

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAFAEL DE BRITO VIANNA

NEOLIBERALISMO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL:
SENTIDOS, CONTEXTOS E LIMITES DA POLÍTICA DE FOMENTO ÀS
ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL – PFEMTI (2016-2022)

SANTA CRUZ DO SUL
2021

RAFAEL DE BRITO VIANNA

**NEOLIBERALISMO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL:
SENTIDOS, CONTEXTOS E LIMITES DA POLÍTICA DE FOMENTO ÀS
ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL – PFEMTI (2016-2022)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul -UNISC, Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Emancipação, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Éder da Silva Silveira

**SANTA CRUZ DO SUL
2021**

CIP - Catalogação na Publicação

Vianna, Rafael

Neoliberalismo Escolar e Educação Integral no Brasil: :
Sentidos, contextos e limites da Política de Fomento às Escolas
de Ensino Médio de Tempo Integral - PFEMTI (2016-2022) / Rafael
Vianna. - 2021.

255 f. : il. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do
Sul, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Éder Silveira.

1. Educação Integral. 2. Programa de Fomento às Escolas de
Ensino Médio de Tempo Integral. 3. Neoliberalismo Escolar. 4.
Políticas Educacionais. 5. Reforma do Ensino Médio. I. Silveira,
Éder. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RAFAEL DE BRITO VIANNA

**NEOLIBERALISMO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL:
SENTIDOS, CONTEXTOS E LIMITES DA POLÍTICA DE FOMENTO ÀS
ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL – PFEMTI (2016-2022)**

BANCA DE DEFESA:

Prof. Dr. Éder da Silva Silveira
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)
Presidente/Orientador

Profa. Dra. Cheron Zaninni Moretti
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)
Examinadora Interna

Prof. Dr. Diego Orgel Dal Bosco Almeida
Universidade de Santa Cruz do Sul (PNPD- UNISC)
Examinador Interno

Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)
Examinador Interno

Profa. Dra. Nara Vieira Ramos
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Examinadora Externa

Profa. Dra. Jaqueline Moll
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai (URI)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Examinadora Externa

RESUMO

A presente tese resulta de pesquisa que teve por objetivo geral explicar as características e contradições que constituem a política de Educação de Tempo Integral para o Ensino Médio no Brasil a partir de 2016. Os objetivos específicos foram: a) compreender os diferentes sentidos dados à Educação Integral em sua historicidade, identificando suas principais dimensões constitutivas em perspectiva crítica e sua contribuição para a análise da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil (PFEMTI); b) Identificar e caracterizar os contextos de influência e de produção do texto nos quais a política educacional PFEMTI é constituída; c) Identificar e analisar os sentidos e limites de Educação Integral presentes no PFEMTI e suas relações com o neoliberalismo escolar. A pesquisa é de cunho qualitativo, bibliográfica e documental, sendo o corpus documental constituído, principalmente, por dispositivos normativos referentes à reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17 e BNCC) e documentos relacionados ao PFEMTI (Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016, Resolução nº 7 de 2016, Portaria nº 1.023 de 04 de outubro de 2018; Portaria nº 2.116 de 06 de dezembro de 2019; Resolução nº 17 de 2020 e o Manual de Execução Financeira para o PFEMTI de 2016), além de documentos relativos aos contextos de influência internacional e nacional da política. Sobre esses contextos, percebe-se que desde a Conferência de Jomtien (1990) até os documentos mais recentes da UNESCO existe uma atuação das OI's na construção de uma agenda global para a educação que tem por finalidade influenciar e fomentar políticas e reformas educacionais alinhadas com lógicas economicistas. Entre os mecanismos e tecnologias utilizados para tal fim está a inserção de uma gramática reformista que vem estabelecendo conceitos ou parâmetros originalmente pertencentes ao setor empresarial na educação, imprimindo sentidos contraditórios de educação integral. Outro mecanismo ou tecnologia foi o estabelecimento de novas práticas de gestão da educação através da Nova Gestão Pública (NGP), o que reforça as contradições em relação à Educação Integral em perspectiva emancipatória. Outro contexto de influência e produção de textos é caracterizado por um protagonismo dado ao Terceiro Setor, que aumenta sua capilaridade e atuação na condução das políticas educacionais num processo de empresariamento da escola pública brasileira. Os documentos analisados relativos ao Novo Ensino Médio e ao PFEMTI resgatam o discurso da formação por competências na agenda reformista e, ao fazer isso, deslocam o sentido crítico de Educação Integral à lógica neoliberal na defesa da formação de um jovem compatível à sua racionalidade, o “jovem cosmopolita” ou “empreendedor de si”. Ao enfatizarem uma educação com forte apelo às habilidades e competências socioemocionais, os documentos reforçam a tese de que o sentido de Educação Integral entrou numa nova arena de disputa a partir de 2016, não mais priorizando os pressupostos de uma formação omnilateral e de emancipação dos sujeitos. A pesquisa identificou nos documentos analisados um certo hibridismo quanto aos fundamentos epistemológicos e ideológicos das finalidades da Ampliação das Escolas de Tempo Integral direcionadas ao Ensino Médio, especialmente em relação à concepção de formação integral. Tal hibridismo mistura elementos que, por serem contraditórios e conflitantes, anulam ou impossibilitam o sentido emancipador da formação integral.

Palavras-chave: Educação Integral; Programa de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil; Neoliberalismo Escolar; Políticas Educacionais; Reforma do Ensino Médio.

ABSTRACT

This thesis is the result of a research that aimed to explain the characteristics and contradictions that constitute the Full-Time Education Policy for High School Education in Brazil from 2016 onwards. The specific objectives were: a) to understand the different meanings given to Full-Time Education in its historicity, identifying its main constitutive dimensions in a critical perspective and its contribution to the analysis of the Policy to Promote Full-Time High School Education in Brazil (PFEMTI); b) to identify and characterize the contexts of influence and text production in which the PFEMTI educational policy is built up; c) to identify and analyze the meanings of full-time education present in the PFEMTI, its limits and its relations with educational neoliberalism. The research is qualitative, bibliographical and documentary, and the documental corpus consists mainly of normative provisions relating to the reform of High School (Law 13.415/17 and BNCC) and documents related to the PFEMTI (Ordinance No. 1145 of October 10, 2016, Resolution No. 7 of 2016, Ordinance No. 1,023 of October 4, 2018; Ordinance No. 2,116 of December 6, 2019; Resolution No. 17 of 2020 and the Financial Execution Manual for the PFEMTI 2016), in addition to documents regarding the contexts of international and national influence of politics. In relation to these contexts, it is clear that from the Jomtien Conference (1990) until the most recent UNESCO documents, there is a role played by the IOs in the construction of a global agenda for education that aims to influence and promote educational policies and reforms in line with economic logics. Among the mechanisms and technologies used for this purpose is the insertion of a reformist grammar that has been establishing concepts or parameters originally belonging to the business sector in education, giving contradictory meanings to full-time education. Another mechanism or technology was the establishment of new education management practices through the New Public Management (NGP), which reinforces the contradictions in relation to full-time education in an emancipatory perspective. Another context of influence and text production is characterized by a protagonism given to the Third Sector, which increases its capillarity and performance in conducting educational policies in a process of entrepreneurship in Brazilian public schools. The analyzed documents regarding the New High School and the PFEMTI bring back the discourse of training through competences in the reformist agenda and, in doing so, shift the critical sense of full-time education to the neoliberal logic in defense of training a young person compatible with this rationality, the “young cosmopolitan” or “self-entrepreneur”. By emphasizing an education with a strong appeal to socio-emotional skills and competences, the documents reinforce the thesis that the meaning of full-time education entered a new arena of dispute as of 2016, no longer prioritizing the assumptions of unilateral education and the emancipation of subjects. The research identified in the analyzed documents a certain hybridity regarding the epistemological and ideological foundations of the purposes of the Enlargement of Full-Time Schools aimed at High Schools, especially in relation to the concept of full-time education. Such hybridity mixes elements that, as they are contradictory and conflicting, nullify or make the emancipatory meaning of full-time education impossible.

Keywords: Full-Time Education; Program to Promote Full-Time High School Education in Brazil; Educational Neoliberalism; Educational Policies; High School Reform.

RESUMEN

Esta tesis es el resultado de una investigación que tuvo como objetivo explicar las características y contradicciones que constituyen la Política de Educación de Tiempo Completo para la Educación Secundaria en Brasil a partir de 2016. Los objetivos específicos fueron: a) comprender los diferentes significados que se le dan a la Educación de Tiempo Completo en su historicidad, identificando sus principales dimensiones constitutivas en una perspectiva crítica y su contribución al análisis de la Política de Promoción de la Educación Secundaria de Tiempo Completo en Brasil (PFEMTI); b) identificar y caracterizar los contextos de influencia y producción de textos en los que se constituye la política educativa PFEMTI; c) identificar y analizar los significados de la Educación de Tiempo Completo presentes en el PFEMTI, sus límites y sus relaciones con el neoliberalismo escolar. La investigación es cualitativa, bibliográfica y documental, y el corpus documental consta principalmente de disposiciones normativas relativas a la reforma de la Escuela Secundaria (Ley 13.415 / 17 y BNCC) y documentos relacionados con la PFEMTI (Ordenanza No. 1145 de 10 de octubre de 2016, Resolución No. 7 de 2016, Ordenanza No. 1.023 de 4 de octubre de 2018; Ordenanza No. 2.116 de 6 de diciembre de 2019; Resolución No. 17 de 2020 y el Manual de Ejecución Financiera de la PFEMTI 2016), además de documentos relacionados a los contextos de influencia política nacional e internacional. En estos contextos, es claro que, desde la Conferencia de Jomtien (1990) hasta los documentos más recientes de la UNESCO, existe un papel de las OI en la construcción de una agenda global de educación que tiene como objetivo incidir y promover políticas y reformas educativas en línea con la lógica economista. Entre los mecanismos y tecnologías utilizados para tal fin, se encuentra la inserción de una gramática reformista que ha ido estableciendo conceptos o parámetros originariamente pertenecientes al sector empresarial en la educación, dando significados contradictorios a la educación de tiempo completo. Otro mecanismo o tecnología fue el establecimiento de nuevas prácticas de gestión educativa a través de la Nueva Gestión Pública (NGP), que refuerza las contradicciones en relación a la educación de tiempo completo en una perspectiva emancipadora. Otro contexto de influencia y producción de textos se caracteriza por un protagonismo otorgado al Tercer Sector, que aumenta su capilaridad y desempeño en la conducción de políticas educativas en un proceso de emprendimiento en la escuela pública brasileña. Los documentos analizados relacionados con la Nueva Escuela Secundaria y la PFEMTI rescatan el discurso de la formación por competencias en la agenda reformista y, con ello, trasladan el sentido crítico de la Educación de Tiempo Completo a la lógica neoliberal en defensa de la formación de un joven compatible con su racionalidad, el “joven cosmopolita” o el “auto-emprendedor”. Al enfatizar una educación con fuerte apelación a las habilidades y competencias socioemocionales, los documentos refuerzan la tesis de que el significado de la Educación de Tiempo Completo ingresó a una nueva arena de disputa a partir de 2016, dejando de priorizar los supuestos de la educación unilateral y la emancipación de los sujetos. La investigación identificó en los documentos analizados cierto hibridismo en cuanto a los fundamentos epistemológicos e ideológicos de los propósitos de la Ampliación de Escuelas de Tiempo Completo orientados a la Escuela Secundaria, especialmente en relación al concepto de educación de tiempo completo. Tal hibridación mezcla elementos que, por ser contradictorios y conflictivos, anulan o imposibilitan el sentido emancipatorio de la educación de tiempo completo.

Palabras clave: Educación de Tiempo Completo; Programa de Promoción de la Educación Secundaria de Tiempo Completo en Brasil; Neoliberalismo escolar; Políticas educativas; Reforma de la escuela secundaria.

À minha família, minha mãe Isabela, minha avó Marleny (Dona Lena) e meu irmão Gabriel.
Aos colegas Professores e Professoras deste país chamado Brasil:
“Amanhã vai ser outro dia”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente,

Aos pilares da minha vida, minha mãe Isabela de Brito, pelo amor e pela vida. Pelo seu colo quente nas horas mais difíceis e pelo sorriso tenro nos momentos de alegria e de dificuldades por quais passamos juntos.

À minha avó materna, Marleny Barbosa Brandão de Brito (Vó Lena). Minha primeira Professora, primeira referência no educar e no cuidar. Meu exemplo de cidadã e de profissional na área da Educação, que sempre esteve e continua ao meu lado no afeto, na vida e na construção política.

Ao meu irmão Gabriel, pela felicidade e a vida leve que trouxe alegria e fez surgir meu instinto de proteção. Um obrigado ao meu pai Paulo que, embora a vida tenha nos distanciado, fez a reaproximação com um amor paterno e carinhoso. Carinho também para minha prima Valéria de Brito Mello, pelas conversas, conselhos e incentivos de sempre.

Um obrigado especial ao Felipe, que resolveu construir projetos de vida em meio à turbulenta vida de um doutorando. Pela paciência, pelo ombro nos momentos mais difíceis e nas horas de felicidade. Em cada degrau nós vamos juntos.

Às minhas amigas mais sinceras e profundas. Obrigado Carolina Siqueira, por esses anos todos de companheirismo e à tua família (em nome da Dona Cláudia e Vó Elsa), que se tornou uma segunda família nos últimos 13 anos. Agradeço também às minhas amigas Janaína Previdi pelo companheirismo e confidências de sempre. À minha amiga Manu Mantovani pelas peleias, cervejas e pelo carinho a qualquer hora. Também um abraço de gratidão e afeto à Marcelly Cruz, pelo incentivo constante, pelo apoio e alegria de sempre. Assim como de Miriam, Susana e Carla, valorosas companheiras de luta e de vida! Também às minhas colegas de Doutorado pelo carinho, angústias, risos e cervejas (como sempre) compartilhadas: Joice Lanzarini, Eliana Cácia e Fátima Lima.

Um carinho especial para as minhas duas “anjas-da-guarda” Daiane Isoton e Mariele Garcia, que nesses anos todos sempre foram capazes de resolver as maiores questões burocráticas do PPGEduc, onde fez surgir uma amizade sincera e carinhosa. Obrigado gurias!

Às Professoras e aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisc pelas pontes construídas e pela colaboração na minha construção enquanto

pesquisador. Também à própria UNISC, minha “alma mater” a qual devo meu crescimento pessoal e profissional.

Gostaria de agradecer ao meu Grupo de Pesquisa “Currículo, Memórias e Narrativas em Educação” pela potência dos debates e do incentivo intelectual. Em especial aos meus queridos Falconiere e Diego. Um abraço quentinho à Ana Benetti pelo carinho de sempre. Assim como à Nayolanda pelas parcerias e referências, inclusive utilizadas nessa pesquisa, e a todos os demais colegas pelo companheirismo e pela partilha.

Por fim, gostaria de agradecer ao meu Orientador Prof. Éder, pela confiança, parceria e amizade que construímos ao longo deste processo. Dizem os oráculos que Capricornianos e Leoninos se estranham, principalmente em relação à organização. Obrigado pela paciência, pelas inúmeras horas de conversas e puxões de orelha quando foram necessários. Pelos conselhos, incentivos, atenção e principalmente por acreditar na potencialidade da pesquisa e nas minhas próprias.

Aos avaliadores e avaliadoras participantes da Banca de Defesa que se dispuseram a ajudar na construção dessa tese.

E claro, um agradecimento à Capes que, através da Bolsa PROSUC, financiou e possibilitou o desenvolver dessa pesquisa. Amanhã vai ser outro dia! Viva a pesquisa! Viva a Ciência!

“A crise da Educação no Brasil não é crise; é um projeto”.

Professor Darcy Ribeiro (1922-1997)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Políticas e Programas constituidores da Política de Educação Integral para o Ensino Médio brasileiro entre os anos de 2016 e 2022	24
Quadro 2	– Síntese de sentidos e elementos constituidores das principais dimensões de Educação Integral em uma perspectiva crítica	85
Quadro 3	– Carga-horária proposta para o EM nos Protótipos Curriculares da UNESCO	116
Quadro 4	– Relação entre sujeitos e o gerencialismo conforme Ball (2001)	180
Quadro 5	– Síntese do financiamento externo da PFEMTI elaborado por Fornari e Deitos (2021)	190

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Ferramenta para o tabelamento das produções de autores-base para a identificação de sentidos e dimensões relativos à Educação Integral em perspectiva crítica	31
Figura 2	– Instrumento para o tabelamento e análise documental dos dispositivos relacionados à Reforma do Ensino Médio e ao PFEMTI.....	36
Figura 3	– Mapa conceitual das relações estabelecidas entre os agentes nos Contextos de Influências e da Produção de Texto	91
Figura 4	– Matriz Curricular do Novo Ensino Médio para o Percorso Formativo “Empreendedorismo II”	168
Figura 5	– Número mínimo de escolas e matrículas garantidas por estados brasileiros para o PFEMTI.....	188

LISTA DE SIGLAS

ABECS	Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
AGEE	Agenda Global Estruturada para a Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI's	Centros de Educação Integral
CIEP's	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CRE's	Coordenadorias Regionais de Educação
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
D.O.U	Diário Oficial da União
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPT	Educação Para Todos
FioCruz	Fundação Oswaldo Cruz
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IAS	Instituto Ayrton Senna
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IF's	Institutos Federais
IN	Instituto Natura
INSPER	Instituto de Ensino e Pesquisa de São Paulo
ISG	Instituto Sonho Grande

LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Coordenação para o Desenvolvimento Econômico
OSCIP's	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
OI's	Organismos Internacionais
OIT/CINTEFOR	Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PFEMTI	Programa de Fomento à implantação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
ProEMI	Programa Ensino Médio Integrado
PT	Partido dos Trabalhadores
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica – Ministério da Educação
SEDUC-RS	Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
SEE	Secretaria Estadual de Educação
TPE	Movimento Todos Pela Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: HISTORICIDADE, SENTIDOS E DIMENSÕES DE UM CONCEITO EM PERMANENTE DISPUTA	39
2.1 O princípio ontológico da integralidade na relação educação e trabalho	39
2.1.1 O Trabalho enquanto princípio educativo: a Educação Integral como possibilidade para a emancipação humana.....	46
2.1.2 Um panorama da Educação Integral na pedagogia brasileira: entre a democratização e o assistencialismo	55
2.2 Sentidos e dimensões constitutivas da educação integral em perspectiva crítica	65
2.2.1 A dimensão Democrática da Educação Integral.....	67
2.2.2 A dimensão Tempo-Espaço como articuladora de um projeto educacional alternativo	72
2.2.3 As dimensões da Dignidade e da Justiça Social	78
2.2.4 Síntese do Capítulo I	86
3 A ATUAÇÃO DOS AGENTES INTERNACIONAIS E NACIONAIS NOS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	91
3.1 “Educação para Todos”: notas sobre a incidência dos organismos internacionais na construção de uma agenda global educacional.....	95
3.1.1 Os princípios fundantes da Agenda Globalmente Estruturada no Compromisso Educação Para Todos (ETP) e do paradigma neoliberal de Educação	100
3.1.2 “Educação para o alívio da pobreza”: o capitalismo humanizado como estratégia para reformas curriculares	113
3.1.3 O Terceiro Setor enquanto agente articulador das reformas curriculares..	123
3.1.4 Tensionamentos entre o Público e o Privado: a conversão das almas pelo Terceiro Setor e a formação de consenso sobre a Educação Integral	133
3.1.5 Síntese do Capítulo II.....	149
4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E NEOLIBERALISMO ESCOLAR: SENTIDOS DA POLÍTICA DE FOMENTO AO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL (PFEMTI).....	152
4.1.1 O sentido de “Educação Cosmopolita”: a formação de sujeitos flexíveis, adaptados e resilientes.....	164
4.1.2 Os sentidos do Profissionalismo e do empreendedorismo: “cada um por si e ninguém por todos”	179
4.2 O Programa de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI)	188

4.2.1 Financiamento e avaliação no PFEMTI.....	191
4.2.2 Limites da ampliação da jornada escolar no Ensino Médio.....	203
4.2.3 Sentidos e mecanismos de exclusão e precarização da formação das juventudes: os possíveis efeitos colaterais do PFEMTI.....	208
4.2.4 Síntese do Capítulo III	216
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	220
REFERÊNCIAS	228
APÊNDICE A – Fontes documentais primárias e secundárias.....	251
APÊNDICE B – Levantamento bibliográfico realizado no Portal de Periódicos da CAPES entre 2019-2020 pelo grupo de pesquisa “Currículo, Memórias e Narrativas em Educação” sobre Educação Integral e Ensino Médio.....	254
APÊNDICE C - Referências de autores e textos base da produção acadêmica sobre Educação Integral e Ensino Médio de Tempo Integral.....	266

1 INTRODUÇÃO

A presente tese resulta de pesquisa desenvolvida em um contexto de profundas rupturas no cenário político brasileiro e Pandemia. O cenário é marcado também por um crescente ataque de elites econômicas e grupos ultraconservadores à Educação e à Escola Pública brasileira, em especial a partir do ano de 2016.

Como professor de História de rede estadual de educação do estado do Rio Grande do Sul (2011-2016), tive a oportunidade de vivenciar nas escolas em que trabalhei uma série de políticas e programas direcionadas ao Ensino Médio. Desta vivência no magistério estadual e enquanto sindicalista, a mais importante experiência que me levou ao ingresso na Pós-Graduação em Educação (Mestrado) foi a política conhecida como *Ensino Médio Politécnico*, proposta pelo então governo de Tarso Genro (PT-RS), que esteve em vigência entre os anos de 2011 e 2016. Ao partir de uma perspectiva crítica, a pesquisa me propiciou um primeiro contato com estudos sobre o Ensino Médio, sobre currículo e, principalmente, sobre os debates em torno da Educação Integral e da emancipação humana.

Já no Doutorado (2017) estávamos vivenciando o processo de debates em torno da Reforma do Ensino Médio criada de maneira bastante contraditória pelo governo do então Presidente Michel Temer (MDB-SP), que assumiu o governo após um processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff (PT-MG). A maneira aligeirada como a Reforma foi apresentada – via Medida Provisória (MP) – bem como sua estrutura, levantou uma série de debates e resistências entre pesquisadores do campo educacional e das políticas educacionais. Um dos primeiros artigos acerca do tema, de autoria da professora Nora Krawczyk e do professor Celso Ferretti (2017), trouxe à tona algumas importantes contradições referentes ao processo, problematizando os possíveis interesses e interessados na defesa da agenda reformista iniciada pelo Governo Federal brasileiro.

Neste contexto de uma crescente produção acadêmica e de debates sobre o tema, o nosso Grupo de Pesquisa “Currículo, Memórias e Narrativas em Educação” – CNPq, liderado pelo Prof. Dr. Éder da Silva Silveira (PPGEdu-UNISC), iniciou uma série de projetos de pesquisa (inclusive o meu) com o objetivo de compreender os processos de construção e implantação do chamado “Novo” Ensino Médio. Em 2017, enquanto construía meu projeto de pesquisa, tive a oportunidade de participar do XIX Intercâmbio

Estudantil Brasil-Chile promovido por escolas da Rede CNEC (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade) da região carbonífera do Rio Grande do Sul com a Prefeitura da cidade chilena de San Francisco de Mostazal. Meu objetivo inicial era vivenciar o Ensino Médio daquele país que passou por Reformas Educacionais amparadas na racionalidade neoliberal e que vinha, desde 2006, passando por um processo de disputas que culminaram na chamada “Revolta dos Pinguins”, movimento estudantil que exigia mudanças no sistema educacional do Chile. Desta vivência, percebi que a política conhecida como Jornada Escolar Completa (JEC) era tida como uma das espinhas dorsais do Ensino Médio Chileno, apresentando um relativo sucesso, mas também com profundas contradições.

Inicialmente, das observações e das experiências vividas no Ensino Médio chileno, o projeto de pesquisa propôs, através de estudos comparados, compreender a JEC e a Política de Fomento à implantação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral - PFEMTI proposta pelo governo brasileiro através da Portaria nº 1045 de 10 de outubro de 2016. No entanto, devido às dificuldades de deslocamento entre os dois países, na qualificação foi aconselhado estudar apenas a política brasileira com escolas participantes do PFEMTI na região metropolitana de Porto Alegre-RS. A dificuldade de estabelecer uma relação mais próximas com as escolas participantes com o início da pandemia da COVID-19 redesenharam meu campo de atuação enquanto pesquisador, como também o campo empírico desta pesquisa que, em um momento de cancelamento das aulas presenciais das redes de ensino e de isolamento social, levaram-me à opção de um estudo baseado na análise documental dos dispositivos normativos que compunham a reforma do Ensino Médio e do PFEMTI para compreender os sentidos, limites e contradição¹ da Política de Educação Integral proposto pelo Estado brasileiro a partir do ano de 2016 e sua relação com o termo cunhado por Christian Laval (2019) chamado de *Neoliberalismo Escolar*.

Desta maneira, esse estudo tem como problema de pesquisa a seguinte questão: *Quais são os sentidos, os limites e as contradições que constituem a Política de Educação de Tempo Integral para o Ensino Médio no Brasil a partir de 2016?* Por sua vez, o

¹ Enquanto uma das categorias centrais desta pesquisa, a contradição vista como um elemento central do materialismo-dialético tem por objetivo tensionar os elementos constitutivos da totalidade dos fenômenos em questão. Ela é responsável, portanto, por impulsionar a transformação dos fenômenos. Conforme Masson, “O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro” (2012, p. 5).

objetivo geral é de *explicar as características e contradições que constituem a política de Educação de Tempo Integral para o Ensino Médio no Brasil a partir de 2016*. Os objetivos específicos são:

- 1) Compreender os diferentes sentidos dados à Educação Integral em sua historicidade, identificando suas principais dimensões constitutivas em perspectiva crítica e sua contribuição para a análise da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil.
- 2) Identificar e caracterizar os contextos de influência e produção de texto nos quais a política educacional (PFEMTI) é constituída.
- 3) Identificar e analisar os sentidos e limites de Educação Integral presentes no PFEMTI, seus limites e suas relações com o neoliberalismo escolar.

Considerando esses objetivos de investigação, a tese se desenvolveu a partir da perspectiva de que desde o processo de democratização por qual passou o Brasil no final da década de 1980, a construção de políticas educacionais, especialmente na Educação Básica, vem sendo influenciada por uma agenda global protagonizada pelos principais Organismos Internacionais (OI's) - como é o exemplo do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI), da UNESCO e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os organismos intervêm nas políticas de Estado e de governo dos territórios nacionais tendo como meta adequar o projeto educacional dos Estados, principalmente dos países mais pobres, às demandas da economia neoliberal. Essa interferência não ocorre unilateralmente, pois torna-se realidade através de múltiplas formas de consentimento e de mecanismos de atuação dos grupos de poder interessados economicamente na Educação.

Em uma análise mais ampla, a sua atuação vem sendo identificada através de dispositivos normativos produzidos nos últimos trinta anos e que propõem uma incessante ideia de “crise” da escola pública, que defende uma agenda reformista assentada em valores como *qualidade, eficiência e equidade*.

Essa agenda, juntamente com o contexto de crises e acordos entre as elites financeiras do país que desencadeou o golpe² contra a presidenta Dilma Rousseff

² O processo de *impeachment* da então Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, inaugurou um amplo debate político e social sobre os limites democráticos e legais, bem como sua característica de golpe político, uma vez que resultou de tensionamentos e interesses de grupos políticos e econômicos que promoveram um “golpe por dentro”. Conforme Silva, Machado e Silva, “a derrubada de um governo pode dispensar a via da força. Enfraquecidas as instituições democráticas em determinado regime, um ‘grande acordo nacional’ entre golpistas que ocupem posições privilegiadas nos diversos escalões dos Poderes, por exemplo, é

(SOUZA, 2016), criou as condições de possibilidade para que, a partir de 2016, ocorresse um deslocamento do sentido daquilo que vinha sendo considerado como Educação Integral para as juventudes. Conforme observaram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2020), durante o primeiro governo Lula, sobretudo a partir de 2003, passou a prevalecer no Brasil uma tendência hegemônica de Educação Integral para o Ensino Médio alinhada às perspectivas de formação integrada, politécnica e omnilateral³. No entanto, como observaremos ao longo desta tese, a partir de 2016 essa tendência identificada pelos autores — formação integrada na perspectiva da formação politécnica e omnilateral — é interrompida através da atual reforma do ensino médio, uma vez que “o pressuposto da formação integrada não é o tipo de educação que interessa à classe dominante” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2020, p. 62).

A tese central desenvolvida ao longo da pesquisa é a de que, a partir do ano de 2016, uma política de Educação Integral para o Ensino Médio no Brasil passou a ser constituída através de documentos oficiais que instituíram reformas e programas que, ao mesmo tempo, produziram deslocamentos do sentido e da concepção de Educação Integral que estavam se tornando hegemônicas para as juventudes. Os dispositivos normativos oficiais e outros documentos relativos ao contexto de influência e de produção de textos expressam que esta política, materializada com o Programa de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI), representa o avanço do neoliberalismo escolar no Ensino Médio, perspectiva que se opõe aos sentidos ontológicos e emancipatórios que marcaram historicamente o conceito de Educação Integral.

Com a ruptura democrática ocorrida a partir de 2016, pode-se identificar o restabelecimento de antigos grupos políticos, travestidos de uma nova direita, mas com

suficiente para desestabilizar um governo, o implodindo em curto intervalo de tempo (2019, p. 6). Desta maneira, ainda conforme os autores, “parece-nos, pois, que um processo de impedimento, em um contexto de enfraquecimento das instituições democráticas, pode ser utilizado como artifício para destituir um presidente à margem da legalidade, ainda que sua conduta esteja na legalidade constitucional” (SILVA; MACHADO; SILVA, 2019, p. 6).

³ Frigotto, Ciavatta e Ramos, em obra recente organizada por Jaqueline Moll e Sandra Garcia, destacaram: “uma recuperação histórica dos debates, da política e dos documentos construídos sobre o Ensino Médio a partir de 2003 (início do primeiro governo Lula), nos mostrariam uma tendência [...] que, mesmo englobando aspectos contraditórios, vinha se tornando hegemônica. Encontraríamos pistas neste sentido ao notarmos que: a) o Decreto n.2.208/97 foi revogado por outro que disciplinou a forma de oferta da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio; b) a legislação que criou os Institutos Federais exigiu que esses ofertassem pelo menos 50% da Educação Profissional na forma integrada; c) ter-se implementado um programa para que os sistemas estaduais também oferecessem esse tipo de formação – o Programa Brasil Profissionalizado; d) o documento-base deste programa ter como eixo a concepção do Ensino Médio Integrado; e, e) as diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio incorporassem vários princípios desta mesma concepção”. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2020, p. 58).

velhas ideias (FREITAS, 2018), que promoveram medidas de ajuste fiscal que levou ao congelamento de investimentos em setores como saúde, segurança e educação. Com tais medidas, submergiram tensionamentos e disputas em torno de um projeto societário e educacional para o Brasil dos próximos anos. Tratando-se do projeto educacional, uma série de programas e políticas foram criadas para educação básica e de forma especial para o Ensino Médio, que podem ser entendidas sob a perspectiva de uma “reforma empresarial” (FREITAS, 2018) posta em marcha pelo então governo Michel Temer (2016-2018) e continuada pelo seu sucessor, Jair M. Bolsonaro (2019-presente).

Entender o projeto educacional hegemônico em construção a partir de 2016 para a educação secundária brasileira, exige considerar uma perspectiva de *totalidade* composta por variados agentes, interesses, e mecanismos implícitos ou explícitos da atual agenda reformista do governo federal para as redes públicas de educação. Ao se levar em consideração um quadro de mudanças dos dispositivos legais que regulavam o Ensino Médio no país, é possível perceber o fortalecimento de movimentos e discursos amparados em uma ideologia de mercado. A reforma do Ensino Médio instituída pela Medida Provisória 746/2016, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017, além de estabelecer uma reforma curricular para a etapa final da educação básica, prevê a ampliação do tempo da jornada escolar, ao indicar em seu artigo 13 a instituição da *Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral* (EMTI). Portanto, a partir de 2016 vai se materializando uma política de EMTI para as juventudes e que, para compreendê-la, é preciso considerar o que haveria por trás desse quadro de transformações no qual essa política emerge.

Se as pesquisas ainda têm buscado compreender esse quadro, é certo que todos esses agentes têm se organizado para disputar um projeto de sociedade que se reflete também no choque entre diferentes concepções de educação. No Brasil, sobretudo a partir de 2016, protagoniza-se uma reforma educacional que pode ser compreendida como uma “reforma empresarial” (FREITAS, 2018) aliada ao recrudescimento do discurso conservador no Brasil, sob o patrocínio da mídia e, também, com uma intensiva utilização política das redes sociais digitais. Isso provocou uma mudança de rota em relação aos projetos de sociedade e de educação pública brasileira que colocou *em xeque* os seus destinos e as suas finalidades.

Embora o objeto central da presente análise seja a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral materializada no

PFEMTI, entende-se a existência de interseccionalidades com outras políticas ou ações criadas no período estudado. Apesar de algumas serem consideradas políticas e programas distintos, essas também serão consideradas dentro de suas especificidades (PINHEIRO, 2018; MATOS, 2019), pois podem ser entendidas como parte de uma política mais ampla para o Ensino Médio e que vem ressignificando os sentidos dados à Educação Integral através de seus dispositivos normativos.

No quadro (Quadro 1) abaixo, apresenta-se os principais elementos que constituem essa política educacional estudada e que serão analisados ao longo da tese.

Quadro 1 – Políticas e Programas constituidores da Política de Educação Integral para o Ensino Médio brasileiro entre os anos de 2016 e 2022

Políticas e Programas	Dispositivos Normativos
Novo Ensino Médio	Lei nº 13.415\ 2017
Base Nacional Comum Curricular (Ensino Médio)	Portaria nº 1.570 de 21 de dezembro de 2017
Programa de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI)	Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016a). Resolução nº 7 de 2016 (BRASIL, 2016c). Portaria nº 1.023 de 04 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018). Portaria nº 2.116 de 06 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Resolução nº 17 de 2020 (BRASIL,2020) Manual de Execução Financeira para o EMTI (BRASIL, 2016d).

Fonte: próprio autor, 2021.

Sob o ponto de vista dos documentos, a constituição da política de Educação Integral para o Ensino Médio se dá a partir das ações e programa supracitados. Em seu conjunto, os dispositivos normativos da política revelam uma multiplicidade de agentes convergentes e divergentes que disputam os objetivos do Ensino Médio para as próximas décadas. Esta política é constituída e permeada por agentes e intenções (governo,

assessorias, departamentos educacionais, burocratas responsáveis pela implementação, escolas, sindicatos; empresariado e fundações etc.) que trazem à tona arenas de disputas políticas que aparecem quase de forma explícita no amplo contexto de produção de seus textos.

Para a análise documental deste estudo, optou-se por dividir o *corpus documental* em dois grupos distintos: a) fontes primárias e b) fontes secundárias (APÊNDICE A). As fontes primárias, expostas acima (Quadro 1) fazem parte do conjunto de dispositivos produzidos pelo Governo Federal e o MEC que normatizam as políticas e os programas relacionados à Reforma do Ensino Médio iniciada a partir de 2016 que explicitam em um contexto recente os textos que orientam a política de Educação Integral defendida pelo Estado brasileiro nos últimos quatro anos, bem como seus limites e contradições a partir de uma perspectiva crítica.

As fontes secundárias, mas não menos importantes, são relatórios e materiais produzidos em um contexto amplo pelas Organizações Internacionais ao longo dos anos 90 que caracterizam a chamada agenda “Todos Pela Educação”, como também documentos mais recentes que influenciaram a construção da agenda reformista nacional para o Ensino Médio e a política de Escolas de Tempo Integral. Além dos dispositivos advindos dos OI’s, também se encontram nesse grupo, materiais produzidos por Institutos pertencentes ao setor privado, como é o caso do Movimento Todos Pela Educação (TPE), Instituto Ayrton Senna (IAS) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

Como ver-se-á, a análise desse conjunto de documentos permite inferir o avanço do neoliberalismo escolar no país e a emergência de um sentido de Educação Integral contrário à perspectiva crítica de formação integral e à educação para a emancipação humana. Enquanto um dos conceitos centrais para este estudo, o Neoliberalismo Escolar pode ser compreendido e problematizado como um dos efeitos principais da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais recentes. Que se caracteriza principalmente, no processo de cooptação da educação e das instituições escolares ao inserir em suas práticas, valores e princípios característicos de uma administração privada, apoiada em uma lógica privatista e empresarial no processo de formação dos sujeitos para a adequação às demandas da economia internacional (LAVAL, 2019).

Desse modo,

Educa-se numa perspectiva de “instrumentalização do indivíduo”, de modo a agregar valor ao capital humano que ele tem a oferecer ao mercado. Assim, o

papel que a educação desempenha na atualidade acaba submetido aos imperativos do sucesso profissional e da eficiência (ROCHA; LIMA; PINHEIRO, 2020, p. 3).

Enquanto um conceito operacional, ou seja, que atua e se materializa não apenas de maneira epistemológica, mas, e principalmente age de forma material e subjetiva nos processos formativos, utiliza-se de tecnologias⁴ e mecanismos variados, perceptíveis ou não nas configurações das políticas educacionais comprometidas com o paradigma educacional defendida pela racionalidade neoliberal.

Ao se partir da tese da existência de uma forte incidência da racionalidade neoliberal nos contextos de influência e de produção de textos relacionados à Educação Integral adotada pelo Estado brasileiro, percebe-se que essa política se constitui e se propaga a partir de processualidades e mecanismos — conjuntos e combinações de elementos diversos — que caracterizam a atuação de políticas voltadas para o Ensino Médio no Brasil a partir de 2016. Entre esses mecanismos, destacam-se:

- 1) A negação do princípio emancipatório da Educação Integral e de sua historicidade;
- 2) O estabelecimento de relações sinonímias entre Educação Integral e Educação de Tempo Integral;
- 3) O estabelecimento de uma gramática neoliberal que reduz o sentido crítico de formação integral, que fica circunscrita a um currículo por competências e à formação de jovens “empreendedores”;
- 4) A produção de uma concepção de Educação Integral compatível e alinhada ao neoliberalismo escolar com base na implementação de técnicas e artefatos que fomentam uma reconfiguração da escola e das finalidades do Ensino Médio em prol de uma maior aderência ao gerencialismo e à performatividade;

⁴ A análise dos Ciclos de Política proposto por Stephen Ball e colaboradores se debruça sobre a criação e operacionalidade de tecnologias e mecanismos em diversos níveis hierárquicos para a efetivação objetiva, mas também subjetiva das atuais políticas educacionais. Conforme o autor, “Dentro de cada uma das tecnologias políticas de reforma estão implantadas e estabelecidas novas identidades, novas formas de interação e novos valores. As tecnologias políticas envolvem a distribuição calculada de técnicas e artefatos para organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder” (BALL, 2002, p. 6). Dessa forma, as tecnologias devem ser vistas não apenas como instrumentos para mudanças técnicas e/ou estruturais, mas produz mecanismos que operam com a finalidade de transformar os sujeitos envolvidos no processo. Para Ball, “A reforma não muda apenas o que nós fazemos, muda também quem nós somos — a nossa "identidade social" (2002, p. 3).

- 5) A intensificação da inserção e atuação do setor privado na educação pública, contribuindo para a criação de representações e consensos em torno da Educação Integral para o Ensino Médio.

Deve-se considerar que esses processos refletem tendências globais de políticas educacionais adaptadas em contextos locais, mesmo que constituam uma perspectiva oficial de educação integral, assumida pelo Estado brasileiro a partir de 2016.

