform (2017). Regulation. Public Action.

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de doutorado que teve como objeto de estudo a implementação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em Minas Gerais (MG), regulamentado pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) n. 1.145/2016. Esse Programa integra o processo de Reforma do Ensino Médio aprovado em 2017 no governo de Michel Temer (Andrade, 2021).

Para este artigo, foi efetuado um recorte do estudo documental e empírico, efetuado no desenvolvimento da mencionada tese. Os documentos analisados referem-se, principalmente, àqueles elaborados pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) sobre o tempo integral voltado para as escolas de Ensino Médio, no período de 2017 a 2020. Esses documentos tinham como objetivo implantar o EMTI nas escolas estaduais de Ensino Médio, regulamentando aquilo que estava disposto na legislação nacional sobre essa temática. Nesse sentido, buscou-se compreender como a SEE/MG apreendeu a legislação nacional sobre o EMTI e interpretou-a para implementação em suas unidades educacionais de Ensino Médio.

A pesquisa empírica se deu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores da SEE/MG, diretores de escolas, coordenadores do programa, docentes e estudantes do Ensino Médio. A entrevista com os gestores teve por objetivo conhecer quais os mecanismos utilizados pela SEE/MG para formular a política de tempo integral, quais foram os sujeitos envolvidos nesse processo e quais os critérios utilizados para escolha das escolas que passaram a aderir a política da extensão da jornada. Com os professores, os alunos, os coordenadores e a direção das escolas, tivemos a intenção de identificar quais as principais mudanças que esses atores têm percebido na escola depois da implementação do tempo integral, as relações entre os sujeitos envolvidos na implementação do programa, as condições de trabalho, as formas recebidas, as formas de planejamento e os materiais utilizados.

Para a organização dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas e dos relatórios e documentos analisados, utilizou-se o software N-VIVO7, por meio da codificação dos dados encontrados nesse material.

O trabalho de campo se desenvolveu em três escolas estaduais¹: uma localizada em Belo Horizonte (BH); a segunda na Região Metropolitana de BH (RMBH); a terceira em um município no interior do estado. Para a escolha delas, foram utilizados os seguintes critérios: para as escolas a serem pesquisadas em Belo Horizonte e na RMBH, considerou-se o Nível Socioeconômico (NSE) da região em que as unidades educacionais estão inseridas; para a unidade escolar do interior do estado, levou-se em consideração também o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e a condição de ser a única unidade escolar que ofertasse o Ensino Médio no município. Na época em que a pesquisa foi realizada,

as escolas que haviam aderido ao programa da RMBH e do interior do Estado apresentavam NSE médio ou médio baixo, sendo assim, a partir desses recortes, a seleção efetuada contemplou uma escola que apresentava o NSE médio alto (escola em BH), outra de NSE médio (escola na RMBH) e uma terceira com o NSE médio baixo (escola no interior do estado de MG), de modo a garantir diferentes níveis e observar o impacto que o NSE poderia ou não trazer na implementação do programa.

Os depoimentos dos sujeitos entrevistados foram utilizados neste artigo para mostrar como os gestores da secretaria apreenderam as normas nacionais e como os atores envolvidos no EMTI no interior das escolas de Ensino Médio selecionadas interpretaram as demandas da SEE/MG e as vivenciam no espaço escolar.

De acordo com Ball, Maguirre e Braun (2016), os atores sociais da escola ou os diferentes sujeitos que a habitam empregam diversos recursos na realização das interpretações sobre as políticas, trazendo-as para as suas leituras, experiências, valores e incertezas. Segundo esses autores, trata-se de “[...] uma leitura inicial, um fazer sentido da política – o que este texto significa para nós? O que temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa?” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 68). Ao decodificarem as normativas, ou seja, os textos, os atores escolares comparam-na com os seus próprios princípios e concepções sobre as finalidades das políticas públicas. Buscou-se, então, captar alguns desses movimentos nos depoimentos dos entrevistados.

No estudo documental realizado, tanto nos documentos nacionais como nos do estado de Minas Gerais que tratam da EMTI, constatou-se que os legisladores utilizaram o conceito de educação integral como sinônimo de escola de tempo integral. Ou seja, era enfatizada mais a ampliação do tempo em detrimento da formação integral, o que tem sido uma prática recorrente na agenda de educação integral no Brasil (Cavaliere, 2007).

Para Cavaliere (2010), a educação integral é a ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos, a ser realizada com a cooperação de todas as instituições sociais. Do ponto de vista de quem educa, indica a pretensão de atuar em diferentes aspectos da condição humana – tais como o cognitivo, o emocional e o societário, tendo em vista garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural – e de se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

Como uma ação educacional, a terminologia educação integral aparece muitas vezes diretamente relacionada à jornada escolar em tempo integral, objetivando o enfrentamento da desigualdade educacional associada à desigualdade social. Nessa aplicação, a educação integral pode ser entendida como ampliação de tempos e espaços educacionais, bem como dos compromissos sociais da escola, associados às demais políticas sociais e às comunidades locais para a melhoria da qualidade da educação pública (Cavaliere, 2010).

Mas, pode-se encontrar também, diante da situação de pobreza e exclusão às quais muitas crianças e jovens em nosso país estão submetidos, a terminologia educação integral utilizada como alternativa de proteção social para a parcela da população infanto-juvenil, que vive em condições precárias de vida. Essa percepção associa o tempo integral a uma forma de afastar crianças e adolescentes da criminalidade, ou seja, de “retirá-los da rua” (Guará, 2009).

Em relação ao percurso teórico adotado para a presente pesquisa, cabe destacar que se optou por eleger a teoria da regulação e da ação pública como referencial, considerando que se pretende compreender o processo de Reforma do Ensino Médio e a implantação do programa de extensão da jornada, como uma ação-pública regulada, ou seja, um processo político complexo, que leva em conta a heterogeneidade de interesses presentes, as estratégias dos atores envolvidos nos processos, os meandros da tomada de decisão pública, as reinterpretações e os reajustamentos no momento da implantação das ações (Van Zanten, 2004).

Este artigo está estruturado em duas partes precedidas desta introdução e sucedidas pelas considerações finais. A primeira parte é dedicada à apresentação do processo de Reforma do Ensino Médio, dando destaque à Política de Fomento de Escolas em Tempo Integral, que dá origem ao EMTI. A segunda parte apresenta os pontos principais da regulamentação desse programa para o Ensino Médio mineiro e a visão dos sujeitos participantes da pesquisa em relação à implementação dessa política.

A Reforma do Ensino Médio no Brasil e o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

Ao longo dos últimos 25 anos, o Ensino Médio no Brasil tem sofrido frequentes reformas propostas pelo governo federal ou de iniciativa dos próprios estados federativos, as quais se concretizaram por meio de dispositivos legais como emendas constitucionais, leis, decretos, medidas provisórias, resoluções, pareceres, programas e projetos. A partir de 2016, mais uma vez, essa etapa da educação básica foi alvo de uma grande reforma.

Quando Michel Temer chegou ao poder, após a aprovação pelo Senado Federal do Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, se impõe no país um projeto classista e autoritário (Pochmann, 2017), baseado em um programa ultraliberal denominado Uma Ponte para o Futuro, lançado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) em outubro de 2015. Para Pochmann (2017), esse programa tinha repercussões para o país tanto no âmbito interno como externo.

No âmbito interno, esse autor destaca a política de austeridade econômica e a exemplifica com a aprovação da PEC nº 95/2016, que criou um teto para os gastos públicos, congelando as despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação, por até 20 anos. Pochmann (2017) registra também a intensificação do processo de privatizações,

inclusive de setores que haviam sido até então preservados, como é o caso do pré-sal, e salienta ainda a retração das políticas sociais públicas, que ocorreram por meio de reformas que retiram direitos historicamente adquiridos, como a trabalhista e a previdenciária. Na política externa, esse autor destaca principalmente o realinhamento do país à onda conservadora global.

Foi nessa conjuntura regressiva que a Reforma do Ensino Médio chegou ao Congresso Nacional através da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e se concretizou por meio da Lei 13.415/2017. Os interlocutores do governo para promoção dessa reforma foram os empresários da educação, que apresentavam fortes interesses na área e os organismos internacionais, ou seja, não houve diálogo com pesquisadores da área, movimentos sociais da educação e comunidades escolares.

Na exposição de motivos que acompanhava essa MP, o governo anunciava que a proposta de reforma do Ensino Médio estava alinhada às recomendações do Banco Mundial (BM) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Eram também condizentes com as recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para o Ensino Médio.

A Lei nº 13.415 flexibilizou o tempo escolar, a organização e o conteúdo curricular, a oferta do serviço educativo (parcerias), a profissão docente e a responsabilidade da União e dos estados (Krawczyk; Ferretti, 2017).

A reorganização curricular afetou a composição do currículo, que passaria a conter gradativamente 1.400 horas/ano, ou seja, 3.200 horas totais, sendo dessa carga horária, 1.800 horas deviam ser utilizadas para a formação geral dos estudantes, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM). No restante do tempo, deveriam ser organizados os chamados itinerários formativos: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2017).

Nesse formato, diminui-se a relevância de matérias importantes para a formação geral da juventude, tais como Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física e Artes. Ou seja, disciplinas que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico-racional e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e cidadão (Araújo, 2018).

No que se refere aos itinerários formativos, estes deviam ser implantados nas escolas de acordo com a disponibilidade orçamentária e de pessoal e das condições de infraestrutura das redes públicas (Brasil, 2017). Ou seja, desconsiderou-se a precariedade das escolas públicas de ensino médio existentes no país.

Tal mudança curricular pode se tornar a via para as redes públicas fazerem os arranjos necessários, considerando tanto os recursos humanos, como a infraestrutura de que dispõem as unidades escolares.

Para os jovens estudantes, estreitam-se as possibilidades de formação, a partir dos seus interesses e aspirações, e restringe-se a possibilidade de escolhas em relação aos itinerários formativos tão difundidos nas propagandas realizadas sobre a Reforma do Ensino Médio pelo governo federal.

Cabe destacar o itinerário formativo da educação técnico-profissional, considerando as particularidades que ele apresenta, como possibilidade de parceria público e privado; validação de cursos profissionalizantes realizados em outros espaços; reconhecimento, como conhecimento tácito, de experiências profissionais adquiridas fora do ambiente escolar; contratação por notório saber de profissionais para atuar na educação profissional.

Nessa perspectiva, é possível a certificação de experiências realizadas de forma aligeirada por instituições que não possuem condições de garantir uma efetiva formação técnico-profissional de qualidade e por profissionais que não possuem a formação adequada em licenciatura (UFMG, 2016). Essa oferta da educação profissional no ensino secundário é defendida nos documentos da UNESCO (2008), Banco Mundial (2007) e OCDE (2019), sendo justificada pela necessidade de preparar a juventude para os desafios da flexibilidade do emprego no mundo atual. O mesmo argumento está colocado nos documentos do empresariado² interessado na formação para o trabalho e na atuação nesse setor.

Como já mencionado anteriormente, a Reforma do Ensino Médio implantou uma Política de Fomento de Escolas em Tempo Integral. O EMTI propôs inicialmente a expansão progressiva do tempo de escolarização de quatro horas para sete horas diárias, em 500 escolas no Brasil, que receberiam financiamento específico para esse fim. No Brasil, em 2016, existia um total de 20.069 escolas públicas de Ensino Médio, portanto, o programa proposto e implantado a partir de 2017 cobriria apenas cerca de 2,5% do total de escolas de EM do país (INEP, 2016).

Os critérios para a adesão das escolas das redes estaduais ao EMTI já se tornavam um filtro para sua seleção, pois elas deviam contemplar os seguintes aspectos: ser preferencialmente de Ensino Médio propedêutico; não atender a outras etapas do ensino básico; possuir infraestrutura adequada, como capacidade física que comportasse no mínimo 400 (quatrocentos) estudantes de Ensino Médio em período integral; priorizar escolas de maior porte e de maior capacidade física e aquelas situadas em regiões de vulnerabilidade social. Além de precisar atender aos critérios acima arrolados, as SEE deviam elaborar um Plano de Implementação, a ser submetido a um Comitê Gestor do MEC, para a aprovação e assinar um Termo de Compromisso com a Secretaria de Educação Básica do MEC.

Na concepção de Silveira e Cruz (2019), a Reforma do Ensino Médio e o EMTI são políticas educacionais regulatórias, isto é, políticas de intervenção em processos formativos que, explícita ou implicitamente, estão ligadas ao projeto de poder que as fundamenta, tendo em vista a influência de organismos internacionais nas políticas regulatórias no

Brasil e as interfaces com outras reformas nos campos econômico e social que vêm intensificando a flexibilização, a precarização e a exploração da classe trabalhadora em diferentes dimensões.

Ainda de acordo com essas autoras, uma política como essa de educação em tempo integral proposta para a juventude brasileira estaria em consonância com os indicativos, para os países periféricos, constantes nos acordos com organismos internacionais e sem dialogar com as experiências de políticas públicas em nossa sociedade. Nesses acordos, reforçam-se a condição histórica de aviltamento dos setores trabalhadores e o enfraquecimento do espaço formativo das escolas públicas via parcerias com entidades da sociedade civil – em muitos casos, órgãos empresariais (Silveira; Cruz, 2019).