No campo metodológico, esta pesquisa se caracteriza por ser um estudo de abordagem qualitativa e dentro da perspectiva crítica, por se entender que a processualidade do fenômeno em questão é uma arena em constante disputa. Essa processualidade se desenvolve através de variados agentes que constroem significados em um movimento dialético, tornando-as interdependentes, pois

as políticas públicas são construções sociais e históricas cujos determinantes são necessariamente complexos e múltiplos. Tais determinantes podem ser classificados, em linhas gerais, como sociais, culturais, políticos e econômicos (GOMES, 2011, p. 19).

Na atualidade, o campo de análise da política educacional vive a emergência de perspectivas teóricas e epistemológicas distintas que consideram as políticas fora de uma dimensão meramente funcionalista ou centrada no Estado, como sendo resultado apenas dos burocratas pertencentes às instituições ligadas aos sistemas de educação. Na presente tese considera-se essa evolução do campo, pois se alinha à perspectiva pela qual as políticas educacionais estão em constantes disputas e construções, permeadas por intencionalidades coletivas e individuais, além de subjetividades que atuam na formulação de sentidos. Trata-se de reconhecer o caráter dialógico dos processos a partir de “uma perspectiva interacionista, como microcosmo social, lugar de interações sociais no seio das quais os fatos científicos se constroem” (LESSARD, 2011, p. 49), levando em consideração também a percepção de que essas interações são fruto de um contexto amplo, estruturado em paradigmas ou construções simbólicas e concretas que agem sobre os indivíduos e o coletivo.

A abordagem utilizada foi a do *Ciclo de Políticas*, criado pelo professor Stephen Ball e colaboradores, pois “permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48). Se tratando de políticas educacionais, deve-se considerar que os processos de formulação de determinada política, discursos e

significados, até sua “implementação”, são construídos em variados níveis de relações e intensões, não de forma linear, como etapas que naturalmente pudessem se suceder até chegarem à escola, mas como um emaranhado de “fios” e agentes que se interpelam, disputam e negociam o que se espera de determinado projeto.

Nesse sentido, a abordagem dos ciclos para a análise de políticas educacionais parte da noção de *processualidade* e *simultaneidade* na criação de um conjunto de programas que fazem parte de uma arquitetura mais ampla para a sustentação de determinado projeto educacional defendido, uma vez: “que outras políticas estão em circulação e que o estabelecimento de um pode inibir, contradizer ou influenciar a possibilidade de fixação de outras” (BALL, 2011, p. 37). Para dar conta dessa pluralidade de fatores, movimentos e agentes, o ciclo de políticas aborda inicialmente o que são chamados de *contextos*: a) **o contexto da influência**; b) **contexto da produção de texto**; c) **contexto da prática**; d) **contexto dos resultados/efeitos** e; e) **contexto da estratégia política**. Devido aos limites e objetivos da pesquisa, serão considerados na análise apenas os dois primeiros contextos do ciclo de políticas, ainda que, eventualmente, façamos uso de elementos do contexto da prática para exemplificar ou fortalecer a argumentação. Vale dizer que, apesar de serem organizados separadamente, “não há uma hierarquia entre os três contextos da abordagem do ciclo de políticas, tão pouco uma relação de ordem, pois todos estão intimamente ligados” (PIRES; MENEZES; GARSKE, 2017, p. 3).

No *contexto da influência*, pode-se identificar a construção de redes políticas à nível global e local na construção de discursos políticos que compartilham visões de mundo para a solução de problemas sociais, econômicos e políticos dentro de uma agenda global de governança⁵. É nesse contexto que variados grupos de interesse disputam a “definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51). Ainda, para o autor:

⁵ Para Amos (2010), “O termo ‘governança’ está mais relacionado a aspectos técnicos: trata-se de instrumentos e modos procedimentos e atores, além de suas constelações e formas de cooperação. O termo concentra a pesquisa em questões como: quem oferece serviços educacionais, qual é a relação entre ensino público e privado etc. Como também é extremamente útil na investigação da relação entre os diversos níveis de análise e provou-se particularmente importante para a compreensão teórica adequada do papel das Organizações Internacionais na formulação de políticas educacionais” (p. 23). Por outro lado, pode-se relacionar o conceito com o de “governamentabilidade”, desenvolvido principalmente por Michel Foucault, que através da análise de uma atuação da racionalidade neoliberal de maneiras mais subjetivas defende a existência de “uma racionalidade política que estabelece as condições epistêmicas, normativas e autorregulatórias que determinam as condutas de governantes e governados e suas relações” (MENDES JÚNIOR, 2018, p.288).

é também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social (2006, p. 51).

Esta pesquisa considerou como os agentes influenciadores das atuais políticas vêm construindo um discurso em torno dos significados da educação para o século XXI e como condicionam, de maneira direta ou indireta, a agenda reformista em vários setores da sociedade. A rigor, eles partem de um redirecionamento e uma adequação, seja dos países mais ricos, seja nos mais pobres, à uma agenda econômica internacional. Entre esses agentes, sobretudo na década de 1990, destacam-se o Banco Mundial e o FMI (com seus diversos setores), que atuam na criação de uma agenda global em torno da educação, no incentivo da criação de políticas e nas formas de seu financiamento, em uma tendência progressiva de internacionalização das políticas educacionais (AKKARI, 2011). No século XXI, da maneira semelhante, destaca-se o papel da UNESCO e da OCDE, entre outros.

O fato da existência de uma agenda global suscita reflexões sobre os novos papéis dos agentes na construção de um projeto internacional, e local para a educação dos próximos anos, em um tipo de jogo de xadrez onde cada peça movimentada produz um efeito na lógica do jogo posto no tabuleiro em combinações variadas. Esse cenário tanto nacional quanto internacional, ampliou a chamada reforma empresarial na educação que criou sentidos, significados e valores dentro do paradigma neoliberal, naturalizando as desigualdades do sistema, numa espécie de “moldura do senso comum” (ROBERTSON; DALE, 2011) em várias dimensões de nossas vidas. O neoliberalismo, especialmente no campo educacional, para se estabelecer enquanto ideologia hegemônica foi criando uma série de mecanismos, tecnologias e artefatos de regulação e controle social — “nesse plano, as organizações internacionais, além da força financeira, tendem a representar cada vez mais um papel de centralização política e normatização simbólica” (LAVAL, 2019, p. 19). Nesse sentido,

A educação posiciona-se em termos de sua relação com a economia e as políticas mais amplas de estado [em que] uma racionalidade instrumental subjaz ao discurso da política educacional manifestada na retórica difusa e nos valores de mercado na representação dos participantes e das práticas educacionais (MCCARTHY *et al.*, 2011, p. 57).

O processo de idealização e construção de políticas em nível global, mas principalmente local, pode ser entendido como uma bricolagem em “um constante processo de cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso de melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas” (BALL, 2001, p. 102). E que por incentivo dos agentes internacionais, viram moda e tendências educacionais dentro de uma retórica difusa que estabelece novos valores e paradigmas para pensarmos a educação.

Como efeito dessa relação dialética entre o global e local, a construção de políticas educacionais é uma arena de constantes disputas políticas entre os mais diversos grupos sociais. Para entendermos como essas diretrizes internacionais influenciam ou não as políticas locais, deve-se levar em consideração as redes de relação entre as organizações internacionais, o Estado e grupos identificados, os valores propostos por eles e como agem na formulação das políticas públicas. No caso brasileiro, embora esses grupos sejam diversos, diante das atuais reformas iniciadas em 2016 para o Ensino Médio pode-se identificar o protagonismo do setor empresarial e sua constante atuação no debate e na promoção da agenda reformista através de institutos e fundações educacionais. Dentre eles, destaca-se o movimento Todos Pela Educação (TPE), considerado um “vetor de coalisão do empresariado nacional” (PEREIRA, 2018) que uniformiza o discurso ideológico proferido pelos organismos internacionais e o adapta às realidades brasileiras. Atuando em rede, as organizações ligadas ao TPE têm dado diretrizes em relação à implementação de modelos curriculares de Ensino Médio de Tempo Integral⁶.

Há, portanto, um “empresariamento” da Educação Integral em curso para as juventudes no contexto da atual reforma do Ensino Médio. Nesse processo, a disputa e a construção de novos significados para a Educação Integral ocorrem ancoradas em princípios baseados na racionalidade neoliberal, que se intensifica na fase atual do capitalismo. De forma geral, os agentes protagonistas da reforma, ao defenderem o “Novo Ensino Médio”, o fazem “negando e silenciando a historicidade do Ensino Médio, de sua BNCC e de sua dualidade estrutural” (SILVEIRA, 2020, s.p.), em um evidente contexto de intensificação de “uma minimização do papel do Estado para com as políticas sociais e um longo processo de privatização e mercantilização do público”. (PERONI, 2012, p. 39).

⁶ Um exemplo em território nacional tem sido a atuação Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o modelo “Escola da Escolha”, objeto de análise de uma colega de nosso grupo de pesquisa. Ver Souza (2021).

Como a negação da historicidade do Ensino Médio e, principalmente, da Educação Integral, tem sido um dos mecanismos nos quais se ancoram os agentes da atual reforma do Ensino Médio, essa será uma categoria-chave que organiza o primeiro capítulo da tese, intitulado “*Educação Integral: historicidade e sentidos de um conceito em permanente disputa*”. Orientado pelo primeiro objetivo específico, em sua primeira subseção busca-se compreender alguns dos principais elementos da historicidade do conceito de Educação Integral construído pelo pensamento educacional ocidental. Metodologicamente, esse capítulo resultou da análise de uma revisão bibliográfica sobre o tema, articulada com discussões do campo filosófico que permitiram explorar os sentidos dados e assumidos à Educação e/ou formação integral ao longo da História. Ao mesmo tempo, ao explorar a polissemia do termo, refletir-se-á sobre os elementos substanciais necessários para conceber a Educação Integral na ótica da emancipação humana e os limites e possibilidades quando é deslocada desse sentido, conforme ocorrido no contexto 2016-2022, cenário de avanço do neoliberalismo escolar e período de vigência do PFEMTI.

Já a segunda subseção teve como ação orientadora o objetivo de compreender como a Educação Integral foi vivenciada na realidade brasileira, através de políticas e programas, recuperando aspectos históricos e contribuições de teóricos, pesquisadores e pesquisadoras importantes no domínio estudado. Desta forma, a revisão bibliográfica (APÊNDICES B e C) que serviu de alicerce da pesquisa permitiu localizar os autores e textos mais citados e considerados “*autores-base*” sobre a temática, sendo possível identificar os principais elementos que constituem a Educação Integral na perspectiva da emancipação humana e, também, aqueles que constituem o principal deslocamento de sentido desse conceito, alinhando-o à racionalidade economicista e utilitária do neoliberalismo escolar. Neste sentido, metodologicamente, para a organização desses dados foi criada um instrumento no Excel para a organização dos principais autores e a identificação dos sentidos e contradições que os textos abordados revelavam.

Figura 1 – Ferramenta para o tabelamento das produções de autores-base para a identificação de sentidos e dimensões relativos à Educação Integral em perspectiva crítica

INSTRUMENTO DE ANÁLISE - Indicadores de Educação Integral na perspectiva crítica ou da emancipação humana (que emergem da literatura e referenciais teóricos)						O que não seria Educação Integral ou "Indicadores de Educação Integral na perspectiva Neoliberal" (oposição correspondente)
Autor	Indicadores (características que constituem; aquilo que mostra ou revela a E.I. como tal; aquilo que precisa ter/ser para ocorrer E.I.)	Referência completa	página do indicador	Unidade significado – Rafael	categoria SENTIDO Rafael	
Miguel Arroyo	Articulação de tempos-espacos de escolarização com outros tempos-espacos do viver, de socialização.	ARROYO, Miguel A. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.). <i>Caminhos da Educação Integral no Brasil</i> : direitos a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.	33	Tempo-espaco	Integração Escola-Realidade	desarticulação de tempos-espacos de escolarização com os tempos-espacos da vida; falta de socialização/confinamento pedagógico.
Miguel Arroyo	Oferece mais tempo para um digno e justo viver.	ARROYO, Miguel A. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.). <i>Caminhos da Educação Integral no Brasil</i> : direitos a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.	34	Ampliação do tempo	Dignidade e Justiça Social	oferece mais tempo para reforçar o treinamento dos estudantes, adaptando-os às lógicas de avaliação por resultados e comparações.
Miguel Arroyo	Há condições materiais adequadas para viver a infância-adolescência dentro e fora da escola de tempo integral.	ARROYO, Miguel A. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.). <i>Caminhos da Educação Integral no Brasil</i> : direitos a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.	34-35	condições materiais adequadas	Dignidade e Justiça Social	precarização dos tempos-espacos do viver; precarização das condições materiais dos tempos-espacos públicos de um digno e justo viver da infância-adolescência.
Miguel Arroyo	Mais proteção e cuidado.	ARROYO, Miguel A. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.). <i>Caminhos da Educação Integral no Brasil</i> : direitos a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.	35	Proteção e cuidado	Dignidade e Justiça Social	Menos proteção e cuidado; Não garante proteção e cuidado.

Fonte: próprio autor, 2021.

Distinguir a Educação Integral da perspectiva crítica da emancipação humana do sentido atribuído pelo neoliberalismo escolar foi importante para fundamentar, identificar e analisar os sentidos e dimensões da Educação Integral presentes nos dispositivos normativos oficiais que constituem essa política do EMTI no Brasil no mesmo período, objetivo específico contemplado no capítulo três.

O segundo capítulo busca identificar e caracterizar os contextos de influência e produção de do texto nos quais a política educacional (PFEMTI) é constituída. Dessa forma, serão discutidos: a incidência de valores mercadológicos na educação defendidos por esses agentes — especialmente nas políticas analisadas, bem como seus mecanismos ficam mais explícitos — e as contradições e tensionamentos existentes no *contexto da produção do texto e de influência*.

Percebe-se, no capítulo dois, que a partir do compromisso *Educação Para Todos* firmado ainda na década de 1980 pela UNESCO e países signatários da Convenção de Jomtien (1989), foi estabelecida para educação uma agenda de caráter global que nos últimos trinta anos passou a influenciar programas e políticas destinadas à educação básica, inserindo direta ou indiretamente novos valores e significados entendidos como mecanismos e artefatos que sustentam a construção de um projeto não apenas societário, mas educativo e ancorado na racionalidade neoliberal. É uma Nova Gestão Pública que colocou em evidência novos agentes na arena de disputa, ao partir da premissa da diminuição da interferência dos Estados na tomada de decisões, ao basear-se no pretexto de que apenas os Estados não davam conta da administração dos sistemas públicos,

incentivando a participação de setores da sociedade civil — em especial agentes privados — num processo de privatização da educação e criação de um mercado através do empresariamento da escola pública.

Este empresariamento, no caso brasileiro, manifesta-se na criação do “*Movimento Todos Pela Educação*”, composto por diversas fundações privadas com fins lucrativos (em sua grande maioria), que nos últimos anos vem se tornando um dos principais articuladores de políticas educacionais para a Educação Básica no país — atuação que deixou de ser mera influência para uma ação fortemente presente em diversas instâncias do poder público. Embora a performance desses agentes não possa ser vista como novidade nas políticas educacionais brasileiras, chama atenção a forte articulação que se desenhou entre os grupos políticos que chegaram ao poder após o rompimento democrático. Tais grupos, resgataram um modelo de regime fiscal semelhante ao praticado pelos governos dos anos de 1990, com o protagonismo simbólico e estrutural das fundações privadas que, por meio da TPE, mobilizando o aliciamento de redes e sistemas de educação em programas de cogestão e implementação das políticas e programas. Desse modo, tornaram-se propagandistas e agentes da política com a produção e comércio de materiais de formação. Dentre esses materiais, destacam-se, por exemplo, seminários temáticos e outros materiais da Reforma do Ensino Médio como esforço para a configuração consenso e de sentidos (bastante contraditórios) a respeito da Educação Integral.

É nesse contexto que se constituem os discursos em torno de uma política e que representam ela em si. Os textos políticos são resultantes de acordos e disputas dos diferentes grupos envolvidos que não podem ser considerados uma cópia exata das diretrizes internacionais, mas passam por uma ressignificação para a construção de um sentido mais geral, como também específico. Percebe-se “a conexão entre interesses dos grupos hegemônicos, que influenciam as políticas, e dos interesses da população, através da conexão com os elementos que permeiam o senso comum” (LIMA; GANDIN, s.d, p. 4). Resultante das disputas dos grupos de interesse têm-se como produtos diretos os textos legais, políticos e oficiais, além de debates, divulgação e comentário formais e informais que chegam ao grande público.

Esses documentos possuem características que foram pontuadas pela abordagem do ciclo de políticas. Uma delas é que esses textos que chegam ao público mais geral possuem discursos e ideias superficiais, com o objetivo de que os grupos de interesse se

sintam contemplados dentro de determinada política, mas, contraditoriamente, também são específicos, visto que a sua finalidade é permitir a implementação através dos agentes “operadores” dentro das escolas, através dos currículos, projetos políticos pedagógicos, gestão e prática docente. Para Lima e Gandin,

Isso significa que os documentos que abordam a educação, além de oferecerem elementos vagos que se conectam com necessidades de diferentes grupos, também precisam oferecer elementos específicos que se caracterizam como alternativas para as pessoas que estão envolvidas na prática. (s.d., p. 4).

A produção do texto está interrelacionada com o contexto da influência, uma vez que ela também se constrói enquanto discurso vinculados às linguagens de interesses, onde algumas vozes se tornam hegemônicas e outras acabam sendo silenciadas. Enfatiza-se “que esse terreno de disputas não é apenas conceitual; as disputas impregnam textos de condições e intenções políticas que arcaram sua produção, expressando interesses litigantes” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 224). Sendo assim, parte-se do entendimento de que os textos políticos estudados aqui — oriundos dos interesses litigantes — retratam uma hegemonia dos preceitos neoliberais na educação que, apesar de serem resultados de disputas locais, estão alinhados com a moral educacional proposta pelas organizações multilaterais. Sobre esse aspecto, Fairclough sugere que:

Embora sociais os significados, os sentidos com que as palavras são empregadas “entram em disputas dentro de lutas mais amplas”, uma vez que, “as estruturações particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia (2001, p. 105).

Percebe-se que a construção e a produção do texto político encarnam novos sentidos e significados sobre o que se entende e pretende para a educação nacional. Os textos que chegam aos agentes finais (no caso, gestores, docentes e discentes), apesar de sofrerem um processo de assimilação e ressignificação no contexto da prática individual e coletiva, podem relevar os mecanismos e artefatos utilizados pelo neoliberalismo para a sua efetivação na escola pública. As políticas “organizam as suas próprias racionalidades específicas, tornando determinados conjuntos de ideais óbvios, de senso comum e ‘verdadeiros’” (BALL, 2008, p. 5).

Esse conjunto de ideais trabalham na construção de um senso comum sobre o que se entende por educação, e para isso atuam de diversas formas, não apenas objetiva (na implantação e implementação da política), mas também elaboram uma série de estímulos

subjetivos que explicitam um conjunto de valores e significados nas relações pedagógicas dentro da sociedade neoliberal. Um controle abstrato dentro de uma política de resultados mensuráveis que indicariam o sucesso ou o insucesso de um projeto que visa atender às demandas econômicas internacionais. Considerando o exposto, compreende-se que a recente reforma do Ensino Médio brasileiro e sua política de ampliação do tempo da jornada escolar carregam preceitos do neoliberalismo escolar (LAVAL, 2019). Desse modo, torna-se imprescindível examinar os documentos políticos oficiais e os sentidos de seus enunciados.

Desde a década de 1980, muitos teóricos já denunciavam a função reprodutivista da escola à serviço do capitalismo, através das relações existentes entre a educação e uma sociedade de classes e suas influências no currículo (APPLE, 1989). Para Apple, a mudança de paradigmas no setor educacional possui uma relação com o capitalismo e suas crises cíclicas conflitivas, bem como com um projeto que se pretende hegemônico. Embora seja possível encontrar formas de resistência, essa mudança causa um *impacto relacional* difícil de ser identificado na vida cotidiana.

Isto é especialmente difícil na educação, onde uma ideologia reformista e os imensos problemas que os educadores já enfrentam deixam pouco tempo para pensar seriamente a respeito das relações entre o discurso e práticas educacionais e a reprodução da desigualdade (APPLE, 1989, p. 23).

Dessa maneira, conclui o autor:

o que podemos fazer, entretanto, é enfrentar a crise estrutural honestamente e ver como ela se desenvolve em uma das nossas principais instituições de reprodução, a escola. [...] precisamos entender muito mais completamente a conexão entre a educação e as esferas ideológicas, política e econômica da sociedade e qual a parte da escola em cada uma delas (APPLE, 1989, p. 25).

Mais que uma mera reprodução da qual a escola moderna está destinada, é imprescindível identificar não apenas as conexões, como sugere Apple, com as esferas ideológicas, políticas e econômicas, mas, também, os processos de tensionamentos, de resistências e de adaptações das políticas no cotidiano escolar. Apesar dessas adaptações se desenvolverem de modo singular em cada educandário, é possível identificar mecanismos e artefatos comuns à ideologia neoliberal que reverberam e se encontram no atual projeto educacional brasileiro. Conforme Laval, isso não significa “que estamos lidando com um sistema educacional mundial perfeitamente homogêneo, mas que as

transformações dos sistemas nacionais seguem todos na mesma direção, ainda que as condições iniciais não sejam as mesmas (LAVAL, 2019, p. 12).

A tese identifica que, com a reforma do Ensino Médio e o PFEMTI ocorre uma produção de uma Educação Integral compatível e alinhada ao neoliberalismo escolar, com base na implementação de técnicas e artefatos que fomentam uma reconfiguração da escola em prol de uma maior aderência ao *gerencialismo* e à *performatividade*. Tratando-se de neoliberalismo escolar, é sintomático a inserção cada vez mais cristalina de uma nova moralidade para a educação do século XXI, com a entrada no ambiente escolar de práticas semelhantes ou idênticas à gestão empresarial, travestidas de modernidade para o aumento da qualidade e dos índices internacionais, traduzidas em um novo idioma escolar na tentativa de

administrar mais ‘eficazmente’ a escola (como fazem as empresas), reduzir a cultura ensinada na escola às competências indispensáveis para a empregabilidade dos assalariados, promover a lógica de mercado na escola e a competição entre famílias e estudantes pelo ‘bem escasso’ (e, conseqüentemente, caro) da educação (LAVAL, 2019, p. 37).

Ao mudar o sentido da educação e da própria escola, substitui-se por uma formação com a finalidade de gerar cidadãos adaptáveis às incertezas existenciais e profissionais, num cenário de competição, individualidade e precarização do mundo do trabalho. Portanto, a presente pesquisa visa mostrar a estrutura construída tanto pelas influências internacionais e como elas desaguam no PFEMTI, quanto pela atuação de agentes nacionais, das mais diversas hierarquias e relações que incidem sobre a reforma do Ensino Médio brasileiro.

No terceiro e último capítulo, intitulado “*Educação Integral e Neoliberalismo escolar: uma análise da Política de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) no Brasil entre 2016-2022*” tem por objetivo identificar e analisar os sentidos de Educação Integral presentes no PFEMTI, seus limites e suas relações com o Neoliberalismo Escolar. Nele serão abordados os principais dispositivos normativos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) que constituem essa política, sempre no âmbito da reforma do Ensino Médio. Esse capítulo se centrará na análise das contradições e limites da educação integral preconizada nessa política educacional e sua relação com o neoliberalismo escolar.

Na primeira seção deste capítulo “*A ‘Engenharia do Alinhamento’ enquanto articuladora da racionalidade neoliberal na reforma do Ensino Médio*” busca, na análise

dos dispositivos que constituem a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17 e BNCC), compreender quais são os principais mecanismos e tecnologias presentes nos documentos que constroem sentidos relacionados à Educação Integral, quais são esses sentidos e qual a sua relação com o neoliberalismo escolar. Metodologicamente, assim como realizado no primeiro capítulo, criou-se um instrumento de tabelamento e análise dos sentidos e contradições presentes nos dispositivos normativos relacionado ao Ensino Médio de Tempo Integral, como demonstrado pela Figura 2:

Figura 2 – Instrumento para o tabelamento e análise documental dos dispositivos relacionados à Reforma do Ensino Médio e ao PFEMTI

A	B	C	D	E	F	G
Fontes de Pesquisa	EXCERTOS DOS DOCUMENTOS	UNIDADE DE SIGNIFICADO	INDICADORES/ NEOLIBERALISMO	Sentidos da Ed. Integre	CONTRADIÇÕES	Contradição - argu
Base Nacional (BNCC)	No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender , saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação	Finalidade formação no E.M.	Sujeito produtivo e resiliente	E.I. seria aquela que formasse nas seguintes dimensões: comunicação, criatividade,	Ser resiliente, produtivo e, ao mesmo tempo, autônomo.	
Base Nacional (BNCC)	Independente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades , as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade	Integração Escola-Realidade	Adaptação			
	Para cumprir essas finalidades, a escola que acolhe as juventudes tem de garantir o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, promovendo a educação integral dos estudantes no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (LDB, Art. 35-A, § 7º), por meio: <ul style="list-style-type: none"> da firme convicção na capacidade que todos os estudantes têm de aprender e de alcançar objetivos que, à primeira vista, podem 			Fomção para a	A tensão instituidora permanece: estar na escola até os dias de hoje poderrepresentar a	

Fonte: próprio autor, 2021.

Já na segunda seção, intitulada, “*O Programa de Fomento à implementação às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral – (PFEMIT)*” analisou como a agenda reformista, neste contexto de empresariamento da escola pública pelo setor privado e de alinhamento com uma agenda globalmente estruturada promovida pelos OI’s, incide no processo de deslocamento dos sentidos relacionados à Educação Integral. Os dispositivos analisados nesta seção são documentos referentes ao PFEMTI. No seu conjunto, eles revelam uma série de contradições e tensionamentos que nos apontam os sentidos e os limites da formação integral defendida na ampliação do tempo da jornada escolar para as juventudes do ensino médio público.

O procedimento de pesquisa para a análise dos contextos, se apoiou na *análise documental*, que “favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2).

Assim,

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (ANDRÉ; LÜDKE, 2013, p. 45).

Os documentos utilizados para essa pesquisa foram produzidos por três grupos considerados centrais, não apenas na influência de construção de discursos em torno do que se entende por educação, como também na produção e formulação dos textos base que amparam o atual projeto educacional. Esses documentos estão divididos em duas categorias: os primários e os secundários.

Foram considerados *fontes primárias* os textos legislativos (Quadro 1) que dão forma à reforma do Ensino Médio e à Política de Fomento ao Ensino Médio de tempo Integral. As fontes primárias “trazem as marcas da sua produção original, de seu tempo de produção, de sua história” (EVANGELISTA, 2008, s/p). E apesar de serem vistos como produtos originais do contexto brasileiro no período entre os anos de 2016 e 2020, os textos políticos “normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (MAINARDES, 2006, p. 52) e que, segundo o autor, “são resultados de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares de produção de texto competem para controlar as representações políticas (2006, p. 52). Além das fontes primárias, também serão analisados outros documentos produzidos por dois grupos que estão diretamente ligados ao contexto de influência, como alguns relatórios produzidos pelos Organismos Internacionais (Banco Mundial, FMI e UNESCO) e outros documentos e materiais produzidos pelas fundações pertencentes ao movimento *Todos Pela Educação* (TPE), que na categorização aparecerão como *fontes secundárias*.

Entende-se por fonte secundária os materiais produzidos fora da arena legislativa, que contradizem ou dão suporte à determinada política em uma relação dialética e que promovem o debate em torno das fontes. São fontes que se tornam um “elemento importante à compreensão da construção deste documento, com a relação da histórica daquele momento” (CARVALHO, 2016, p. 4). Desta maneira, embora grande parte dos documentos produzidos pelos Organismos Internacionais datem de um período anterior analisado nesta pesquisa, eles se tornam elementos importantes que compõem um contexto ampliado de influência que incide na produção dos textos relativos à reforma do Ensino Médio e ao PFEMTI.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: HISTORICIDADE, SENTIDOS E DIMENSÕES DE UM CONCEITO EM PERMANENTE DISPUTA

O presente capítulo tem por objetivo *compreender os diferentes sentidos dados à Educação Integral em sua historicidade, identificando suas principais dimensões constitutivas em perspectiva crítica e sua contribuição para a análise da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil.*

Como já mencionado, compreende-se que a política de educação integral — direcionada ao Ensino Médio no Brasil atual — se insere numa agenda mais ampla de reformas educacionais posta em marcha pelo Estado brasileiro e que segue diminuindo os direitos sociais básicos do cidadão. É justamente nessa arena de disputas por um projeto educacional e societário que se localiza a presente discussão, uma vez que há uma necessidade de compreensão histórica da Educação Integral, a fim de problematizar a atual política de ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil.

Ao considerar os elementos históricos e filosóficos que fundamentaram políticas e práticas de Educação Integral, há maiores possibilidades de percepção dos sentidos que marcaram sua significação crítica, bem como o deslocamento de sentido ocorrido a partir de 2016.

2.1 O princípio ontológico da integralidade na relação educação e trabalho

Os sentidos relacionados à educação são resultado de um processo histórico que varia conforme culturas e marcos temporais, assim como as próprias concepções e sentidos dados à educação e à formação integral. Essa historicidade contempla desde os gregos, com a sua concepção educacional de *kalokagathia* (OLIVEIRA, 2012; LARROYO, 1982), à omnilateralidade e o unitarismo dentro da tradição crítica. Apesar das diferenças históricas e temporais, os variados sentidos dados ao longo dos séculos nos revelam o desejo de pensar o processo educacional através de uma formação que permita a compreensão da realidade e o posicionamento dos sujeitos dentro dessas mesmas realidades, possibilitando o desenvolvimento das potencialidades humanas em suas variadas dimensões.

Entre os gregos, o desenvolvimento dessas potencialidades se dava através do que chamavam de *kalokagathia* onde se defendia,

[...] um ensino abrangendo o sentido moral e social estendendo do intelectual ao técnico, pois juntamente com o ensino da escrita, das técnicas de astronomia, das matemáticas e da agricultura, cultivaram-se nessas escolas a música, a poesia e a dança, assim como as artes plásticas, arquitetura, pintura e escultura (LARROYO, 1982, p. 29).

No sentido mais amplo, o termo deriva da conjunção de duas dimensões importantes para a sociedade grega, que era a do adjetivo *kalos* (que em uma livre tradução representava valores como bondade, beleza e nobreza) aliado ao *Agathos*, que pode ser entendido como um princípio ético ou com uma conotação política para a atividade cidadã, voltada para as classes aristocráticas da sociedade helênica (JAEGER, 1995). Essa educação — que atendia tanto a dimensão intelectual quanto a técnica — tem em sua origem a concepção da relação existente e necessária entre as dimensões de educação e trabalho, ao entender que os dois são e foram essenciais para evolução e desenvolvimento da humanidade. Um princípio ontológico e inseparável, intrínseco à natureza humana, como afirma Demerval Saviani,

Ele\Ela necessita aprender a ser homem (*humanidade*), precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem (*humanidade*) é, ao mesmo tempo, a formação do homem (*humanidade*), isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem (*humanidade*) mesmo (2007, p. 154).

O instinto de sobrevivência, até então uma característica biológica de todas as espécies, passa por um processo de conscientização inerente ao desenvolvimento humano, ao tornar o trabalho em sua ontologia como essencial para o condicionamento da vida através da ação e sua intencionalidade. Nessa concepção, “ao transformar a natureza, os homens não produzem apenas os bens materiais necessário à sua existência, mas também a si mesmos e suas relações sociais” (TONET, 2009, p.13). Ou ainda,

Ao produzirem seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material [...]. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, *com o que* produzem e, também, *como* produzem. Aquilo que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX; ENGELS, 2009, p. 24-25, grifos dos autores).

Ao produzirem sua vida material, a si mesmos e as relações sociais que são estabelecidas desde as sociedades primitivas, essa atividade passa a não ser apenas um movimento automático e mecânico, produzindo sentido ao que é feito na construção do seu mundo cultural. Hannah Arendt (2010), no esforço de compreender a condição humana, problematiza as concepções e as diferenças do que existe entre o trabalho biológico (labor)⁷ da humanidade e o trabalho (obra) consciente na perspectiva de transformação do mundo em que vivemos para construção de uma materialidade. Assim,

O trabalho (labor) é a atividade responsável pela reprodução da vida humana em seu aspecto biológico. Como animal laborans, o homem chega a se confundir com outros animais. [...] Nada de durável resulta nesta atividade. O trabalho (labor) não assegura a permanência do mundo. O resultado da atividade do trabalho são os bens de consumo. (JARDIM, 2011, p. 108).

A sociedade grega estabeleceu uma divisão entre o labor, entendido como uma atividade de servidão/escravidão para atender as necessidades mais primitivas, e uma divisão social do trabalho. Na concepção da sociedade grega clássica,

Trabalhar (*labor*) significava ser escravizado pela necessidade, e essa escravização era inerente às condições da vida humana. Pelo fato de serem dominados pelas necessidades da vida, os homens só podiam conquistar a liberdade dominando outros que eles, à força, sujeitam a necessidade (ARENDR, 2010, p. 103).

A divisão estabelecida no seio da sociedade grega estabeleceu a diferença entre aqueles que necessitavam do trabalho para atender suas necessidades, mas, que paradoxalmente tentavam o excluir das suas vidas, na exploração da força de trabalho alheia. Dessa divisão inicial que diferenciou o trabalho produtivo (obra) do improdutivo (labor) se transforma em uma diferenciação da obra não-qualificada e da qualificada que

⁷ Até a décima edição em português do livro “A condição Humana”, a tradução para o trabalho “baseado nos condicionamentos biológicos” aparecia como *labor*. No entanto, a partir da décima primeira edição, essa palavra foi substituída por *trabalho* e o conceito de trabalho (histórico\consciente), como era abordado nas traduções anteriores, foi renomeado como *obra*. “Muito embora a tradução não seja literal, esta nova forma de redação dos termos se adéqua aos conceitos da modernidade e ao verdadeiro significado do que a autora desejou passar, além disto, os novos termos da tradução se aproximam mais com o significado das mesmas expressões em língua germânica, conforme as edições alemãs que foram consultadas, texto este estabelecido pela própria Hannah Arendt” (MIRANDA, F., 2012, p.1). Apesar das mudanças nos aspectos gramaticais das novas traduções que se seguiram a partir da 11ª edição, utiliza-se aqui as nomenclaturas de *labor* e *trabalho*, com a finalidade de estabelecer uma lógica gramatical mais clara entre a relação dessas duas dimensões com os conceitos de *animal laborans* e *homo faber*. Para fins de escrita, sem deixar de levar em consideração as mudanças linguísticas, *labor* é entendido como o trabalho improdutivo e o *trabalho* (obra) como produtivo.

“finalmente, sobrepondo-se a ambas, por ser aparentemente de significação mais fundamental, a divisão de todas as atividades em trabalho manual e intelectual” (ARENDDT, 2010, p. 105)⁸.

A formação do cidadão grego, sob a lógica da *paideia*, defendia como aspectos da formação humana a dimensão intelectual para uma vida contemplativa (ARENDDT, 2010), abrangendo não apenas as atividades intelectuais, mas também manuais, que eram consideradas produtivas — técnicas, porém não servis, na formulação da concepção de *homo faber*. Com as mudanças ocorridas no sistema social e político dos gregos a partir do século V a.C, na substituição da aristocracia pelo sistema democrático ateniense, as propriedades intelectuais passam a ser mais valorizadas, uma vez que era imperativo para todo o cidadão daquela sociedade ter as faculdades lógicas como a oratória e o conhecimento das leis para conviver dentro do senso coletivo estabelecido pela *pólis*.

Tem-se, assim, que a proposta de formação do cidadão grego correspondia ao ideal de uma Educação Integral universal, buscando compreender o gênero humano, sua verdade, essência e razão, concepção entendida pelos gregos como *enkyklios paideia*, a qual permitirá ao homem construir um saber sobre si mesmo e sua cultura (OLIVEIRA, 2012, p. 27).

Com uma divisão cada vez mais acentuada entre o trabalho intelectual e o manual (considerado uma atividade inferior), o processo de institucionalização da educação foi atrelado à criação da Escola, que entre os gregos era concebida como “lugar do ócio”. Como aponta Saviani (1994, p. 3), “ocupar o ócio com estudos significava não precisar trabalhar para suprir as necessidades de existência”, desenvolvendo uma educação idealista voltada para poucos.

A base principal do idealismo, sua base material, está na divisão entre trabalho manual e intelectual, e se o pensamento em geral surgiu dessa divisão - referimo-nos, por dedução, ao pensamento enquanto atividade desenvolvida e monopolizada por poucos -, a escola não apenas se origina, mas vive quotidianamente e constantemente dessa dissociação ao longo da escola [...] *Dessa forma, a educação configura-se durante séculos como algo alheio ao trabalho, e o pensamento pedagógico, em consequência, como um pensamento idealista* (ENGUIITA, 1993, p. 19-22) [grifos meus].

⁸ Não é intenção nem recorte dessa pesquisa adentrar na discussão marxiana e marxista sobre trabalho produtivo e improdutivo. Sobre esse assunto ver: MARX, K. O Capital: crítica da economia política. Livro 1, vol. 2. São Paulo: Nova Cultural, 1985. ANTUNES, Ricardo. Sentidos do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009. DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. Trabalho produtivo e improdutivo na atualidade: particularidade do trabalho docente nas federais. R. Katál., Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 291-299, maio/ago. 2017. BERNARDO, João. Economia dos conflitos sociais. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

Em outros termos, trabalho e educação sempre estiveram presentes num mesmo processo na evolução da humanidade, mas acabaram se afastando devido à complexificação dessa sociedade e à divisão social do trabalho. Isto é, foram distanciados pela divisão entre o saber intelectual (direcionado aos grupos mais ricos) e o saber técnico (destinado aos escravos e trabalhadores livres na antiguidade de modo não-formal). Essa dualidade ocasionada pelo afastamento da dimensão do trabalho enquanto princípio educativo, permanecerá como um fator estruturante da educação ocidental, sendo vista e compreendida como um modelo de educação formal para a formação do cidadão grego, representado pela *enkyklios paideia* a fim de reforçar a distinção de grupos sociais através do saber formal e do não-formal. Como nos reforça Jaeger (2013, p. 5) sobre a *paideia grega*:

Nos estádios primitivos do seu crescimento, não teve a ideia clara dessa vontade; mas, à medida que avançava no seu caminho, ia-se gravando na sua consciência, com clareza cada vez maior, a finalidade sempre presente em que a sua vida assentava: a formação de um elevado tipo de Homem. A ideia de educação representava para ele o sentido de todo o esforço humano.

Com a ascensão da cultura romana e seu triunfo sobre grande parte das culturas ocidentais, incluindo a grega, os processos educacionais também passaram por uma série de transformações, readequações e sincretismo de valores através das sociedades que foram sendo dominadas durante o processo de expansão e colonização do mundo antigo. De início prevaleceu entre a sociedade romana uma formação mais voltada para as coisas práticas, úteis e eficazes, tendo como base a educação familiar. “O processo educacional intrafamiliar ocorria mediante a transmissão (oral) de valores, costumes e moral; sobretudo, do amor à pátria. Era fundada sobre uma preocupação mais moral, em detrimento do intelectual” (MOURA, 2014, p. 31). Apesar da origem da educação romana estar centrada no conhecimento técnico — dentro de uma tradição camponesa e de valores morais — com o decurso da cristianização que se deu entre os séculos V e VI e o processo expansionista ocorrido durante o fim do período republicano, ela se modifica, sofrendo transformações significativas.

Com o processo expansionista do Império Romano a formação sob tutela familiar tornou-se ineficiente, passando a se tornar também uma responsabilidade do Estado e da Igreja na formação de seus cidadãos. O Estado, mesmo que de forma tardia e rudimentar,

tornou-se incumbido de construir escolas que atendessem às demandas daquele período histórico, em uma formação que contemplasse da infância até a juventude. Para as crianças as escolas elementares chamadas de *ludi-magister* (LARROYO, 1982), e para os jovens a partir dos doze anos de idade as *escolas do gramaticus* (MOURA, 2014).