Ressalta-se que muitos jovens em idade escolar no Brasil se encontram no mercado de trabalho, forçados pelas precárias condições socioeconômicas familiares, o que os tem inviabilizado de cursar o Ensino Médio. Essa situação agravar-se-á em um regime de ensino em tempo integral. Nesse sentido, a obrigatoriedade de matrícula no EMTI pode contribuir ainda mais para a evasão escolar, ou até mesmo para a exclusão desses sujeitos da escola (Roggero, 2016).

Apresentada essa síntese da Reforma do Ensino Médio, com a criação da Política de Fomento de Escolas em Tempo Integral, que instituiu o EMTI, a seção seguinte apresentará a análise de como Minas Gerais agiu frente à implementação desse programa em suas escolas.

O EMTI em Minas Gerais

Em Minas Gerais, o EMTI foi implementado em 2017 no governo de Fernando Damata Pimentel, do Partido dos Trabalhadores (PT). Para a implementação e o desenvolvimento do EMTI no Estado, a SEE/MG elaborou em 2017 e 2018 o documento de orientação do programa, denominado *Caminhos para Educação Integral e Integrada em Minas Gerais* (Minas Gerais, 2018).

O processo de implementação desse programa nas escolas mineiras, de acordo com o gestor da SEE/MG entrevistado nesta pesquisa, deu-se depois de muito estudo da legislação nacional sobre o programa. De acordo com ele,

O que nós fizemos, o primeiro passo, foi um estudo da nossa rede. Nesse estudo, a gente já tinha que indicar as escolas; foi tudo assim muito corrido. Nós fizemos o levantamento de todas as escolas e fomos enxugando, enxugando e conseguimos 50 escolas próximas do perfil definido pelo MEC e mandamos. [...] Era o MEC que fazia a escolha final, então mandamos 50 escolas e o MEC aprovou 44 (Gestor SEE/MG).

Segundo os depoimentos das diretoras e coordenadoras das escolas pesquisadas, ou não houve consulta por parte da SEE/MG sobre a participação delas no Programa EMTI, ou a consulta se deu somente à direção escolar, não sendo este um tema discutido com a comunidade escolar como um todo.

Os estudantes da Escola Brigadeiro confirmam que não houve participação deles nesse momento de escolha. De acordo com os jovens, houve uma reunião de pais com a gestão da escola já para apresentar o projeto de EMTI, que iria ser implantado nessa escola a partir de abril de 2017. Para os professores da escola Cajuzinho, foi uma surpresa a adesão da escola ao programa. Eles precisaram adequar o conteúdo, o currículo, a maneira de trabalhar.

Assim como na Escola Cajuzinho, a direção e o corpo docente da Escola Quindim foram pegos de surpresa e não imaginavam que uma escola localizada no interior do Estado, em uma cidade de 10 mil habitantes, poderia ser escolhida para ser piloto de um programa do governo. A diretora acredita que a escola foi escolhida por atender apenas alunos de Ensino Médio, o que era uma das exigências da legislação nacional, além dos bons resultados do IDEB nos últimos anos.

Em 2018, o Estado de Minas Gerais expandiu a oferta de Ensino Médio de Tempo Integral para mais 36 escolas em todo o estado. Assim, a Educação em tempo integral no Ensino Médio chegou ao final de 2018 com 80 escolas ofertando o EMTI, com previsão de atendimento a 21.000 estudantes (Minas Gerais, 2019), ainda que essas escolas apresentassem condições precárias para implementar o EMTI, tanto no que se refere ao espaço físico, quanto às condições de trabalho.

A falta de infraestrutura adequada das escolas para receber o programa é um ponto para o qual todos os entrevistados chamaram a atenção nas três escolas. Na escola Brigadeiro, uma professora entrevistada afirma:

É muito menino, é um espaço pequeno. Hoje eles não estão aqui à tarde, mas o dia que eles ficam, os espaços são complicados, mesmo que eles tenham uma sala de descanso. Mas essa sala não atende todo mundo. Você vê que às vezes não tem nem espaço para eles assentarem: muitos ficam em pé, ou assentados no chão ou deitados no chão (Professor 1 Escola Brigadeiro).

Os professores da Escola Quindim também relatam que a infraestrutura da escola precisa melhorar bastante para que as atividades do programa se desenvolvam de maneira mais proveitosa para eles e para os alunos:

A infraestrutura não é um empecilho para acontecer o tempo integral, mas tem muito a melhorar, muitas coisas básicas que são necessárias faltam. A quadra da escola, que até hoje está desse jeito ali, então dificulta muitas atividades (Professor 1 Escola Quindim).

Tem um espaço que é o laboratório das práticas experimentais, mas ele precisa ser muito melhorado, os professores têm usado. São duas aulas por semana, usa o que tem. O de informática deixa muito a desejar. A gente chega, liga dois computadores, a internet nem sempre funciona. São 50 minutos de aula: até que você consegue ligar, um liga, o outro já cai, aí nunca que funciona bem. Então é muito precário (Professor 2 Escola Quindim).

A organização do currículo das escolas selecionadas para o EMTI contida no projeto “Caminhos para Educação Integral e Integrada em Minas Gerais”, elaborado pela SEE/MG em 2018, foi dividida em duas partes: a) formação básica e b) formação flexível. A formação básica compreendia as temáticas relativas a cada área do conhecimento, indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e pela BNCCEM, com seus respectivos componentes. A formação flexível era considerada a responsável pela ampliação do leque de conhecimentos dos estudantes e da materialização da integração curricular. Ela poderia ser composta pelos chamados Campos de Integração Curricular (CIC), que são constituídos por disciplinas a serem cursadas pelos estudantes nos três anos de EM e pela Formação Técnica e Profissional (Minas Gerais, 2018).

O gestor entrevistado na pesquisa afirma que a matriz curricular para o EMTI foi elaborada por eles e que todas as escolas deveriam segui-la. Em relação à parte flexível, o mesmo entrevistado afirmou que ela poderia ser adaptada por cada escola, que tinha autonomia para esse ajuste na medida em que, na visão dele, por mais que haja uma legislação estadual comum para todas as escolas, elas possuem características muito diferentes e por isso não era possível esperar algo único de todas as escolas.

Para o desenvolvimento e a implantação do programa, estava prevista a composição de uma equipe de acompanhamento e desenvolvimento das ações formada por professores do Ensino Médio, que atuassem nos componentes da BNCCEM, e professores que desenvolvessem ações nos CIC, constituintes da parte Flexível do Currículo e a Formação Técnica e Profissional. Também deveria haver um professor coordenador do Programa, preferencialmente efetivo, dentre os profissionais que atuavam nas escolas, indicado pela direção da escola e referendado pelo Colegiado Escolar (Minas Gerais, 2018).

As escolas Brigadeiro e Quindim contam com professores coordenadores do Programa; já a Escola Cajuzinho não possui nenhum docente nessa função, por isso, a coordenadora do turno da manhã precisou assumir também as atividades do EMTI.

A parte flexível do currículo previa também, para o horário do tempo integral, até quatro cursos técnicos profissionalizantes, escolhidos no catálogo de onze cursos, organizado pela SEE/MG e dependia também do número de turmas formadas na escola com os estudantes do tempo integral. Assim, a ampliação da jornada podia ser realizada com o desenvolvimento, em três anos, de um curso profissionalizante integrado ao Ensino Médio, com um total de até 1.200 horas (Minas Gerais, 2018).

O quadro abaixo sistematiza o desenho curricular em cada uma das escolas pesquisadas, quando foi realizado o trabalho de campo.

Quadro 1 – Currículo do EMTI das escolas pesquisadas

Escola Brigadeiro	Escola Cajuzinho	Escola Quindim
Início do EMTI em 2017	Início do EMTI em 2018	Início do EMTI em 2017
BNCCEM	BNCCEM	BNCCEM
CIC: Fotografia, Primeiros socorros, Informática básica, Esporte, Dança, Pesquisa e Intervenção. Cursos técnicos: Marketing, Administração e Informática. Reforço ENEM.	CIC: Projeto de vida/Escola da Escolha, Grafitti, Dança e Pesquisa e Intervenção; Estudos Orientados I e II; Pós-médio.	CIC: Projeto de vida/Escola da Escolha e Pesquisa e Intervenção; Estudos Orientados I e II; Pós-médio; Clubes de Protagonismo; duas disciplinas eletivas; Práticas experimentais; Curso técnico para 2º e 3º anos.

Fonte: Elaboração própria das autoras (2021).

É importante chamar a atenção para a oferta de cursos técnicos profissionalizantes no EMTI, em Minas Gerais, considerando que os estudantes participantes do programa podem optar por esse tipo de formação. Em relação a isso, o gestor da SEE/MG esclarece que o MEC não havia, inicialmente, autorizado a implementação dos cursos técnicos, para a jornada integral, nas escolas. Foi preciso um embate com o ministério para que fosse aprovado esse tipo de ensino, como parte das atividades da extensão da jornada escolar. Em suas palavras:

Ah, inclusive, você já deve ter percebido, nós temos um profissionalizante também no integral. Nós peitamos o MEC, isso não podia não. Nós falamos: nós vamos colocar três cursos aqui. Colocamos três cursos, fizemos a matriz e mandamos para o MEC. Mas eles aceitaram, porque a proposta ficou muito bacana (Gestor da SEE/MG).

Nesse caso, pode-se apontar as contradições e o hibridismo dessa proposta, pois ao mesmo tempo que incorpora aspectos importantes de uma educação mais humanista – como as atividades previstas nos CIC (Cultura, Arte e Cidadania e Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias) –, propõe outras relacionadas ao CIC (Pesquisa e Inovação Tecnológica) e na parte considerada flexível acaba por dialogar muito de perto com proposições dos organismos internacionais. Ou seja, a ênfase na profissionalização dos jovens no decorrer do Ensino Médio, defendida tanto nas orientações dos organismos internacionais como nas propostas dos empresários para a educação³, esteve presente também nos gestores da SEE/MG que propuseram o EMTI e que estiveram à frente da implantação da reforma no estado no período de 2017 e 2018.

No decorrer da pesquisa de campo, percebeu-se que parte dos estudantes também internalizam o discurso efetuado sobre a oferta dos cursos técnicos nas escolas. Sobre as vantagens de fazer um curso téc-

nico, os alunos das escolas Brigadeiro e Quindim apresentaram uma visão semelhante. Para eles, é um grande ganho sair do Ensino Médio com um certificado de curso técnico, já que ele poderia contar como experiência no momento de procurar um emprego, no final da Educação Básica. Eles relatam também que poderiam custear uma faculdade com o trabalho que conseguissem a partir da realização de um curso técnico na escola secundária.

A Escola Cajuzinho não oferece cursos técnicos para seus estudantes, mas, de acordo com a coordenadora entrevistada, o programa poderia ter outra “cara” se ofertasse algum tipo de curso técnico:

Eu acho que se tivesse a opção de curso técnico seria muito melhor para os estudantes, esse modelo de só aulas, sem uma função específica mesmo, sabe? O curso técnico, pelo menos eles iam sair daqui com uma qualificação. Eu acredito que daria mais certo para todo mundo com o técnico, [...], mas não depende só da gente (Coordenadora Escola Cajuzinho).

As desigualdades sociais e a necessidade de entrar cedo no mercado de trabalho acaba induzindo os docentes e os próprios estudantes a pleitear a formação profissional como solução mais imediata para os jovens de baixa renda, restringindo a possibilidade de uma formação integral de qualidade, ou seja, o direito a uma educação emancipadora.

A escolha de quais cursos técnicos deveriam ser implantados nas escolas não tem sido feita com a participação dos estudantes e nem dos docentes em Minas Gerais. No início de cada ano letivo, a coordenação do EMTI de cada escola se reúne com a direção e eles discutem e resolvem sobre essa oferta. Segundo o coordenador do EMTI da Escola Brigadeiro, é preciso levar em consideração o número de matrículas para educação profissional do ano em curso e deve ficar a cargo da família decidir qual curso o estudante vai fazer dentre aqueles ofertados pela escola.

É no 1º ano que os pais escolhem qual o caminho o filho vai seguir. Sem muitas informações, eles precisam optar entre os CIC ou o curso técnico. Feita essa escolha, os estudantes não podem mudar de opção, já que precisam completar a carga horária das disciplinas do ensino técnico, distribuídas nos três anos do Ensino Médio, para concluir o curso técnico escolhido por eles.

Esse é um ponto que merece destaque na análise, visto que se o aluno não se identificar com o curso que optou e mudar de ideia a respeito do que pretende para seu futuro, estará fadado a continuar em uma área pela qual perdeu o interesse, pois não há possibilidade de permuta. Por isso, muitas vezes o estudante prefere sair da escola a continuar naquele curso que não faz mais sentido em sua vida. Esse fato tem levado ao esvaziamento de turmas no integral. Exemplo disso foi uma das alunas entrevistadas na Escola Brigadeiro que disse pensar saber o que queria para seu futuro. Nas palavras da estudante:

Eu escolhi o técnico em Informática pois era uma das áreas que eu queria seguir, eu queria fazer Ciências da Computação. Mas aí acabei que eu

mudei de ideia. Agora eu quero fazer outro curso, vou fazer Letras, mas eu vou continuar com o técnico para poder sair com o certificado (Estudante 2, Escola Brigadeiro).