A ampliação do sistema romano de educação surge da mudança de “comunidade para metrópole que exigia uma cultura cosmopolita” (MOURA, 2014, p. 35). Com isso, os romanos estabeleceram um novo sentido à formação dos seus cidadãos, através de uma visão integral conhecida como *humanitas*, uma espécie de adaptação da *paideia* herdada da civilização grega.

O aperfeiçoamento pessoal era obtido por meio de um longo processo, que envolvia intimidade com a cultura, com a literatura e com os saberes assimilados dos gregos, devidamente adaptados ao mundo latino e solidamente ligados às tradições, aos costumes, às leis e à educação romana. (MELO, 2006, p.12).

Assim, a *humanitas* romana buscava

concentrar, sem traumas, em uma unidade, a educação tradicional – centrada na formação moral e cívica – e a cultura, que, juntas, proporcionariam a erudição e a eloquência, de forma a se obter uma formação integral e equilibrada, singularmente atrativa e eficiente (MELO, 2006, p.4).

O processo expansionista e o cosmopolitismo característico do Império Romano, fez da cultura latina uma mistura de heranças de povos que foram sendo dominados ao longo dos séculos pelos romanos. Porém, estavam presentes na educação romana tanto a perspectiva de uma formação integral herdada dos gregos quanto uma nova concepção de processo educativo, devido a crescente cristianização do Império. Desde os seus primórdios “evidenciou-se a necessidade de se estabelecer nexos entre fé cristã, conhecimento e educação, dentro do contexto de crer e aprender, e da integração da Fé com o ensino” (GROOS, 2016, p. 143).

Na formulação de uma didática para popularizar os ensinamentos de Jesus Cristo, criou-se dentro da tradição educativa e filosófica a concepção de *paideia* cristã. Essa noção buscou elementos da tradição grega, mobilizando o humanismo como um princípio universalista na formação de um “cristão, que vai assumir uma tarefa universalizante de abertura para todos os homens; um convite à participação individual e política em um novo tipo de coletividade, a *civitas Dei*” (FREITAS, 2018, p. 28). Assim, a educação era importante na busca não apenas da alma junto à Deus, como também para o

desenvolvimento de potencialidades através da doutrinação religiosa, como por exemplo a caridade.

Na história das ideias filosófico-educacionais, a apresentação cristã do conceito grego de *Paideia* permitiu que amplas parcelas da população do mundo de então acessassem o conhecimento que lhes permitia desfrutar de novas oportunidades, quer no âmbito das comunidades cristãs primitivas, quer no meio amplo da sociedade em geral (GROSS, 2006, p. 154).

A educação cristã passou a promover uma formação do homem enquanto potencializador da sua salvação por meio da doutrinação, seja com o catecismo que alcançou crianças e jovens, ou com a tradição monástica, voltada para a formação de membros do clero — que, em sua maioria, eram oriundos da nobreza. Contudo, as dimensões entre educação e trabalho não foram contempladas no projeto evangelizador, porque “a *paideia* cristã se coloca em outra lógica avessa à educação como o apanágio para o trabalho imediatamente” (FREITAS, 2018, p. 304). Ainda para o autor,

A *paideia* cristã parte da ideia de que pela educação nós formamos o homem, pela educação nós constituímos em plenitude a condição humana. A educação na *paideia* cristã é, então, uma prática social de hominização, de formação do homem para viver na sociedade terrena e celestial (FREITAS, 2018, p. 304).

Demonstra-se nessa breve digressão histórica que, apesar de existir determinadas concepções do que se entendia por formação integral nas culturas antigas, essas tinham por finalidade formar a humanidade para aspectos políticos, culturais e sociais, sem, no entanto, levar em consideração a dimensão do trabalho enquanto princípio ontológico da condição humana. A instituição escolar passou ao largo do trabalho, aprendido e ensinado na prática e de maneira informal através das gerações. E quando o ocidente experimentou mudanças entre os séculos XIV e XV houve o florescimento da formação para o trabalho, acompanhado do fim da Idade Média e do advento do capitalismo mercantil impulsionado pela formação dos Estados Nacionais e o Renascimento Urbano e Cultural, inaugurando a chamada Idade Moderna.

As transformações ocorridas com as mudanças no modo de produção — do feudal para o capitalista mercantil — evidenciaram novas necessidades, além de novas relações sociais e culturais, como por exemplo, a necessidade de educar e disciplinar para o trabalho na direção dos interesses dos donos dos meios de produção. Apesar da dimensão do trabalho ser uma preocupação para muitos ideólogos da pedagogia moderna, manteve-

se e aprofundou-se o caráter dualista e unilateral da educação. Nesse período, crescia a lacuna entre escolas voltadas para as elites e escolas voltadas para o treinamento e instrumentalização de força de trabalho especializada para as novas atividades econômicas e manufatureiras.

Com o desenvolvimento econômico característico dos séculos XVIII e XIX, através das Revoluções Industriais, os sistemas escolares reforçaram a dualidade já existente de uma educação mais propedêutica direcionada às elites e uma formação mais técnica e unilateral dirigida para a classe operária. É neste contexto de modernização e de aprofundamento das desigualdades que vimos florescer movimentos sociais ligados à classe trabalhadora – anarquismo e socialismo – que, através de seus intelectuais e militantes, passaram a defender uma Educação Integral como um meio para a superação da dualidade e para a emancipação dos sujeitos. Suas principais contribuições para o debate sobre esse tema foram a defesa do resgate da dimensão do Trabalho como princípio educativo e do reestabelecimento da relação ontológica entre Educação e Trabalho.

2.1.1 O Trabalho enquanto princípio educativo: a Educação Integral como possibilidade para a emancipação humana

As mudanças ocorridas no período de transição entre a Baixa Idade Média e a Modernidade, também provocaram graduais transformações nos processos produtivos ao deslocar os centros econômicos — basicamente rurais e sua população — para as nascentes cidades comerciais. Em termos políticos, econômicos e culturais, essas mudanças contribuíram para o aprofundamento da divisão social do trabalho.

Aqui se revelou primeiro a divisão da população em duas grandes classes, a qual assenta diretamente na divisão do trabalho e nos instrumentos de produção. A cidade é imediatamente, de fato, a concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres, das necessidades, ao passo que o campo torna patente precisamente a realidade oposta, o isolamento e a solidão (MARX; ENGELS, 2009, p.74).

As transformações demográficas junto com as novas necessidades e o crescimento do mercado exigiram, para além de um aumento na produção dos grandes centros comerciais, a reorganização dos artesãos em guildas e corporações de ofício para atenderem as demandas que surgiam, estabelecendo novas relações de trabalho dentro de

uma economia manufatureira. A divisão do trabalho na manufatura é vista como uma cooperação no momento que “esta surge, por um lado, como uma combinação de ofícios artesanais independentes que se complementam na produção de um ou vários produtos, ou ainda como a utilização simultânea pelo mesmo capital de muitos artesãos que produzem algo igual ou similar” (ENGUIA, 1993, p. 110). A atividade artesanal, nesse sentido, ainda pode ser vista como uma ação consciente do trabalhador que emprega suas técnicas e conhecimentos em cada obra produzida numa coletividade com os demais colegas de profissão. Assim,

O trabalhador imbuído do ofício artesanal se envolve no trabalho em si mesmo e por si mesmo; as satisfações do trabalho são de uma recompensa; os detalhes do trabalho cotidiano são ligados, no espírito do trabalhador, ao produto final; o trabalhador pode controlar seus atos no trabalho; a habilidade se desenvolve no processo do trabalho; o trabalho está ligado à liberdade de experimentar (MILL, citado por SENNET, 2010 p. 37-38).

A principal mudança ocorrida no processo de desenvolvimento do capital urbano ocorre na maneira como a produção e os regimes de trabalho foram sendo estabelecidos com a introdução da máquina na sociedade moderna. É no crescente aumento da mecanização, ocorridos nesse período de transição moderna entre o trabalho artesanal e o mecânico, que ocorre de forma mais radical a separação entre o trabalho manual e o intelectual, limitando as capacidades dos trabalhadores manuais em apenas operar parte do processo, reduzindo-o à uma unilateralidade de suas potencialidades enquanto criador. Isso,

Por um lado, elimina qualquer componente intelectual no trabalho operário que reduz a uma série de movimentos mais ou menos automáticos [...]. Com a perda do ponto de vista total o trabalho deixa de ser para o trabalhador - embora continue sendo-o, se considerado em seu conjunto, como trabalho social - uma atividade transformadora para se converter numa mistura de esforços fisiológicos e de atenção e atividade contemplativa (ENGUIA, 1993, p.113-123).

Diferentemente da tradição que concebia a divisão social do trabalho como algo naturalizado, no qual cada humano ocuparia uma função necessária para suprir as mais variadas necessidades sociais e culturais, surgiu a corrente de pensamento inaugurada por Marx e Engels. O materialismo histórico-dialético defende que essa divisão — o surgimento de uma visão unilateral — está longe de ser algo natural, sendo de fato causada por questões históricas e contraditórias entre si, que intencionalmente

promoveram a ruptura entre Educação e Trabalho em deferência de uma formação unilateral. Assim, “como resultado histórico da progressiva degradação, mesmo evoluindo, o trabalho passou de ‘manifestação de si’ a ‘o homem perdido de si mesmo’” (MANACORDA, 2012, p. 38).

Contudo, apesar da degradação da condição do trabalhador e do próprio sentido do trabalho, a crescente complexidade da maquinaria e as transformações nos processos de produção exigiram cada vez mais, paradoxalmente, uma formação dos trabalhadores. Para que ele pudesse não apenas ser domesticado aos novos padrões impostos pela sociedade capitalista, como também capacitado para operar nas fábricas. O novo paradigma — que se tornou hegemônico na modernidade — se articulou, reforçando a dualidade estrutural e aumentando as distâncias entre os que pensam e os que trabalham e entre os que administram e aqueles que são explorados.

Apesar do trabalho ser um elemento central na formação do ‘novo homem’ sob a égide do capitalismo, a questão era encontrar alternativas para educar e incorporar as massas de forma submissa à nova realidade, negando a dimensão ontológica e emancipadora do trabalho enquanto princípio educativo. “A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir” (FRIGOTTO, 2010, p.33). É a partir do século XIX, com o avanço da economia capitalista, que se evidencia na Europa uma maior preocupação com o processo de universalização da educação, não voltada apenas para as elites, mas carregada com a necessidade de educar a massa entendida enquanto força-de-trabalho através de uma educação formal.

Para Manacorda, “de fato, é agora que começa a se propor novamente o problema do como e quando instruir, quem é destinado não tanto ao domínio, mas à produção” (2001, p. 193-194). O esforço dos Estados modernos em oferecer uma educação de forma universal foi baseado no princípio de educar para produzir, sem levar em conta as dimensões de integralidade, ou seja: “todo o processo histórico de ampliação da educação escolar sob o capital é realizado de uma forma que impõe limites para o acesso integral ao saber” (MACENO, 2011, p. 92).

Na Idade Moderna surgem mudanças nos modos de produção vigentes desde a transição do feudalismo, imbuída de educar uma nova humanidade e carregada dos novos valores vigentes — os valores da sociedade burguesa —, rompendo com a lógica religiosa

anterior. A instituição escolar, então tutelada pelo Estado, surgiu como uma missão de oferecer a todos, dentro do princípio de igualdade vinculada à filosofia iluminista, o mínimo de instrução para todos os cidadãos num processo de laicização e universalização pedagógica. Porém,

A escola é chamada a participar deste processo de diferentes maneiras, qualificando trabalhadores de diversos níveis, legitimando a estrutura salarial, fornecendo critérios para a seleção e promoção, conformando ideologicamente os indivíduos [...]. A complexidade do processo de diferenciação do trabalho contamina também a escola, que também tende a se diferenciar e a se particularizar, transformando-se em instrumento político, em torno do qual lutam as classes, exigindo maior intervenção do Estado. A burguesia elabora, então, a sua concepção de sistema educacional: único, porque organizado a partir de uma única direção (a do Estado, ou seja, de si própria) e diversificado, porque estruturado a partir da hierarquização existente no interior do trabalho coletivo (MACHADO, 1989, p. 36).

Como citado por Lucília Machado (1989), a diversificação dos sistemas nacionais de educação fomentou um processo de hierarquização ao promover escolas seletas para os jovens provenientes das classes mais abastadas (que em sua maioria eram particulares). Enquanto isso, a escola pública voltou-se para aqueles que não tinham condições de manter seus filhos em uma formação escolar completa, devendo bastar a eles, por estrutura imposta, uma educação mínima para o rápido ingresso no mercado. O trabalho, na forma assumida com o reinado do capital, adquire um duplo papel, ao mesmo tempo em que é o meio que possibilitava ao trabalhador realizar-se enquanto indivíduo social, provocava também a sua desrealização, criando obstáculos à sua autorrealização. (MACENO, 2011, p. 118).

A educação, enquanto responsabilidade do Estado, passou a ser vista com uma estratégia política — tanto de maneira formal como não formal — ao estabelecer maneiras ou valores que fossem ao encontro das necessidades da sociedade burguesa. O processo de universalização que foi iniciado nas revoluções liberais sob os princípios de igualdade, liberdade e fraternidade estabeleceram uma ‘diferenciação escolar’ (MACHADO, 1989). Como nos ressalta a autora, “este sistema não tinha por objetivo, a transmissão de conhecimentos utilizáveis na produção, mas a sustentação e a legitimação de um modo de vida social” (p. 37). O processo de crescente dualismo e tecnização da educação pública, voltada para os trabalhadores através de uma lógica de formação de mão de obra, provocou reações principalmente entre as organizações operárias que foram surgindo ao longo do século XIX.

Movimentos anarquistas e socialistas construíram novas concepções de educação, divergindo do ideal burguês e liberal até então defendidos pelos Estados “renovados” dentro dos auspícios Iluministas. Tanto o movimento anarquista quanto o socialista propunham uma nova concepção de liberdade, que só seria possível com emancipação humana. Para esses movimentos sociais, o processo educacional não é meramente um processo de transmissão de conhecimento. Ao considerar que a liberdade e emancipação seriam construídas através de uma práxis social, Bakunin (1979), citado por Vasconcelos (2012, p. 50, grifos meus), defendeu no século XIX que,

[...] para que os homens sejam morais, isto, homens completos no sentido mais lato do termo, são necessárias três coisas: um nascimento higiênico, uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade, seja realmente, de direito de fato, igual a todos os outros.

A concepção de Educação Integral proposta por anarquistas e socialistas durante o século XIX baseou-se no pressuposto da impossibilidade de desenvolver as potencialidades do ser humano sem levar em consideração as várias dimensões do Trabalho, através do seu sentido ontológico e no respeito por essa atividade. Assim, diferente da tradição liberal que defendia escolas para os trabalhadores e seus filhos com a finalidade apenas de instrumentalização e disciplinamento da força de trabalho na reprodução e manutenção da dualidade e da hierarquia social, era necessário a defesa de uma educação pelo trabalho, entendendo-o como princípio educativo.

Esse posicionamento se torna mais evidente com a emergência de pensadores socialistas que buscavam retornar à completude do sentido de vida humana, defendendo a educação como um instrumento emancipatório e de mudança no seio da sociedade capitalista. É com Marx e Engels que o termo omnilateralidade é visto como central para uma educação emancipatória. Para Bittar e Ferreira Jr.,

A omnilateralidade é, portanto, a chegada do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumos e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo dos bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (2011, p. 644).

Dentro dessa concepção,

Tampouco se volta com nostalgia a um passado idealizado sem alienação, mas olha para a frente pensando não a um sapateiro e a um filósofo, mas a um homem do futuro que seja pescador de manhã e filósofo à noite. Em resumo,

Marx olha para um homem resultante da história, um homem evoluindo até aqui, para além do qual emerge o homem em devir, como pode tornar-se graças à recuperação integral de sua capacidade de produzir a própria vida material e espiritual (MANACORDA, 2012, p.40).

As dimensões do trabalho — entendido como parte intrínseca da natureza humana que é fundamento do ser social — devem estar vinculadas diretamente com o processo educativo para o desenvolvimento de uma formação integral do ser humano. Intelectuais materialistas, a exemplo de Marx e Engels, defenderam a omnilateralidade enquanto dimensão para uma formação necessária para a superação da dualidade. Superação possível quando a educação e os sistemas escolares conseguissem articular o conhecimento técnico com o intelectual, estabelecendo uma relação entre saberes e formação para a intervenção política nas realidades a qual os sujeitos estavam submetidos. Sujeitos que não deveriam ser entendidos apenas como receptores do saber formal, mas como parte atuante na construção do conhecimento ao “possibilitar uma experiência do trabalho e do pensamento que se distancie dos valores do capital, criando condições para a sua superação” (ARANTES, 2006, p. 382).

Na busca por uma omnilateralidade surgiu a proposta de uma educação politécnica, que se tornou, dentro da tradição histórico-dialética, um modelo de educação centrado na figura humana e não direcionada ao mercado de forma exclusiva. No contexto em que surgiu (século XIX), ela serviria como uma ferramenta não apenas de mudanças nos sistemas educacionais, mas também como projeto de superação da própria sociedade capitalista através de uma revolução (SAVIANI, 2003). Conforme o autor,

A ideia de politecnia se esboça nesse contexto, ou seja, a partir do desenvolvimento atingido pela humanidade no nível da sociedade moderna, da sociedade capitalista, já detectando a tendência do desenvolvimento para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atuais. (2003, p. 140).

A relação mais explícita entre a integração e politecnia, partindo do trabalho como principal elo para uma Educação Integral e na superação da dualidade estrutural da escola moderna, pode ser vista como um elemento utópico. Utópico porque que tem sentido orientador para práticas emancipatórias ao explorar as contradições existentes do mundo capitalista e oferecer uma visão mais crítica da sociedade em si. A dimensão educativa não foi o interesse direto nos escritos de Marx (MANACORDA, 2012), no entanto, mesmo indiretamente, era um elemento importante para a compreensão não apenas da própria natureza humana, como também um caminho para a emancipação política. A

questão educacional foi tema de debates entre os e as pensadoras comunistas, enquanto planejamento e propostas, com o advento da Revolução Russa de 1917.

Estabelecido o novo regime, tornou-se imperativo criar não apenas um novo sistema educacional, mas também uma nova concepção de educação na sociedade revolucionária. Segundo Oyama (2014), Lênin e Nadeja Krupskaja foram os responsáveis por primar, por meio de análises e das reformas educacionais soviéticas, uma formação politécnica. Isso porque perceberam que a educação vai além da escolarização e fazia parte de um processo mais amplo que deveria se relacionar com as realidades materiais, políticas e culturais daquele contexto histórico para a formação de uma consciência de classe. Na visão desses dois pensadores, a emancipação do cidadão e da cidadã soviética só seria completa se o projeto revolucionário levasse em consideração não apenas as reformas estruturantes para o desmonte da sociedade burguesa, mas também a formação de um novo pensamento e de novas relações sociais estabelecidas. O princípio de universalização defendia o fim da desigualdade de classes relativos ao acesso do saber e da própria dualidade escolar em sua democratização, sem distinção, inclusive, de sexo, onde

o trabalho em comum e as condições iguais de desenvolvimento ajudarão a chegar à compreensão mútua e a aproximação espiritual de jovens de ambos os sexos, e servirão assim de garantia de relações normais entre homens e mulheres (KRUPSKAIA, 1986, p. 142).

Com as próprias mudanças ocorridas no capitalismo industrial ao final do século XIX, o crescimento da produção aumentou igualmente a exploração dos trabalhadores através do fordismo\taylorismo e a educação passou por um crescente processo de mercantilização para formar mão de obra entre as classes populares. Essas mudanças e o esvaziamento do sentido educacional nos países capitalistas, com sua preferência para o tecnicismo na educação pública, fez com que o filósofo italiano Antônio Gramsci se tornasse um dos principais teóricos marxistas ao aprofundar a relação entre educação, integralidade e seus paradoxos dentro da sociedade capitalista, na defesa e na concepção de uma escola unitária. Gramsci, ao analisar as reformas do sistema educacional italiano ao longo das décadas de 1920 e 1930, observou que a dualidade ainda permanecia como estruturante do sistema educacional de seu país.

O filósofo percebeu que de uma forma geral os países, em especial os desenvolvidos, mantinham dois tipos de escolas: uma direcionada para as elites

(normalmente pagas) com uma formação humanística sólida, oferecendo uma formação cultural muito superior à educação oferecida pelo Estado nas escolas públicas, que geralmente eram voltadas para a profissionalização.

Para Gramsci, a educação sempre foi um instrumento de dominação ideológica, usado pelas classes dominantes para exercerem o controle sobre a população. Como o Estado é o grande condutor da política educacional, a educação por ele instituída visa atender os interesses dos mandatários de plantão, estabelecendo uma continuidade da ideologia dominante. (MARTINS, 2017, p. 68).

A importância do pensamento gramsciano se dá quando enfatiza as relações estabelecidas na superestrutura como decisivas no sucesso de qualquer modo de produção, ou seja, “todo o conjunto das relações ideológico-culturais, não apenas toda a vida comercial e industrial, mas toda a vida espiritual e intelectual” (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 278), utilizando-se da perspectiva da hegemonia. A própria instituição escolar moderna se tornou um importante espaço para a manutenção da hierarquia e dos valores dominantes da sociedade burguesa. “O aparecimento da sociabilidade de classes não alterou em nada a função social mais essencial da educação, ou seja, embora desigual, ela continuou a formar os indivíduos favoravelmente à reprodução social” (MACENO, 2011, p. 71). A sociabilidade de classes universalizou o acesso à escola e à educação, porém com uma grande variação em relação ao acesso ao conhecimento.

Portanto, era necessário a criação de quadros intelectuais na própria classe operária e a escola pública se tornou o espaço ideal para isso, uma vez que era organizada dentro de um princípio unitarista ao oferecer não somente o conhecimento técnico, mas também uma formação sólida, humanista e geral, impondo-se como um espaço contra hegemônico. Era um dos objetivos da Escola Unitária desenvolver uma “cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1988, p. 118). Segundo Martins,

Além da profissionalização, depois de fornecer a já citada base intelectual, a Escola Única deveria ter como objetivo inserir os jovens na atividade social. Mas para que isto aconteça, seria necessário que o Estado assumisse os gastos com a educação, que passaria a sustentar um único tipo de escola, sem distinção de classe social, sem castas privilegiadas (2017, p. 69).

Dentro do pensamento educacional, a Escola Unitária de Gramsci não se preocupa apenas com os aspectos de uma pedagogia emancipadora e contra hegemônica, mas também traz elementos sobre a organização e o financiamento desta.

A proposta da escola única e comum mantida pelo Estado e aberta a todos leva às últimas consequências o pensamento liberal sobre o ensino. É a sua versão mais radical. Essa concepção da escola e a ideia de obrigação do Estado de prover o ensino público e gratuito – indissociável da ‘promessa’ de igualdade contida no discurso hegemônico da burguesia – são o núcleo das posições historicamente assumidas pelas lutas das classes populares relativas à educação escolar. (MOCHCOVITCH, 1990, p. 50-51).

Percebe-se que ao longo da história da cultura ocidental a formação humana que levava à integralidade, ainda que com seus limites e contradições, foi mudando de perspectiva e significado. No entanto, essas diferentes concepções, desde a paideia grega ao unitarismo gramsciano, sempre estiveram em tensionamento o saber intelectual *versus* o saber manual. A Escola propedêutica *versus* Escola para o trabalho, estiveram dentro de um paradoxo de inclusão e exclusão dos grupos populares em uma reconhecida dualidade estrutural da educação. As mudanças históricas ocorridas no que se entende por formação e educação Integral acabam por refletir na construção de políticas e teorias que influenciaram e ainda influenciam a concepção de sentidos e significados dela no mundo, como também na realidade brasileira. Apesar de visões divergentes, entre anarquistas e socialistas sobre os sentidos da Educação Integral, perceberam-na como um elemento de formação intelectual e profissional, além de um processo de conscientização política e de ação na superação das desigualdades do capitalismo, mesmo que as finalidades a serem alcançadas sejam distintas entre os anarquistas e socialistas (SOUZA; ALEPRANDI; TRENTIN, 2016, p. 48).

Ao longo da história republicana brasileira — que pode ser caracterizada por um processo de laicidade e de organização de sistemas públicos — a Educação Integral se tornou uma bandeira constante, em especial nos campos progressistas, que a identificam como um elemento central não apenas para a autonomia política, como também para o desenvolvimento econômico e diminuição e/ou superação das desigualdades sociais.

Assim, como sentidos e disputas são frutos de tensionamentos históricos, a história da educação brasileira revela movimentos políticos e sociais que, ao longo do século XX, trouxeram práticas, avanços e contradições em relação à Educação Integral e que não podem ser negligenciadas devido à sua importante contribuição ao pensamento

pedagógico brasileiro. É importante que sejam entendidas como experiências que devem ser resgatadas frente aos processos de deslocamento que a Educação Integral vem sofrendo nas políticas educacionais contemporâneas, como a que será analisada nesta pesquisa.

2.1.2 Um panorama da Educação Integral na pedagogia brasileira: entre a democratização e o assistencialismo

No decorrer da história pedagógica brasileira o acesso à educação enquanto direito sempre foi tensionado em um contexto social de grandes desigualdades, não apenas econômicas, como também de cunho racial e de gênero. Por vezes, é recorrente a existência de uma relação equivocadamente sinonímia entre o que se entende por Educação Integral e Escola de Tempo Integral, como nos indica Carvalho,

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem... Alguns outros a veem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte (2006, p.7).

A existência de uma polissemia e de contradições relativas aos sentidos dados à Educação Integral, ressaltaram seu valor e seu importante papel na constituição da humanidade, em diferentes contextos e períodos históricos dentro da filosofia ocidental. E no contexto brasileiro, resultaram em experiências variadas e que acabaram por influenciar a construção de consensos e sentidos na formulação de políticas educacionais, especialmente ao longo do século XX.

A vanguarda que estabeleceu um novo paradigma educacional brasileiro foi o movimento intelectual conhecido por “Escola Nova” ou “escolanovismo”, que através do Manifesto dos Pioneiros em 1932, defendeu a democratização da escola reconhecendo a educação pública enquanto direito fundamental. Dessa forma, o Manifesto,

consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação (BOMENY, s.p).

O documento vinculado pelos principais jornais tinha como objetivo central não apenas a organização de um sistema educacional, mas também indicava uma proposta educativa onde, segundo Bomeny, a “escola integral” se apresentava enquanto contraponto à chamada educação tradicional proferida, principalmente, pela Igreja Católica. O movimento ficou conhecido por defender uma escola pública, laica e para todas as classes sociais. Seus signatários defendiam naquele contexto de modernização econômica a democratização,

a escola socializada, reconstituída sobre a base da actividade (*sic*) e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição activa da cultura) [*sic*] é a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana (RBPE, 1984, p. 411).

As mudanças macroestruturais iniciadas na década de 1930 com o processo de industrialização tardio resultaram em um acelerado e desigual movimento de modernização e urbanização no país. Na visão dos chamados pioneiros, tornava-se importante a escolarização da população mais pobre como um símbolo da modernização da sociedade brasileira e sua inserção enquanto força-de-trabalho da nova economia industrial e urbana (SAVIANI, 2011). Como expoente do movimento estava a figura de Anísio Teixeira, que criou a partir da década de 1940 as chamadas “Escolas Parque”, vinculando seu nome de maneira importante e definitiva nas análises e discussões acerca da Educação Integral e das possibilidades e limitações da ampliação da jornada escolar, através da Escola de Tempo Integral.

No cenário marcado por rupturas políticas (golpe de 1930) e de novos paradigmas culturais semeados pelo Movimento Modernista de 1922, o debate educacional se tornou central para o projeto de país que estava em construção, refletindo também a polarização política-ideológica daquele momento. De um lado havia uma reação conservadora no que se entendia por Educação Integral por parte da Igreja Católica e da Ação Integralista Brasileira¹; de outro, o *escolanovismo* com uma visão liberal.

Cabe pontuar que no início do século XX a ideia hegemônica de um projeto educacional possuía um viés higienista, onde se entendia que havia a necessidade de a população ter acesso à uma educação formal para ensiná-la “a ter higiene e curá-la da ignorância” (SOUZA; ALEPRANDI; TRENTINI, 2016, p. 35). E foi nesse contexto que o movimento escolanovista surgiu com forte protagonismo e atuação de Anísio Teixeira.

No entanto, a aproximação de Anísio com a filosofia pragmatista de John Dewey promoveu uma ruptura com a visão higienista de educação.

Esse deslocamento se expressaria, por exemplo, na passagem do consenso em torno da bandeira da “alfabetização”, e o conteúdo moralizador que ela continha, para os movimentos em favor de uma educação de caráter formativo mais amplo e efetivamente democrático (CAVALIERE, 2010, p. 251).

Apesar do movimento escolanovista representar, naquele contexto específico, uma ruptura no projeto educativo nacional em seu sentido mais amplo — ao defender uma escola pública e laica, além de uma concepção de educação integral moderna — também se tornou alvo de críticas e contradições por suas aproximações com o pragmatismo norte-americano, presentes no pensamento de John Dewey⁹. Na visão de Anísio, a Educação Integral deveria se basear,

sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática cujo soberano é o próprio cidadão (TEIXEIRA, 1999, p. 63).

Ao se conceber a Educação Integral dentro de uma concepção pragmatista- liberal, as elites intelectuais, na visão de Cavaliere,

as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação (2010, p. 249).

A centralidade da *ação* no processo pedagógico acabava por secundarizar a transmissão de conteúdo (CAVALIERE, 2010, p. 258), que colocava a formação escolar como um meio para a inserção das classes subalternas ao processo de modernização econômica pelo qual o país passava na segunda metade do século XX e sua adequação à nova realidade imposta. “O escolanovismo defende a educação pública para todos, na qual a aprendizagem do aluno deveria ocorrer por meio de uma participação ativa,

⁹ John Dewey foi um importante filósofo, pedagogo e teórico norte-americano e um dos principais representantes da teoria da “Escola Nova”. Dewey, “se contrapôs ao sistema tradicional de educação, propondo o modelo de ensino-aprendizagem focado no aluno como sujeito da mesma. A teoria prevê ainda, que a aprendizagem deve partir da problematização dos conhecimentos prévios do aluno” (PEREIRA; MARTINS; ALVES; DELGADO, 2009, p.154).

destacando sua capacidade individual de aprender” (SOUZA; ALEPRANDI; TRENTINI, 2016, p. 49). Como aponta Saviani,

[...] hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido eles constituíram-se, em geral, em privilégio para os já privilegiados, legitimando as diferenças (2007, p. 48).

Para Saviani (2007), quando as elites econômicas — dentro de um processo de disputas — se apropriam da escola pública, elas não tinham como objetivo a ruptura com o sistema ou o alcance de justiça social, pois a educação era vista como um instrumento necessário para hegemonia de seu projeto societário liberal de não distribuição igualitária e de adaptação à realidade ali compreendida.

Nesse sentido, advogar a escola para todos correspondia ao interesse da burguesia, porque era importante uma ordem democrática consolidada e correspondia também ao interesse do operariado, do proletariado, porque para ele era importante participar do processo político, participar das decisões (SAVIANI, 2007, p. 48).

Mesmo com suas contradições, é inevitável não ressaltar a importância do escolanovismo para se pensar as possibilidades e as limitações da oferta de uma Educação Integral através de Escolas de Tempo Integral. Contudo, resultaram tendências de políticas voltadas para Escolas de Tempo Integral que oscilariam entre uma perspectiva assistencialista e autoritária.

As discussões em torno de uma Escola de Tempo Integral geraram uma linha tênue entre: oferecer uma Educação Integral condizente com valores como a emancipação para além da ampliação da jornada, e uma doutrina de proteção social, dirigidas às classes mais pobres, que entendem a ampliação do tempo de escolaridade como uma medida preventiva de “redução de danos” frente ao contexto de pobreza e violência nos quais os jovens estão inseridos.

Ao responsabilizar a escola enquanto agente direcionado apenas para suprir as deficiências gerais, sem a centralidade de sua função que é a construção do conhecimento, as escolas que ofertam Tempo Integral podem se tornar “cárceres pedagógicos”, onde o tempo escolar não está associado diretamente à uma qualificação do processo de formação defendida numa perspectiva crítica e emancipatória. O redimensionamento do

papel da instituição escolar brasileira impôs novas responsabilidades, tornando predominante duas concepções de Escola de Tempo Integral que divergem, mas, paradoxalmente se complementam, sendo elas o viés assistencialista e o autoritário (CAVALIERE, 2007). Como a autora problematiza,

A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária (2007, p. 1028).

A concepção autoritária combinada com a visão assistencialista de uma Escola de Tempo Integral, transformou as instituições que ofertam uma maior jornada escolar em locais de prevenção ao crime, onde “estar ‘preso’ na escola é sempre melhor do que estar na rua” (CAVALIERE, 2007, p. 1029). No entanto, a garantia da ampliação da jornada escolar não é o único elemento capaz de romper com os modelos vigentes para se pensar ou garantir a Educação Integral para a emancipação. A associação desses dois modelos acabou debilitando e fragilizando as experiências pedagógicas ao distorcer o papel da escola e contribuir para a construção de um projeto hegemônico sem compromisso com um projeto emancipatório através da Educação Integral, que acabou por interferir diretamente a construção de políticas educacionais. Como pontuam Fank e Hutner (2013),

Isto significa que, ao se conceber a escola em tempo integral como bandeira que figura os discursos políticos, parte-se de argumentos que redundam em privações econômicas e sociais voltadas a “tirar os jovens e crianças das ruas”. É certo que a própria história da escola integral acusa este caráter compensatório; contudo, se tomarmos na sua gênese, a análise possível a ser feita é de um conteúdo essencialmente político e pedagógico que denota, para além da concepção da escola em tempo integral, uma concepção de educação integral (p. 6155).

Conhecer as concepções em torno da historicidade da Educação Integral é importante para compreender as disputas e as contradições dadas no campo de construção de políticas públicas voltadas para a Educação Básica nacional em um contexto de democracia liberal. As aproximações do viés assistencialista com o liberalismo tendem a abordar e conceber a Educação Integral como simples ampliação da jornada escolar e como medida compensatória aos grupos sociais mais vulneráveis, para os quais passaram a ser alvo uma postura pedagógica pragmatista com vistas à sua inserção no mercado de trabalho e à sua adaptação à realidade estabelecida pelo capital. Essa concepção de

alinhamento com a economia transforma o princípio de omnilateralidade em uma educação unilateral.

Com o processo de redemocratização brasileira a partir dos anos 1980, a organização da sociedade civil trouxe à tona a pauta da oferta de escolas de Tempo Integral baseada em uma educação popular que, no entanto, não escapou da perspectiva assistencialista, resultando em um formato híbrido encontrados tanto nos dispositivos normativos criados na chamada “Nova República”, a partir da Constituição Cidadã de 1988, quanto posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Carvalho e Carvalho Júnior afirmam que,

as escolas de tempo integral públicas, trazem consigo as primícias de uma educação popular que, tanto na função educativa como na função assistencialista de proteção e de guarda, são frutos de políticas públicas sociais advindas do Estado capitalista democrático, ou seja, políticas de uma concepção reparadora de ampliação de acesso e oportunidades, a fim de interferir no campo das desigualdades e divisões sociais, num discurso liberal para construção de um mundo melhor (2016, p. 11).

Uma das experiências brasileiras mais conhecidas referente a Escolas de Tempo Integral foi a criação dos CIEP's (Centros Integrados de Educação Pública) durante o governo de Leonel Brizola, no estado do Rio de Janeiro, idealizado pelo educador Darcy Ribeiro. Entre os diferentes pontos de aproximação com o pensamento de Anísio Teixeira, Darcy se tornou um importante teórico na defesa da universalização e fortalecimento da educação laica e pública. Para o educador, os séculos de história e de desigualdades das mais diversas naturezas produziram uma educação que, quando institucionalizada, veio a se tornar “cruelmente elitista” (RIBEIRO, 1986). Conforme o autor,

[...] temos uma escola primária não só seletiva, mas elitista. Com efeito, ela recebe as crianças populares massivamente, mas, tratando-as como se fossem iguais às oriundas dos setores privilegiados, assim as peneiras e as exclui da escola. [...] Ela, de fato, se estrutura para educar as classes abandonadas e não o povo, que constitui a imensa maioria da clientela (1986, p. 14).

Após três décadas e diferentes governos tanto estaduais quanto municipais, os CIEP's passaram por várias modificações, com reduções do número de instituições e processos de desmonte. Ao analisar a situação dos Centros de Integração, Cavaliere e Coelho (2003) apontaram para dificuldades com a gestão, a constante precarização do trabalho docente e a descontinuidade do projeto. As autoras apontam que

as dificuldades vividas por esses profissionais da educação não são específicas do tempo integral, mas os problemas estruturais, no regime de tempo integral, são mais difíceis de serem contornados e, quando não impossibilitam de todo a realização da proposta, frequentemente transformam essas escolas em instituições muito problemáticas, embora, também, muito mobilizadas na busca de soluções (p.155).

Mesmo no seu auge e com importantes avanços no processo de universalização e democratização do acesso à escola, as dificuldades de um projeto de Educação de Tempo Integral, especialmente no que diz respeito à uma identidade entre as etapas (Ensino Fundamental e Médio) apontou falhas, não apenas para os funcionários da rede, como também a falta de planejamento vinculado à ampliação da jornada escolar e a concepção de Educação Integral pelas Secretarias municipais e estadual do Rio de Janeiro.

A experiência carioca é bastante reveladora por expor os desafios de se pensar políticas de Tempo Integral não apenas para o Ensino Fundamental, mas principalmente para o Ensino Médio — desde a questão da dualidade estrutural histórica para essa etapa da educação básica, a falta de uma identidade clara na construção de políticas públicas, e de ter sido deixado à margem durante muitos anos pelo poder público. As constantes reformas e processos de universalização apresentam uma encruzilhada: de educar pouco para muitos *versus* educar muito para poucos (ENGUIA, 2014). A lógica dualista impõe não apenas ser necessário examinar a superação dessa estrutura ao referir principalmente o Ensino Médio, como também o projeto de Educação Integral possível dentro da agenda reformista brasileira.

Presenciou-se nas últimas décadas um conjunto de medidas, políticas e legislações direcionadas à educação secundária brasileira, como a Emenda Constitucional nº 59/2009, que trouxe a obrigatoriedade da escolarização entre os 4 e 17 anos (TEIXEIRA, 2019), o financiamento do Ensino Médio com a criação do FUNDEB, em substituição do antigo FUNDEF, além dos esforços na definição de uma identidade para o Ensino Médio enquanto última etapa da Educação Básica.

No entanto, apesar do processo de expansão da oferta do Ensino Médio nas redes públicas de educação e programas criados para esta etapa, pode-se perceber, ainda,

a histórica dualidade entre formação geral, propedêutica e a formação técnica e profissional é emblemática do processo de segmentação e se instituiu ao longo do tempo como um mecanismo capaz de reforçar as desigualdades escolares (SILVA, 2020, p. 277).

Dualidade que pode ser vista como resultado “da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX” (KRAWCZYCK, 2011, p. 754). A existência de uma identidade para o Ensino Médio a partir da LDB de 1996 enquanto Educação Básica foi necessária para a construção de uma educação secundária mais justa e democrática, indicando-nos um constante e permanente desafio para a sua melhoria (SILVA, 2020). No entanto, esta etapa se tornou um campo de disputas nas últimas décadas¹⁰. Desse modo, há muito que avançar em questões relativas ao acesso, à permanência, evasão e até mesmo dos sentidos e objetivos que devem convergir com os interesses e com a realidade social das juventudes na contemporaneidade quando se fala em Ensino Médio (SPOSITO; SOUZA, 2014).

Durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (eleito em 2002) é possível observar um movimento na esfera federal de uma maior articulação para o financiamento da educação secundária, a criação de programas e políticas para a ampliação da oferta do Ensino Médio e uma reestruturação curricular. Na tentativa de superação da dualidade presente no Ensino Médio, iniciou-se uma articulação de vários setores da sociedade (sindicatos, conselhos regionais etc.) para a construção de políticas voltadas especialmente para essa etapa da Educação Básica, incluindo a oferta de Educação Integral para o enfrentamento da dualidade. Nesse contexto, pode-se enfatizar a criação dos Institutos Federais (IF's) e a política do Ensino Médio Integrado, especialmente através do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

O ProEMI, cuja origem remonta ao “Seminário Nacional de Ensino Médio”, ocorrido em Brasília no ano de 2003, organizado pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico, teve “início nas escolas no ano de 2010 em 18 estados brasileiros. Naquele ano somavam-se 355 instituições. No início de 2014, eram 5,6 mil escolas participantes” (SILVA, 2016, p.92). O fomento para novas propostas curriculares que concebem o conhecimento escolar de forma mais integrada, com maior integração entre tempos e espaços, entre áreas e entre saberes, incluía a ampliação da jornada escolar no Ensino

¹⁰ Para Nora Krawczyk (2011) este debate é importante em um contexto de disputas de projetos societários e educacionais direcionados à formação dos jovens brasileiros. Segundo a autora, é necessário, portanto, reforçar este debate “em torno da identidade do ensino médio, seja porque ele é considerado insuficiente diante das novas demandas de conhecimento e competências e, portanto, necessário para que os jovens se preparem para continuar seus estudos superiores, seja pela revitalização da discussão em torno da velha dicotomia – formação geral ou profissional – que volta a ser um espaço de fortes conflitos e um nó nas propostas político-educacionais” (p. 758).

Médio. As bases teóricas e epistemológicas do ProEMI remetiam “às ideias de formação unitária e educação politécnica”, uma vez que “a sustentação conceitual e metodológica do Programa eram o Trabalho, a Ciência e a Cultura” (SILVA, 2016, p. 92-93).

Trabalho, Ciência e Cultura foram, no ProEMI, instrumentos para a oferta de uma Educação Integral tecidos na busca da construção de uma identidade não dualista do Ensino Médio, buscando “uma base unitária e de educação tecnológica para o ensino médio, que proceda à revisão das diretrizes introduzidas pelas reformas do tempo da ditadura e as da última década, que protagonizou a mercantilização da educação no Brasil” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 19). Conforme os autores,

O trabalho deve ser compreendido não como mera adaptação à organização produtiva, mas como princípio educativo no sentido da politecnicidade ou da educação tecnológica, em que os conceitos estruturantes sejam trabalho, ciência e cultura; em que o trabalho seja o primeiro fundamento da educação como prática social, princípio que organize a base unitária do ensino médio (2004, p. 21).

Dessa maneira,

A ciência deve apresentar conhecimentos, que, produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, fundamentam as técnicas. À cultura cabe a síntese da formação geral e da formação específica por meio das diferentes formas de criação existentes na sociedade, com seus símbolos, representações e significados (p. 21).

Conforme o Ministério da Educação, o ProEMI¹¹ tinha por interesse

[...] promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação entre teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. (MEC, 2016, s.p.)

Através da criação dos Institutos Federais (IF's) em todo o território nacional, o Ensino Médio *Integrado* buscava aliar uma educação propedêutica com um currículo também técnico, na oferta de cursos profissionalizantes de nível médio e superior, amparando-se no Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004). A oferta de um Ensino Médio

¹¹ Para um maior aprofundamento a respeito do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) ver os trabalhos de: (SANTOS, 2013; FIGUEIREDO, 2015; SCARLATTO, 2015; ROCHA, 2016 e SILVA, 2016).

Integrado buscou, através dos Instituto Federais, superar a dualidade histórica para esse nível de ensino, pois

se assenta a proposição para a organização da relação entre ensino médio e educação profissional, de uma base unitária e de possibilidades diversas de formações específicas, de modo que, respeitadas as normas do sistema de ensino, as instituições poderão acrescentar ao mínimo exigido para o ensino médio – carga horária destinada à formação específica para o exercício de profissões técnicas – o desenvolvimento de atividades relacionadas à ciência e à cultura, visando atender às necessidades e às características sociais, culturais, econômicas e intelectuais dos estudantes (RAMOS, 2004, p. 48).

Nota-se aqui uma tentativa clara nos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), em termos de políticas públicas, para a construção de uma Educação Integral para o Ensino Médio público cujos fundamentos estavam baseados em uma perspectiva crítica que, apesar das limitações inerentes que impostas pelo sistema capitalista, trouxeram perspectivas teóricas assentadas em princípios voltados à emancipação humana (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2020). Essa perspectiva trazida pelo Ensino Médio Inovador não ficou restrita à rede federal de ensino, pois influenciou diferentes Estados que, ao aderirem ao Programa, passaram a realizar projetos distintos de reestruturação curricular no Ensino Médio. No Rio Grande do Sul, por exemplo, houve uma formulação curricular própria, denominada de Ensino Médio Politécnico, que esteve em vigor entre 2012 e 2016.

A partir de 2016, no entanto, a perspectiva de Educação Integral ou Integrada no Ensino Médio sofreu, passou a ser objeto de disputa de grupos políticos e econômicos de poder que atuaram na reforma atual do Ensino Médio. Esses grupos, compostos por diferentes agentes e interesses, promoveram um processo de deslocamento dos sentidos críticos de Educação Integral para uma perspectiva mais economicista e neoliberal de formação das juventudes. Ao negar o trabalho como princípio educativo como essência das políticas voltadas para o Ensino Médio, eles reestabelecem (ao fazer este movimento de negação via reforma) valores alinhados à perspectiva neoliberal, com ênfase, principalmente, na fragmentação, na flexibilidade e no empreendedorismo, uma vez que interessa mais a estes grupos formar jovens empreendedores (de si) do que formar cidadãos críticos e reflexivos. Nesse aspecto, a perspectiva crítica da integração torna-se uma ameaça a tudo que até aqui foi construído em termos de projeto educacional e social no Brasil, em um programa de “terra arrasada”, imposto pelas elites internacionais e nacionais. Em artigo publicado em 2014, já percebendo a hiperatividade no âmbito legal

em relação ao Ensino Médio, a Professora Nora Krawczyk aponta para o que ela chama de substituição do “tempo necessário” para um processo de internalização das políticas propostas, vinculadas às realidades escolares e às próprias juventudes, pelo “tempo político”, que veio a criar um descompasso, resultando numa espécie de apagão na última etapa da educação básica brasileira. Na visão da autora,

A prioridade dos tempos políticos e a invasão de informações negativas sobre o desempenho das escolas públicas criam condições – como em outros momentos – para soluções rápidas e até mágicas, tanto para a escola quanto para o futuro dos jovens. E preparam a sociedade para tais soluções. [...] Talvez seja mais claro afirmar que o ensino médio vem apresentando complexidade crescente (novos desafios próprios de sua expansão e das mudanças culturais que estamos vivenciando), com importantes mudanças qualitativas e quantitativas que articulam tanto dificuldades quanto avanços nas estratégias e nas ações nesse nível de ensino (KRAWCZYK, 2014, p. 22-23).

Nessas condições, pode-se perceber a construção de uma agenda reformista para o Ensino Médio iniciada em 2016, de maneira aligeirada e por imposição, na qual é gestada a política do PFEMTI.

O Programa de Fomento à Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI) surge como um elemento importante para a compreensão de como as atuais políticas educacionais podem revelar os mecanismos e artefatos que, de forma articulada, agenciam uma engenharia de alinhamento do Ensino Médio aos pressupostos do neoliberalismo escolar, como veremos nos capítulos 2 e 3. Com a finalidade de demonstrar o processo de deslocamento de sentidos relacionados à Educação Integral no PFEMTI, é necessário abordar de forma crítica algumas dimensões relativas à Educação e à Escola de Tempo Integral como subsídio de delimitação de fronteiras, num esforço de separação “do joio e do trigo”, sistematizando dimensões e sentidos considerados relevantes por pesquisadores e pesquisadoras brasileiras e que vão de encontro às premissas da racionalidade neoliberal.

2.2 Sentidos e dimensões constitutivas da educação integral em perspectiva crítica

Vimos anteriormente que o conceito de Educação Integral possui uma natureza polissêmica dentro da tradição pedagógica ocidental. Sua historicidade e suas variadas correntes — em determinados contextos políticos, econômicos e sociais — expressaram certa base para projetos societários e educacionais.

Apesar de a Educação Integral ser entendida como um conceito em permanente disputa, é consenso entre autores que debatem o assunto que um dos objetivos principais da Educação Integral em perspectiva crítica é propiciar a emancipação humana. Para Guará (2009), a Educação deve ser vista através da perspectiva dos sujeitos onde,

essa integralidade se processaria pelo equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes. Apesar da preponderância eventual de um ou outro desses aspectos, essa perspectiva compreende o homem como ser uno e integral, que precisa evoluir plenamente num processo de educação que se articula com o desenvolvimento humano (p.70).

A construção de uma Educação Integral para a emancipação não é um movimento finito e não se torna possível apenas e tão somente dentro do tempo de escolarização e do processo de ensino-aprendizagem. Deve-se partir da compreensão de algumas dimensões que possam contribuir para a formação humana, indo além dos currículos e das carteiras escolares. Para a perspectiva crítica, a Educação Integral traz como centro da formação o trabalho entendido como um princípio educativo. Onde se defende a articulação entre dimensões intelectuais e socioafetivas, com a formação que possibilite um olhar crítico às relações estabelecidas dentro da sociedade capitalista que reflete diretamente na construção do *animal político* – no sentido aristotélico – onde sua atuação tem por finalidade a intervenção na sociedade e sua problematização. Assim,

Para além da formação intelectual, física e tecnológica, a dimensão política é a que dará condições para que esse trabalhador compreenda a sua atuação no interior do processo produtivo. Ele, enquanto trabalhador, só tem a sua força de trabalho para manter a sua existência na sociedade. Logo, não pode deixar de se qualificar dentro dessa lógica, mas com clareza de sua atuação, e não subordinação, no processo (MACIEL; JACOMELI; BRASILEIRO, 2017, p. 476).

Em um contexto de mercantilização da educação, defendida pela racionalidade neoliberal com forte atuação e incidência dos Organismos Internacionais, reafirmar a dimensão política que visa a ação de não subordinação e reprodução é um dos aspectos centrais da Educação Integral. Tal dimensão é uma forma de contraposição ao modelo que se torna cada vez mais presente e que busca a homogeneização da sociedade, dos sujeitos e instituições, principalmente a escolar. É necessário ressaltar que “uma das bases da concepção de educação integral é, justamente, esta predisposição de receber os

educandos como indivíduos multidimensionais” (CAVALIERE, 2002, p. 262). Como apontam Ferreira e Pinheiro, “ao nos aproximarmos de Educação Integral não podemos deixar de atender que está em causa a formação da pessoa na sua totalidade, o que não significa desconsiderar a sua relação para além do indivíduo” (2018, p. 20).

Partir da perspectiva de multidimensionalidade implica perceber os indivíduos enquanto sujeitos plurais e, igualmente, identificar as várias dimensões que cercam e compõem o conceito de Educação Integral. Se é possível engessá-lo devido ao seu feito mutável e plural, é importante a construção e identificação de dimensões que possam vir a emergir do referencial teórico acumulado no Brasil e que ajudam a refletir sua característica multifacetada em perspectiva crítica. Ao mesmo tempo, convém estabelecer um distanciamento em relação à ampliação dos tempos de ensino-aprendizagem em uma proposta de Tempo Integral para a Educação Básica, em especial para o Ensino Médio. Essa reflexão é importante para problematizar em que medida a política atual do EMITI (im)possibilita a Educação Integral na perspectiva da emancipação humana.

2.2.1 A dimensão Democrática da Educação Integral

Em uma perspectiva crítica a Educação Integral implica na possibilidade de uma formação que experencia a autonomia política e a não subordinação dos sujeitos (MACIEL; JACOMELI; BRASILEIRO, 2017). Ela provoca ação prática para interferir nas realidades e para a construção de uma sociedade democrática. De maneira ampliada, pode-se entender a democracia moderna como um regime político que está baseado na soberania popular (SAVIANI, 2017), onde a população possui a prerrogativa de escolher seus governantes. Para que isso seja possível, a construção de uma consciência política da coletividade e dos indivíduos possui uma íntima relação com a educação que “assume uma função explicitamente política. A escola passa a ser entendida como um instrumento para transformar os súditos em cidadãos, portanto, um instrumento de participação política, a via efetiva para se implantar a democracia” (SAVIANI, 2017, p.654). Assim,

A escola surge, então, como o grande instrumento de construção da ordem democrática difundindo-se a ideia da “escola redentora da humanidade” sob cuja égide desencadeia-se a campanha pela escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica viabilizada, em cada país, pela organização do respectivo sistema nacional de ensino (SAVIANI, 2017, p. 654).

No contexto brasileiro, apesar de termos assumido a democracia como regime formal de governo, ela por si só não garante uma experiência democrática ampliada se considerar que ela também é alvo de disputa entre grupos políticos que influenciam na construção do projeto societário e educacional contemporâneo. Se observado que a relação entre democracia liberal e neoliberalismo não é uma relação de exclusão e sim de complementaridade, pensar uma educação que se diga integral a fim de garantir a emancipação humana, também se torna necessário assumir com radicalidade sua dimensão democrática. Para Pagní,

a democracia representativa se erigiu como uma das bandeiras do liberalismo, no neoliberalismo, ela parece ter se tornado meramente formal, fria, ou, se preferirmos, baseada numa racionalidade descolada da existência ética e arraigada em formas de vida moral cristalizadas, economicamente calculadas e controladas (2018, p. 66).

Assim,

antes de ser um meio de resistir a esse controle da vida, a educação escolar, com seus dispositivos e suas tecnologias do biopoder, tem se desenvolvido no sentido de corroborar essa racionalidade e contribuir para a proliferação de modos de existência neoliberais. Ao se pautar na formação desses modos de existência, a educação tem se restringido ao ensino e, mais particularmente, ao aprendizado calcado na aquisição de informações, responsável por qualificar o que restou do sujeito e fazer com que ele se dedique ao empreendimento de si como parte do capital humano (PAGNÍ, 2018, p.66-67).

Historicamente, ao se abordar a Educação Básica brasileira e os avanços e contradições presentes ao longo das décadas na escola pública, a etapa que sempre se mostrou mais frágil e que durante décadas foi deixada de lado foi o Ensino Médio. Uma das grandes dificuldades encontradas na literatura sobre o tema é a difícil tarefa da superação de sua dualidade estrutural e a construção de objetivos e políticas claras que atenda às suas peculiaridades. Onde, “o caráter assumido pela educação brasileira traz consigo a fragmentação dos saberes e a divisão social cada dia maior, dando espaço à alienação crescente, tornando os sujeitos cada vez menos críticos diante da realidade” (SILVA; SILVA, 2012, p. 222). Em um contexto nacional, é importante considerar aspectos como a grande desigualdade social que afeta diretamente as populações jovens, acarretando exclusão e precarização das vidas e do acesso ao trabalho e renda que em um cenário de crise econômica aguda se acentuam.

Para se pensar uma Educação Integral através de sua dimensão democrática (no sentido mais amplo), ela deve ofertar a possibilidade de “igualdade nas diferenças sociais que permeiam a nossa realidade, é de fundamental importância que seja garantido o acesso ao conhecimento aos diferentes níveis sociais” (SILVA; SILVA, 2012, p. 222). Na relação da escola democrática com a Educação Integral, pode-se destacar alguns elementos que devem estar presentes nessa dimensão como, por exemplo, a cidadania, dignidade humana, formação para os Direitos Humanos e a justiça social.

Desde o surgimento da Democracia enquanto “poder do povo”, a formação para a participação política em uma coletividade sempre foi um imperativo. Era necessário, portanto, educar os cidadãos para que pudessem qualificar sua participação na tomada de decisões. Isso implica em “ser sujeito de direitos e deveres, pois, como membro da sociedade, cada indivíduo tem não apenas o direito, mas também o dever de participar de sua organização e de sua direção” (2017, p. 654). Em uma democracia liberal, como a nossa, deve-se levar em consideração a existência de uma correlação de forças que disputam entre si, de um lado pela manutenção do *status quo* e, de outro, forças políticas e sociais que buscam a superação da realidade imposta, defendem avanços na participação e na construção de políticas capazes de incluir os grupos historicamente alijados do processo democrático.

Entretanto, a racionalidade neoliberal executa mecanismos e tecnologias que buscam justamente o contrário: a formação de sujeitos submissos, controlados e resilientes frente à realidade que lhes é imposta. Em meio à uma crise generalizada, a racionalidade neoliberal defende uma educação pela criatividade empreendedora, não no sentido de inovação (mudanças, possibilidades etc.), mas com alternativas precárias de oportunidades e sobrevivência, recolando a educação para o “saber fazer” em um cenário de inconstância que exige adaptabilidade e flexibilidade.

Os deslocamentos de sentidos da Educação Integral, como o estabelecimento de uma relação sinonímica com a Escola de Tempo Integral, assim como a negação de sua historicidade e dimensão política necessária para a transformação, pode ter por consequência a adoção de uma visão assistencialista e de tutela. Nesta perspectiva, uma maior permanência de tempo diário dos jovens nas escolas é compreendida como uma solução preventiva para a criminalidade, principalmente quando o público-alvo são os grupos sociais em situação de maior vulnerabilidade.

A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

Como resultado, apesar da proteção e o cuidado serem elementos importantes, as escolas que adotam uma postura assistencialista, desperdiçam experiências ao secundarizar seus objetivos de oferecer instrumentos e conhecimentos para a superação dessas realidades. Torna-se indispensável um esforço para que se estabeleça um equilíbrio entre o proteger e educar. Cavaliere (2002) nos explica que,

Quanto ao equilíbrio entre “proteção” e “exposição” na vida escolar, um elemento que, nos parece, favoreceria o encontro de um ponto ideal seria a recepção pela escola da criança como um ser integral, ou seja, um indivíduo em suas diversas dimensões (p.262).

Desde o processo de democratização no Brasil a partir da década de 1980, o país, em termos de legislação educacional, vem se empenhando na construção de um arcabouço jurídico que obriga o Estado a ofertar uma Educação Básica alicerçada numa doutrina de **proteção social** (não no sentido assistencialista), e que ao mesmo tempo possibilite uma oferta de condições para uma educação que priorize a formação integral dos sujeitos. Para Silva e Silva (2012), documentos como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), enquanto dispositivos normativos e jurídicos, buscaram estabelecer esse equilíbrio entre a proteção social e a formação de sujeitos de direito. Em que a proteção é entendida como condição da oferta de uma Educação Integral que “aponta a proteção social como compensação das desigualdades socioeconômicas geradas pelo capitalismo” (p. 25). Embora possamos considerar a existência de uma linha tênue entre a doutrina de proteção social e o assistencialismo que envolve os debates entre Educação Integral e ampliação da jornada escolar, uma das questões chave que se mostra para esse debate é o esforço de uma articulação em diversos níveis e sentidos para que isso se efetue. Conforme Guará,

Educação integral com inclusão social supõe pensá-la articulada com as demais políticas sociais, rompendo a velha ordem que fragmenta saberes e necessidades – uma educação que constrói caminhos para um novo momento histórico de integração cada vez maior de conhecimentos e competências. Por isso as ações voltadas para a melhoria da educação contemporânea, seja na perspectiva quantitativa (atendimento a todos), seja na aposta qualitativa (todas as dimensões da vida), necessitam ser articuladas. Entretanto, o bom

desempenho escolar continua a ser um direcionador fundamental para a inclusão cidadã (2009, p. 68).

Uma política de Escola de Tempo Integral que se proponha à oferta de uma formação integral, ao não estabelecer uma articulação necessária com as demais políticas sociais, sem ter por objetivo a inclusão social através de outras políticas sociais, que não necessariamente estejam no âmbito escolar, mas no escopo social como um todo, pode provocar o que Zuchetti e Moura (2017) chamam de “dupla dimensão”. A primeira é uma dimensão de caráter seletivo, onde tais políticas, no sentido demográfico e geográfico, acabam delimitando sua atuação em populações mais vulneráveis — apenas de forma compensatória — para o combate à pobreza. Elas acabam por apresentar baixo impacto social, uma vez que a instituição escolar ou a política em si, de forma isoladas, não a erradicam. Podem também produzir o que as autoras analisam de “dimensão inclusiva”, que se baseia “princípios de justiça social e solidariedade com maior ou menor universalismo, tal qual a política educacional” (p. 268).

A defesa de uma Educação que se pretende integral e inclusiva baseada na justiça social de maneira solidária vai além da oferta de uma modalidade em particular, que em conjunto com demais políticas sociais, devem ser vistas como estruturais para este processo. Como ressalta Moll,

Diante desse cenário histórico, a tarefa de construir a educação em tempo integral e de formação humana integral é uma tarefa gigante, mas possível, de médio e longo prazo, e que implica profundas articulações e mudanças culturais, através políticas amplas de enfrentamento das desigualdades (2019, p. 18).

O enfrentamento das desigualdades para ofertar a cidadania plena a todos e todas, por mais difícil e complexo que seja, principal e historicamente aos excluídos, deve levar em consideração que a educação não pode ser vista como uma mercadoria e os sujeitos envolvidos no processo como meros consumidores. É necessário o endosso por parte da sociedade civil e que também seja refletido o seu papel nos dispositivos normativos das políticas para a construção da dignidade humana e da justiça social. A defesa de uma Educação Integral por meio da ampliação da jornada escolar se torna basilar como uma questão de Direitos Humanos (ZUCCHETTI; MOURA, 2017), onde “se constitui como projeto coletivo na medida em que se inscreve num propósito político de servir uma sociedade mais equilibrada e coesa” (FERREIRA; PINHEIRO, 2018, p. 2).

A realização de um projeto educacional com vistas à Educação Integral não é apenas um debate no campo das ideias sobre a epistemologia do conceito. É também sobre como as suas variadas dimensões se articulam entre si, numa pluralidade de agentes políticos e sociais para sua efetivação. Se trata de uma perspectiva na qual a Educação Integral e a própria Escola de Tempo Integral não sejam entendidas como corpos isolados e autossuficientes nesse processo formativo, sendo que este é maior e mais complexo ao permanecer em constante construção e transformação.

Uma Educação Integral comprometida com a justiça social, a inclusão e a democracia, ao se apresentar enquanto alternativa ao projeto educacional e societário imposto pela racionalidade neoliberal, deve buscar a superação das demais lógicas e dimensões que regem a sociedade capitalista e o próprio sistema escolar. Nesses termos, mesmo que a formação integral não dependa exclusivamente dessa dimensão, a ampliação da jornada escolar em termos de política e programas torna-se um elemento importante também na dimensão de *tempo-espaço*.

2.2.2 A dimensão Tempo-Espaço como articuladora de um projeto educacional alternativo

Uma categoria e dimensão constitutiva da Educação Integral e que geralmente está articulada com políticas de Escolas de Tempo Integral é a do Tempo-Espaço. Embora essa dimensão possa ser subdividida em duas categorias, de tempo e de espaço, por questões epistemológicas e metodológicas se fundem, uma vez que numa perspectiva de Educação Integral crítica, elas estão interligadas numa relação de dependência mútua para a construção e materialização de um projeto emancipatório. Desde o século XVI, o afã modernizador e a transição para a maquinofatura na Europa, incorporou o elemento tempo nas relações sociais, econômicas, morais e pedagógicas. Através de Comenius, e de sua obra *Didática Magna*, iniciou-se um processo de racionalização e organização do tempo no processo de ensino-aprendizagem.

Comenius pressupunha uma organização para a atividade de ensino, no interior da escola, que visava equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos se desenvolvessem de forma vigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que os articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, fadiga e recursos (ROYER; SENS; CONCEIÇÃO, 2006, p. 37).

A criação da pedagogia moderna buscou reorganizar os sistemas escolares juntamente com as mudanças estabelecidas com o advento da manufatura. Tornou-se necessário, portanto, o controle do tempo e dos corpos para uma produção de larga escala. A instituição escolar se tornou um catalizador na formação dessa humanidade ao empenhar o papel de domesticação e de racionalização das vidas no novo modelo econômico e produtivo. O processo de modernização resultou no rompimento da relação ontológica entre trabalho e educação, reforçando ainda mais a dualidade entre uma elite que era educada para governar e a população pobre que deveria necessariamente ser instruída para o ingresso minimamente qualificado no setor produtivo. Embora o modelo proposto por Comenius não se manteve estanque, a escola idealizada defendida por ele passou a vigorar de maneira hegemônica na sociedade ocidental.

Por mais que tenha se passado mais de quinhentos anos desde sua criação e ocorrido muitas mudanças desde então, a temporalidade e a organização da vida imposta pelo capitalismo até hoje dita o ritmo da escola contemporânea. A escola foi gradualmente incorporando modelos de organização como o fabril: separação por idade, conhecimentos determinados numa “grade” curricular e estabelecidos por uma lógica de turnos, onde um maior tempo de permanência na escola dentro de uma perspectiva de Tempo Integral era privilégio apenas da elite, em que muitas escolas funcionavam num regime de internato. Pois,

Compreender o caráter relativo, contingente, do tempo de escola é na verdade compreender sua gênese histórica, muitas vezes obnubilada pelo fato de que os modelos escolares têm ultrapassado longos períodos, com lentas transformações, sendo, com frequência, naturalizados (CAVALIERE, 2007, p. 1018).

A ampliação da jornada escolar, especialmente nos sistemas públicos, traz consigo um elemento de ruptura com o modelo tradicional, mas que apesar de promover uma mudança na lógica cronológica não necessariamente é capaz de efetivar e ofertar uma Educação Integral. Uma vez que ao

reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

Ao se partir de uma perspectiva assistencialista e compensatória, tal perspectiva tende a conceber a escola como “uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Estar ‘preso’ na escola é sempre melhor do que estar na rua” (CAVALIERE, 2007, p. 1029), onde é colocado em evidência o objetivo central de “suprir as deficiências gerais da formação dos alunos, uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária” (2007, p. 1028). Pois, “uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência da concepção de ensino” (COELHO, 2002, p. 143).

Para a manutenção de uma concepção de Escola de Tempo Integral que rompa com a lógica tradicional é necessária uma reorganização não apenas dos tempos e sua compreensão, como também a construção de um espaço que propicie as atividades complementares em um currículo integrado, articulado com as demandas dos estudantes, professores e comunidade escolar. Pois,

A restrição do tempo faz com que a escola absorva e ofereça conteúdos mínimos, esqueléticos, caricatos, incapazes de manter sua ligação orgânica com o vasto campo do saber acumulado e, portanto, incapazes de conferir sentido que mobilize, em seu favor e em sua direção, o estudante e o professor (GIOLLO, 2012, p. 98).

Essa articulação deve contemplar “tempos-espacos de escolarização com outros tempos-espacos do viver, de socialização” (ARROYO, 2012, p. 33). A mera ampliação do tempo de permanência na escola, por si mesma não garante a integralidade, necessitando um ajuste com as variadas dimensões que dão sentido ao processo de construção de uma Educação Integral. Cavaliere (2007) indica que a ampliação do tempo de permanência na escola foi justificada de diferentes maneiras:

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (2007, p. 1016).

Dessa forma, encara-se a ampliação da jornada escolar como um direito social, não apenas de proteção e cuidado, mas também de acesso aos conhecimentos científicos e de sua democratização. Em que,

em um contexto de desigualdades econômicas, políticas e sociais, em que o acesso à ciência, à cultura e à tecnologia vincula-se ao pertencimento étnico, territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual, a construção de uma política de educação básica de tempo integral faz parte das políticas afirmativas e de enfrentamento de desigualdades (LECLÉRC; MOLL, 2012, p. 17).

O tempo e o espaço como elementos importantes para a criação de uma concepção escolar que tenha por objetivo ofertar Educação Integral deve considerar essas dimensões e mudanças nas relações — ao partir da visão e da organização escolar dentro da perspectiva multicronológica — não apenas no interior das instituições, mas para além dela. Assim, tempo integral “permite organizar as atividades escolares segundo métodos adequados do ensinar e do aprender” (GIOLO, 2012, p. 99). Torna-se necessário,

desenvolver uma nova dinâmica pedagógica com conteúdos e temas que abordem o que é fundamental para a vida em uma sociedade direcionada pelo bem público, visando o aprofundamento dos conhecimentos, o espírito crítico e as vivências democráticas. [...] Isso requer tempo e o tempo da escola tem de ser equacionado tanto quanto as vertentes que se entendem necessárias desenvolver (FERREIRA; PINHEIRO, 2018, p. 24).

No qual,

O contexto escolar, especialmente destinado às classes populares, tem de ser organizado e forte o suficiente para provocar no aluno uma verdadeira ruptura entre os esquemas mentais ditados por uma cultura prática, oral e visual, em favor de uma cultura escrita e intelectualizada (GIOLO, 2012, p. 99).

A ampliação da jornada escolar, exige não apenas rupturas e uma reorganização cronológica, mas também se torna responsável na mobilização de outros agentes, como professores e comunidade. Esses agentes se comprometem com o projeto e passam a exigir mudanças nas estruturas físicas e materiais que permitam um aumento qualitativo das experiências pedagógicas no interior da instituição escolar e até mesmo, quando articulada, com demais espaços que se encontram além dos muros escolares, que de maneira integrada permitam experiências educativas que exigem um compromisso ético de construção desse projeto e a oportunidade de acesso às condições materiais para a execução de práticas curriculares integradoras e integradas.

Aliado ao Tempo, o *espaço* é uma dimensão potente para se pensar a oferta de Educação Integral e, em conjunto com a ampliação das jornadas escolares, tem por

desafio o alargamento das experiências educacionais que permitam uma maior diversificação dos espaços com o objetivo de

superar o tradicional reducionismo do trabalho docente a aulista e do trabalho dos educandos a enclausuramento na sala de aula. [...] O direito à totalidade das vivências dos corpos exige diversificar espaços, priorizar novos e outros espaços físicos, nas políticas, nos recursos (ARROYO, 2012, p. 44).

A construção de uma Escola de Tempo Integral com Educação Integral é um processo coletivo na perspectiva de uma intersetorialidade, onde “tratar os sujeitos situados em um mesmo tempo e espaço de maneira integrada e convergente exige, no campo da concretude articulações de ações” (RABELO, 2012, p.119). Nesse sentido como afirma o autor, “o olhar voltado para o ‘inter’, para o meio, evidencia a perspectiva do coletivo, da importância dos vários setores e dos diferentes atores sociais comprometidos com a construção da educação integral que almejamos (2012, p. 119). Um dos desafios desse processo é a qualificação desse tempo que,

Necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos da infância e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar (MOLL, 2012, p. 29).

Sob o prisma intersetorial, o conceito/ dimensão de espaço ganha uma amplitude que assume um sentido de “território”. Amplitude essa que “acena para o cenário de política pública intersetorial, da complexidade social e de estratégias integradas de educação” (RABELO, 2012, p. 124-125). Torna-se indispensável “baixar os muros da escola” e pensar as cidades como “território de múltiplas possibilidades educativas” (MOLL, 2012). Assim, a intersetorialidade leva ao diálogo e a reflexão sobre as possibilidades de potencializar e reimaginar outros tempos e outros espaços que estimulem aspectos intelectuais, culturais e cognitivos dos estudantes, em um regime de colaboração entre diversos agentes comprometidos com a Educação Integral.

Assim,

A educação de tempo integral acontece com a ampliação da jornada escolar, numa articulação espaço-tempo que permite o processo educativo tornar-se integral e integrado e pode se constituir como possibilidade de melhoria do processo de aprendizagem e, por consequência, da qualidade de ensino, quando a intensidade desse tempo representa qualidade das ofertas educativas a serem desenvolvidas no processo de ensino\aprendizagem (FERREIRA; PINHEIRO, 2012, p. 24).

Nesse sentido,

Caso se considere que preparar indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas é função da escola, o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão (CAVALIERE, 2007, p. 1022).

Uma discussão potente na defesa da ampliação de tempos e espaços para a oferta de uma Educação Integral que não se restringe apenas à ampliação da jornada escolar e ao papel da instituição escolar como única responsável, são os debates e políticas voltadas para as chamadas *Cidades Educadoras*¹². Dessa forma, “a perspectiva que se abre com a cidade educadora potencializa a relação entre instituições, políticas públicas, iniciativas sociais, ações cidadãs, na perspectiva da construção de sociedades pluralistas e democráticas” (MOLL; BERNARDI; LOURO, 2021, p.1). Para os mesmos autores,

Não se trata, em hipótese alguma, de descartar a escola, mas de reconectá-la com seu entorno e com ações que colaborem para a construção de sentidos do viver coletivo, da corresponsabilidade, da convivência intergeracional, da preservação ambiental, do apreço pelas memórias e, portanto, para a perspectiva do bem-viver (2021, p.1).

Nessa perspectiva, pensar e defender as cidades educadoras vai ao encontro da oferta de uma Educação Integral fundamentada numa relação e responsabilização coletiva e democrática através de uma concepção ampla de políticas, projetos e ações de instituições e sistemas escolares, “repercutindo na configuração de outros espaços e tempos educativos e dos territórios em que elas estão inseridas, bem como na valorização e integração de dos saberes acadêmicos e saberes populares, os quais estão presentes em nosso cotidiano” (RIBEIRO; MOREIRA; SILVA, 2021, p.43).

A especificidade de se pensar as dimensões de Educação Integral para o Ensino Médio implica na problematização de como organizar essas dimensões até aqui exploradas em um cenário complexo, onde seja possível dar novos sentidos nas relações dos jovens com o conhecimento, as suas diferentes realidades materiais e a inserção não

¹² Para um maior aprofundamento sobre a relação entre Educação Integral e Cidades Educadoras, como experiências e políticas públicas, consultar o recente Dossiê Temático “Cidades Educadoras”, organizado pelas Professoras Jaqueline Moll, Luci Bernardi e Paulo Louro na Revista de Ciências Humanas, de Frederico Westphalen. Ver em Moll; Bernardi; Louro (2021).

subordinada do mercado de trabalho. É preciso conceber uma política de Educação Integral para o Ensino Médio que contribua para o respeito às diversidades, autonomia e a dignidade tanto dos jovens como dos profissionais que nela atuam, em suas multidimensionalidades, como professores e seres humanos na construção de novos sentidos alternativos à racionalidade e lógica neoliberal. Estabelecer relações democráticas exige o reconhecimento de saberes e vivências plurais, onde suas singularidades potencializem a dignidade humana no plano individual e no coletivo para a emancipação dos sujeitos.

2.2.3 As dimensões da Dignidade e da Justiça Social

Um dos desafios na discussão sobre política educacional, especialmente ao falarmos em Educação Integral para o Ensino Médio público em Escolas de Tempo Integral, como proposto no PFEMTI, é a concepção de educação e o projeto de formação para as juventudes. Uma escola que se diga e se entenda como democrática, toma por base um princípio de igualdade não apenas nas relações educacionais, como também na diversidade dos saberes e experiências, que deve garantir a dignidade humana e ter por objetivo a justiça social¹³.

Em uma sociedade extremamente desigual e injusta como a que se vive atualmente, a escola, enquanto parte desta constelação social precarizada, acaba reproduzindo e colaborando de maneira consciente ou não para o agrave desse cenário. Nas sessões precedentes deste capítulo, buscou-se definir algumas dimensões importantes (mas não únicas) que podem ser consideradas como elementos constitutivos da Educação Integral em uma perspectiva crítica e emancipatória, que nos possibilita a compreensão do processo de disputa pelo sentido de formação integral. Nessa disputa, considerando a reforma atual do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), ocorre um deslocamento de sentido para a racionalidade neoliberal, que através do neoliberalismo escolar e seus mecanismos passa, caso não ignore essas dimensões, a readequá-las para um paradigma educacional contraditório.

Quais são as limitações impostas interna e externamente para a escola e a educação como um todo, para que sejam mais justas? Torna-se “importante refletir sobre a justiça

¹³ Para um maior aprofundamento sobre o conceito de Justiça Social, recomenda-se a leitura do artigo recentemente publicado por Vanusi e Ramos (2021) intitulado “Justiça Social: uma trajetória conceitual.

escolar para avaliar o sentido e o alcance das políticas escolares” (DUBET, 2004, p. 540) que, apesar dos propósitos serem considerados válidos no campo político — enquanto petições e desejos comuns — dependem de condições materiais e sociais que no campo das realizações também possuem limitações. Assim, a Educação Integral deve ser compreendida como constituinte de um “projeto coletivo na medida em que se inscreve num propósito político de servir uma sociedade mais equilibrada e coesa” (FERREIRA; PINHEIRO, 2018, p. 21).

Embora a Educação Integral seja entendida como parte de um projeto coletivo e político na busca de uma sociedade mais justa, deve-se destacar que nenhuma escola ou política, de maneira isolada, conseguem de fato a produção de uma sociedade mais justa. Partindo de uma concepção em que educação é considerada um direito inerente ao ser humano com o objetivo de propiciar sua emancipação e autonomia, a ampliação do tempo escolar e a de permanência na escola deve levar em consideração que fazer Educação Integral

requer não somente uma revisão na distribuição de tempos e espaços educativos, como também nos seus conteúdos, que passam a ser compreendidos numa visão mais ampla, abarcando não somente a produção do conhecimento científico, mas também de diversos campos de expressão do humano, como todas as formas artísticas (COELHO; HORA, 2011, p. 1).

Uma questão importante a ser ressaltada é o caráter excludente e seletivo da escola moderna. Embora se tenha percebido nos últimos trinta anos a expansão das redes públicas, especialmente a oferta do Ensino Médio, a própria instituição escolar passou e ainda passa por um momento de transição relativo às novas demandas impostas por este processo expansivo e de universalização de acesso. Ao ser imperativo o reconhecimento das pluralidades de experiências e saberes deve ser refletido no currículo, sendo este visto como um produto de disputas e que estabelece quais os conhecimentos são válidos ou não.

As dimensões anteriormente abordadas enquanto constitutivas de uma Educação Integral permitem refletir sobre aquilo que fundamenta a Escola de Tempo Integral em perspectiva crítica para as juventudes. Elas indicam uma série de articulações, seja de uma compreensão epistemológica dessa perspectiva educacional, ou de uma educação e prática pedagógica. Entendidas como elementos centrais das relações democráticas e de

dignidade humana na Educação e na Escola de Tempo Integral como possibilidade de ruptura com os tempos e com o ritmo imposto pela sociedade contemporânea.

Em uma sociedade desigual, a oferta de Escolas de Tempo Integral não deve ser analisada apenas pelo acesso. É necessário analisar a possibilidade de permanência e de desenvolvimento das potencialidades das juventudes, de suas pluralidades, do seu reconhecimento e, ainda, que muitas vezes a inserção do jovem trabalhador no mercado de trabalho é feita de forma precoce e precária. Dessa forma, tais elementos devem ser levados em consideração ao se pensar em políticas educacionais e na construção de uma Educação Básica que garanta a qualificação do processo de ensino-aprendizagem significativo e transformador. Nesse sentido, as discussões em torno de um acesso digno ao conhecimento, como das pluralidades dos saberes desses sujeitos, passam diretamente pela compreensão dos sentidos e intenções que estão presentes nas políticas e propostas curriculares.