De acordo com o coordenador do programa na Escola Brigadeiro, a situação descrita no depoimento acima tem acontecido com frequência, somando a isso o fato de que muitos alunos desistem do tempo integral porque precisam trabalhar. Tanto os documentos legais publicados pelo Governo Federal, ao instituir a Reforma do Ensino Médio e com ela a implementação do EMTI, como as recomendações dos organismos internacionais para essa etapa de ensino se baseavam no argumento da necessidade de adequação dessa etapa da educação aos requisitos do mercado de trabalho. Ou seja, uma adequação definida pelo empresariado. É isso que se entende quando se afirma que o investimento no ensino secundário nos países em desenvolvimento contribui para o aumento da produtividade, base do crescimento econômico sustentado, além de favorecer o desenvolvimento do capital humano, entendido como desenvolvimento de competências fundamentais para o mercado de trabalho.

Está previsto no EMTI diferentes formas de organização da jornada estendida, que poderão ser construídas em cada escola, de acordo com as possibilidades locais, mas a SEE/MG propôs que as aulas se iniciassem às 7h30min com término às 17h30min, com um intervalo de 90 minutos para o almoço. As aulas/atividades deviam ser organizadas em módulos de 50 minutos e contemplar uma carga horária de 2.250 totais ou 45 (quarenta e cinco) horas-aula semanais. Foi proposto também que das 7h30min às 7h50min fosse o momento de acolhimento diário dos estudantes nas escolas, que consistiria em um café coletivo com professores, estudantes e gestores.

Em 2019, tomou posse em Minas Gerais o governador eleito Romeu Zema, do Partido Novo. A partir dessa mudança de governo, o EMTI no Estado sofreu significativas alterações, bem como toda a equipe de implementação desse programa na SEE/MG.

No meio do caminho, tiraram a minha equipe que estava à frente da gestão [do EMTI], simplesmente chamaram os meninos lá e falaram assim: vocês não mexem mais com isso, sem nenhuma justificativa, sem nada. Simplesmente, vocês estão fora, ok? Tchau (Gestor da SEE/MG).

A nova equipe responsável pelo EMTI elaborou o *Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado – Versão 2019*, promovendo um impacto grande no processo de implementação que estava em curso nas escolas selecionadas para esse programa.

Nesse documento, registra-se que seu objetivo é proporcionar uma educação integral aos estudantes por meio da efetiva associação entre a formação básica e outros conteúdos e experiências, garantindo-lhes a melhoria das aprendizagens em todas as áreas do conhecimento, bem como diferentes experiências que possam dar luz e sustentar seus projetos de vida, a promoção e o desenvolvimento de habilidades

de atuação social e a possibilidade de fazer um curso técnico profissionalizante com vistas à inserção no mercado de trabalho (Minas Gerais, 2019). Os três CIC e os cursos técnicos do documento de 2017/2018 foram mantidos na grade curricular para o ano de 2019.

Como alteração, o documento de 2019 criou, dentro da jornada do EMTI, a possibilidade de os estudantes do 3º ano fazerem um curso de aprofundamento e revisão para o ENEM. Esse curso só poderia ser ofertado pelas escolas após consulta aos estudantes e a manifestação de interesse deles. As três escolas pesquisadas passaram, então, a oferecê-lo.

Outra mudança que consta no documento de 2019 é a introdução da disciplina de *Educação para a Cidadania e Projeto de Vida*. Essa proposta visava, segundo a SEE/MG, ajudar os estudantes a se formarem como pessoas responsáveis, autônomas, solidárias, que conheçam e exerçam seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, bem como construam o seu projeto de vida (Minas Gerais, 2019, p. 15).

O que vemos nessa concepção de projeto de vida é muito próximo da proposição que a UNESCO faz para o Ensino Médio. Ou seja, a ideia do projeto de vida contido no documento produzido em 2019 pela SEE/MG estava focada no indivíduo, com o discurso de proporcionar um bem-estar pessoal e um sentimento de autorrealização para os estudantes. Ao mesmo tempo, essa proposta buscava desenvolver personalidades responsáveis, produtivas, destacando uma série de habilidades necessárias à vida, à resolução de problemas, ao trabalho em equipe, à criatividade, à flexibilidade, à mobilidade e ao empreendedorismo (UNESCO, 2008). Vê-se que a ênfase está toda colocada no indivíduo e não no coletivo, cada um procurando sua própria realização para viver no mundo atual e lidar com as adversidades.

O termo *protagonismo* é mencionado em diversos e diferentes partes desse documento de 2019, trazendo a ideia de que, por meio dele, os estudantes iriam conseguir desenvolver melhor suas competências e habilidades, bem como reconhecer seu papel de cidadão. Dessa forma, para os formuladores desse documento, o processo de construção do conhecimento deve se tornar mais concreto, efetivo e dotado de sentidos.

Nessa perspectiva, o sucesso ou fracasso dos jovens fica condicionado a eles próprios. Ou seja, a responsabilidade de conseguir finalizar essa etapa da Educação Básica ou ser inserido no mercado de trabalho fica a cargo de cada estudante, de seu esforço pessoal e do que cada um construiu individualmente em seu projeto de vida. Trata-se de uma questão de mérito, bem alinhado com os documentos dos organismos internacionais e do empresariado já citados.

Na Escola Cajuzinho, alguns estudantes que participam do programa se intitulam “jovens protagonistas”. De acordo com a coordenadora dessa escola, eles são denominados assim pois ficam responsáveis por incentivar outros estudantes a participarem do EMTI. Dentro e fora da escola, eles devem mostrar os benefícios que o programa pode trazer e relatar as suas experiências.

Para ser um “jovem protagonista” é necessário passar por uma formação. É preciso também ter um perfil específico e se sentir preparado, conforme relata a diretora da Escola Cajuzinho. Dessa forma, não são todos os alunos participantes do EMTI que se tornam protagonistas. Eles devem ser considerados líderes para assumir essa posição.

Os estudantes relatam como isso acontece na prática:

Tem uma formação para se tornar um jovem protagonista. Aí a gente tem que passar para os outros jovens da escola tudo aquilo que a gente aprendeu lá. Essas coisas para motivar eles a virem para o integral, meio que a gente ficou responsável por trazer mais jovens pra cá (Estudante 1, Escola Cajuzinho).

Na Escola Quindim acontece o mesmo: alguns alunos são protagonistas e, de acordo com a diretora, precisa haver um perfil de maturidade para assumir essa posição. Os estudantes da escola também passaram por uma formação ofertada pela SEE/MG.

No início de 2020, o Governo de Minas Gerais expandiu o EMTI para mais 210 escolas, totalizando 280 unidades escolares, e lançou um novo documento orientador para o tempo integral intitulado *Ensino Médio em Tempo Integral*. De acordo com a SEE/MG, esse documento deverá guiar as práticas na operacionalização do programa a partir de 2020 (Minas Gerais, 2020).

Para atender a esse aumento do número de escolas com EMTI, a SEE/MG realizou uma parceria com uma instituição privada, justificando-se assim: pela “[...] amplitude, complexidade e a relevância da pauta, a SEE/MG angariou novos parceiros para o ano de 2020, com expertises diversas, para agregar qualidade à consecução da proposta” (Minas Gerais, 2020, p. 6).

O principal parceiro da secretaria, nesse processo, é o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que se apresenta como entidade sem fins lucrativos, criada por um grupo de empresários e banqueiros “[...] motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife” (Carvalho; Rodrigues, 2019, p. 4).

O ICE possui uma articulação em rede, com atuações em diferentes escalas e que se materializam no chão da escola. Essas relações, segundo Carvalho e Rodrigues (2019), começam com as orientações mundiais para a escola no “mundo periférico”, passando pelas ações de transformação em Políticas Públicas de Estado (nacional ou subnacional) e atuando diretamente na escola, interferindo no seu cotidiano. Por meio dessa rede de atuação e seguindo as orientações do neoliberalismo mundial – sobretudo pelo Banco Mundial e UNESCO –, as ações do ICE se consolidam na realidade da população brasileira através da educação pública (Carvalho; Rodrigues, 2019).

A proposta pedagógica do ICE é definida pelo projeto Escola da Escolha, que tem como centralidade o projeto de vida dos estudantes e como eixo estruturante o protagonismo juvenil. A proposta está an-

corada nos pressupostos teóricos dos quatro pilares da educação para o século XXI (aprender a ser, conviver, fazer e conhecer), o que aparece com destaque no documento da SEE/MG para o ano 2020.

O EMTI, então, passa a ser fundamentado nos princípios educativos do modelo escola da escolha e operacionalizado pelo currículo, cuja prática pedagógica se orienta por três eixos formativos: formação acadêmica de excelência; formação para a vida; e formação de competências para o século XXI (Minas Gerais, 2020).

Todas as três escolas pesquisadas passaram a ter, a partir de 2020, orientações, materiais pedagógicos e cursos de formação frutos dessa parceria da SEE/MG com o ICE para desenvolvimento do EMTI. Em 2020, o Projeto de Vida, que já estava contemplado no documento de 2019, ganha centralidade. As escolas estaduais que têm a previsão de iniciar a oferta da educação em tempo integral a partir de 2020, com a expansão efetuada pelo estado, devem colocar o protagonismo juvenil e a elaboração do projeto de vida como norteadoras de suas ações.

Sobre essa nova estruturação do currículo, os estudantes relatam:

Há um tempo atrás tinha oficina de informática, Robótica, Empreendedorismo, Dança, Música, tinha essas oficinas. Porém, com o novo projeto da escola – o da escolha, do ICE, já não tem mais essas aulas. Agora é aula de Projeto de Vida e Estudos Orientados, que é período no qual você pode fazer coisa, tipo, se tiver faltando um trabalho pra fazer ou se você tiver com dúvida em alguma matéria aí você pergunta pro professor de Estudos Orientados, ele vai tá te respondendo tudo que você precisa, te ajudando (Estudante 2, Escola Cajuzinho).

Segundo o documento de 2020 da SEE/MG, para o Projeto de Vida, os professores precisam tabular os sonhos de todos os estudantes e compartilhar com o restante da equipe escolar, para que todos compreendam o que significa trabalhar em uma escola cuja centralidade do projeto escolar é o jovem e o seu projeto de vida, além de ter capacidade de inspirar o jovem (Minas Gerais, 2020).

Outro aspecto introduzido no currículo para 2020 são as disciplinas eletivas, oferecidas a cada semestre e realizadas semanalmente em 2h/a geminadas, com oferta para todas as turmas no mesmo dia da semana e horário. De acordo com a SEE/MG, são matérias escolhidas pelos estudantes a partir de um “cardápio” de temas propostos pelos professores (Minas Gerais, 2020).

A Escola Quindim era a única que já tinha as disciplinas eletivas para seus estudantes quando o trabalho de campo foi efetuado, pois já estava oferecendo a grade curricular do EMTI na versão de 2020. Sobre as eletivas, um estudante relata que a escolha de qual fazer é deles e complementa:

Na sexta agora a gente tem que fazer as disciplinas eletivas, que são as que a gente mais gosta, então fica cansativo, mas pelo menos não é aula normal. Eu faço a de violão e não é separado por série mais. É todo mundo junto da escola que queria fazer violão. Aí cada um escolheu a que queria e eu faço violão (Estudante 1, Escola Quindim).

Há ainda o que eles chamam de “nivelamento”, que é uma ação emergencial, positivada na matriz como componente curricular, com carga horária de 2h/a semanais, que visa promover as habilidades básicas não consolidadas dos estudantes, em língua portuguesa e matemática, disciplinas essas visadas nas avaliações sistêmicas. A ação deve ocorrer no ano de entrada dos estudantes no EMTI e se dão por meio de uma avaliação diagnóstica.

No documento de EMTI/2020 foram previstos também dois novos componentes curriculares: os Estudos Orientados I e II. Nesses componentes, os alunos aprendem a estudar por meio de técnicas de estudo e do reconhecimento da importância de criar uma rotina na escola que possa contribuir para a melhoria da aprendizagem (Minas Gerais, 2020). Em Estudos Orientados I, os alunos realizam uma avaliação semanal, com o objetivo de identificar as principais fragilidades de aprendizado e, por consequência, realizar os Estudos Orientados II, em que os alunos terão a oportunidade de rever os conteúdos que não ficaram consolidados anteriormente. Ou seja, os chamados estudos orientados que ocorrem no EMTI estão oferecendo mais do mesmo, ou seja, aumentando a carga horária das disciplinas já existentes no currículo como reforço escolar.

A partir de 2020, os professores que atuam no EMTI passaram a receber orientação e formação, ofertadas pelo ICE e voltadas a subsidiar a ação profissional cotidiana. Os professores são responsáveis pelo acompanhamento dos processos de construção de conhecimentos e das aprendizagens realizadas nas escolas. Entretanto, eles devem utilizar os diversos instrumentos de registro elaborados pelo ICE, a fim de validar qualitativa e quantitativamente o processo de desenvolvimento e aprendizagem da turma e de cada um dos estudantes (Minas Gerais, 2020).