Miguel Arroyo entende o currículo como um *território de disputa* (2013), onde ele se torna um importante elemento na construção espacial dos sistemas escolares. Para o autor: “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (2013, p.13). E devido à sua pluralidade e várias possibilidades de experiências e modelos, pode ser compreendido como uma *configuração de poder*. E que não deve ser percebido como um elemento estático, engessado, pois sempre será tensionado enquanto um espaço político, de contradições e de resistências (ARROYO, 2013). A centralidade do currículo para o debate educacional à luz da correlação de forças que disputam seus sentidos está relacionada a mecanismos produzidos pelo capital através de seus agentes que, a partir de uma Agenda Globalmente Estruturada (DALE, 2009), têm por objetivo a hegemonia de um projeto educacional através de uma “engenharia de alinhamento”¹⁴.

¹⁴ Entende-se por “engenharia de alinhamento” uma série de ações promovidas principalmente pelos Organismos Internacionais (Banco Mundial, UNESCO, dentre outros) que tem o objetivo de promover, incentivar e financiar reformas políticas – no caso educacionais – para um alinhamento às premissas da racionalidade neoliberal e suas demandas. Central nesse processo é o condicionamento das políticas educacionais a um marco avaliativo internacional que estabelece as prioridades e índices para a medição de avanços ou retrocessos. “Concomitantemente à continuidade e aprofundamento das reformas da educação, a avaliação ganha centralidade, o Estado a concebe como parte do novo modelo de gestão e como parâmetro para a distribuição de recursos, o que incorpora aspectos de contenção e de liberação num movimento processual em que as medidas educacionais estão atreladas ao movimento do capital, seja como repositório de conteúdo psicossocial ou ao mesmo tempo de controle social” (GONÇALVES; GUERRA; DEITOS, 2020, p. 896). Tema que será aprofundado no próximo capítulo sobre a incidência dos OI’s no

Pensar uma política de ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio que busca a oferta de uma Educação Integral requer o envolvimento de muitas variantes e dimensões. Na pedagogia crítica um dos princípios basilares que deve orientar o currículo é a emancipação humana, que se dá pelo resgate da relação ontológica entre educação e trabalho. A superação de uma escola e de uma educação unilateral implica na construção de conhecimentos teóricos e empíricos, dentro de uma visão multidimensional de aproximar a ciência com a realidade de forma integrada (MACHADO, 1989). Coelho e Hora (2009) reforçam que,

o conhecimento escolar não tem apenas o conhecimento científico como saber de referência. Há vários saberes que se juntam às práticas sociais de referência, nas quais se incluem atividades sociais diversas de pesquisa, produção, engenharia, bem como atividades culturais (p. 183).

Portanto, entendem que,

na prática, ela [Educação Integral] eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando o e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano (p. 185).

A relação desses aspectos se torna relevante à medida que se constrói possibilidades curriculares para a superação da dificuldade que há ao pensar nos objetivos ou caminhos, que devem ser seguidos para se pensar o EMTI, junto de suas possibilidades e limitações ao negar a historicidade da Educação Integral e o trabalho enquanto princípio educativo. É necessário, portanto, “a integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar o estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais” (RODRIGUES, 2008, p. 114). Ao se reduzir as dimensões do trabalho enquanto princípio educativo, ampara-se em uma perspectiva tecnicista na qual o processo de formação, ao invés de ser construído *pelo* trabalho, é entendido *para* o trabalho, baseando-se na empregabilidade e na qualificação de força de trabalho como objetivo fim da educação secundária. Em uma visão mais ampla de integralidade, “a educação integral não se confunde com a escolarização. A escola não é a única instituição que pode desabrochar potencialidades humanas” (GADOTTI, 2009, p. 40). Por isso,

o papel da escola na proposição do projeto de Educação Integral deve se constituir a partir da luta por uma escola mais viva, de modo que se rompa, também, gradativamente, com a ideia de sacrifício, atrelada ao Ensino Formal e, por outro lado, de prazer a tudo que é proposto como alternativo ou informal em relação a esse sistema escolar (MOLL, 2009, p. 32).

Além de ser articulado com as dimensões anteriormente discutidas, o currículo deve possibilitar uma integração entre a escola e a realidade de seus estudantes, priorizando a educação enquanto um ato político. Pois, “uma formação política é essencial. Articulação com a realidade e suas contradições” (GADOTTI, 2009, p. 34). Em que, “as escolas devem ser pensadas como locais onde se potencializem as atividades cooperativas e conjuntas. São essas atividades que levam efetivamente ao conhecimento, pois a aprendizagem é sempre indireta e se dá através de um meio social” (CAVALIERE, 2007, p. 1022). Não se pode reduzir os problemas enfrentados pelas juventudes brasileiras a questões que tratam somente da organização curricular. Se o currículo não pode ser entendido e visto como o único culpado, tampouco deve ser desprezado como um elo importante para se analisar as contradições, realidade imposta pelo modelo neoliberal.

O PFEMTI, ao se propor uma ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio, deve garantir não apenas a oportunidade de acesso, mas também, garantir a permanência dos jovens onde o currículo e o processo de formação não anulem as experiências individuais e coletivas, mas que as tragam num processo de aproximação entre o saber científico e as realidades vividas pelos estudantes. Neste cenário,

Trata-se o jovem como um ser abstrato, negando suas condições objetivas e subjetivas de vida: enfrentam um processo de incerteza e desemprego crescente, precisam trabalhar para suprir necessidades próprias e da família, gravidez indesejada, mas também vivem numa sociedade onde o consumo está sendo cada vez mais valorizado. Tudo se passa, entretanto, como se o problema residisse tão somente na organização curricular (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 38).

A ampliação da jornada escolar, dentro do contexto social brasileiro e das realidades das juventudes, pode gerar um efeito reverso e perverso que, ao invés de ser inclusivo, expulsa os jovens trabalhadores que, por sua vez, diante da impossibilidade de uma jornada estendida e que seja conciliatória com o regime de trabalho, abandonam a escola num movimento que Acácia Kuenzer chama de “inclusão excludente” (2001) que pode ser entendida como,

estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo [...] homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (KUENZER, 2001, p. 14-15).

Contraditoriamente, a Escola de Tempo Integral ao incluir variados sujeitos, sem necessariamente articular as variadas dimensões de uma Educação Integral crítica, pode se tornar um mecanismo de exclusão. Ao reforçar a dualidade e as desigualdades ao desperdiçar as experiências de seus profissionais e estudantes numa lógica educacional e curricular reducionista e pragmática. Em movimento concatenado à inclusão excludente, no mercado, é produzido a *exclusão includente*. Em que num processo de expansão do acesso à escola — ao incluir um grande contingente de grupos historicamente excluídos, para a formação apenas de força de trabalho, numa visão tecnicista — reduz as possibilidades de emancipação e autonomia, tornando-os submissos à realidade econômica imposta. O mercado cria várias estratégias para excluí-lo, como a precarização das condições de trabalho, levando-os à informalidade e baixos salários. Conforme François Dubet,

[...] essa democratização incontestável é amplamente segregadora, pois os filhos das classes populares encontram-se especialmente nas carreiras e nas formações menos valorizadas e menos bem pagas, enquanto que os filhos das categorias superiores conquistaram uma espécie de monopólio nas formações elitistas e lucrativas (2006, p. 33).

Paralelo ao processo externo à escola, se cria em seu interior uma inclusão excludente que, ao ampliar a participação de cada vez mais jovens nas salas de aula, não garantem uma Educação Integral, já que muitas vezes os currículos se pautam no processo avaliativo de maneira quantitativa gerando uma “certificação vazia” (KUENZER, 2001, p. 15). Assim,

O grande desafio hoje, para as escolas e os educadores, está em ter que superar as dificuldades impostas ao sistema escolar, que, além de enfrentar dificuldades produzidas na nova ordem mundial, é, também, um novo palco de lutas e contradições decorrentes da democracia de acesso. Esta, ao haver legitimado o direito de todos à Educação, levou para a escola grupos sociais e culturais antes ausentes desse espaço, assumindo um caráter inevitavelmente multicultural (VILELA, 2007, p. 225).

Um currículo que busca uma Educação Integral tem que se mostrar capaz de integrar não apenas as pluralidades subjetivas, sociais e culturais que adentraram a instituição escolar nas últimas décadas, mas, também, elaborar uma série de estratégias pedagógicas que tenham a formação integral como finalidade, independente das horas ofertadas. Nesses termos, a ampliação da jornada escolar deve ser entendida como uma oportunidade de maior exposição e aprofundamento do conhecimento científico, articulado com as diversas dimensões, realidades e possibilidades que cercam as escolas e que exigem uma constante transformação dos currículos — devido às demandas sociais e políticas que tensionam o processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto uma arena de disputa, um currículo voltado para a Educação Integral deve levar em consideração a totalidade da realidade e o entendimento de um projeto unitário, onde as práticas curriculares devem se articular de maneira integrada entre a ciência e as realidades. Conforme Maciel, Jacomelli e Brasileiro apontam,

A integração curricular dos processos educativos é concebida, aqui, como integração tanto entre as disciplinas quanto entre as diversas áreas de atuação das atividades socioculturais e profissionalizantes, em estreita relação com os conteúdos das disciplinas do ensino regular (2017, p. 480).

Em que seja realizada uma articulação via ampliação de tempo, mas que também permita que o trabalho pedagógico se articule com outros espaços educativos voltados, por exemplo, à formação profissional e às experiências das comunidades onde vivem esses jovens. Pois, “A educação integral implica na formação integral, integrada e integradora da realidade. Por isso, é também uma formação intertransdisciplinar e intertranscultural” (GADOTTI, 2009, p.99). Assim, na Escola de Tempo Integral,

eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora (SILVA; BERNARDO, 2020, p.6).

Cavaliere (2009), ao analisar as experiências relativas às políticas de ampliação da jornada escolar na educação brasileira das últimas décadas, identifica duas tendências pedagógicas: a de uma Escola de Tempo Integral e a de um Aluno de Tempo Integral. A ponderação realizada por ela contribui para a análise do Programa de Fomento às Escolas

de Ensino Médio de Tempo Integral, pois, “à medida que os sistemas escolares públicos brasileiros se encontram em fase de expansão e aperfeiçoamento, tais escolhas não são inócuas, podem consolidar caminhos e devem, por isso, ser explicitadas e analisadas” (CAVALIERE, 2009, p. 52). Para a autora,

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (2009, p. 52).

Ambas as tendências analisadas por Cavaliere são escolhas não inócuas permeadas por interesses em um contexto de atuação de variados agentes. Como também como o papel e as responsabilidades relacionadas ao Estado neste processo de consolidação de uma agenda reformista para a educação pública brasileira. Como mencionado de maneira introdutória, a atual reforma do Ensino Médio, através de seus programas e políticas (“Novo” Ensino Médio, BNCC e EMTI), está inserida em um cenário caracterizado por um processo de ruptura democrática no campo político, que é qualificado pelo retorno de grupos historicamente comprometidos com o mercado internacional e que adotam de maneira bastante receptiva as “sugestões” propostas pelos Organismos Internacionais em uma perspectiva economicista da educação.

A reforma atual do Ensino Médio, ao pender para a tendência de uma política de Escola de Tempo Integral, necessariamente estaria condicionada a um alto investimento para ofertar condições materiais e físicas que atendam às necessidades dos estudantes e professores. Porém, a implantação do PFEMTI está condicionada ao investimento de agentes internacionais que influenciam a política, apontando para um condicionamento e um alinhamento em relação do neoliberalismo escolar. Estaríamos, assim, deslocando os sentidos da Educação Integral para um alinhamento da escola ao Terceiro Setor, com parcerias público-privadas que abrem brecha para o empresariamento do Ensino Médio no Brasil.

No capítulo que se segue, onde o objetivo é o de *Identificar e caracterizar os contextos de influência e produção de texto nos quais a política educacional (PFEMTI) é constituída*, serão abordados documentos que demonstram o grau de incidência e de prescrição nos documentos produzidos por instituições como UNESCO e Banco Mundial.

Tais instituições que acabam corroborando para a construção de uma agenda educacional global, ao estabelecer ditames e valores relacionados com o neoliberalismo escolar, acabam criando um paradigma educacional que, quando tensionado, acaba despertando suspeitas sobre as reais intenções da reforma e das políticas criadas para o Ensino Médio brasileiro, principalmente o EMTI.

2.2.4 Síntese do Capítulo I

O objetivo desse capítulo foi compreender os diferentes sentidos dados à Educação Integral em sua historicidade, identificando suas principais dimensões constitutivas em perspectiva crítica e sua contribuição para a análise da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil.

Para isso, partiu-se de ampla pesquisa bibliográfica e do entendimento que entre o período analisado (2016-2020), enquanto resultado das rupturas políticas e educacionais, o Estado brasileiro adotou uma postura de retomada e intensificação de uma política neoliberal iniciando uma agenda reformista, alinhada às premissas do capital internacional. Diante deste contexto de avanço da mercantilização e do empresariamento da Educação, não apenas a nível nacional, como também global, percebe-se um esforço de variados agentes¹⁵ num processo de deslocamento de sentidos relativos à Educação Integral.

Com a finalidade de contrapor o atual projeto educacional que está posto nesse contexto de disputas sobre os sentidos da Educação Integral, tornou-se relevante buscar elementos e analisar aspectos históricos e filosóficos que contribuem para a construção de uma perspectiva crítica relativa à formação dos sujeitos. O retorno à essa historicidade do termo retoma o vínculo ontológico existente entre a educação e o trabalho, relação que ao longo dos séculos foi sendo interrompida e que resultou na dualidade histórica.

Embora a Educação Integral enquanto conceito, seja ampla e esteja em constante construção, com a finalidade de estabelecer limites epistemológicos e de posicionamento ético buscou-se compreender as principais tendências e experiências de Escolas de Tempo Integral que permitiram a construção de importante campo de reflexão teórica no

¹⁵ O aprofundamento dos agentes influenciadores e atuantes na construção da agenda reformista do Ensino Médio, bem como do EMTI e da Educação Integral serão abordados nos Capítulos 2 e 3 desta pesquisa.

pensamento pedagógico brasileiro. Para essa delimitação, foram identificadas dimensões e tendências da perspectiva crítica que contribuiriam e ainda contribuem para o debate sobre as possibilidades e limitações de uma Educação Integral que não esteja comprometida com a emancipação humana. Conforme o quadro síntese que segue, alguns elementos e sentidos que constituem as dimensões aqui trabalhadas:

Quadro 2 – Síntese de sentidos e elementos constituidores das principais dimensões de Educação Integral em uma perspectiva crítica

DEMOCRACIA	TEMPO-ESPAÇO	DIGNIDADE E JUSTIÇA SOCIAL
Plural e inclusiva; Dialógica e participativa; Educação Integral como projeto político; Gestão Democrática	Equilíbrio entre proteção aos mais vulneráveis e dignidade humana (CAVALIERE, 2002); Articulação com políticas amplas de enfrentamento das desigualdades (MOLL, 2009)	Educação Integral vista como um projeto coletivo para uma sociedade mais justa; Garantia de acesso e permanência;
estabelecimento de relações solidárias e coletivas para garantir o desenvolvimento das multidimensionalidades dos jovens estudantes;	Articulação entre demais tempos e espaços de socialização e do viver (ARROYO, 2012). Cidades Educadoras (MOLL; BERNARDI; LOURO, 2021)	Potencializar as múltiplas dimensões dos sujeitos; Condições dignas e materiais para a ampliação da jornada;

Fonte: próprio autor, 2021.

Entre as dimensões encontradas, uma Educação Integral e uma escola de tempo integral que esteja comprometida com a emancipação dos sujeitos deve ter como base a dimensão democrática. Ao partir de uma perspectiva plural e inclusiva, uma escola democrática deve considerar não apenas as individualidades dos sujeitos, mas enquanto a Educação Integral é vista como um projeto político, deve garantir o estabelecimento de relações solidárias e coletivas para garantir o desenvolvimento das multidimensionalidades dos jovens estudantes. Uma educação que se pretenda integral, não pode apenas ter a preocupação de unir a teoria à prática, mas buscar articular dimensões afetivas e políticas na formação de sujeitos históricos comprometidos com a realidade das quais estão inseridos, e também promover sua intervenção nessa realidade,

permitindo que possam compreender as contradições históricas, sociais e econômicas e não se subordinando à realidade imposta (MACIEL; JACOMELI; BRASILEIRO, 2017).

A pluralidade dos sujeitos e de suas potencialidades implica no compromisso ético e de práticas que se desenvolvem num espaço democrático. Espaços que não contemplam apenas a instituição escolar e determinada carga-horária ou turno (MOLL, 2009), mas que seja capaz de transgredir os tempos e espaços tradicionais e as lógicas autoritárias e homogêneas tão presentes nos modelos tradicionais de educação. Dessa maneira, ao partir da dimensão que a Educação Integral é emancipadora e multidimensional, assim como os sujeitos que estão envolvidos na experiência e neste processo educativo, a escola, enquanto instituição potencialmente garantidora dessa formação, deve possuir a autonomia da sua gestão e do corpo docente, estimular e garantir a participação da comunidade escolar e de seus estudantes partindo de um princípio organizativo democrático.

Como observou Pagní (2018), as políticas educacionais e a própria escola, quando sequestradas pela racionalidade neoliberal, ao reduzir as potencialidades da educação e da própria escola pública a lógicas economicista e pragmática para a formação da força de trabalho, transforma o acesso em processo de homogeneização dos currículos, experiências e dos próprios estudantes. Essa relação contraditória entre Educação Integral o Tempo Integral, trouxe a questão da “cidadania restrita” (CAVALIERE, 2007), onde, dentro de uma concepção assistencialista, as escolas passaram a serem observadas como espaços de proteção e cuidado e que, uma maior permanência na escola, principalmente por setores sociais mais vulneráveis, gira em torno da “contenção de danos” e de controle dessas populações. Desperdiçando ricas experiências e secundarizando a sua finalidade de uma formação que possa ofertar instrumentos e conhecimentos que tornem seus estudantes capazes de interferir na realidade e transformá-la.

Cavaliere (2002) destaca que um dos pontos centrais para a relação entre integralidade e ampliação da jornada escolar é a busca por equilíbrio entre querer proteger as camadas mais vulneráveis e que esses sujeitos sejam tratados com dignidade e vistos a partir de suas múltiplas dimensões, capacidades e potencialidades. Para Guará (2009), a oferta de uma Educação Integral, nesses termos, deve ser fruto de uma articulação não apenas no interior da escola, mas com “políticas amplas de enfrentamento de desigualdades” (MOLL, 2019, p. 18). A necessária articulação entre escola, sujeitos e políticas de enfrentamento às desigualdades, através de uma articulação ampla, acarreta

na ampliação dos tempos e de espaços que possibilitem uma formação comprometida como a integralidade dos sujeitos.

Torna-se necessário uma reorganização dos tempos e dos espaços da escola que permita a articulação entre os demais tempos e espaços de socialização e do viver (ARROYO, 2012), entendidos como ferramentas potenciais para uma sociedade menos desigual (LECRÉRC; MOLL, 2012), ao fazer parte de políticas afirmativas que garantam o acesso à cultura, ciência e tecnologia, além de um pertencimento territorial, de gênero e étnico. Deve-se permitir aos sujeitos o direito à totalidade das vivências (ARROYO, 2012) não apenas a das carteiras escolares, como possibilitar o acesso e a utilização de outros espaços, recursos e políticas. Assim, como indicam Ferreira e Pinheiro (2012), a intensidade de como esses tempos serão trabalhados pode representar um aumento qualitativo das ofertas educativas para a formação desses jovens.

As dimensões que hoje compõem o centro dos atuais debates sobre Educação de Tempo Integral no Brasil só se tornam palpáveis em termos de políticas e experiências concretas quando articuladas de maneira conjunta com um elemento importante e cervical do processo de ensino-aprendizagem que é o currículo, que na visão de Arroyo: “é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (2013, p.13). Para Coelho e Hora (2009), apenas o conhecimento escolar não é válido se não levado em consideração os diversos saberes em torno das variadas práticas sociais que fazem com que a Educação Integral ecloda como um conjunto de práticas integradas e integrantes entre currículo escolar e realidades vividas pelos sujeitos. Isto só se torna possível, quando se resgata o sentido ontológico da relação entre educação e trabalho, entendendo o segundo como um princípio educativo que orienta todo o processo de formação.

Em um cenário de crescente mercantilização da educação e da escola pública, não apenas no Brasil, como também em todo o mundo, torna-se importante demarcar fronteiras — que não são imutáveis e únicas — frente ao avanço do *Neoliberalismo Escolar*. No capítulo que segue serão abordados como as mudanças econômicas, políticas e sociais por quais o mundo passou nas últimas décadas vem trazendo à tona importantes agentes — apesar das resistências tanto à nível internacional quanto nacional — que vêm atuando e criando mecanismos para incidirem de forma direta ou indireta na construção de políticas educacionais. Políticas que contribuem para a construção de uma agenda

globalmente estruturada para educação que, através de inúmeras reformas, capitaneadas pelos Organismos Internacionais e Estados Nacionais, vem redefinindo as finalidades e os sentidos da Educação Integral, em especial para o Ensino Médio.

3 A ATUAÇÃO DOS AGENTES INTERNACIONAIS E NACIONAIS NOS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

O presente capítulo tem por objetivo *identificar e caracterizar os contextos de influência e produção de texto nos quais a política educacional (PFEMTI) é constituída*. Esse objetivo surge de uma percepção inicial de que a atual agenda reformista brasileira, iniciada no ano de 2016, vem estabelecendo uma política de Educação Integral alinhada aos preceitos defendidos pelos Organismos Internacionais, à exemplo da UNESCO que, desde a década de 1990, influencia as políticas educacionais numa conjuntura de avanço do neoliberalismo e a adoção de uma engenharia de alinhamento. Tal influência incide sobre a construção de uma agenda educativa global que reflete nos modelos curriculares.

Embora essa influência de uma agenda global esteja presente na formulação de políticas educacionais desde o início dos anos 90 do século passado, identificou-se certo protagonismo dos OI's na elaboração e prescrição da reforma iniciada em 2016, que inaugurou a retomada e intensificação de um projeto neoliberal para o Estado brasileiro. Essa influência, nos últimos trinta anos, foi se adaptando conforme as mudanças promovidas pelas novas relações estabelecidas pelo capital internacional, promovendo, assim, deslocamentos de sentidos e objetivos relacionados ao paradigma desejado por estes agentes na agenda *Educação Para Todos* (EPT).

Conquanto, no início do século XXI, o capitalismo passou por graves crises que levaram ao aumentando da pobreza, revelando o fracasso das diretrizes econômicas defendidas por esses organismos e forçando-os à uma mudança de estratégia e de narrativas em torno da pauta educacional. Alterando o discurso “da política da ‘Educação para a competitividade’ [...] para a ‘Educação para o combate à pobreza’” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 43). Essa mudança pode ser entendida como resultado do fracasso da agenda reformista característica da década de 1990, cuja centralidade estava na educação enquanto um elemento de desenvolvimento econômico e de capital humano como pressuposto para a inserção no mercado competitivo para a individualidade e empregabilidade dos sujeitos. Onde, “Apela-se para a noção de capital social e de educação para a assistência e inclusão social dos empobrecidos” (2006, p. 43), mas que ainda tem presentes mecanismos da agenda educacional dos anos 1990. Essas

mudanças podem ser identificadas nos documentos “Reforma da Educação Secundária” (UNESCO, 2008) e “Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo” (UNESCO, 2011), que consubstanciam as influências mais recentes em relação às reformas para o Ensino Médio, como a ampliação de carga horária e protótipos curriculares que possuem forte identificação com o que Christian Laval (2019) veio a chamar de “neoliberalismo escolar”.

O neoliberalismo escolar pode ser entendido como um conceito problematizador dos efeitos da racionalidade neoliberal que vem se apropriando das instituições e dos sistemas escolares através de uma nova concepção de administração fortemente apoiada na lógica privatista e empresarial. As análises do francês Christian Laval (2019) vão ao encontro das abordagens feitas por Ball e colaboradores (2005; 2010; 2011; 2012) que buscam entender os mecanismos e artefatos utilizados para a performatividade e o gerencialismo da escola pública no novo paradigma educacional, que é compreendido por esses pesquisadores como de caráter neoliberal.

Um mecanismo importante desse novo paradigma educacional é a forte presença do setor privado na gestão e cogestão de escolas públicas — presentes na atual reforma do Ensino Médio — que reforça a tese da sua forte presença e inserção na elaboração de políticas e na criação de representações e consensos para a legitimação de uma Educação Integral do Ensino Médio fundada nesses elementos. Para a compreensão desse espectro da atual Reforma iniciado com a Lei 13.415/2017, analisa-se a atuação do Terceiro Setor, destacando o Movimento Todos Pela Educação (TPE) como “um vetor de coalisão do empresariado nacional” (PEREIRA, 2019), que nos últimos anos transformou-se devido a influência e capilaridade de seus membros, consistindo nos principais articuladores do debate público sobre a agenda educacional brasileira (MARTINS, 2016; AGUIAR, 2019).

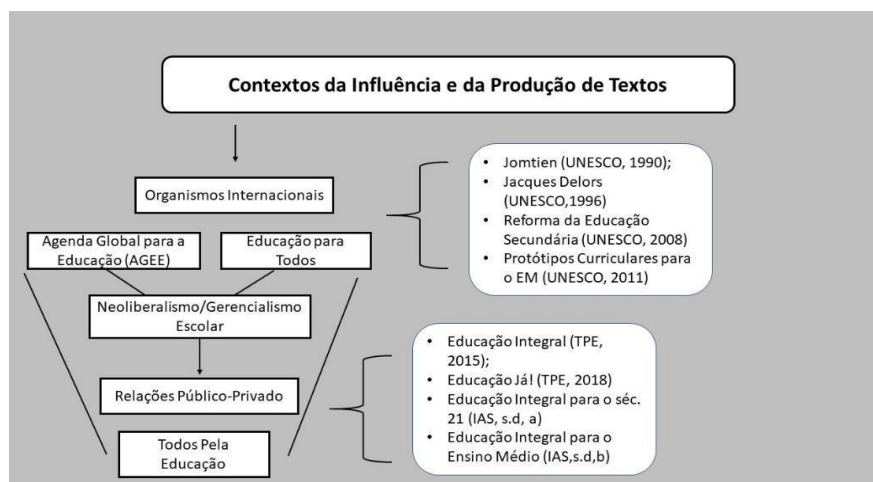
O TPE possui um significativo papel como articulador uma vez que seus integrantes atuam tanto em práticas de cogestão das redes públicas em nível regional, quanto em espaços proeminentes e de protagonismo em instâncias decisórias dos rumos das políticas educacionais. Embora as relações entre parcerias público-privada não sejam o objeto central desta análise, para a compreensão tanto da influência e da produção dos textos é importante a abordagem desse elemento. A análise da atuação desses agentes e a

sua presença em várias regiões do país que nos indicam, através de pesquisas recentes¹⁶ (EVANGELISTA, 2020; MONTEIRO, 2020; SOUZA, 2021) que o PFEMTI está sendo executado, majoritariamente por Institutos e outras Organizações Sociais. Um exemplo disso é o *Instituto Ayrton Senna* (IAS), um dos membros mais atuantes do movimento *Todos pela Educação*, sobretudo no que se refere à oferta e gestão de Educação de Tempo Integral na educação básica, especialmente para o Ensino Médio. E atentando para o protagonismo nas arenas de debates nacionais, também serão analisados neste capítulo documentos “Educação Integral: um caminho para a qualidade e a equidade na educação pública” (TPE, 2015) e “Educação Já!: Uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022” (TPE, 2018). E relacionados ao Instituto Ayrton Senna, os documentos “Revista Educação Integral para o século 21” (IAS, s.d,a) e “Educação Integral para o Ensino Médio: Uma proposta para promover a escola do jovem do século 21” (IAS, s.d.,b).

Os documentos supracitados resguardam elementos significativos do contexto de influência e da produção de texto que, ao incidirem sob a política de Educação Integral para o Ensino Médio público brasileiro entre 2016-2020, revelam agentes importantes neste processo de deslocamento de sentidos. Ao partir da premissa de que embora os contextos tenham suas características próprias, é indispensável compreendê-los como parte de uma **totalidade relacional**. Como forma de apresentação dessa totalidade, foi confeccionado um mapa/resumo com os principais elementos constituintes para se analisar os contextos de influência e de produção de textos da política de Educação Integral para o Ensino Médio brasileiro a partir de 2016. Este contexto, conforme nos explica Mainardes (2006), integra processos anteriores à implantação ou surgimento da política, bem como sua articulação entre seus variados agentes.

Figura 3 – Mapa conceitual das relações estabelecidas entre os agentes nos Contextos de Influências e da Produção de Textos

¹⁶ Embora o TPE possa ser considerado um catalizador importante que reúne as principais organizações privadas, pesquisas como a de Evangelista (2020), Monteiro (2020) e Souza (2021) nos revelam a atuação de variadas instituições que ao atuar em diversos estados da federação e de variadas maneiras como é o exemplo do Instituto Ayrton Senna (IAS), Instituto de Corresponsabilidade para a Educação (ICE), Instituto Natura (IN) dentre outros, nos levam à compreensão que estes agentes não apenas são protagonistas no processo de implementação do EMTI como também agentes centrais no processo de deslocamento de sentidos relativos à Educação Integral que será abordado mais profundamente ao longo deste capítulo.



Fonte: próprio autor, 2021.

A organização deste capítulo se propôs analisar a construção dessa Agenda Global Educacional, ao identificar quais são os principais Organismos Internacionais que atuam tanto no contexto de influência quanto no contexto da produção do texto e seus mecanismos que influenciam para um novo paradigma educacional, não apenas apresentado na atual reforma do Ensino Médio, mas que vem pautando a criação de políticas educacionais nas últimas três décadas. Organismos que apresentaram uma série de estratégias regulatórias — de caráter econômico e político — e estabeleceram um conjunto de reformas estruturais ancoradas nas premissas de um projeto de sociedade neoliberal que estabeleceu uma nova racionalidade.

Essa nova racionalidade passou a ressignificar os sentidos dados à educação ao estabelecer um novo paradigma educacional intitulado “*Educação Para Todos*”, que remete a uma disputa na construção de sentidos e significados em torno da Educação Integral. Foi esse contexto de influência que introduziu nas políticas educacionais uma nova forma de administração e de concepção de escola, especialmente para as finalidades e objetivos do Ensino Médio que “desloca-se de uma concepção marcada pela perícia, típica do capitalismo industrial, para outra ancorada na meritocracia” (SILVA, 2016, p. 676).

Após o golpe de 2016, embora essas parcerias já fossem amplamente reconhecidas em períodos anteriores ao recorte temporal aqui proposto, foi observado uma ampliação de influência das Instituições privadas, não apenas no processo de implementação do EMTI como também forte presença em instâncias governamentais como o caso do MEC e também no Conselho Nacional de Educação (CNE) que inaugurou uma agenda

reformista com forte apelo empresarial (FREITAS, 2019) em nome da *eficiência*, *equidade* e *qualidade* da educação básica brasileira.

Os principais dispositivos normativos presentes na atual Reforma do Ensino Médio tensionam o debate em torno dos interesses e perspectivas de um projeto nacional de educação e da própria escola pública. Dentro desse complexo processo relacional, assinala-se a forte atuação do Terceiro Setor através do Movimento *Todos Pela Educação* (TPE) e seu esforço na construção de um projeto que se pretende hegemônico em um contexto de avanço da racionalidade neoliberal, que reflete diretamente nos atuais debates educacionais, no cenário nacional e internacional. Nesse sentido, a segunda seção do capítulo analisa os discursos promovidos por algumas dessas Instituições que corroboram o processo de deslocamentos de sentidos da Educação Integral para um paradigma educacional alinhado aos pressupostos economicistas compatíveis com a racionalidade neoliberal.

3.1 “Educação para Todos”: notas sobre a incidência dos organismos internacionais na construção de uma agenda global educacional

Para compreender os fatores e os condicionantes da atual reforma da educação básica brasileira e a construção de políticas educacionais deve-se levar em consideração a relação dialética entre o local e global para a materialização de uma agenda que, embora não possa ser considerada um bloco homogêneo, influencia e direciona as políticas nacionais do mundo inteiro, especialmente nos países dependentes do capital. Visto que para Ball (2001, p.100):

estamos a assistir ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômicos, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação.

Como Ball assinala, o movimento na busca internacional de uma única concepção de Educação indica um processo de “colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas” (2001, p.100). Mas na criação desse novo consenso educacional adota-se uma linguagem otimista de modernização e de suposta ampliação da democratização no acesso à escola que pode seduzir até mesmo os setores

mais progressistas da sociedade (LAVAL, 2019). Esse “canto da sereia” faz o movimento reformista ser apresentado de forma técnica e neutra, que supostamente ultrapassa as ideologias políticas, escondendo as contradições existentes. Já que,

trata-se de uma definição ideológica acerca de qual é o papel do Estado. O curioso é que a definição da agenda que pauta a política é, ela mesma, uma ação predominantemente política, mas que busca encontrar sempre uma razão técnica (leia-se econômica) para justificar a inclusão de tal ou qual ponto na pauta (SOUZA, 2016, p. 466-467).

Diferentemente do liberalismo clássico, o neoliberalismo,

está comprometido com a economia neoclássica, ou seja, reconhece que é necessária alguma intervenção do Estado para assegurar que a mão invisível do mercado de Adam Smith consiga funcionar. Isto significa que a liberdade do mercado, o direito ao comércio livre, o direito a escolher e a proteção da propriedade privada é assegurada pelo Estado (ROBERTSON, 2007, p. 16).

Revelando-se as condições para a implantação da ideologia neoliberal, apresentada como única alternativa de sociedade possível na contemporaneidade, que “em vez de simplesmente buscar minimizar o papel do Estado, o neoliberalismo funcionou por meio do Estado” (ROBERTSON; DALE, 2011, p. 41), num processo de *constitucionalização do neoliberal*. Que é visto como um “movimento para construir dispositivos legais ou constitucionais que ocultem ou isolem consideravelmente as novas instituições econômicas do exame popular minucioso ou da responsabilidade democrática” (GILL, 1992, p. 165). Tais dispositivos buscam internalizar a lógica da reprodução do capitalismo nacionalmente, num projeto de internacionalização e competição dentro dos novos princípios econômicos e educacionais de um planejamento societário burguês, onde

O projeto global que emerge disto tem uma característica notável: visa a generalizar as relações sociais constitutivas do capitalismo no mercado mundial como um todo e, ao mesmo tempo, a conter os antagonismos que lhe são inerentes, sobretudo na sua preocupação em tornar hegemônicas as novas burguesias que promove (CAMMACK, 2004, p. 266).

Como num grande tabuleiro de xadrez, não se pode compreender as políticas educacionais brasileiras atuais como peças isoladas, como não pertencentes a um conjunto de dinâmicas e estratégias além-fronteiras, com tendências e agentes que

estipulam um conjunto de regras, sendo aplicadas conforme o entendimento de cada jogador. Segundo Souza,

a definição da agenda, ou seja, sobre o que se tomarão decisões é algo que, com a globalização, tem progressivamente saltado da esfera nacional para a global. Isso quer sugerir que os estados nacionais tomam decisões sobre a forma e a direção da política, mas pautadas por uma agenda que, se não lhes é imposta, é fortemente influenciada externamente (2016, p. 466).

Embora a relação estabelecida entre o global e o local não seja feita de maneira homogênea em todos os países, “as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexos de influências e interdependências ou resultam numa interconexão, multiplexidade e hibridização” (BALL, 2001, p. 102). Em um contexto de influência (MAINARDES, 2006) os principais organismos internacionais estabeleceram ao longo das últimas décadas uma agenda que, embora não seja praticada de maneira homogênea pelos Estados-nacionais, estabelece uma nova ética e princípios que se naturalizam na retórica em torno do entendimento sobre as funções e os sentidos dados à educação, como uma espécie de denominador comum que constitui as atuais agendas reformistas em uma nova prática de governança. Assim,

A educação não pode mais ser tomada como um todo hegemônico cuja homogeneidade e integridade setorial depende de uma base nacional. Em vez disso, vemos divisões do trabalho e da educação tanto no âmbito das escalas quanto através delas. Em nível nacional, a governança da educação inclui agora uma presença significativa de agentes e proprietários que não o estado, com muitas dessas distinções sendo feitas de acordo com a função – fundos, provisão de serviços, etc. (ROBERTSON; DALE, 2011, p. 41).

Pode-se considerar como ponto de inflexão na construção de uma agenda educacional as conferências internacionais lideradas pela UNESCO e Banco Mundial. Ao longo da década de noventa essas conferências estabeleceram uma série de incentivos e práticas para a readequação dos países emergentes à realidade e à lógica da sociedade, em função da construção de um projeto hegemônico calcado num novo paradigma educacional, político e econômico já iniciado com o Consenso de Washington, em 1989. Naquele momento foram construídos os caminhos que deveriam ser trilhados para a adequação dos países periféricos ao mercado internacional, explicitando-se a urgência de reformas estruturais fundamentadas em uma Agenda Global para a Educação, que era tida

como um dos elementos centrais para o desenvolvimento econômico e para o ingresso dos países no mercado competitivo.

Essa Agenda é caracterizada por novas relações de poder e parcerias que estabeleceram uma nova governança a partir do processo de globalização e das relações entre os Estados Nacionais com o capital internacional e seus agentes no século XXI. Ao partir desse pressuposto, Stephen Ball assegura que

as redes políticas constituem uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente, e colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade e, de fato, um 'mercado de autoridades'. [...] nacionalmente o setor educacional público está mais congestionado; novas relações e formas de relacionamento estão sendo estabelecidas dentro da política e em relação a ela, isto é, há uma nova mistura dentro da matriz de governança envolvendo 'relações complexas de interdependência recíproca'; as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre políticas introduzem o pensamento sobre políticas; e as organizações 'operacionalmente autônomas', mas 'estruturalmente acopladas' (2014, p. 87).

Nova formas de governança atuante através de redes complexas, que muitas vezes não são coerentes, acabam adotando discursos e dando origem à novas fontes de autoridades e posturas a serem seguidas e que acabam contaminando as políticas públicas nacionais para a educação. No incentivo de novas práticas, as concepções e relações a serem estabelecidas no meio educacional, como o próprio jogo político em questão, criam indicadores do que se entende por Educação Integral e através de suas contradições podem indicar alternativas ao projeto hegemônico da sociedade capitalista. Como já explicitado, a construção de uma agenda internacional, embora venha se desenvolvendo ao logo do pós-guerra e em diversas concepções ideológicas, possibilita considerar o Consenso de Washington como uma espécie de divisor de águas para o capitalismo internacional, que buscou adequar os países em desenvolvimento (muitos deles pertencentes à extinta União Soviética) às normas econômicas do mercado global.

Do Consenso de Washington resultou uma profunda agenda reformista dos Estados Nacionais que, em suas variadas dimensões, trouxe ao centro das discussões o discurso da necessidade de mudança nas redes educacionais, que foram entendidas como peça-chave para o desenvolvimento econômico e a formação de trabalhadores capacitados às novas demandas do mundo do trabalho. No entanto, essas tratativas eram feitas de forma bastante generalista, diferente das convenções realizadas ao longo dos anos seguintes, especialmente Jomtien (1990) e Dakar (2000), que trataram

especificamente da agenda educacional global. A partir daí inaugurou-se o compromisso da *Educação para Todos*, que “representa um marco estratégico do ‘novo’ papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal” (RABELO; JIMENEZ; SEGUNDO, 2009, p. 6) e que surge da necessidade de

emoldurar as novas exigências educacionais e sua importância como elemento de tomada de consciência no conflito capital-trabalho, no contexto histórico do mundo dos homens do século XXI, regido por uma crise estrutural do capital e por uma reação burguesa sem precedentes (COSTA, 2007, p. 12).

As exigências mencionadas por Costa (2007) se utilizaram da retórica de “desenvolvimento sustentável”, “alívio da pobreza” para o aumento da “justiça social” na oferta de uma educação entendida como uma área estratégica na solução de problemas (a pobreza, desigualdades sociais, desemprego, entre tantos). Na visão dos postulantes de Jomtien:

Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação (UNESCO, 1990, p. 1).