Das 210 escolas que passaram a contar com o EMTI, apenas 43 continuaram com a oferta dos cursos técnicos. A seleção das escolas que poderiam ofertar os cursos técnicos foi feita pela SEE/MG, a partir do critério de que a oferta dessa modalidade de curso devia atender às necessidades das diferentes regiões geográficas em que estão localizadas essas escolas. Deveria também levar em consideração as informações do mercado de trabalho formal na tentativa de captar as tendências de emprego em nível local.

Os cursos técnicos nessas 43 escolas devem ter a seguinte estrutura: duração de três anos, somando uma carga horária total de 4.500 horas, que devem ser distribuídos entre a BNCC e a parte diversificada, isto é, os componentes curriculares direcionados ao desenvolvimento de habilidades e competências, relacionadas ao percurso escolar e suas interlocuções com o projeto de vida de cada estudante. Devem apresentar também um 5º Itinerário de preparação básica para o trabalho e empreendedorismo, que tem como componentes curriculares o desenvolvimento de habilidades e competências gerais, para atuação no mundo do trabalho (Minas Gerais, 2020).

Como se pode perceber, o currículo para a educação profissional está reforçando mais uma vez a preparação básica para o trabalho e o empreendedorismo. Nessa perspectiva, a educação profissional tem sido reduzida a um fator instrumental, voltada para atender às demandas da economia e situar os indivíduos no mercado de trabalho. Trata-se de uma visão utilitarista da educação que aparece não só no depoimento do gestor inicialmente responsável pela implantação da reforma em MG, como também de alguns docentes e estudantes entrevistados. Esses sujeitos acabam por incorporar o discurso tão difundido pelos empresários da educação e pelos organismos internacionais que buscam vender a ideia de que a profissionalização precoce, iniciada no ensino médio, é a solução para retirar os jovens da pobreza e da rua. Ou seja, ao Estado cabe somente o papel de assegurar políticas educacionais que oportunizem aos jovens a aquisição de habilidades e competências para competir no mercado.

Algumas práticas educativas aparecem também no documento da SEE/MG para o ano de 2020. A primeira delas é o chamado “[...] acolhimento inicial dos estudantes, pais e equipes escolares”. Essa ação deve ser realizada pelos estudantes de cada escola formados para esse fim, ou seja, os jovens protagonistas. A partir de 2020, a formação desses jovens é de responsabilidade da SEE/MG, com a cooperação técnica do ICE, que deve apresentar as orientações e diretrizes de operacionalização dessa prática educativa para os jovens indicados pelas escolas (Minas Gerais, 2020).

Na Escola Quindim, todos os dias no início das aulas há um momento de acolhida dos estudantes, em que a diretora, a coordenadora do programa, os próprios alunos ou o professor de alguma disciplina recebem os jovens com um bom-dia no portão da escola. Sobre esse momento, a diretora entrevistada relata:

Geralmente, eu que faço o acolhimento. Todos os dias tem acolhimento aqui no portão. [...] Acolhimento, assim, muito simples, trata-se de acolher na chegada [...]. É o acolhimento diário, é uma rotina: um dia o professor de biblioteca, outro dia outra turma, outro grupo de professores, os estudantes (Diretora da Escola Quindim).

A segunda prática educativa são os chamados “clubes de protagonismo”, também presente no documento orientador da EMTI de 2020. Esses clubes são constituídos pelos estudantes, destinado à discussão de pautas de seus interesses, com o objetivo de proporcionar a troca de informações e experiências, atreladas ou não à vida escolar deles (Minas Gerais, 2020).

Na Escola Quindim, os jovens participam dos clubes de protagonismo. Um professor entrevistado relata como eles são organizados nessa escola:

Eles só podem se reunir, os integrantes do clube, no horário de almoço. Então, nesse horário, eles podem estudar sobre o clube, podem fazer uma coreografia no caso do clube de dança, podem fazer uma agenda junto com o diretor, podem ensaiar, quando vão apresentar isso pra comuni-

dade, pros pais. Então, ele é livre: tem que ter uma diretoria, presidente e tem que ter um professor padrinho. Eles escolhem o padrinho, eles fazem as regras e só entra no clube quem tiver afinidade com aquele tema (Professor 1, Escola Quindim).

Os clubes de protagonismo são vistos pelos estudantes como um momento de conversar, trocar ideias, dialogar sobre as diferentes temáticas que esses clubes abordam. Nos depoimentos dos estudantes, apareceram muitos comentários sobre o pouco tempo destinado a essa atividade:

É, tipo, assim, é uma coisa que deixa a gente mais, assim, à vontade, são clubes criados pela gente que é comandado por nós mesmos e, tipo, assim, que dão super certo e quebra aquele trem 'escola é só pra estudar'. E não é só pra estudar. Você não tá ali só assentado na cadeira, o professor falar e você só copiar, não é só pra isso (Estudante 2, Escola Quindim).

Eu só acho, assim, o horário do clube ser na hora do almoço é meio apertado porque são no mínimo ali 10 minutos pra você pegar merenda, até comer, aí você vai escovar seu dente, fica muito corrido ser na hora do almoço, principalmente porque a gente demora a comer, ainda mais nesse calor (Estudante 3, Escola Quindim).

A terceira prática educativa, presente do documento de 2020, está na chamada “liderança de turma”. Para a SEE/MG, o líder de turma é o estudante eleito pelos seus pares para representá-los. O líder de turma exerce a importante função de colaborar para a formação e o desenvolvimento de si próprio e dos demais colegas, por meio da vivência da liderança, do incentivo ao protagonismo dos estudantes nas atividades escolares e corroborando para a construção de soluções para as questões que envolvam a escola (Minas Gerais, 2020).

A Escola Quindim já reproduz essa prática educativa, possuindo um líder de turma por sala de aula. A escolha desse líder é feita por votação dos estudantes de cada turma. Os interessados se candidatam e os colegas votam naquele de sua preferência. O líder é o responsável por levar as demandas da turma para a direção e coordenação do programa.

A partir do exposto, o que temos em relação às três escolas pesquisadas são formas e maneiras de implementar o EMTI de acordo e dentro das suas possibilidades. Percebe-se que a Escola Quindim é a que segue mais à risca as prescrições que são elaboradas pela SEE/MG. Por esse motivo, “ganha” mais atenção, na medida em que relata que a relação com a equipe da SEE/MG é boa e não faz tantas críticas às normas vindas da instituição, ao contrário das escolas Brigadeiro e Cajuzinho, que procuram se organizar com o que têm e são mais críticas em relação à forma como se deu a implementação do EMTI.

Considerações Finais

Este estudo buscou identificar, descrever e analisar os processos e desdobramentos da formulação local e implementação da política para a educação em tempo integral na etapa do Ensino Médio no Estado de

Minas Gerais, proposta pela Lei n. 13.415 de 2017, que promulgou a Reforma do Ensino Médio no Brasil.