Tanto a Conferência de Jomtien quanto as Conferências que à sucederam (Nova Delhi e Dakar) estabeleceram uma série de consensos no que diz respeito ao projeto que deveria ser adotado pelos países signatários para a oferta de uma educação dita para todos nesse princípio de século. Mesmo não existindo sequer uma menção sobre o termo Educação Integral na redação de seus relatórios finais, ficaram estabelecido princípios e ações para garantir o desenvolvimento de potencialidades consideradas importantes para a melhoria da oferta e da qualidade da educação básica, sejam elas individuais ou coletivas.

Um dos focos essenciais que sustentam o pacto do *Educação para Todos* é a universalização da educação básica através de financiamentos externos, um comprometimento dos países na implantação de reformas, ao atender especialmente as populações mais desassistidas dentro de uma lógica assistencialista. A defesa da Educação Integral, nesse contexto, ficou ancorada na lógica de ampliação do tempo de permanência na escola, disposta “na ampliação do tempo de instrução, estabelecendo uma simples equação entre ampliação do tempo de instrução dos alunos e a qualidade do

ensino” (JESUS; BORGES, 2015, p.6). A Escola de Tempo Integral vista por ser benevolente para os mais pobres é vista sob a finalidade a preparação dos indivíduos para o mercado, empenhando-se na formação de força-de-trabalho. A ampliação do tempo escolar não é apresentada de forma relacional com o tempo do processo de ensino, mas, sim, estabelecendo uma relação sinonímia entre a Educação Integral e a Escola de Tempo Integral e, nessa perspectiva,

É necessário perceber que se cria uma aura positiva em torno desses termos, inclusive de expansão do horário de aprendizagem, entretanto, pouco se tem problematizado a respeito das questões que as perpassam. O utilitarismo e a visão fragmentada do homem – pretendendo grosso modo, inserção produtiva dos sujeitos – é o que tem caracterizado como substrato formativo (JACOMELI; BARÃO; GONÇALVES, 2018, p. 39).

No contexto brasileiro, com a reforma estabelecida a partir de 2016, percebe-se o resgate das práticas e políticas indutoras para a oferta de uma Educação Integral baseada nessa perspectiva, incitando problematizações que perpassam as atuais políticas nacionais para o Ensino Médio — desde seus objetivos mais gerais até ao complexo processo de implementação nas redes públicas de educação.

É de igual importância para responder ao objetivo proposto neste capítulo, descrever e problematizar as questões que perpassam a influência da agenda global de educação através dos organismos internacionais, assim como seus princípios e o modo explícito e implícito como elas agem sob construção e formulação de políticas educativas e de seus sentidos e significados à nível local. Como será visto nas próximas páginas.

3.1.1 Os princípios fundantes da Agenda Globalmente Estruturada no Compromisso Educação Para Todos (ETP) e do paradigma neoliberal de Educação

As reformas iniciadas no início da década de noventa¹⁷ que tiveram como característica o chamado “neoliberalismo *roll-back*” (BALL, 2014) tinham e têm como objetivo a “destruição ativa” (SALVINO, 2018) das estruturas assistenciais e de seguridade. Embora o neoliberalismo tenha modificado sua estratégia para a atuação neste

¹⁷ Ainda que a adoção de diretrizes internacionais se altere de país para país em um processo de bricolagem (BALL, 2011) de acordo com suas realidades sociais, econômicas e políticas, é crível o argumento da existência de uma agenda de cooperação entre agentes internacionais e governos locais, com parcelas importantes da sociedade civil que vêm rearticulando os princípios da educação nos últimos trinta anos.

princípio de século XXI, ele ainda traz consigo alguns elementos característicos. Como nos explica Dalbério:

Se, de um modo, a educação serve ao aprimoramento e ao desenvolvimento dos sujeitos da sociedade, de outro serve também à reprodução e à manutenção de uma sociedade de classes desiguais e excludentes. Como a primeira ideia sempre foi difundida e assimilada com mais clareza, a segunda ficou mascarada e, por isso colaborou com tais objetivos e reforçou a alcance deles para a reprodução social (2009, p. 121).

Pois,

estão continuando [Organismos Internacionais] não só a moldar as agendas da educação nas economias em desenvolvimento e desenvolvidas, mas que também estão buscando reconstruir a educação como parte do setor mais amplo de serviços no âmbito de uma economia de conhecimento global. (ROBERTSON; DALE, 2011, p. 42).

A compreensão de que o mascaramento utilizado pelos agentes defensores de uma sociedade neoliberal, em suas diferentes configurações, seja ela destrutiva do Estado de Bem-Estar, ou agindo no interior e em parceria com os governos nacionais (SALVINO, 2018), revelam a capilaridade das relações estabelecidas e sua forte inserção no campo pedagógico. Onde se estabeleceu que

há uma mudança de um sistema educacional predominantemente nacional para uma distribuição das atividades mais fragmentada, multiescolar e multisetorial, que agora envolve novos participantes, novas maneiras de pensar sobre a produção do conhecimento e sua distribuição, e novos desafios em termos de garantia de distribuição de oportunidades de acesso e mobilidade social (ROBERTSON; DALE, 2011, p. 39).

A reconstrução da educação enquanto parte de um setor mais amplo na área de serviços na chamada “sociedade do conhecimento”, apoia-se em um tripé conceitual com objetivos que devem ser buscados pelos países comprometidos com a agenda estabelecida, sendo eles: eficiência, equidade e qualidade na oferta da educação para o alívio da pobreza, desemprego entre os mais jovens e aumento das desigualdades sociais, de raça e gênero (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006; DALBÉRIO, 2009).

Segundo Tamar Atnic, vice-presidente da Rede de Desenvolvimento Humano do Banco Mundial, no prefácio do relatório executivo da instituição intitulado “Aprendizagem para Todos: Estratégia 2020 para a Educação” (BANCO MUNDIAL, 2011), apesar dos êxitos conquistados nas últimas três décadas, “ressaltaram a

incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades” (s.p). Tornando-se necessárias

A expansão e a melhoria da educação são fundamentais para a adaptação à mudança e para o enfrentamento destes desafios. Em suma, os investimentos em educação de qualidade produzem crescimento econômico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis (2011).

Os posicionamentos “sugeridos” pelos OI’s revelam como deveria e devem ser feito o alinhamento dos países em relação às exigências da economia e como tais valores passaram a colonizar a escola enquanto instituição social na construção de um novo paradigma educacional. Trata-se de um contexto em que “o neoliberalismo não atua apenas na destruição de programas de regulamentação das instituições, mas produz a própria existência, isto é, forma a subjetividade e define como vamos nos comportar e nos relacionar socialmente” (TREVISOL; ALMEIDA, 2019, p. 205).

Como explicam Laval e Dardot (2016), o êxito do processo colonizatório do neoliberalismo se dá no momento em que não se compreende apenas como um modelo econômico e político, e sim, que age para o estabelecimento de uma racionalidade que tem por característica “um sistema de respostas que constitui uma racionalidade abrangente, isto é, um tipo de discurso normativo no qual toda a realidade é tornada inteligível e pelo qual são prescritas como ‘evidentes por si mesmo’ determinadas políticas” (p. 234). Políticas que se impõe “como um dado de fato, uma realidade diante da qual não se pode fazer nada, a não ser adaptar-se” (LAVAL; DARDOT, 2016, p. 234). Se entendida como uma racionalidade, a capilaridade da ideologia neoliberal também age na construção e colonização de novos sentidos, que atuam na subjetividade e levam à crença da inexistência de outras possibilidades e alternativas ao cenário apresentado e defendido pelos seus agentes.

Diante disso, identifica-se que o processo de mudança de paradigma educacional e a instauração de uma racionalidade neoliberal e sua aderência à efetivação de políticas educacionais produzem uma outra definição de Educação Integral, partindo de uma perspectiva mercantil, tecnicista e empresarial que “fortalece a racionalidade neoliberal e sufoca as perspectivas de uma formação integral” (TREVISOL; ALMEIDA, 2019, p. 204). Partindo do princípio de que se vive uma governamentalidade (BALL, 2011) em

nível global e nacional que sufoca e\ou ressignifica o sentido da integralidade e a sua negação enquanto condição para a emancipação humana.

A nova racionalidade, que orienta a consolidação da agenda educacional global, apresenta inúmeras estratégias entendidas como importantes e necessárias para o alcance da qualidade, equidade e eficiência. Dentro desse tripé conceitual de objetivos estabelecidos pelos Organismos Internacionais, é observado a adoção de uma retórica relacionada às políticas públicas, termo entendido nesta tese como “todo conjunto sistemático de ações e procedimentos inter-relacionados, publicamente adotado por autoridade governamental com o propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico” (REIS, 2013, p. 1).

O PFEMTI pode ser visto nessa perspectiva, pois carrega procedimentos e ações inter-relacionados em dinâmicas internacionais e nacionais que passaram a estabelecer critérios considerados necessários para a oferta de uma educação com maior qualidade e eficácia. Considerar eficiência, equidade e qualidade como conceitos orientadores dos Organismos Internacionais em uma lógica de boa governança que pautam a Nova Gestão Pública¹⁸ implica entender esse tripé conceitual e sua relação contraditória com a concepção de Educação Integral que, ao deslocar seus sentidos acaba reduzindo-a à uma perspectiva gerencialista e pragmática. Impondo assim, a necessidade de “modernização” e “inovação” que se baseia num discurso de “terra arrasada e crise” da educação pública. Para os reformistas,

Este movimento de reforma da educação concebe as mudanças como um fenômeno que, uma vez adotado no centro, se difunde via gestão para todos os níveis dos sistemas de ensino, até chegar no professor e no estudante – um movimento que tem sido chamado de *top-down* – de cima pra baixo (FREITAS, 2018, p. 38).

Dessa maneira, os reformadores lançam mão da “crise educacional e dos maus índices de aprovação” para pleitear entre seus agentes mais próximos — desde os

¹⁸ O novo modelo de governança estabelecido pela racionalidade neoliberal, em um processo de transformação do próprio papel do Estado, ao estabelecer uma agenda de reformas, vem incorporando nas últimas décadas “novos discursos e práticas derivadas do setor privado e são usadas como referência para organizações públicas em todas as esferas de governo” (CÓSSIO, 2018, p. 67). Onde “passam a ser utilizados como elementos-chave para a efetivação dos conceitos neoliberais, buscando, assim, paralelamente, a iniciativa de liberar as forças do mercado e reduzir o tamanho e as ações do Estado, aumentar a eficiência do setor público e reduzir o seu custo” (Ibid). Por sua vez, tais elementos e conceitos também se efetivam através de políticas educacionais ao estabelecerem novas relações com a Educação. Ver mais em (MACHADO; FALSARELLA, 2020; MARQUES; MENDES; MARANHÃO, 2019).

burocratas às mais diversas fatias da sociedade civil — o convencimento da mudança como necessária. Todavia, ao analisarmos os parâmetros e a perspectiva do que se entende por qualidade educacional defendida pelos Organismos Internacionais, identificamos elementos bastante contraditórios — e porque não contestáveis — que vão de encontro às premissas de uma Educação Integral emancipatória.

Na busca pela construção de um determinado padrão de qualidade, foram criados e estabelecidos uma série de acordos e mecanismos entre os OI's e os reformadores nacionais baseadas em forte investimento internacional para a implantação de determinadas políticas e a possibilidade da quantificação dos resultados que devem ser vistos como prestação de contas (accountability) aos principais agentes financiadores e promotores dessa agenda. Tais acordos estabeleceram um discurso hegemônico de eficiência e qualidade que “são fruto de uma reforma política e de reengenharia cultural do setor público” (BALL, 2005, p. 544) ao instaurar novas tecnologias educacionais nos últimos trinta anos. Segundo os signatários do compromisso Educação Para Todos, a maior racionalização administrativa e financeira dos Estados-Nacionais era relevante para se alcançar as metas estabelecidas através de boas práticas de gestão. Com a finalidade de que

a educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade (UNESCO, 1990, p. 5).

Um dos elementos fundamentais que inicialmente orientaram esse paradigma estabelecido na década de noventa foi a necessidade de redimensionamento das responsabilidades estatais com outros setores sociais, dentro da lógica de parcerias, principalmente com o setor privado (representado pelo empresariado nacional e internacional). Conforme a UNESCO,

Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a "um enfoque abrangente e a um compromisso renovado", incluímos as alianças como parte fundamental (1990, p. 5).

Estas alianças redimensionaram as responsabilidades dos poderes estatais e readequaram a educação e a escola pública à nova realidade global, estabelecendo novos

sentidos e novas práticas na construção de um discurso de constante fracasso da gestão pública. Para a resolução desses problemas identificados pelos OI's ao identificarem o chamado “excesso de burocracia e ineficiência” dos Estados em atender algumas demandas relacionadas à oferta de políticas públicas, iniciaram um processo de redimensionamento das responsabilidades que encontra no setor privado um aliado para a efetivação de suas demandas. Resultante deste processo além da participação desses setores no planejamento, como também a atuação no contexto de influência, produção de texto e no processo de implantação acabaram, por fim, introduzindo mecanismos relacionados à racionalidade neoliberal conhecido por gerencialismo.

Lima e Gandin (2017) ao analisarem este processo de redimensionamento de responsabilidades por parte do Estado defendem que enquanto elemento da Nova Gestão Pública, adota-se uma lógica de mercado entendida como superior à lógica do público. Conforme os autores, torna necessário dentro deste novo paradigma de gestão a defesa

de uma maior disciplina no serviço público para o oferecimento de serviços com melhor custo-benefício, o que seria garantido pela “liberdade para gerenciar”. A premissa é que a grande solução para a chamada crise do Estado de Bem-Estar Social seria a introdução de soluções gerencialistas, da gerência como uma força de progresso, para que se chegue a formas de atuação mais próximas daquelas do mundo dos negócios (p. 730-731).

Conforme Newman e Clarke,

O gerencialismo é uma ideologia que legitima direitos ao poder, especialmente ao direito de gerir, construídos como necessários para alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais. Em segundo lugar, o gerencialismo é uma estrutura calculista que organiza o conhecimento sobre as metas organizacionais e os meios para alcançá-las. Usualmente está estruturado em torno de um cálculo interno de eficiência (entradas-saídas) e um cálculo externo de posicionamento competitivo em um campo de relações de mercado (2012, p. 359).

A busca por essa eficiência defendida pelo gerencialismo – que também atua sob a intenção de mudar atitudes e não apenas práticas – “produz uma cadeia de monitoramento à distância dessas organizações” (LIMA; GANDIN, 2017, p. 731). Por sua vez, o monitoramento incessante pela busca dos resultados desejados produz uma outra tecnologia que é a performatividade. Conforme Ball (2005), a combinação do

gerencialismo com a exigência de uma alta performance dos sujeitos e instituições busca estabelecer um padrão de excelência educacional. Nesses termos, a performatividade

é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega avaliações, comparações e demonstrações como meios de controle, desgaste e mudança. As performances de indivíduos ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultado, demonstrações de “qualidade” (BALL, 2012, p. 37).

Para o autor,

Tecnologias políticas implicam a implantação calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder em funcionamento. Vários elementos díspares são inter-relacionados nessas tecnologias envolvendo formas arquitetônicas, relações de hierarquia, processos de motivação e mecanismos de reforma ou terapia (2012, p. 38).

A questão da performatividade institucional e pessoal, incorpora nos sujeitos um dos valores mais sintomáticos da “sociedade do conhecimento”, que é o individualismo. Tratando-se de educação numa perspectiva individualista e competitiva, ao fragilizar a solidariedade, dialoga abertamente com a meritocracia e sobrecarrega os indivíduos como únicos responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso na vida e no percurso escolar. Identifica-se uma clara contradição entre a defesa de qualidade e a busca por uma equidade numa educação que se pretende eficiente. É plausível, nesse primeiro momento, já identificar algumas incompatibilidades claras para se entender os limites visíveis e as possibilidades da oferta de uma Educação que se pretenda emancipatória.

Um dos artefatos utilizados pelos OI's, a partir das Conferências Internacionais de Educação promovidas nos últimos trinta anos, foi a inserção de símbolos e sentidos pertencentes ao linguajar empresarial, sob o pressuposto de uma nova gestão inovadora em contraponto às engessadas engrenagens dos sistemas públicos.

Hoje, as propostas mais estereotipadas sobre a “reforma” já não são uma etapa no caminho da transformação social, mas um elemento imposto com a única e restrita preocupação administrativa de tapar buraco, ou então como objeto de um estranho culto à “inovação” pela “inovação”, dissociada de qualquer implicação política clara (LAVAL, 2019, p. 16).

A falta de uma implicação política clara por parte dos reformadores é utilizada estrategicamente e, ao defenderem mudanças nos sistemas educacionais para uma maior eficiência, se utilizam do que é chamado de “neutralidade técnica”, que “é apresentada

como essencialmente pragmática e, por consequência, livre de ideologia (BALL, 2001, p. 101). O autor chama de *unidade articulada* na qual,

encontra-se inserida, na educação e no setor de serviços públicos em geral, em estratégias de reformas genéricas que por sua vez repousam na instalação de um conjunto de tecnologias de políticas que “produzem” ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades na arena da prática (p. 103).

Ao se travestirem de reformas “puramente técnicas”, a naturalização desses valores defendidos como intrínsecos ao processo de evolução da própria sociedade tem por objetivo a neutralização das forças políticas envolvidas na busca por uma maior homogeneidade, ignorando não apenas as disputas, como também as alternativas em relação ao projeto hegemônico do capital. Conforme Fernandes,

Esse gerenciamento dá a impressão de que não há luta ou disputa de projeto a ser feita. Isso quer dizer que a disputa influenciada diretamente por posições ideológicas é rejeitada; ou seja, o fazer da política torna-se subordinado a uma presumida imparcialidade atribuída à tecnocracia e aos especialistas esclarecidos (2019, p. 217).

A presumida imparcialidade e a suposta inexistência de disputas, faz com que as Organizações Internacionais se transformassem nas principais porta-vozes das orientações técnicas relativas à melhoria de qualidade, através de relatórios e diagnósticos que desde o final dos anos 1980 direcionam e alinham a construção de políticas educacionais às suas premissas. Essa readequação do que se entende e do que se defende por educação também está diretamente relacionada ao entendimento do processo educacional. Dentro desse novo paradigma, o compromisso Todos Pela Educação foi estabelecendo novas diretrizes e novos conceitos que foram sendo aderidos nas políticas educacionais, ao declinar o conceito de Educação em deferência à aprendizagem sob o lema do “aprender a aprender”, cristalizado ainda na década de 1990 pelo famoso relatório Jacques Delors e colaboradores¹⁹.

¹⁹ Em 1996, a UNESCO publicou o relatório intitulado “Educação: um Tesouro a descobrir para a educação do século XXI”. O documento enquanto um dos resultados das discussões realizadas nas Conferências de Jomtien (1989) e Nova Delhi (1993) serviu ao longo da década de 90 e dos anos 2000 como um dispositivo orientador das mudanças necessárias para que os países signatários do Compromisso Todos Pela Educação pudessem usar de referência para ações e estruturamento as reformas realizadas nesses períodos. Com a intenção de alinhar suas políticas para alcançar as metas estabelecidas pelo TPE, bem como atingir um nível de qualidade esperado pelos Organismos Internacionais. Ver mais em: (UNESCO, 1998).

O relatório Delors enquanto um dispositivo orientador e referencial do Compromisso Todos Pela Educação (TPE) para o estruturamento e alinhamento das reformas durante os anos 1990 e início dos 2000, pode ser considerado um dos principais mecanismos que introduziram novas práticas e sentidos para as políticas educacionais identificados com o neoliberalismo. Ao defender a concepção do “*aprender a aprender*”, o Relatório estabelece uma prática mais pragmática em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Conforme o documento,

aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (UNESCO, 1996, p. 90).

A aprendizagem se torna o centro do processo educativo, o que leva a crer no papel da mediação pedagógica e coloca o estudante enquanto responsável único pelo seu sucesso (ou não) na trajetória escolar com foco apenas na aprendizagem. Excluindo assim, o processo dialógico e coexistente entre ensino e aprendizagem. Pois,

Este tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana (UNESCO, 1996, p. 90-91).

Ao se eclipsar esse tensionamento característico do processo educativo, esvazia-se o fazer pedagógico em nome de uma ideologia da aprendizagem, onde o professor passa de um contraponto questionador, para um mero reproduzidor de conteúdos, já que “aquela relação que outrora estruturava a experiência com o conhecimento, tensionada entre as estratégias de ensino, aparentemente deixa de existir, conferindo a cidadania apenas ao polo do aprender (CARNEIRO, 2019, p. 42). Assim,

trata-se do fato de que as pedagogias do “*aprender a aprender*” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém (DUARTE, 2001, p. 36).

A centralidade da aprendizagem no processo de escolarização revelou-se como uma espécie de “cavalo de Tróia”. Ao trazer uma série de artefatos e mecanismos que

facilitaram a popularização de valores, práticas e sentidos da educação gerencial nas escolas de maneiras mais ou menos identificáveis. Entre eles, destacam-se: a construção de uma homogeneização curricular (FREITAS, 2018), com avaliações em larga escala, e a defesa do retorno da lógica do processo de ensino-aprendizagem, ancorado nas chamadas competências e habilidades. Esses aspectos que articulados entre si, são responsáveis, segundo seus defensores, pelo diagnóstico da presença ou não de qualidade nos sistemas educacionais em todos os seus níveis.

Em seu livro “Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano” (2020), o autor Gert Biesta problematiza a adoção das “aprendizagens”, que rearticula e ressignifica os próprios sentidos do que se entende por educação, numa tentativa de romper com a tradição moderna e readequá-la às novas premissas da chamada pós-modernidade. Na visão do autor,

Uma das mudanças mais notáveis que ocorreram na teoria e prática da educação nas últimas duas décadas foi a ascensão do conceito de “aprendizagem” e o subsequente declínio do conceito de “educação”. Ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem (2020, p. 32).

O declínio do conceito de educação e a ascensão da aprendizagem enquanto elemento central do aspecto formativo, considera o indivíduo como único responsável em adquirir ou não determinado conhecimento. Ao mesmo tempo em que coloca em xeque o lugar dos professores e professoras neste processo em um novo profissionalismo. Para Biesta,

O professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente, e em que a própria educação se torna uma mercadoria – uma “coisa” – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional a ser consumida pelo aprendente (2020, p. 38).

Ao entrar nessa discussão, Stephen Ball (2005) identifica as mudanças do profissionalismo — ou da identidade do trabalho docente — como sendo um dos artefatos mais notórios quando analisada a mudança de perspectiva das finalidades da educação nas últimas décadas, dentro do conjunto de reformas defendidas internacionalmente. O gerencialismo ao adentrar nas escolas, tem por objetivo não apenas de alinhar a educação às premissas do mercado quanto as estruturas propostas pelas reformas. Como também, enquanto estratégia, afeta diretamente as relações dos sujeitos com suas práticas

profissionais, ao substituir a prática reflexiva e ética em seu cotidiano profissional; transformando-o em mero mediador e cumpridor de tarefas. Que, em um cenário de pressão e de avaliação fica ao encargo de agentes externos que dizem o que é qualidade ou não. Na perspectiva neoliberal gerencial, como explica Ball (2005), “Ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é “correto” ou “apropriado”, apenas se satisfaz os critérios de auditoria” (p. 543).

As reformas para obtenção do sucesso do indivíduo através da performatividade devem incutir nos estudantes uma lógica de aprendizado para a vida toda, minimizando o papel da escola e da própria educação em um mero produto. Por esse ângulo, o objetivo é oferecer as ferramentas que possibilite que cada estudante busque as competências e habilidades consideradas essenciais para um mundo econômico cada vez mais inseguro e flexível. Assim,

Para produzir assalariados adaptáveis, a escola, que vem antes do trabalho, deveria ser uma organização flexível, em inovação constante, que atenda tanto os desejos mais diferenciados e variáveis das empresas como às necessidades diversas dos indivíduos (LAVAL, 2019, p. 41).

Ao apontar as contradições do “aprender a aprender”, além do individualismo defendido nesse processo de adaptação à flexibilidade, exigida em uma lógica de competição, existe o risco de um empobrecimento na base curricular e na formação dos sujeitos onde, o conhecimento em si passa a ser secundarizado em favor da aquisição de conhecimento sob responsabilidade do próprio estudante que constantemente deve se atualizar. Com o intuito de ser considerado um sujeito produtivo e adaptável nos diferentes momentos de sua vida. (BASSO; NETO, 2015, p. 224). Conforme a lógica gerencialista na educação se defende a “capacidade de adaptar-se, de aprender a aprender, e a educação deveria seguir tais princípios para atender ao mercado” (MÉLO; ARAGÃO, 2017, p. 1156). Ao se declinar o conceito de educação em favor do “aprender a aprender” com finalidades pragmáticas e tecnicistas, pode provocar o aprofundamento das desigualdades sociais, em que a formação oferecida não busca a superação do sistema econômico vigente, mas serve para a redução de danos e de alívio da pobreza. Assim, “apela-se para a noção de capital social e de educação para a assistência e inclusão social dos empobrecidos” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 43), postura que pode ser considerada um dos empecilhos para a oferta de uma Educação Integral e emancipatória.

A constante pressão sofrida pelos sistemas educacionais e seus profissionais na busca de “bons resultados” leva a crer, além de uma formação tecnicista e mínima, a não consideração da integralidade em seu sentido holístico — que nega valores como democracia e solidariedade, importantes para uma educação emancipatória. Essa relação está intimamente relacionada à defesa da educação integral pelos agentes internacionais, que veem a oferta da modalidade de tempo integral como um mecanismo de aumento dos indicativos, que são entendidos como ligados diretamente à qualidade. No entanto, essa relação entre tempo na escola e formação integral acaba por ser confundida, estabelecendo uma relação sinonímia e muitas vezes falaciosa.

Como discutido no capítulo anterior, a agenda educacional internacional, apesar de não citar diretamente em seus documentos oficiais o que se entende por Educação Integral, ancora-se em medidas como o aumento do tempo de permanência na escola sem estabelecer de forma clara quais seriam as alternativas pedagógicas. Transformando-se numa espécie de “cárcere pedagógico” dentro de uma concepção assistencialista, tirando crianças e adolescentes das ruas com o intuito de proteção e contenção social. Ao analisar os documentos produzidos sobre educação de tempo integral pelos OI’s nas últimas décadas, Jacomelli, Brandão e Gonçalves (2018) apontam que,

Sem dúvida, o horário integral revelasse como subsídio para alcançar essa qualidade estritamente vinculada à melhora do desempenho nas avaliações externas e que não significam expressiva alteração na formação humanística e prática dos sujeitos (p. 41).

Segundo os autores, a Educação Integral é entendida por esses Organismos como:

Ampliação do tempo de aprendizagem; práticas voltadas para atender as crianças carentes e ajudar famílias cujos filhos são considerados como risco social; políticas indutoras de diversas soluções institucionais, cujos resultados produzem a secundarização do espaço escolar (porque a recomendação é de ampliação do tempo de aprendizagem e não necessariamente do tempo em instituições escolares); e a fragmentação das experiências, do trabalho pedagógico e da carreira dos profissionais em educação (2018, p. 41).

Ao analisar os pressupostos que compõem desde a década de noventa a agenda proposta pelos Organismos Internacionais através do EPT que, apesar de não ser monolítica e homogênea, pode ser considerada como um denominador comum dos interesses na construção de um mercado educativo. Tal característica tornou a educação um importante elemento para a entrada dos países periféricos na economia mundial e para

seu desenvolvimento, estabelecendo uma relação contraditória na construção de políticas para a oferta de uma Educação Integral que se incorporou à uma série de reformas inauguradas nos últimos trinta anos e que estabeleceram um novo paradigma para a educação.

Com o início do século XXI, as mudanças propostas pelo EPT não impediram o avanço da pobreza e o aumento das desigualdades sociais – apesar de terem representado um significativo avanço – como é o caso da universalização do acesso à educação básica. Diante desses resultados, os OI's e seus agentes se viram forçados a redefinirem suas intenções e objetivos no fomento de políticas educacionais, passando de um viés fortemente tecnicista e economicista, objetivando a formação de força-de-trabalho, para uma “educação cidadã e sustentável”. Ao analisarem a construção dessa agenda global, Evangelista e Shiroma (2006) indicam uma mudança de discurso apresentada pelos relatórios oficiais, que se afastou da educação como mola-propulsora do desenvolvimento econômico — característica principal das políticas adotadas a partir da Conferência de Jomtiem (1990) — passando para a defesa do alívio da pobreza, que foi transformado em “capital social” nos primeiros anos da década de 2000. Na visão das referidas autoras o discurso,

No início dos anos de 1990 girava em torno de conceitos como produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia. No final da década, o viés economicista explícito deu lugar a uma face humanitária por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais candentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade atual (2006, p. 45).

As mudanças ocorridas, principalmente no campo tecnológico e no próprio modo de produção, acabaram por alterar as relações existentes entre Estados e capital. Ao longo da década de noventa foi possível identificar uma relação claramente antagônica entre o neoliberalismo, que pregava a quase ausência de um Estado e orientava as reformas educacionais com viés economicista bastante explícito, sendo substituído por uma face humanitária de cidadania e sustentabilidade, que revela a readequação e a criação de novas estratégias e mecanismos presentes nas atuais políticas, no que se estabeleceu como *Nova Gestão Pública*. Um modelo de gestão que evidencia as relações entre o público e privado e que “ressalta as virtudes dos serviços realizados por empresas e a sua centralidade para o alcance da eficiência e melhoria da oferta dos serviços públicos, na medida em que recorre aos princípios do mercado” (SOUZA; NETO, 2017, p. 663).

Diante deste cenário, é importante considerar este processo marcado por rupturas e também de continuidades que estão presentes na agenda global de educação e as “atualizações” promovidas pelo próprio Compromisso Todos Pela Educação e como antigos elementos, combinados com os novos incidem sobre a atual reforma do Ensino Médio brasileiro e as concepções de Educação Integral presentes no EMTI apoiados em velhos princípios que revistados, são ressignificados na atualidade.

3.1.2 “Educação para o alívio da pobreza”: o capitalismo humanizado como estratégia para reformas curriculares

Considera-se que o final da década de 1980 representou uma profunda mudança nas relações humanas, pelo fim da polarização entre capitalismo e socialismo — simbolicamente representada pela queda do Muro de Berlim (1989) — e o colapso da União Soviética, que promoveu uma nova reconfiguração geopolítica internacional. As alterações no quadro hegemônico de poder no campo político e econômico, que representou à época o espírito dos novos tempos, serviu como uma antessala para o milênio que se aproximava. O “triunfo do capitalismo” (ROBERTSON; DALE, 2011, p. 74), através de seus principais representantes no que tange à indução das reformas, trabalharam para a construção de uma nova sociedade baseada em um novo modelo de governança, agora não mais representados por um consórcio de potências nacionais, característicos do século XX, fazendo com que os cidadãos do *fin-de-siècle* tateassem “o caminho para o terceiro milênio em meio ao nevoeiro global que os cercava” (HOBSBAWM, 1995, p. 537).

É inegável a necessidade de considerar a influência dos Organismos Internacionais na construção desse novo mundo, esses foram os principais indutores de políticas que buscavam a adequação dos países — especialmente os periféricos — à nova realidade imposta pelo processo histórico por qual passavam. Tendo como característica a substituição do modelo de Estado de bem-estar social pelo neoliberalismo entre as décadas de 1970 e 1980, que afetou diretamente a Educação na construção de uma agenda reformista para maior eficiências e competitividade num cenário de mudanças econômicas.

Ao introduzir uma nova racionalidade orientadora de um projeto educacional baseado em valores de mercado, as reformas características da década de noventa

apresentaram uma nova gramática (LAVAL, 2019), que tinha como principal objetivo a universalização da educação básica, angariando simpatizantes de setores mais relacionados às forças econômicas e, no campo progressista, aqueles que se identificavam com valores como a democratização do ensino e sua modernização. Desta maneira,

A noção de “modernização” – vaga, mas de boa receptividade – é o fio condutor de uma retórica de combate diante do qual o espírito crítico parece capitular. Sejam quais forem a natureza e o teor da “reforma” ou da “inovação”, basta dizer que haverá “modernização” da escola para que, na cabeça de muitos, ela seja sinônimo de progresso, democracia, adaptação à vida contemporânea (LAVAL, 2019, p. 195).

A retórica adotada pelas políticas educacionais, inspiradas nas conferências internacionais na última década do século XX, tinha um apoio explícito às demandas econômicas e formação de força de trabalho e a partir da Conferência de Dakar (2000) adotaram uma nova retórica, adequando-se aos novos valores da sociedade pós-industrial, como é o caso da “Agenda para a Educação 2030”, que reafirma, apesar das mudanças discursivas, os compromissos da EPT.

A visão do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000 – o mais importante compromisso com a educação nas últimas décadas, que tem ajudado a promover progressos significativos na educação (UNESCO, 2016, p. 6).

Embora as reformas propostas na “primeira fase” do Consenso de Washington tivessem como objetivo o desenvolvimento econômico dos países mais pobres para seu ingresso no mercado competitivo, na virada de século as agências internacionais perceberam que, mesmo com o crescimento da economia de muitos países, houve também o crescimento da pobreza (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006). Cenário que forçou os OI’s ao “ajuste com rosto humano mediante a ação em prol dos grupos mais vulneráveis” (CORAGGIO, 1996, p.34). A visão mais humanitária, embora sua essência siga os preceitos estabelecidos no contexto de Jomtien, de forte cunho economicista, trouxe outras pautas e preocupações devido ao aumento das desigualdades e da própria pobreza que não foram resolvidas ao longo dos últimos trinta anos.

A narrativa adotada pelos agentes internacionais para o alívio da pobreza está intimamente ligada com as propostas da oferta de uma educação que se diz e pretende ser integral e que oferecia uma proteção social (ampliação da jornada escolar, por exemplo) e uma formação de sujeitos mais aptos à sobrevivência num contexto de extrema-pobreza,

como também de instabilidade no mundo econômico. Mostrando que “a linguagem dos documentos oficiais foi, portanto, modulada ao longo da década, incorporando os conceitos de autonomia, inclusão, empowerment, comunitarismo, terceiro setor, responsabilidade social, entre outros” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 44).

Embora os documentos apresentem um rosto mais humanitário nos últimos vinte anos, e o alívio da pobreza seja um imperativo das orientações na formulação de novas políticas públicas, Roberto Rafael da Silva (2016) ao analisar relatórios mais recentes da UNESCO (UNESCO, 2008; 2011) na área educacional, defende que a constituição do conhecimento Escolar, em especial no Ensino Médio,

desloca-se de uma concepção marcada pela perícia, típica do capitalismo industrial, para outra ancorada na meritocracia. A mobilização desse deslocamento pode ser evidenciada em dois sistemas de raciocínio pedagógico emergentes na cultura do novo capitalismo, a saber: o objetivo pedagógico da formação de personalidades produtivas e a organização curricular do Ensino Médio como uma comunidade de aprendizagem (p. 676).

A incorporação desses novos elementos, como a formação de personalidades produtivas no contexto de instabilidade, alterou as qualificações necessárias que anteriormente estavam centradas num conhecimento mais técnico para a realização de determinada função econômica. Ao reforçar a concepção do “aprender a fazer”, a centralidade das prescrições de um currículo voltado para o desenvolvimento de competências socioemocionais, indica a oferta de uma educação generalista e de responsabilização individual.

Silva (2016), ao analisar os “Protótipos Curriculares para o Ensino Médio” (UNESCO, 2011) e o relatório “Reforma da Educação Secundária” (UNESCO, 2008), defende que esses documentos devem ser considerados as bases para se entender os programas e políticas²⁰ criadas para essa etapa da educação básica em nível federal e estadual na última década. Ao analisar os documentos publicados pela UNESCO no Brasil ao final da década passada, eles nos revelam o estabelecimento de uma gramática curricular para o Ensino Médio brasileiro que “fez-se possível notar um entrelaçamento produtivo entre as noções de investimento, inovação e empreendedorismo na constituição de uma nova pauta para essa etapa da escolarização básica” (p. 176). Tornando assim,

²⁰ Para mostrar a incidência desses documentos nas políticas e programas voltados para o Ensino Médio brasileiro nas últimas décadas, Silva (2016) se utiliza do exemplo do ProEMI (Programa Ensino Médio Inovador) criado pelo MEC e de abrangência nacional, e o Ensino Médio Politécnico, criado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) no estado do Rio Grande do Sul e vigente entre os anos de 2012-2016.

uma necessária articulação para promover reformas vistas como urgentes para o estabelecimento desse novo modelo e de atendimento às demandas que via,

A necessidade de aumentar a competitividade dos indivíduos para manterem-se ativos no mercado profissional, a perspectiva de ampliar os níveis de capital humano da sociedade brasileira de modo a torná-la mais apta aos investimentos internacionais, assim como a relevância de produzir uma escola atraente e inovadora para que os jovens nela permaneçam, protegendo-se dos riscos e perigos de uma sociedade em crise, irrompiam com grande força dos diferentes setores da sociedade que se propunham a divulgar esse novo ideário (SILVA, 2016, p.180).

Tais documentos e suas recomendações também serão encontrados no atual PNE (2014-2024), que “permite considerar que as reformas curriculares atuais dirigidas para o Ensino Médio já eram defendidas por esse organismo desde 2008” (LOPES; PEREIRA; ALMEIDA; SILVEIRA, 2020, p.1).

A pluralidade de experiências educacionais iniciadas na última década é resultado do que a UNESCO denomina de abordagem cascata em relação à sua atuação enquanto agente propositor de políticas para a educação básica. Na visão da agência,

Ao influenciar as decisões políticas tomadas nos mais elevados escalões dos ministérios nacionais de educação, a UNESCO adota uma abordagem em cascata, que se traduz em efeito dominó, ou multiplicador, propício à renovação sistêmica, cujo impacto último atua sobre o aluno em sala de aula (UNESCO, 2008, p. 27).

Ambos os documentos têm como objetivo utilizar a sua influência para

alcançar formuladores de políticas educacionais em países que revisam continuamente a eficácia de seus sistemas de educação, de maneira que podem adotar integral ou parcialmente o modelo proposto, conforme suas necessidades específicas de desenvolvimento social e econômico” (UNESCO, 2008, p.12).

Ao propor um novo arranjo curricular para a educação secundária, adotado de maneira parcial ou integral, os referidos documentos defendem a formação de sujeitos com personalidades produtivas na perspectiva do capital humano. Os protótipos curriculares para o Ensino Médio se articulam com base na flexibilização da estrutura pedagógica para a modernização das práticas educativas, entendidos como alternativa ao “falido modelo” que, “dividido em disciplinas estanques, é adequada à perspectiva de

transmissão verbal de conhecimentos (informações /dados) desconexos e descontextualizados” (UNESCO, 2011, p. 9).

Existe uma íntima afinidade entre a divisão disciplinar do currículo, a fragmentação curricular e as “aulas”, estas quase sempre são entendidas como um processo de transmissão (predominante oral) de conteúdos curriculares do professor para o estudante, do qual se espera um comportamento de ouvinte atento e disciplinado. A necessidade de superar esta postura metodológica está presente em todas as normas recentes (UNESCO, 2011, p. 14).

Onde, ainda segundo documento:

inclusão de numerosas disciplinas suplementares se traduz em sobrecarga curricular que pode ter reforçado a tradição prejudicial do aprendizado por meio da memorização e/ou pode dificultar a conexão entre essas disciplinas e os currículos (UNESCO, 2008 p. 15).

Como uma das características desse modelo curricular, busca-se a articulação entre a flexibilização e a diluição dos componentes curriculares historicamente presentes ao longo dos anos e correspondentes de formação no Ensino Médio.

Nesse sentido, o currículo é o fundamento para um sistema de educação eficaz, que assegure a aprendizagem de qualidade para todos os estudantes e a preparação de cidadãos ativos, local e mundialmente. A flexibilidade é essencial para que o currículo seja implementado de forma efetiva no sistema educacional, e uma estrutura curricular bem desenvolvida serve a esse propósito (UNESCO, 2018, p. 4).

A diluição supracitada acarreta a diminuição de carga-horária (menos na área de matemática e letramento), relegando às demais — Ciência da Natureza e Humanidades — uma função homeopática e generalista. Paradoxalmente, apesar da diminuição e diluição dos componentes ao longo dos anos ou, como é abordado nos documentos, através dos “ciclos de formação” (UNESCO, 2008, 2011), existe o desejo, através dos protótipos desenvolvidos, de um esvaziamento dos conhecimentos historicamente constituídos a favor de uma profissionalização e formação para a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Dessa maneira,

o documento [UNESCO, 2008] defende uma educação secundária ainda dual (ou com ênfase para o ingresso na educação superior, ou com ênfase na formação profissional), sem haver um comprometimento com uma Educação Integral que supere esta dualidade (LOPES; PEREIRA; ALMEIDA; SILVEIRA, 2020, p.2).

Contraditoriamente, o referido documento, apesar de mencionar de maneira direta a Educação Integral, mostra-se como ferramenta que contribui “para o desenvolvimento holístico e para a autonomia do ser humano em sua totalidade” (UNESCO, 2008). E tem como um elemento importante a construção de um currículo único e homogêneo, além da ampliação do tempo de escolarização. Conclusão exposta no quadro abaixo (Quadro 3) que organiza o protótipo defendido para o Ensino Médio regular:

Quadro 3 - Carga-horária proposta para o EM nos Protótipos Curriculares da UNESCO

Componentes Curriculares	1º ano	2º ano	3º ano	Duração total
Núcleo de preparação para o trabalho e práticas sociais	200 horas	200 horas	200 horas	600 horas
Áreas do Conhecimento	600 horas	600 horas	600 horas	1.800 horas
				2.400 horas

Fonte: UNESCO, 2011, p. 21.

À primeira vista, a divisão de carga-horária defendida nos protótipos da UNESCO para um novo Ensino Médio, apresentam um aumento significativo no número de horas dedicado às áreas do conhecimento. No entanto é necessário prestar atenção que, apesar do aumento relativo da presença dos componentes curriculares nesse novo currículo, há uma diluição destes, como já apontado anteriormente. Essa diluição e a preferência pelas áreas de matemática e letramento faz parte de uma estratégia que busca o atendimento quase que exclusivo das avaliações internacionais. Pois, como nos demonstra o documento:

A avaliação educacional sugerida nos protótipos combina processos internos, contínuos e articulados com o projeto pedagógico de cada escola, com processos externos que envolvem parâmetros mais amplos e indicadores (UNESCO, 2011, p. 16).

A finalidade dos currículos propostos se torna a garantia do cumprimento de resultados mensuráveis de “qualidade”, especialmente para as avaliações de larga escala. Como sugere Freitas (2012), ao analisar tais avaliações,

Elas passam a falsa ideia de que as notas mais altas significam uma boa educação e que a miséria infantil é apenas uma desculpa para não ensinarem as crianças. Com este discurso, o direito de aprender é habilmente usado para ocultar a própria miséria infantil e a falta de condições para a aprendizagem, e para fazer crer que as escolas e os professores são os únicos responsáveis pelo fracasso das crianças mais pobres (p. 346).

Como desdobramentos desse “monitoramento da qualidade” (MÉLO; ARAGÃO, 2017), instaura-se uma cultura de competição entre as instituições escolares e suas práticas pedagógicas, que passam a buscar uma performatividade baseada no desempenho individual, bem como a sua culpabilização mediante o fracasso. Para Ball,

Trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições – de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os fins são contraditórios, as motivações indistintas e o valor próprio incerto (2002, p.10).

Embora os fins possam ser considerados contraditórios, assim como as motivações em torno das propostas de reformas para o Ensino Médio, os documentos analisados evidenciam uma preocupação com a formação integral dos estudantes secundaristas. Nos Protótipos Curriculares da UNESCO, observa-se:

estão fundados na perspectiva da formação integral do estudante. Eles consideram que a continuidade de estudos e a preparação para vida, o exercício da cidadania e o trabalho são demandas dos jovens e finalidades do ensino médio (UNESCO, 2011, p. 8).

Para isso,

É necessário transmitir, de maneira holística, os conhecimentos, habilidades e atitudes que permitirão aos jovens atuarem de maneira eficaz na vida e no trabalho, especialmente, **para que sejam capazes de enfrentar os paradoxos e conflitos provenientes das mudanças**, na condição de agentes não apenas como receptores de conhecimentos, habilidades e atitudes, mas aprendendo ao longo da vida e sendo membros de uma força de trabalho flexível (UNESCO, 2008, p. 15) [grifos meus].

Existem aqui duas características importantes para identificar a atuação do neoliberalismo escolar na construção, na defesa ou na ressignificação dada ao conceito

de Educação Integral. É central nos documentos analisados o estabelecimento de uma relação entre trabalho e educação como princípios orientadores das reformas curriculares defendidas para a educação secundária, e essa vinculação faz com que o trabalho seja entendido “nos protótipos, como princípio educativo originário” (UNESCO, 2011, p. 9).

Dentro da perspectiva crítica, o trabalho entendido como princípio educativo é um dos elementos centrais para se pensar uma Educação Integral para a emancipação dos sujeitos. Uma educação que se propõe crítica, ao centralizar a relação entre trabalho e educação, especialmente no Ensino Médio, tem por finalidade a superação da histórica dualidade estrutural que existe entre os chamados trabalho manual e trabalho intelectual.

Assim, esse projeto educacional emancipatório e crítico se contrapõe “às pedagogias de cunho liberal que impõem uma formação dual, reservando aos filhos dos trabalhadores uma formação restrita às necessidades do mercado de trabalho” (VIANNA; VIEGAS, 2019, p. 7) e ao entender o trabalho enquanto princípio educativo, a sua função educativa está em propor principalmente, “a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

A relação entre educação e trabalho encontrada nos documentos (UNESCO, 2008; 2011) deve ser vista como uma contradição em si mesma que, enquanto presente passa a ser ressignificada ao orientar a nova gramática para o Ensino Médio e as políticas para a Educação Básica. Contradição que se revela quando se é levado em consideração as intenções dos OI's que busca um maior alinhamento com as necessidades do mercado ao se propor em ofertar uma educação que forme sujeitos capazes de se adequarem à racionalidade neoliberal vai de encontro à concepção ontológica de educação presente na relação entre educação e trabalho. Formação integral que nos documentos se apresenta “para que sejam capazes de enfrentar os paradoxos e conflitos provenientes das mudanças” (UNESCO, 2008, p. 15), sem necessariamente atuarem para a sua superação, enquanto sujeitos potencialmente capazes de interferirem de maneira crítica na realidade social.

Em outras palavras, a educação secundária deveria possibilitar **preparação efetiva tanto àqueles que optem por pela educação superior acadêmica ou profissional quanto aos que ingressam no mundo do trabalho como estagiários, assalariados ou empreendedores autônomos, enraizando, ao mesmo tempo, habilidades sociais para uma vida produtiva e pacífica nas comunidades interdependentes de hoje.** Tal educação implica necessariamente equilíbrio harmonioso de disciplinas acadêmicas, habilidades

práticas e sociais genéricas e responsabilidade cívica (UNESCO, 2008, p 15-16, grifo nosso).

A retórica encontrada nesses documentos, tentam estabelecer um novo entendimento sobre os objetivos e sentidos dados à educação secundária. Como analisado por Silva (2016), as atuais políticas e orientações prescritas pelos Organismos Internacionais se encontram em consonância com os valores da chamada “sociedade das capacitações” (SENNETT, 2005), que “interessa aos processos de formação humana a obtenção de resultados rápidos e flexíveis, assim como a busca por talentos que se reinventem a todo momento” (SILVA, 2016, p. 679). Como ainda afirma o autor,

Os arautos de uma cultura do novo capitalismo, marcada pela instabilidade permanente, defendem que a formação dos sujeitos não deve estar alicerçada em conhecimentos estáticos e estanques, mas em processos permanentes de capacitação (2016, p.679).

O paradigma educacional proposto pelos agentes internacionais, ao deslocar os sentidos da relação estabelecida entre ensino-aprendizagem apenas para o aprender a aprender, em meio à um contexto de profunda crise e instabilidade defendem uma formação para toda a vida. Para isso, é necessário uma constante capacitação e atualização dos conhecimentos para “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016, p. 7).

Nesses termos, a educação secundária para o novo século, conforme o defendido pelos documentos analisados, deve se organizar em uma estrutura curricular mínima e generalista, pois em poucos anos — na visão dos reformadores — os conhecimentos adquiridos por uma “formação tradicional” logo serão obsoletos frente às necessidades econômicas.

É importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal (UNESCO, 2016, p. 8).

Essa suposta autonomia de ordem meritocrática e de performances individuais, fica evidente nos arranjos curriculares atuais (nas escolas e nas universidades). Onde os sentidos dados à integralidade e a utilização do trabalho enquanto princípio educativo

apoiam-se em uma formação para o desenvolvimento de competências e habilidades *para* e não *pelo* trabalho.

Propõe-se, assim, uma escola de ensino médio que atue como uma comunidade de aprendizagem. *Nela, os jovens desenvolverão uma cultura para o trabalho* e demais práticas sociais por meio do protagonismo em atividades transformadoras (UNESCO, 2011, p. 8-9) [grifos meus].

Em uma ordem meritocrática os mecanismos de controle, como é o caso das avaliações de larga-escala, produzem certa homogeneização curricular onde “todos teriam a chance de aprender as mesmas coisas”. Nessa perspectiva, parte-se da hipótese de igualdade de acesso às oportunidades, assentada na premissa que as oportunidades são ofertadas para todos, mas que, no entanto, apenas os considerados mais competentes e por esforço individual atingirão as melhores posições sociais e por conseguinte, aqueles que não demonstrarem aptidão em seu processo formativo serão postos à margem da sociedade. Para atender à essa dinâmica,

[...] as organizações flexíveis precisam de indivíduos capazes de aprender novas capacitações, em vez de se aferir a antigas competências. A organização dinâmica dá ênfase à aptidão de processar e interpretar conjuntos de informações e de práticas permanentemente em evolução [...] No esquema da meritocracia, o processo de avaliação do talento tem, portanto, um núcleo macio, que diz respeito ao talento entendido de uma forma específica como aptidão potencial. Em termos de trabalho, o “potencial” humano de uma pessoa define-se por sua capacidade de transitar de um tema a outro, de um problema a outro (SENNET, 2015, p. 107-108).

Embora as dimensões relacionadas ao trabalho e educação estejam presentes nos documentos (UNESCO, 2008; 2011) não se pode deixar de lado as conjunturas de um contexto de influência que hegemonicamente é neoliberal. É notório, portanto, que existe uma apropriação e ressignificação deliberada dessas dimensões que, no entanto, não tem por objetivo a ruptura com o projeto societário defendido e acaba por substituir o sentido ontológico dessa relação pelo sentido da empregabilidade (GENTILI, 2001), ao transformar o direito à educação e de formação em mercadoria.

A educação entendida por um princípio mercadológico, promoveu nas últimas décadas o estabelecimento de uma racionalidade pragmática, gerencialista e tecnicista que coloca em xeque a educação básica e as próprias instituições públicas. Longe de ser apenas um caso brasileiro, a literatura aponta (BALL, 2011; APPLE, 2011; FREITAS, 2018; LAVAL, 2019) que o neoliberalismo em suas variadas dimensões e as reformas

educacionais advindas dele, acabou penetrando nas estruturas que sustentam os Estados Nacionais. Uma vez instalado, acaba atuando com maior ou menor clareza em agendas políticas que vão desde projetos mais conservadores até aos governos mais progressistas. Essa grande aderência que abarca os vários espectros políticos-ideológicos vem, sem dúvida, como resultado de um esforço dos agentes econômicos em construir um consenso, ou a sua falsificação (GENTILI, 2001) — que atua num esforço constante e progressivo de conversão de “almas” aos seus valores fundamentais. Na tentativa de promoção de um capitalismo mais humanitário e sensível com as demandas sociais e econômicas em sua retórica, os documentos que dão sustentação e orientam as agendas reformistas no campo da educação secundária acabam produzindo mecanismos e tecnologias que ao interferirem nos contextos de influência e produção de texto; condicionam as políticas educacionais a um processo de alinhamento ao gerencialismo que resulta em um empresariamento da escola pública e da educação.

Embora os Organismos Internacionais evidenciem elementos para se compreender a construção de uma agenda global para a educação — alicerçada em uma visão economicista dentro de um projeto societário hegemônico —, um elemento central para se entender as políticas de Educação Integral para o Ensino Médio e a agenda reformista brasileira da atualidade são as relações existentes entre o papel do Estado enquanto agente público e o setor privado, na elaboração da atual reforma da educação secundária. Relação que pode ser vista como um dos mecanismos presentes para o avanço da mercantilização da educação pública nacional, em especial do Ensino Médio que, embora não seja novidade, ganhou protagonismo no que Freitas (2018) chama de “reforma empresarial”.

3.1.3 O Terceiro Setor enquanto agente articulador das reformas curriculares

No que tange o contexto de influências para a construção de uma política de Ensino Médio alinhado aos modelos de gestão propostos pelos OI's, o Terceiro Setor deve ser entendido como um importante agente nesse processo de disputas em torno da política de Educação Integral para a educação secundária brasileira. Ao se levar em consideração que essa relação entre público e privado deve ser compreendido como uma das limitações relevantes quando abordamos a oferta de uma formação integral a partir

da perspectiva crítica e sintomáticas num contexto de progressivo empresariamento da educação pública.

O encorajamento de parcerias com outros segmentos sociais, em especial o setor privado, é uma importante dimensão a ser observada em relação ao gerencialismo escolar propagado pelos Organismos Internacionais e que coloca em xeque a noção da educação pública, e que sobressai como uma importante tecnologia para a transformação da educação em um quase-mercado. Fenômeno que vem se mostrando hegemônico não apenas no Brasil, mas também na América Latina. Conforme indicam Silveira e Cruz,

O Ensino Médio na América Latina tem sido alvo de políticas educacionais e reformas curriculares que, nos últimos anos, buscam atender diferentes demandas e interesses, muitos oriundos de organismos internacionais/multilaterais e da iniciativa privada (2019, p. 94).

O debate em torno da ampliação das parcerias, especialmente do setor privado, está diretamente vinculado à promoção de políticas voltadas não apenas para o Ensino Médio como também a ofertam da ampliação da jornada escolar. Ao estabelecer parcerias com o setor privado, o empresariamento das escolas se caracteriza por ser um movimento que nos últimos anos tenha alcançado grande capilaridade na promoção de políticas educacionais que atuam em diferentes frentes e de diversas maneiras. Como apontam Peroni e Scheibe,

Na educação, a privatização acontece de múltiplas formas. Ocorre tanto por meio da oferta direta de serviços educacionais por instituições privadas, como também por meio de políticas em que o privado disputa o conteúdo das políticas públicas educativas, como é o caso das parcerias público-privadas com sistemas ou escolas, em que o setor privado, com ou sem fins lucrativos, vai assumindo o *conteúdo* da educação pública e mesmo a sua execução (2017, p. 387).

O paradigma gerencialista estabelecido pelos Organismos Internacionais através do TPE, redimensionaram o papel da escola em tempos de profundas transformações sociais, econômicas e tecnológica e inauguram uma relação nova com o Estado, dentro do paradigma neoliberal. Isso, ao adotar uma relação de ressetorialização das responsabilidades na promoção de políticas educacionais, uma vez que o Estado, sob o viés gerencialista, é tido como incapaz de ofertar os serviços necessários para o alcance das metas estabelecidas. A modernização defendida via reformas dentro da racionalidade

neoliberal exige que determinadas demandas sejam assumidas pelo setor privado e empresarial para uma maior (e suposta) eficácia dos sistemas escolares.

Gera-se, nesse âmbito, um discurso acerca da necessidade de uma ação filantrópica internacional que, para além dos ideais humanitaristas, têm em vista a coesão social planetária, a integração, a responsabilidade social, a responsabilidade do cidadão e das empresas (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 51).

A inserção direta ou indireta desses agentes nos sistemas públicos de educação acaba naturalizando a reprodução de valores empresariais dentro da gestão escolar, defendendo não apenas uma nova organização curricular e administrativa, mas disputando assim um projeto societário que se deseja hegemônico na contemporaneidade.

Tais parcerias acabam acarretando uma forte mudança dentro das escolas na gestão de recursos e nas práticas pedagógicas. As transformações afetam a autonomia dos docentes em suas práticas ao estabelecerem um novo profissionalismo para professores e professoras ao transformá-los em meros cumpridores de metas e responsabilizados pelo sucesso ou fracasso de políticas, “por não se considerar a formação escolar efetivamente como uma formação cidadã, e sim uma padronização que interessa às organizações internacionais e ao setor empresarial do País” (PERONI, SHEIBE, 2017, p. 388), submetendo-se aos princípios estabelecidos para o desenvolvimento do capital e do mercado.

O redimensionamento do Estado na proposição de políticas, com um tensionamento existente no processo de descentralização administrativa no campo educacional, “passou a ser compreendido como o espaço central na formação de valores e no desenvolvimento de atitudes fundamentais” (CARVALHO, 2017, p. 527) válidas na nova condição social estabelecida pela sociedade de mercado e de globalização. Diferente da defesa de uma “destruição ativa” (BALL, 2014) do Estado de Bem-Estar. A maior dependência dos Estados com o capital, criou novos mecanismos para que o setor empresarial atuasse não sem a ausência do Estado, mas de forma interna ou influenciando.

Divergindo das estratégias neoliberais, embora compartilhe dos mesmos valores (MARTINS, 2016), a atuação do empresariado na criação de políticas educacionais e sua efetivação se dá através do que se entende por *Terceira Via* (PERONI, 2012; MARTINS, 2016; CARVALHO, 2017).

Na busca pelo fortalecimento do Estado, a terceira via defende a reinvenção ou a reforma do Estado e do governo e tenta se diferenciar tanto da teoria de esquerda, representada pela socialdemocracia clássica, quanto da de direita, representada pelo neoliberalismo, por considerá-las inadequadas e insuficientes para enfrentar os problemas do mundo contemporâneo (CARVALHO, 2017, p. 529).

Esse posicionamento, defende uma maior participação de variados setores da sociedade civil numa corresponsabilização, atribuindo-se um discurso visto como mais democrático na busca de um novo pacto social e coletivo, “na qual os grupos sociais produzam estratégias para a resolução dos seus próprios problemas, tornando-se independentes do Estado” (CARVALHO, 2017, p. 530). Uma das estratégias para a inserção do Terceiro Setor na área educacional é a formulação de um consenso, ancorado em um discurso superdimensionado da crise e ineficiência do Estado em relação à educação, apresentando-se como a única alternativa viável. Porém,

Em que pese serem reais as dificuldades pelas quais passam as escolas públicas, a difusão de uma interpretação fatalista para a crise produz uma segunda realidade mais drástica, impondo-se à sociedade e legitimando a ideia de que a racionalidade tecnocrática é a mais adequada para lidar com seus problemas (LEÃO, 201, p.121).

Como resultado, rompe-se com o sentido da educação baseada na solidariedade e na democracia ao estabelecer uma lógica produtiva dentro de uma ética baseada no empreendedorismo, substituindo o cidadão como ser político comprometido com o coletivo por um consumidor onde “a escolarização (e os estudantes) torna-se um ‘produto de varejo’” (APPLE, 1989, p. 23). O Terceiro Setor então se apresenta como uma alternativa possível para suprir a ineficiência do Estado para a realização de políticas públicas.

Uma característica basilar para uma aceitação do Terceiro Setor e de sua atuação nas políticas públicas é o caráter de modernização frente às burocracias do Estado, através de uma “intenção progressista” (MONTAÑO, 2010, p. 87) que aposta numa maior descentralização da gestão pública, inclusive na Educação, em nome de uma maior participação da sociedade civil. Intenção que acaba por ser vista com bons olhos à lógica neoliberal, já que “o caminho, de (aparente) ‘intenção progressista’, não conduz a outro sentido senão ao de reafirmar/legitimar o aspecto conservador/regressivo da contrarreforma do Estado e do novo trato à “questão social”.

O processo de ressetorialização, como característica da racionalidade neoliberal, se desenvolve e atua no interior do Estado através de estruturas de mediação entre o espaço público e o privado. Em que o Estado deixa de conduzir o investimento, a criação e a implantação de políticas públicas em troca de parcerias com outros atores não pertencentes originalmente à sua estrutura (ROBERTSON; DALE, 2011). Um elemento importante para entender a conquista de empatia de governos mais progressistas aos mais conservadores em relação ao Terceiro Setor é a sua capacidade de apropriação de bandeiras historicamente levantadas pelos movimentos sociais em uma lógica não de confronto ao Estado, mas de um discurso conciliador que é resultante de um processo de despolitização. Isso acontece quando,

as mobilizações da sociedade civil anti ou contra-sistêmicas são abandonadas por esses autores [defensores do Terceiro Setor] e, no seu lugar, aparecem as mobilizações harmônicas com a ordem; no lugar da “conquista” do Estado exalta-se a “parceria” com o Estado; em vez do conflito, a negociação, despolitizando-se assim as lutas sociais (MONTAÑO, 2010, p. 153).

No Brasil, apesar dos avanços conquistados pela classe trabalhadora a partir de 2003, com a ampliação do acesso à educação básica e superior através de variadas políticas e programas sociais característicos dos governos PTistas, é nesse momento que também se percebeu o avanço da classe empresarial na promoção e parceria para a construção da agenda brasileira, mesmo com algumas limitações. Nesse cenário organizações filantrópicas iniciaram um movimento caracterizado como um vetor das demandas empresariais para a educação (PEREIRA, 2019), através do surgimento do Movimento Todos Pela Educação (TPE), no ano de 2006. Movimento que assumiu de forma crescente o protagonismo para a efetivação da agenda internacional defendida pelos OI's.

Empregando o discurso de ‘educação para todos e todos pela educação’ incorporaram e ressignificaram históricas reivindicações da luta pela democratização da educação, dando-lhes outra perspectiva. [...] Os empresários, porém, incorporaram-nas, propondo uma forma diferente de executá-las, tendo por metodologia a gestão gerencial (ROSSI; BERNARDI; UCZAR, 2017, p. 360).

Compreender os princípios orientadores do TPE, sua gênese, relações com o Estado brasileiro e os mais variados agentes que atuam na construção de políticas educacionais para a oferta de uma Educação de tempo integral para o Ensino Médio nos

últimos anos, requer perceber a atuação desse Movimento na agenda reformista inaugurada em 2016. A reforma do Ensino Médio redesenhou o projeto educacional brasileiro até as instituições envolvidas no processo, como é o caso do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselhos Estaduais. Também ocupando cargos nessas instâncias decisórias, o TPE atuou em diversos campos de influência em um esforço de convencimento do público em geral, na construção de estudos, materiais para consulta pública, formação de professores e professoras, através das mídias, além do assédio para a formação de parcerias em diversas unidades federativas brasileiras.

Nas últimas décadas percebeu-se o surgimento de uma nova dinâmica baseada no que Neves (2004) entende por *administração gerencial*, onde, apesar da presença do Estado ainda existir, seu protagonismo é relativizado na construção de políticas e na oferta de serviços que passam a não ser mais exclusivos ao estabelecer uma “correlação de forças que privilegia a lógica da esfera privada, permitindo que muitas áreas e instituições sociais sejam agora mercantilizadas” (MARTINS, 2016, p. 11). A relação entre o público e privado e seus interesses sempre esteve presente na história da educação brasileira. Havia uma relação de ausência do Estado nas escolas privadas, como por exemplo, as escolas religiosas que detinham certa autonomia sobre a gerência de suas instituições escolares. Para Dirce Fonseca,

O que vai caracterizar a “privatização” brasileira no campo educacional é o crescimento das escolas privadas mantidas e administradas por pessoas físicas e jurídicas de direito privado. [...] O universo da escola privada representa o sistema de ensino que constitui a “grande empresa educacional” (1991, p. 26).

No processo de modernização ocorrido a partir da década de vinte do século passado, aliado às mudanças no escopo político com as rupturas iniciadas a partir da “Revolução de 30”, que inaugurou o governo de Getúlio Vargas — que iniciou um processo de laicização, inclusive na área educacional e o próprio movimento da Escola Nova (1932) — houve inúmeros embates ao trazer a oferta de escolaridade e políticas sob a responsabilização exclusiva do Estado brasileiro e seus entes federados. Com as mudanças econômicas decorridas com a crise que se abateu sobre o capitalismo a partir da década de 1970 — pondo em cheque os “30 gloriosos” (HOBSBAWN, 1995) de orientação keynesiana —, estabeleceu-se um novo paradigma de governança ao tirar o protagonismo exclusivo dos Estados-Nacionais e apostar na privatização total das instituições e recursos públicos, na corresponsabilidade e na colaboração de outros

agentes que se apresentaram dispostos “à dividir o fardo administrativo” com os governos.

No que tange a separação jurídica e institucional referente ao direito privado e público, uma característica presente nesse contexto de readequação do papel do Estado foi o fortalecimento da privatização da esfera pública (FONSECA, 1991), que opera por uma lógica de organicidade de agentes privados e de seus intelectuais na formação de um consenso, fortemente amparado na ideologia liberal e que consiste num processo de adequação e adaptação aos valores e às relações capitalistas. Reforçando a dualidade estrutural da educação onde os filhos das classes dominantes possuem uma formação para ocuparem os cargos de chefia (com objetivos bastante claros) e a escola pública que ao acolher os filhos e filhas das classes mais populares, tem por responsabilidade a formação mínima e até mesmo tecnicista para a formação da força de trabalho (BUFFA, 1983; FONSECA, 1992).

Concomitantemente ao processo de expansão da escola pública brasileira, foi percebida também um crescente processo de privatização da esfera pública em diversos segmentos. Ao mesmo tempo, houve um maior protagonismo de movimentos empresariais preocupados com a desenvoltura dos resultados da educação pública, fazendo com que setores do empresariado nacional e as fundações que os representavam criassem uma agenda paralela para educação nacional e estreitassem relações ocupando espaços privilegiados dentro dos gabinetes dos sucessivos governos eleitos na chamada Nova República. É necessário perceber que

é possível identificar propostas curriculares e organizacionais hegemônicas, que tendem à padronização nacional desse nível de ensino. Ao mesmo tempo (e, talvez, contraditoriamente), há uma forte fragmentação no interior das redes estaduais do ensino médio e de sua gestão político-educacional (KRAWCZYK, 2014, p. 25).

Como sugere Krawczyk (2014), podemos identificar no âmbito nacional, à época da escrita do referido texto, duas movimentações características do período (2014): 1) a existência de um movimento nacional no qual sua identificação propunha uma política nacional de padronização e 2) uma hegemonização das políticas nacionais concomitante às variadas modalidades²¹ estabelecidas e oferecidas pelas redes estaduais de educação

²¹ Nora Krawczyk (2014) mostra uma pluralidade de modalidades oferecidas pelo território nacional para o Ensino Médio público, ofertado pelos governos estaduais, em que muitos já trabalhavam em parcerias de cogestão com o setor privado. Modalidades estas que eram: I- Ensino médio “regular”, de tempo parcial

para o Ensino Médio. Esse dado é bastante revelador quando se considera que, apesar de existir uma articulação nacional fortemente apoiada por setores empresariais nacionais, como é o caso do Movimento Todos pela Educação, vários de seus parceiros já tinham estabelecido alianças em diversos níveis das gestões regionais com os governos estaduais e municipais. Como reforça Pinheiro,

Os diversos setores empresariais sempre atuaram de forma individual ou coletiva nas ações educacionais brasileiras [...] Em momentos diferentes, em formatos variados, mas fato é que sua atuação invariavelmente tensionou o Estado e a definição das políticas públicas (2018, p. 63).

Por serem compostos de diferentes agentes privados de variadas origens, a sua atuação pode ser percebida de maneiras distintas, mesmo existindo um “vetor de coalisão” (PINHEIRO, 2018) representado pelo TPE. Dessa maneira,

Neste cenário, grupos de empresários, a partir de sua posição de poder privilegiada, têm apresentado seus posicionamentos, pactos, realinhamentos e estratégias no sentido de influenciar discussões, planejamento, implementação e decisão dos rumos das políticas junto aos governos. [...] Ademais, tais grupos procuram influenciar outras áreas, como o poder político institucional e a sociedade como um todo, através de pactos com outros segmentos de classes ou setores sociais (MARTINS, 2016, p. 12).

O Movimento Todos Pela Educação (TPE) é caracterizado por ser um *Think Tank*²² (MARTINS; KRAWCZYK, 2018). Embora as formas de organização e atuação se dê de formas variadas,

Essas organizações exercem pressão sobre o Estado para fazer valer seus interesses e interferir na execução das políticas públicas, executadas interna e externamente nos países. Recorrem aos grandes meios de comunicação para difundir seus valores, de modo a formar a opinião pública e assegurar que a lógica mercantil, seja percebida como natural e inevitável às relações humanas, podendo adentrar em todos os espaços da sociedade. Interferem nas formas de atuação do Estado para materializar os interesses dos grupos que pretendem conservar e perpetuar as formas de dominação econômica e política (CAETANO; MENDES, 2020, p. 3).

(diurno e noturno); II- Ensino médio integrado à educação técnico-profissional; III- Ensino médio concomitante com a educação técnico-profissional; IV- Ensino médio integral (ou jornada completa); V- Ensino médio semi-integral (dois dias com jornada completa); VI- Ensino médio integral com gestão compartilhada (p. 26).

²² Conforme Caetano e Mendes, “os think tanks são organizações que têm como propósito produzir conhecimento em diferentes áreas para exercer influência na execução das políticas governamentais e na formação da opinião pública” (2020, p.3).

Ao estabelecerem um local de prestígio dentro dos gabinetes governamentais nos mais diversos níveis, estabeleceu-se uma intrínseca rede colaborativa e a criação de estratégias como o fomento de relatórios, pesquisas e resultados, que são amplamente divulgados pelos mais variados canais de comunicação, transformando-se na principal bandeira das causas educacionais. Esse cenário reforçou a organização escolar aos moldes da gestão privada e empresarial que se apresenta como uma alternativa na superação da crise e aumento da qualidade (FREITAS, 2012).

Assim, pela “liturgia da palavra”, pretendem operar uma mudança no perfil dos “usuários” dos serviços educacionais, difundindo um novo “jeito” de ser cidadão. Pais, sociedade, profissionais da mídia, intelectuais, empresários, sindicalistas, estudantes, são convocados para experimentar uma nova forma de exercer seu protagonismo – cada qual fazendo a sua parte e juntos, mudando a educação! Almejam assim, “reconverter” os pais, expectadores de outrora, em cidadãos exigentes movidos pelo compromisso de não negarem às novas gerações o direito de inserirem-se socialmente, pela via da educação (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 225).

Apesar do TPE estar presente ao longo dos últimos quinze anos na construção de políticas para a educação pública, como é o exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e da Base Nacional Curricular, identificou-se um ponto de inflexão da sua atuação que foi inaugurada com a ruptura democrática ocorrida no ano de 2016. Anterior à agenda introduzida pelo governo de Michel Temer já se pode identificar um redesenho das atribuições legais do TPE, que o fez galgar importantes patamares na sua incidência sobre os governos para a construção de políticas educacionais. Dalessandro Pinheiro (2018) demonstrou as mudanças ocorridas no âmbito jurídico, que em 2014 elevou tais organizações ao *status* Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), segundo a certificação despachada pelo Ministério da Justiça de fevereiro de 2014 (BRASIL, 2014). Conforme o próprio autor,

Essa previsão legal e a caracterização do desenvolvimento de ações de caráter público não-estatal, por parte do Movimento, busca amparo político para reafirmar a alternativa de parceria do setor público com entes privados e do terceiro setor (PINHEIRO, 2018, p. 65).

Estabelecido o novo governo, profundas alterações nas relações institucionais, especialmente na educação, puderam ser percebidas como o retorno da adoção das “linhas mestras do projeto político neoliberal” (AGUIAR, 2019, p. 4). Projeto baseado no

congelamento de gastos, como é o exemplo da PEC nº 95/2016, e reformas como a trabalhista e da previdência, que se consumaram na gestão de Jair Bolsonaro, em 2019. Com a nova agenda econômica inaugurada no pós-*impeachment*, foi permitido o retorno de velhos atores políticos, muitos destes aliados à ideologia neoliberal, que iniciaram uma cruzada na defesa das chamadas reformas estruturantes como solução exclusiva, tendo como finalidade a recuperação da economia. Dentre elas, a reforma do Ensino Médio brasileiro, que sobreleva não apenas o protagonismo dos diversos representantes do TPE nesse processo, como também alarga os debates das relações entre o público e o privado e os “interesses desinteressados” do empresariado nacional e internacional em se tratando de políticas educacionais. Ao observar o presente cenário, Freitas (2018) afirma que “a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica” (p. 29). Explica que,

Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comum curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da “nova” direita na escola. [...] No campo técnico, a reforma permite o alinhamento da escola às necessidades dos novos processos produtivos, coordenados pela OCDE e agências internacionais, visando a inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das cadeias internacionais, o que exige um alinhamento com as necessidades da Revolução Industrial 4.0²³ e as reformas que ela demanda (FREITAS, 2018, p. 29).

Todos esses elementos até aqui discutidos tornam-se fundamentais para compreensão dos contextos mais amplos em que a atual reforma do Ensino Médio — assim como a política de Educação Integral em vigência no nosso país a partir de 2016 — se espelha, tendo como moldes os modelos e protótipos defendidos pelos Organismos Internacionais. Uma vez que se entende a atual reforma como um protótipo do neoliberalismo escolar, acatado por diversos setores da sociedade brasileira ligados ao capital nacional e internacional, onde a sua atuação e participação na criação de dispositivos normativos tem levado ao tensionamento sobre a relação estabelecida entre o público e o privado, bem como seus interesses num processo de privatização da escola

²³ O termo “Revolução 4.0” é utilizado para designar o atual estágio da produção industrial, como uma espécie de evolução da própria indústria. Ela, “tem sido caracterizada pela incorporação de emergentes tecnologias de informação ao ambiente de produção, promovendo substanciais ganhos de produtividade e flexibilidade e transformando a natureza do trabalho industrial. Mais do que isso, seus impactos atingem toda a esfera empresarial, política, econômica e social, o que faz com que, não por acaso, venha sendo taxada como a quarta revolução industrial” (JÚNIOR; SALTORATO, 2018, p. 743).

pública e sua atuação, de maneira capilarizada no processo de implementação do PFEMTI em diversos estados brasileiros.

3.1.4 Tensionamentos entre o Público e o Privado: a conversão das almas pelo Terceiro Setor e a formação de consenso sobre a Educação Integral

A análise da incidência dos Organismos Internacionais no contexto de influência e da produção de textos referentes à Reforma do Ensino Médio está diretamente ligado à atuação do Terceiro Setor nacional nesses contextos, como também sua atuação no processo de implementação do EMTI a partir de 2016. Embora as relações público-privadas não sejam o escopo desse estudo, elas são importantes para analisar como a sua atuação nos diversos níveis de poder tensiona o processo de deslocamento referente à Educação Integral pela política encontrada na agenda reformista para o Ensino Médio.

A política de Educação Integral para o Ensino Médio brasileiro é sustentada pela reforma inaugurada pela Medida Provisória 746/2016 (que se tornou a Lei 13.415/17), que determinava a criação de um “Novo” Ensino Médio: com o programa de fomento à implantação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, mais recentemente, o programa Educação na Prática. Algumas dessas políticas, como é o caso da BNCC, vinham sendo objeto de intensos debates de diversos setores da sociedade civil — desde a criação do PNE de 2014 — que já haviam criado duas versões para a BNCC da educação secundária (CAETANO; COMERLATTO, 2018; SILVA, 2018), mas que, no entanto, acabaram sendo desconsideradas na nova gestão.

Essas mudanças de rumos em torno da discussão do projeto educacional brasileiro revelou o protagonismo e a atuação de agentes políticos e privados simpáticos à redução de um Estado de Bem-estar para um aderente ao regime fiscal rígido, resultando na retirada de direitos e congelamento de gastos em áreas essenciais para a garantia de direitos e cidadania, como é o caso da saúde, previdência social e educação. No que diz respeito à agenda educacional, a celeridade com a qual ela foi instituída evidenciam as contradições e as disputas desse processo. Uma das principais características desse contexto de disputa pelos sentidos relacionados à Educação Integral, foi a interrupção dos espaços democráticos de discussão das políticas educacionais, em um processo que foi tomado pela burocracia do Estado através dos grupos que assumiram o poder e seus

aliados, integrantes do setor privado. Esses, que ao apoiarem a reforma e ganharem espaços privilegiados de negociação, aprofundaram o processo de privatização da educação pública que demonstra uma tendência de alinhamento com o neoliberalismo escolar.

Ao analisar as mudanças no aparato legal da legislação educacional brasileira a partir da MP 756/2016, Melo e Sousa observaram que,

sem uma discussão ampla com a sociedade e com os grupos historicamente comprometidos com o diálogo no campo da educação, reafirma expediente antidemocrático do atual governo rumo à entrega do espaço da educação pública aos ditames internacionais e para a lógica técnica da formação (2017, p. 32).

A maneira como a reforma é financiada, representa outro sintoma que apresenta pistas de como se dá o processo de “entrega do espaço da educação pública”, para além do alinhamento retórico dos documentos oficiais com as diretrizes dos Organismos Internacionais. O financiamento revela mais sobre a dependência do Estado brasileiro em relação as agências financeiras internacionais, do que autonomia de gestão e criação de políticas destinadas ao Ensino Médio.

Como já posto, uma das primeiras providências dadas pelo novo governo a partir de 2016, foi a proposta de uma série de cortes no financiamento de setores estratégicos, como é o caso da saúde e da educação, em nome de uma austeridade fiscal que tinha por objetivo recuperar a economia do país — projeto representado pela PEC nº 55/16, conhecido como “PEC da Morte” — que previa o congelamento de gastos do Estado brasileiro em vinte anos. A “PEC da Morte” sufocava a capacidade e a responsabilidade da União em subsidiar e investir em políticas sociais, como por exemplo, na educação. Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), com a aprovação da PEC nº55, o Ministério da Educação deixaria de investir aproximadamente R\$ 300 bilhões nos próximos anos (CNTE, 2018): “Nesse sentido, o Estado se torna mínimo para as políticas sociais e máximo para a entrada do capital privado na educação pública” (CAETANO; COMERLATTO, 2018, p. 26).

Devido ao congelamento dos gastos impostos pela PEC 55, o financiamento da reforma do Ensino Médio se dará, quase exclusivamente, através de empréstimos concedidos pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Conforme o Ministério da Educação, o suporte financeiro dado pela instituição

soma o montante de 250 milhões de dólares (MEC, 2018). Para o ex-ministro Mendonça Filho²⁴,

Estes recursos serão utilizados no processo de implementação do Novo Ensino Médio em parceria com os estados da federação. Destinam-se, por exemplo, a discussões com relação a itinerários formativos e alternativas, implementação dos novos currículos e treinamento e capacitação de pessoal no processo de implementação da reforma (MEC, 2018).

Conforme o então presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia,

A possibilidade do trabalho que vem desde a aprovação da Medida Provisória do Ensino Médio ganha agora com mais recursos do Banco Mundial para que se possa acelerar esse processo de incentivo ao ensino integral e melhoria do ensino médio. Tenho certeza que esse é um foco social fundamental do governo e certamente terá o apoio do Senado (MEC, 2018).