Neste trabalho, essa política pública foi analisada tendo por base a abordagem da política como ação pública, que não se resume à intervenção do Estado e da sua administração, mas leva em conta a interação de uma diversidade de atores no processo político.

Analisar a política de extensão da jornada para o Ensino Médio no Estado de Minas Gerais, por meio dessa perspectiva, nos permitiu identificar os diferentes atores locais que intervêm nessa política nas escolas pesquisadas (direção, coordenação, professores, estudantes), bem como a participação dos gestores da SEE/MG e dos profissionais do ICE.

Nessa diversidade de atores, há que se destacar o papel da SEE/MG e dos consultores do ICE que chegam às escolas com seus pacotes de materiais e com a responsabilidade das formações tanto para os docentes como para os estudantes, inserindo aí os princípios defendidos pelo setor privado para a educação secundária.

A gestão da SEE/MG e, a partir de 2020, o ICE tem desempenhado um papel relevante na tomada de decisões, já que as duas entidades influenciam a maior parte das deliberações concernentes à organização e ao funcionamento das escolas e são referência no processo de tradução das normas externas e de produção das normas internas. Além disso, a SEE/MG é quem gerencia o recurso advindo do governo federal para esse programa em MG.

Os atores locais, aqueles que estão na escola, desde a direção até os estudantes, têm se organizado com a estrutura que possuem, os recursos que obtêm e a equipe disponível ou contratada especificamente para implementar essa política. Na realidade, frente à precariedade de espaços, de infraestrutura e de pessoal, eles têm se reinventado, para traduzir e responder, dentro dos limites postos, as demandas que surgem da SEE/MG, dos docentes e dos estudantes.

Nesse sentido, entende-se que, embora as escolas estejam sujeitas ao controle externo da SEE/MG, os sujeitos presentes nas escolas também têm potencial para tomar decisões conjuntas que defendam seus interesses, mesmo que seja em aspectos mais pontuais, que ocorrem no dia a dia do trabalho, conforme se verificou nos depoimentos dos coordenadores, docentes e estudantes mostrados neste artigo. Ou seja, há sempre uma leitura e interpretação local das normas e das regras que são postas também pela necessidade de improvisação, adaptando o que estava previsto no currículo para o EMTI às condições de trabalho e à infraestrutura existentes nas escolas.

Para finalizar, cabe destacar que a análise efetuada na tese que deu origem a este artigo ocorreu bem no início do processo de regulamentação pelo estado de Minas Gerais da Reforma do Ensino Médio e da implantação das propostas político-pedagógicas para o EMTI. Nesse sentido, pode-se destacar o pioneirismo deste estudo, iniciado em 2017, quando a Lei n. 13.415 foi promulgada. Salienta-se também a dificuldade de análise de um processo que se encontra apenas iniciado nas

escolas de Ensino Médio, selecionadas em todo o Brasil, e que nos três anos de implantação em Minas Gerais, teve três propostas pedagógicas distintas elaboradas pela SEE/MG para implementação do EMTI.

Recebido em 29 de novembro de 2021
Aprovado em 28 de novembro de 2022

Notas

- 1 Essas escolas estão denominadas, neste artigo, como Escola Brigadeiro (Escola de BH), Escola Cajuzinho (Escola da RMBH) e Escola Quindim (Escola do interior de MG). A pesquisa na Escola Brigadeiro foi realizada entre maio e julho de 2019; a Escola Cajuzinho, entre os meses de outubro e dezembro de 2019; e, por fim, a Escola Quindim recebeu a pesquisadora no mês de março de 2020.
- 2 Para maiores informações, é possível acessar a plataforma do projeto Todos Pela Educação (Educação..., 2022).
- 3 Dentre os principais grupos privados envolvidos na Reforma do Ensino Médio estão o Todos pela Educação (TPE), Instituto Unibanco, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

Referências

- ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de. **O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais**: os processos de regulação transnacional, nacional e local. 2021. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a Educação Básica Mínima e o Cerco ao Futuro dos Jovens Pobres. **Holos**, Natal, IFRN, ano 34, v. 8, p. 219-232, 2018.
- BALL, Stephen; MAGUIRRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as Escolas fazem as Políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BANCO MUNDIAL. **Ampliar Oportunidades y construir Competencias para los Jóvenes**: una agenda para la educación secundaria. Tradución: Jorge Savadra, Rafael Suárez. Bogotá: Banco Mundial; Mayo Ediciones, 2007.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017.
- CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. Gerencialismo Privado na Educação Pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 14., Campinas, 2019. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2019. P. 4261-4274.
- CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, GESTRADO, 2010. CD-ROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/educacao-integral/>. Acesso em: 7 fev. 2019.

EDUCAÇÃO já: uma agenda para o Brasil. **Todos Pela Educação**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/iniciativa-educacao-ja/>. Acesso em: 20 out. 2022.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e Desenvolvimento Integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: notas estatísticas. Brasília: INEP; MEC, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 14 maio 2017.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Caminhos para a Educação Integral e Integrada de Minas Gerais**: documento orientador do Projeto Pedagógico para escolas Polo de Educação Múltipla/POLEM que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado. Belo Horizonte, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado – Versão 2019**. Belo Horizonte, 2019.

MINAS GERAIS. **Ensino Médio em Tempo Integral**. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Belo Horizonte, 2020.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. **Education at a Glance 2019**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>. Acesso em: 29 out. 2021.

POCHMANN, Márcio. Estado e Capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 309-330, abr.-jun. 2017.

ROGGERO, Rosemary. Políticas Educacionais para o Ensino Médio e sua Gestão no Brasil Contemporâneo. Entrevista com a Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva. **Dialogia**, São Paulo, Uninove, v. 1, n. 23, p. 17-29, jan.-jun. 2016.

SILVEIRA, Éder da Silva; CRUZ, Marcelly Machado. A Ampliação da Educação de Tempo Integral para o Ensino Médio no Contexto Latino-Americano. **Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 20, n. 3, p. 92-115, set.-dez. 2019.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. **Texto para Discussão – Reforma do Ensino Médio – MP 746/2016**. Belo Horizonte, 2016.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reforma da Educação Secundária**: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. Brasília, 2008.

VAN ZANTEN, Agnès. **Les Politiques d'éducation**. Paris: PUF, 2004. (Collection Que sais-je?).

Camila Raquel Benevenuto de Andrade é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). É participante do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da UFMG e é professora da Rede Municipal de Belo Horizonte.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3935-8064>

E-mail: camilarbandrade@gmail.com

Adriana Maria Cancelli Duarte é doutora em Educação. Professora aposentada do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). É membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da UFMG.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7200-5703>

E-mail: driduarte58@gmail.com

Editora responsável: Fabiana de Amorim Marcello