O empréstimo foi aprovado pelo Congresso Nacional em 2018 e publicado no Diário Oficial da União (D.O.U). A Resolução nº 04 de 18 de abril do mesmo ano, estabelecendo prazos para o recebimento das parcelas de maneira progressiva até o ano de 2022, sendo que a quitação da dívida será realizada somente em 2037. Também ficou concordado no documento as datas e valores para o desembolso das parcelas:

US\$ 45.000.000,00 (quarenta e cinco milhões de dólares dos Estados Unidos da América) em 2018; US\$ 59.000.000,00 (cinquenta e nove milhões de dólares dos Estados Unidos da América) em 2019; US\$ 56.000.000,00 (cinquenta e seis milhões de dólares dos Estados Unidos da América) em 2020; US\$45.000.000,00 (quarenta e cinco milhões de dólares dos Estados Unidos da América) em 2021; e US\$ 45.000.000,00 (quarenta e cinco milhões de dólares dos Estados Unidos da América) em 2022; (BRASIL, 2018, p.7).

Mas a execução desses recursos não garantiu a responsabilidade dos agentes públicos na organização e gestão desses valores, dando a possibilidade de parcerias com o setor privado. Ao analisarem a destinação desses recursos Caetano e Comerlatto pontuam que os eixos de apoio à reforma são:

formação de professores, construção de currículos e estudos de viabilidade das redes, sendo que 221 milhões de dólares irão para o Programa para Resultados (PforR) *que serão medidos por indicadores acordados entre o MEC e o banco*

²⁴ Notícia vinculada pelo Portal do MEC em 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/59461-mec-podera-ter-us-250-milhoes-do-bird-para-novo-ensino-medio>>. Acesso em: abril de 2020.

e 29 milhões de dólares para a assistência técnica que deverá oferecer serviços de consultorias especializadas (2018, p.29) [grifos meus].

Diante dos termos propostos se percebe claramente a interferência e a liderança do Banco Mundial junto com a UNESCO, na construção de uma agenda educacional de proporções globais, que é sustentada fortemente no investimento e nos resultados mensuráveis.

As reformas educacionais propostas pelo banco vão além do foco dos insumos materiais e concentram-se mais nos resultados e em soluções de gestão e de governança. A gestão para resultados passa a ser pré-requisito para a concessão do financiamento (CAETANO, 2018, p. 207).

O Banco Mundial, enquanto principal agente financeiro das reformas e apoiado nas recomendações curriculares propostas pela UNESCO — como nos documentos anteriormente analisados —, devido ao seu alto poder de investimento, acaba por prescrever uma quase obrigatoriedade de que as reformas financiadas acatem à lógica do mercado. Ao tomar para si o papel de fomentador e de liderança da reforma intelectual (VERGER; BONAL, 2011), o Banco revalida as diretrizes defendidas pelo Educação Para Todos ao “ajudar os países a criar ambientes de política e estruturas normativas que alinhem esforços do setor privado por meio de parcerias estratégicas no nível local e global, visando melhorar os sistemas educacionais” (CAETANO, 2018, p. 207).

A atuação do Banco Mundial como principal financiador e a UNESCO enquanto formuladora de orientações de caráter global, no contexto de ruptura promovido pelo *impeachment* e a tomada de poder por grupos defensores de uma agenda conservadora e liberal, destacam o aprofundamento do processo de privatização *na e da* educação pública brasileira. Que ao potencializar a criação de um quase-mercado educacional²⁵, onde o poder público estabelece parcerias com o setor privado, como a utilização de subsídios, cogestão das redes e adoção de materiais apostilados e formação de professores (CAETANO, 2018), como é o caso das relações de governos com Institutos e Fundações que em sua maioria pertencem ao movimento Todos Pela Educação.

No processo contraditório, disputado e divergente, a construção da atual agenda reformista para o Ensino Médio e Educação Integral, a atuação desses agentes não se dá

²⁵ Conforme Resende, Nogueira e Nogueira (2011, p.967), a “expressão ‘quase-mercado’ tem sido utilizada, pela literatura, para ressaltar as especificidades do mercado escolar (sobretudo no segmento público), o qual combina financiamento público e regulação estatal do ensino com alguma possibilidade de escolha por parte dos pais e de concorrência entre as escolas”.

apenas para a formação de um quase-mercado de privatização *da* educação. A conjunção de fatores e dinâmicas locais e globais acaba sendo evidenciado nos dispositivos normativos que dão forma à esta reforma, assim como as maneiras como tais dispositivos foram estabelecidos num processo de privatização na Educação. Esse mecanismo adota o gerencialismo empresarial para a regulação e a efetivação da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais.

a privatização na educação busca incentivar as escolas públicas a agir e operar como prestadores privados, a fim de torná-los mais competitivos e aumentar os padrões de qualidade. Nesse caso, a lógica da competência, dos resultados, da premiação, do bônus, do mérito (CAETANO, 2016, p.4).

Em sua totalidade, partindo da hipótese de uma ofensiva empresarial (CAETANO, 2016) no contexto de pós-golpe, é importante considerar que a reforma do Ensino Médio pode ser representativa de uma “grande aliança entre instituições privadas” (CAETANO, COMERLATTO, 2018, p. 29) onde segundo dados do Censo (2016), o Ensino Médio concentra-se em cerca de 96,9% da rede pública. Assim, “os dados apresentados mostram a importância das redes estaduais na participação e efetivação de projetos de ensino médio (*sic*), ao mesmo tempo em que a educação pública se tornou o grande alvo dos empresários” (2018, p. 29).

A atuação do Terceira Setor aqui representada pelo TPE, consubstancia o argumento da existência de um movimento de deslocamento promovido em relação aos sentidos da Educação Integral à um projeto de hegemonia do neoliberalismo. Que tem por característica um progressivo empresariamento das atuais políticas, onde os agentes privados vêm promovendo dentro da reforma promovida pelo Estado brasileiro uma forte atuação. O TPE se apresenta em seu site oficial como “uma **organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente – não recebe recursos públicos**” (Todos pela Educação, 2020) [grifo dos autores]. Também aponta como objetivos:

contribuir para melhorar a **Educação Básica no Brasil**. Para tanto, além de **avaliar criticamente** as ações dos governos e legisladores para a área, procuramos promover a **mobilização de atores-chave** do cenário nacional pela Educação, **monitoramos** continuamente os indicadores e as políticas educacionais e **produzimos conhecimento** que possa apoiar a tomada de decisão das diferentes esferas do poder público que impactam os rumos da Educação (TPE, 2020).

A gênese desse movimento e seus objetivos surgem no esforço da classe empresarial nacional de alinhamento à agenda econômica internacional, que dentro de uma atuação de redes, se empenha na construção de uma “nova consciência social” (MARTINS, 2016, p. 27). Segundo Martins (2016, p.27) “tais sujeitos, em seu conjunto, buscam agir como classe dirigente, organizando e conferindo um direcionamento moral e intelectual à educação pública nacional”, o que seria uma “pedagogia da hegemonia”. Por essa via,

o movimento mantém-se, por um lado, estreitamente vinculado à esfera governamental, e por outro, assume uma posição de vigilância sobre as ações desta última, cumprindo os preceitos que anuncia para todos: responsabilização e controle social (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 23).

Um desses movimentos que atua à nível de coletivo dos setores empresariais parceiros é o Movimento Todos Pela Base Nacional (TPBN), que tem por missão e objetivo “apoiar a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio em todas as redes e escolas públicas do país”²⁶ e as instituições em suas ações individuais, entre parcerias de cogestão e com protagonismo na produção de relatórios, avaliações e materiais com foco de análise específicos. Para fins de contribuição para a pesquisa foram analisados documentos produzidos pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), cujo foco das atuais produções se debruçam sobre a Educação Integral em todos os níveis da educação básica, tendo uma estreita relação de parceria em alguns estados e municípios brasileiros. Além do IAS, pesquisas mais recentes vêm se debruçando em compreender o domínio dessas instituições no processo de implementação e implantação do PFEMTI pelo território nacional e sua atuação capilarizada que quando não efetivadas pelas parcerias com os estados, demonstram um grande assédio que indica que o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral vem sendo conduzido por este segmento.

Como mencionado anteriormente, pesquisas recentes vêm se debruçando sobre a atuação de Instituições vinculadas ao Terceiro Setor na promoção de modelos de escolas que ofertam Ensino Médio de Tempo Integral, como também, através de parcerias tem

²⁶ Conforme o próprio Movimento indica em seu site oficial, sua atuação se dá em diversas frentes. “Articulamos para o alinhamento de políticas e programas – curriculares, de formação docente, materiais didáticos e avaliações – à BNCC, sempre buscando a coerência do sistema educacional. Levantamos, em parceria com organizações nacionais e internacionais, evidências e as melhores práticas para garantir a qualidade e a legitimidade dos processos”. Ver mais em: < <https://movimentopelabase.org.br>>. Acessado em: junho de 2020.

tomado para si a responsabilidade de implementação e gestão de unidades escolares participantes do PFEMTI. Embora as relações público-privadas não sejam o tema central dessa pesquisa, as análises formuladas por Evangelista (2020), Monteiro (2020) e Souza (2021) evidenciam que a atuação do setor privado não se dá apenas nos contextos de influência e produção de texto, como também vem se materializando através de parcerias, seja através da oferta de materiais para a formação docente ou de maneira mais direta, assumindo a gestão das escolas partícipes do PFEMTI.

Souza (2021) em sua dissertação de mestrado intitulada “A Escola da Escolha: um estudo de caso sobre relação público-privada no Ensino Médio de Tempo Integral no estado do Maranhão” teve por objetivo compreender o modelo da chamada “Escola da Escolha”²⁷ oferecido pelo Instituto de Corresponsabilidade com a Educação (ICE) em escolas de Ensino Médio do Maranhão conhecidas como Centros de Educação Integral (CEI’s). A pesquisadora ao analisar a atuação do ICE, constata que existem vários níveis de interferência com o intuito de “moldar” as escolas conforme o modelo da Escola da Escolha. Segundo Souza,

o ICE, por meio dos seus representantes, acompanha as atividades da escola no primeiro ano, repassando todas as diretrizes do modelo Escola da Escolha para os sujeitos daquela comunidade escolar. Ao perceber que eles já aceitaram o modelo, desintensificam o controle e apenas monitoram. Em outras palavras, o ICE deixa a escola quando os sujeitos da comunidade escolar já foram “moldados” para agir da forma como foi estabelecido – o que não significa que os professores vão apenas reproduzir o modelo, sem ressignificá-lo (2021, p. 133).

Já Evangelista (2020) por sua vez, na sua pesquisa intitulada “A política de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio do estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial” evidenciou algo também mencionado na pesquisa de Souza que as Instituições não atuam de maneira isolada frente à existência de outros institutos atuando em sincronia nos mesmos estados e por vezes nos mesmos municípios. O objetivo do estudo do autor teve por interesse

²⁷ A “Escola da Escolha” é um programa que tem por objetivo a oferta de um modelo de Escolas de Tempo Integral nos diversos níveis da Educação básica proposto pelo ICE desde a sua fundação no início dos anos 2000 em João Pessoa – PB. Conforme dados levantados pela pesquisadora, atualmente a presença do Instituto pode ser encontrada em dezesseis estados da federação na oferta de Ensino Médio de Tempo Integral além de diversas parcerias com redes municipais de educação (SOUZA, 2021, p. 78).

revelar como os institutos ligados ao setor empresarial, especificamente os institutos de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, Natura – IN e Sonho Grande – ISG, atuam no processo de implementação da respectiva política, e quais fundamentos teórico-metodológicos embasam os documentos produzidos por estes institutos (EVANGELISTA, 2020, p.7).

Para Monteiro (2020), em sua pesquisa “**O ensino de Sociologia no Ensino Médio Integral em Tempo Integral**: a parceria público-privada entre o governo de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna” em que o objetivo central da dissertação era o de identificar quais os domínios de poder estavam presentes na disciplina de Sociologia como proposto pelo EMTI e pela parceria firmada pela Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna (IAS). Tais pesquisas como dito anteriormente, evidenciam a presença e um forte controle do setor empresarial no processo de implementação do EMTI. Ao tomarem para si essa responsabilidade, existe a possibilidade que através de suas atuações, os Institutos ligados ao setor empresarial tenham um importante protagonismo neste processo de deslocamento de sentidos da Educação Integral para o Ensino Médio. Este processo de deslocamento e de ressignificação pode ser evidenciado através das experiências relatadas pelos autores e também através dos materiais produzidos. Para fins de análise do deslocamento de sentidos da Educação Integral, as fontes utilizadas foram produzidas pelo Instituto Ayrton Senna e do movimento Todos Pela Educação (TPE) como exemplo deste processo. A intenção dessa análise é demonstrar como as atuais políticas e projetos para a educação básica são encarados por esses agentes e como tais produções se articulam e referendam as premissas defendidas pelo Estado brasileiro para a implementação para o “Novo” Ensino Médio brasileiro e as demais políticas e projetos que constituem a política de Educação Integral para essa etapa da Educação Básica.

A atuação e o envolvimento do setor privado no campo educacional vêm estabelecendo novos valores para a educação alinhando-a à uma perspectiva econômica do neoliberalismo escolar em um contexto de influências na produção dos textos políticos. Conforme já mencionado, as relações entre o setor privado e o os agentes públicos não é uma novidade, mas pode-se perceber na última década uma maior organicidade enquanto grupo político com alcance e incidência em vários níveis do poder e com grande aceitação pela sociedade num geral, onde suas ações são encaradas como filantropia e desinteresse em nome da oferta de uma educação de qualidade.

Os documentos analisados reforçam a tese de uma aderência e influência do projeto educacional neoliberal e de sua lógica gerencialista e performática que caracterizam o paradigma hegemônico de educação. Com as rupturas promovidas no campo político após o *impeachment* de Dilma Rousseff (2011-2016), os próprios projetos e discussões em torno da educação, assim como seus processos de constituição, também sofreram uma inflexão com a nova gestão do Ministério e as maneiras como foram modificadas e apresentadas as propostas de reforma no ensino,

cujas iniciativas de gestão redirecionaram as políticas e ações desse órgão, rompendo com a perspectiva então vigente de participação de setores da sociedade na definição dos principais programas ministeriais (AGUIAR, 2019, p. 6).

O rompimento do diálogo com setores que estavam à frente da construção de um projeto brasileiro e a rapidez da criação e da imposição da reforma via Medida Provisória (MP – nº 76/2016) suscitou importantes debates sobre quais seriam, de fato, os objetivos, ou a tônica da agenda inaugurada no governo de Michel Temer. Como dito na parte introdutória dessa pesquisa, o retorno de uma elite política e empresarial aos gabinetes ministeriais, além da ruptura do diálogo via construção de projetos na coletividade, indicou um retorno, de maneira unilateral através da pretensa “modernização da educação nacional”, como um elemento central e de máxima urgência na superação da crise em que o país se encontra na atualidade. Para Mônica da Silva,

A Medida Provisória 746/16 foi publicada com a finalidade de produzir mudanças de duas ordens: na organização curricular do ensino médio e no financiamento público desta etapa da educação básica. Tão logo dada a conhecer, desencadeia-se um processo midiático intenso[...]. Se, por um lado, os modos como as propostas contidas naquele documento foram veiculadas pela grande imprensa contribuiu para dar larga visibilidade às mudanças intencionadas, por outro, ao menos em um primeiro momento, o conjunto das finalidades foi pouco conhecido e problematizado (SILVA, 2018, p. 3-4).

A exclusão de setores historicamente ligados à participação do diálogo na construção de políticas educacionais e a maneira apressada, antidemocrática e verticalizada como foram feitas, desencadeou um processo midiático intenso que demonstrou as intencionalidades diretas de seus atores, mas que, apesar de ser uma parte importante deste processo, deixou nas entrelinhas as reais finalidades presentes na reforma do Ensino Médio. Uma das finalidades da proposta, segundo o então Ministro da

Educação Mendonça Filho²⁸ era a de promover a ressocialização dos jovens que estavam “excluídos do mercado, marginalizados ou sendo presa fácil para as drogas” aliada à necessidade de acesso à educação para o desenvolvimento econômico — entendido por ele como uma relação direta para a superação das mazelas sociais nacionais.

A postura do ex-ministro da Educação nos revela que a reforma do Ensino Médio parte de uma perspectiva de cunho assistencialista, onde uma das intencionalidades é garantir uma formação que permite aos jovens a inserção no mercado de trabalho. Em que a finalidade da educação como da própria educação secundária se baseia na empregabilidade. Relacionado diretamente à uma visão assistencialista, comumente ligada à Educação de tempo integral e que estabelece uma relação sinonímia com a ampliação da permanência dos jovens na instituição escolar como garantia única de afastá-los da criminalidade e drogadição e também de uma educação considerada integral.

Nesse sentido, a gramática do neoliberalismo escolar ao partir de um pressuposto de empregabilidade enquanto resultado da ampliação da jornada nas escolas é visto como um empecilho/limitação para a oferta de uma Educação Integral para a emancipação dos sujeitos. Como já apontou Lucília Machado,

A educação sofre, assim, um questionamento bipolar: é, por um lado, vista como a grande culpada pelo atraso e a pobreza; e, pelo outro, como o principal setor da sociedade responsável pela promoção do desenvolvimento econômico, a distribuição de renda e a elevação dos padrões de qualidade de vida. O conceito de educação básica é retrabalhado em decorrência deste novo momento histórico: suas novas referências curriculares devem contemplar a necessidade de dotar o trabalhador de perfil amplo, generalista e promover sua iniciação à cultura específica do novo paradigma tecnológico (1998, p.17).

Logo após a aprovação do atual PNE (2014-2024), o movimento Todos pela Educação, assim como seus colaboradores mais relevantes, suscitaram o debate em torno da oferta de uma Educação Integral para a educação básica brasileira. No documento conhecido por “Educação Integral: um caminho para a qualidade e a equidade na educação pública” (TPE, 2015), em parceria com a Fundação Itaú Social, o movimento apresentou sua concepção de integralidade na educação através de casos considerados promissores em redes de diversas regiões brasileiras, a fim de orientar os gestores

²⁸ A declaração do ex-Ministro da Educação foi vinculada ao site do MEC em agosto de 2017, em reportagem sobre o lançamento da “Cartilha sobre o Novo Ensino Médio” no Senado brasileiro. Disponível em: <[Cartilha sobre o Novo Ensino Médio é lançada no Senado; publicação explica mudanças - MEC](#)>. Acessado em: agosto de 2020.

públicos para o engajamento na criação de políticas voltadas não somente para a ampliação do tempo escolar, como também para uma reformulação das diretrizes curriculares de estados e municípios.

Na defesa dessas mudanças e a divulgação de experiências exitosas, o documento adota um tom salvacionista que se ampara quase que exclusivamente na sua visão de Educação Integral como solução na elevação de índices educacionais. Já na parte introdutória, os autores do documento mostram uma preocupação com a crise da educação pública e os seus objetivos ao promoverem esse debate. Segundo eles,

Os resultados das avaliações de sistema e os indicadores de fluxo educacional mostram que as escolas públicas brasileiras, apesar da evolução das últimas décadas, ainda estão distantes da qualidade de Educação a que todas as crianças e jovens têm direito. [...] As mudanças, portanto, não se fazem da noite para o dia – mas são **necessárias e urgentes. Uma das mais significativas estratégias nesse sentido é a adoção da Educação Integral como princípio norteador de todo o planejamento de uma rede**, considerando as diferentes etapas educacionais, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (TPE, 2015, p. 3) (grifo nosso).

Uma das características do documento é o enfoque em experiências pontuais que podem ser vistas como exitosas que servem de estratégia para convencer os gestores públicos, que poderão futuramente se utilizar dos serviços de consultorias da ampla rede que compõe ou interage com o TPE e que estão a postos para ofertar, digamos, uma solução quase que mágica para os problemas locais. Deve-se levar em conta que, “este processo [ampliação do tempo escolar] está vinculado à propaganda ideológica, bem como, à direção teórico-política das agências multilaterais e suas articulações com as opções educacionais dos governos nacionais” (JACOMELI; BARÃO; GONÇALVES, 2018, p. 34).

Conforme o Movimento,

Os pontos abordados neste documento são contribuições para a reflexão nacional sobre as políticas de Educação Integral e pretendem colaborar com a construção de conhecimento sobre o tema, traçando um breve panorama, **apontando os principais desafios e relacionando possibilidades com base em aprendizados já adquiridos pelas inúmeras redes que vêm se empenhando em desenhar e pôr em prática tais políticas** (TPE, 2015, p. 24).

Dentro dessa perspectiva e retórica apresentada pelo Terceiro Setor, torna-se importante e estratégico não apenas possuir incidência nas políticas de cunho nacional, como criar um contexto favorável para a oferta e demanda de tais necessidades para os

“consumidores finais”, que são os agentes locais. A prática estabelecida desde Jomtien determinou um novo paradigma educacional e explicou o porquê de “haver crescido exponencialmente as pesquisas e/ou levantamentos sobre as ‘práticas exitosas ou eficazes’ que deveriam ser estendidas e socializadas como modelo positivo para a rede” (JACOMELI; BARÃO; GONÇALVES, 2018, p. 39). Conforme as autoras,

As experiências de horário integral se inserem nesta desqualificada lógica das práticas exitosas [...]que constam como projetos que estimulam a ampliação do horário, não como uma política circunstanciada planejada, mas como ações a se desenvolverem em algumas escolas, que podem a vir a se tornar modelos e experiências a se estenderem para toda a rede. Padrão para serem consideradas experiências exitosas é o resultado obtido junto ao sistema de avaliação da educação disposto nacionalmente (p. 39-40).

Dois outros elementos importantes que compõem a visão de Educação Integral para a escola pública brasileira do Todos Pela Educação são: i) a defesa da articulação da gestão pública através de parcerias-público privadas, como parceiros e investidores das políticas para a ampliação da jornada escolar; e ii) mudanças curriculares que se tornam mais atraentes para os estudantes apoiado na lógica de flexibilidade do currículo e fortemente amparada pelo desenvolvimento de competências, habilidades, formação profissional continuada e avaliações de progressão (TPE, 2015). Para o movimento,

O desenvolvimento pleno que se espera da Educação Integral só será efetivo se a proposta pedagógica for composta por diferentes linguagens, numa perspectiva integrada, visando o aprofundamento de saberes e o aprimoramento de habilidades e competências (TPE, 2015, p. 4).

Desenvolvimento que se relaciona à produção de textos para o embasamento e o direcionamento da agenda nas políticas e programas que a compõe, resgatam e retornam a um arranjo curricular voltado para a defesa de uma pedagogia das competências, que redimensiona o processo educativo à capacidade de uma formação continuada dos estudantes enquanto capital humano e força-de-trabalho capazes de se adaptarem às novas exigências da realidade econômica. Dessa maneira,

definida como característica individual, a categoria de *competência* faz parte da estratégia de individualização das novas políticas de gestão dos “recursos humanos”. Qualidade pessoal reconhecida em dado momento, não é associada a nenhum direito, não vincula o trabalhador a nenhum grupo ou história coletiva, tende a isolá-lo e a esmigalhar seu percurso profissional (LAVAL, 2019, p. 78-79).

Devido às eleições majoritárias realizadas no ano de 2018, o movimento Todos pela Educação lançou, no início do ano seguinte, um documento intitulado “Educação Já!: uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022” (TPE, 2018). O material tem como objetivo firmar um compromisso com os novos governantes na continuação e aprofundamento das reformas estabelecidas para a melhoria dos índices, que apesar dos avanços, mostravam-se insuficientes frente ao cenário internacional. Conforme o documento, a necessidade do compromisso é o de compreender que,

Nos dias de hoje, em que o conhecimento se apresenta cada vez mais como **variável central para o aumento da produtividade e da competitividade**, a relevância da educação para o desenvolvimento dos países passa a ser ainda maior. Afinal, em tempos de avanços impressionantes das novas tecnologias, da inteligência artificial e dos processos de automação nos mais diversos setores, **especialistas já antecipam que a capacidade dos países em responder a essas demandas por meio de seus sistemas de educação será determinante para o desenvolvimento das nações** (TPE, 2018, p. 14) (grifos nossos).

Invariavelmente, apesar dos diversos contextos macropolíticos vigentes no Brasil desde a reabertura democrática, oficialmente consolidada em termo de lei através da Constituição de 1988, nota-se a preocupação do empresariado nacional em consonância com as determinações internacionais em canalizar os esforços educativos nacionais para o aumento da produtividade e competitividade, que refletem não apenas em termos do jogo econômico, como impõem uma responsabilidade à instituição escolar. Ao promover a prática competitiva entre os alunos deixados no tabuleiro da falaciosa meritocracia, onde o sucesso ou o fracasso escolar estão ligados diretamente com a capacidade individual dos alunos e alunas em demonstrarem de forma mais adequada as competências e habilidades que orientam o currículo.

Pode-se identificar também um paradoxo na integralidade entendida como princípio para a emancipação humana quando fica condicionada ao aprendizado de determinadas habilidades e competências. Na proposta conhecida por “Educação Já!” produzida e publicada pelo TPE no ano de 2018, a integralidade da formação dos cidadãos e cidadãs brasileiros deve perpassar pelo “domínio de *competências e habilidades* essenciais para a vida cidadã e produtiva;” aliado ao “pensamento *crítico e de caráter emancipatório* de modo a promover a inclusão social de todos e o fortalecimento da própria democracia” (2018, p. 32).

Neste trecho, podemos perceber de forma clara a existência de duas premissas que indicam uma contradição e uma limitação para a oferta de uma Educação Integral de perspectiva crítica para a emancipação dos sujeitos. Conforme o documento, defende-se um pensamento de uma formação crítica de caráter emancipatório. No entanto, esta formação está condicionada ao domínio das competências e habilidades presentes na estrutura curricular defendida pelos dispositivos da reforma do Ensino Médio. Elementos que evidenciam o retorno de um “empoeirado discurso” (SILVA, 2018b) na gramática reformista, onde é encontrada um hibridismo teórico e epistemológico que mistura elementos conflitantes e que se anulam em relação ao caráter emancipador relativo à uma formação integral. Ao aprofundar essa discussão em sua obra “Currículo e competências: a formação administrada”, Mônica Ribeiro da Silva (2008) pondera sobre as limitações que se apresentam quando o processo formativo se baseia pela perspectiva de organização curricular sustentada pela lógica de competências e habilidades. Conforme a autora,

centrar o desenvolvimento de competências numa *questão de treinamento, para que os conhecimentos sejam utilizados em situações relativas a uma prática imediata*, tem como resultado a limitação das finalidades para as quais se oportuniza o acesso a uma multiplicidade de conhecimentos, das mais variadas origens e campos do saber, dentro e fora da escola (SILVA, 2008, p. 104) [grifos da autora].

Salienta que,

A experiência formativa não se restringe, portanto, a um saber-fazer que tenha como meta dar respostas imediatas às demandas postas pelo cotidiano. Tampouco é propiciada pela escola por meio de procedimentos metodológicos assentados numa lógica behaviorista que toma a aprendizagem como mero exercício de dar respostas a estímulos previamente calculado (2008, p. 105),

Embora o entendimento do que se compreende por *competência* seja polissêmico, é perceptível o retorno da “pedagogia das competências” à gramática educativa como um mecanismo do neoliberalismo escolar. Há claramente uma preocupação dos textos oficiais, para reforçar um arranjo curricular apoiado e articulado na lógica de competências e habilidades como pressuposto para o alcance da qualidade da educação e de uma Educação Integral. Para o Instituto Ayrton Senna a Educação Integral é entendida como,

o desenvolvimento do estudante na sua totalidade e potencialidade, o que sugere uma abordagem escolar que, para além da tematização de conteúdos, *promove o desenvolvimento de competências para a vida*, tais como a

capacidade de se relacionar com os outros, de resolver problemas de forma criativa e tomar decisões com autonomia e responsabilidade (REVISTA EDUCAÇÃO INTEGRAL PRA O SÉCULO 21, p. 3)

Em sua proposta pedagógica para o Ensino Médio de Tempo Integral, além das competências e habilidades presentes no currículo dos componentes tradicionais, uma outra dimensão para o desenvolvimento da totalidade e das potencialidades dos estudantes é a dimensão socioemocional.

Competências são capacidades para mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, atitudes e habilidades em diversas situações da vida. Envolve tanto os aspectos cognitivos – de raciocínio, memória e compreensão – quanto os socioemocionais, voltados para lidar com as próprias emoções, se relacionar com os outros e atingir objetivos. Os dois aspectos (cognitivos e socioemocionais) são fundamentais para a aprendizagem e o bem-estar. Na escola, essa matriz apoia o estudante a conhecer melhor suas próprias capacidades, mantendo a diversidade entre as pessoas (EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO, p. 3).

O paradigma das competências surge com as transformações do capitalismo e da própria sociedade nas últimas décadas. As mudanças no modo de produção com a emergência tecnológica exigem uma reformulação sobre o que se espera de um trabalhador. Se no modelo fordista, a qualificação para determinada profissão era um pressuposto de empregabilidade, as mudanças e as instabilidades da era pós-fordista exigem flexibilidade e constante adaptação frente às incertezas do mercado de trabalho. Na visão de Ramos²⁹,

Esse deslocamento da qualificação para as competências no plano do trabalho produziu, no plano pedagógico, outro deslocamento, a saber: do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas (2009, s.p).

Como crítica à escola tradicional, os reformadores e seus apoiadores priorizam em seus arranjos curriculares uma educação cada vez mais voltada às dimensões socioemocionais, que garantam a formação de jovens competentes para assumir seu papel na sociedade de consumo. Tratando-se de educação média, essa dimensão se torna mais

³⁰ Verbetes “Pedagogia das Competências” de autoria de Ramos pode ser consultado no Dicionário de Educação Profissional em Saúde organizado pela FioCruz em 2009 pelo link: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>>. Acesso em: agosto de 2020.

pontual, visto que há um esforço dos agentes políticos que operam tais reformas na qualificação e adaptação das juventudes para as demandas do mundo do trabalho (FERRETTI, 2002).

Uma das questões a ser levantada e observada através da relação à racionalidade neoliberal, ao propor uma educação alinhada com os “valores do século XXI”, é a pulverização dos conhecimentos historicamente constituídos e sua diminuição no processo educacional, que são utilizados de maneira instrumental e como uma espécie de estímulo programado para o alcance de determinados objetivos que devem se tornar mensuráveis (através de constantes avaliações) no processo de standardização da instituição escolar. Assim:

em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2001, p. 221).

Existe um tensionamento e uma contradição epistemológica no que tange à concepção de Educação Integral que, apesar de ser defendida dentro de uma perspectiva holística com uma abordagem socioemocional, acaba eclipsando e secundarizando o conhecimento, ao desviar e ressignificar as finalidades da instituição escolar através da perspectiva do “saber fazer”, em uma visão imediatista “que concebe à educação, uma dimensão prática e associada ao preparar, exclusivamente, mais pra ‘o atuar do que para o pensar’” (OGLIARI; ENS, 2019, p. 109).

A atuação das *think tanks* no mercado educacional — aqui entendidas como agentes influenciadores e produtores de contextos e textos — e sua estreita relação com a reforma proposta para o Ensino Médio, mobiliza uma série de mecanismos para caracterizar a atual política de Educação Integral brasileira, que encontra terreno fértil no neoliberalismo escolar. Empenhados no desejo da formação de sujeitos produtivos e adaptáveis às incertezas no mundo do trabalho, a arquitetura da agenda atual da educação brasileira, ao resgatar o a lógica de competências e habilidades acaba orientando e prescrevendo políticas que reforçam a necessidade da ampliação da jornada escolar sob o pressuposto da oferta de uma Educação Integral que não condiz com a perspectiva emancipadora. Nos trechos supracitados, percebe-se conceitos muito caros à

racionalidade neoliberal e à Nova Gestão Escolar defendida pelos agentes apresentados ao longo deste capítulo.

Stephen Ball (2010) ao analisar as reformas educacionais no continente europeu e países das Américas, admitem que as políticas como os processos de implementação não podem ser consideradas homogêneas. E sim plurais, com variadas nuances que possuem em comum uma “estrutura ética” (BALL, 2010) que é imposta pela nova administração escolar em um contexto internacional de adequação às premissas da “sociedade do saber”.

Um elemento central desse processo de mercantilização da educação é a construção de contextos e discursos que criam um ambiente favorável à ideia da necessária urgência de reformas, que não ocorre apenas de maneira institucional, mas também no âmbito relacional, que estipula um novo gerenciamento dentro das escolas e afeta diretamente o fazer docente e a relação dos estudantes com o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, no próximo capítulo serão analisados os dispositivos normativos que constituem a política de Educação Integral iniciada pela reforma do Ensino Médio no ano de 2016. Onde o intuito é identificar a presença desses variados elementos apontados no contexto de influência e da produção de texto nos dispositivos oficiais que demonstram um alinhamento do Programa de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI) às premissas do neoliberalismo.

3.1.5 Síntese do Capítulo II

Este capítulo teve por objetivo identificar e caracterizar os contextos de influência e produção de texto nos quais a política educacional (PFEMTI) é constituída.

A constatação de que existe um processo de alinhamento das políticas voltadas para o Ensino Médio às premissas do neoliberalismo escolar nos levou à necessidade de compreender a atuação de importantes agentes internacionais e nacionais neste processo de sua reforma mais recente, âmbito no qual é anunciado o PFEMTI. O contexto de influência neste capítulo foi dividido em dois momentos ou dimensões. O primeiro, denominamos como contexto de influência ampliado e, o segundo, de contexto de influência recente.

Em um contexto ampliado, verificou-se que desde a década de 1990, há uma forte influência e presença dos Organismos Internacionais. Nele se destaca a influência da UNESCO que, através do compromisso Educação Para Todos (EPT), inaugurou uma agenda global para educação que fomentou, especialmente em países na América Latina, políticas voltadas para a ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio (SILVEIRA; CRUZ, 2019). O EPT constituiu um novo paradigma educacional que baseado em mecanismos e tecnologias do gerencialismo, que passou a estar presente na gramática das reformas promovidas por diversos países num processo de crescente neoliberalização da educação.

Dois elementos centrais para o objetivo da pesquisa puderam ser evidenciados nos documentos analisados no capítulo. O primeiro é que, desde o EPT iniciado ainda na Conferência de Jomtien (1990) até os documentos mais recentes analisados (UNESCO, 2008; 2011) existe uma atuação dos OI's na construção de uma agenda global para a educação que tem por finalidade influenciar e fomentar políticas e reformas educacionais alinhadas com lógicas economicistas. Entre os mecanismos e tecnologias utilizados para tal fim está a inserção de uma gramática reformista que vem estabelecendo conceitos ou parâmetros originalmente pertencentes ao setor empresarial na educação, imprimindo sentidos contraditórios de educação integral. Outro mecanismo ou tecnologia foi o estabelecimento de novas práticas de gestão da educação através da Nova Gestão Pública (NGP), o que reforça as contradições em relação à Educação Integral em perspectiva emancipatória.

Ao construir um novo paradigma educacional, esses Organismos Internacionais consolidaram sua influência, deslocando os sentidos da formação dos jovens na educação secundária. Desde a década de 1990, o que se percebe é a defesa de contínuas reformas para a adequação da formação humana aos imperativos das dinâmicas econômicas, políticas e sociais criadas da racionalidade neoliberal. No contexto ampliado, as mudanças “sugeridas” implicaram em reformas na educação básica condicionadas à um processo intenso e contínuo de avaliações de larga escala e de monitoramento. Mesmo que esteja presente nos documentos analisados a necessidade de ampliação do currículo e a ampliação da jornada escolar, é notório um processo de “esvaziamento curricular” na diminuição de carga-horária e acesso ao conhecimento de formação geral básica, na supervalorização dos componentes curriculares relativos às avaliações de larga escala

(áreas de Linguagens e Matemática) e na redução de outras áreas e componentes que deveriam ser consideradas importantes para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Sob o imperativo da “flexibilização e modernização”, a ampliação da jornada escolar vem propiciando a entrada de valores e conhecimentos direcionados à uma formação de força-de-trabalho que vê o processo educativo como algo que deve ser pragmático. Como por exemplo, o “aprender a aprender”, tão presente nos dispositivos normativos dos anos 1990, retornam no contexto da produção dos textos da reforma do Ensino Médio e do PFEMTI como sendo indispensáveis para uma maior eficiência e qualidade da educação. Neste esteio, as atuais políticas para o Ensino Médio presentes na reforma iniciada em 2016, em especial a Lei 13.415/17 e a BNCC, resgatam um empoeirado discurso de currículos pautados em competências e habilidades (SILVA, 2018b).

Outro importante elemento da análise dos contextos de influência e produção de textos é o protagonismo dado ao Terceiro Setor, que aumenta sua capilaridade e atuação na condução das políticas num processo de empresariamento da escola pública brasileira. No contexto recente, presenciamos um forte empenho do Movimento Todos Pela Educação (TPE) e de seus membros em efetivar a agenda reformista de 2016. Atuação esta que vem ganhando espaços cada vez maiores na condução e coordenação da política de Educação de tempo integral para o Ensino Médio. Neste processo, percebe-se a intenção da promoção de uma Escola de Tempo Integral compatíveis com o neoliberalismo escolar.

A pesquisa identificou nos documentos analisados um certo hibridismo quanto aos fundamentos epistemológicos e ideológicos das finalidades das Escolas de Tempo Integral direcionadas ao Ensino Médio, especialmente em relação à concepção de formação integral. Tal hibridismo mistura elementos conflitantes e que se anulam em relação ao sentido emancipador da formação integral. Um exemplo em relação a esse hibridismo nos documentos é a defesa de uma educação integral para o Ensino Médio através de novos currículos baseados em competências e habilidades. Tal hibridismo também pode ser considerado um indicador das disputas em torno dos sentidos de educação integral presentes na política PFEMTI.

Nesse sentido, o terceiro e último capítulo irá analisar alguns dispositivos do PFEMTI, no contexto da reforma do Ensino Médio, a fim de compreender os sentidos

dessa política e, também, os sentidos e limites da educação integral enunciada nesses documentos.

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E NEOLIBERALISMO ESCOLAR: SENTIDOS DA POLÍTICA DE FOMENTO AO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL (PFEMTI)

Este capítulo tem por objetivo *identificar e analisar os sentidos de Educação Integral presentes no PFEMTI, seus limites e suas relações com o neoliberalismo escolar*. Para isso, conforme o argumento utilizado ao longo desta pesquisa, optou-se para fins de análise pelos principais dispositivos normativos que constituem a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17 e BNCC) e documentos relacionados ao PFEMTI, nosso objeto de estudo (Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016, Resolução nº 7 de 2016, Portaria nº 1.023 de 04 de outubro de 2018; Portaria nº 2.116 de 06 de dezembro de 2019; Resolução nº 17 de 2020 e o Manual de Execução Financeira para o PFEMTI de 2016).

Dessa maneira, o terceiro capítulo está organizado em duas principais seções. Na primeira, “*A ‘Engenharia do Alinhamento’ enquanto articuladora da racionalidade neoliberal na reforma do Ensino Médio*”, busca analisar nos documentos relativos à Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17 e BNCC) os sentidos relacionados à Educação Integral. Já na segunda seção, intitulada “*O Programa de Fomento à implementação às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral – (PFEMIT)*”, analiso como a agenda reformista, já considerando os contextos trabalhados no capítulo anterior, incide no processo de deslocamento de sentidos da Educação Integral para o Ensino Médio. Os dispositivos analisados nessa seção são especificamente do PFEMTI. Como será possível perceber no decorrer do texto, os documentos revelam uma série de contradições e tensionamentos que nos apontam limitações para uma Educação Integral em perspectiva emancipatória.

4.1 A “engenharia do alinhamento” enquanto articuladora da racionalidade neoliberal na reforma do ensino médio

As mudanças ocorridas no campo político brasileiro aprofundadas com a crise institucional e democrática após o impedimento da Presidenta Dilma Rousseff, a ascensão de grupos políticos comprometidos com a agenda econômica mundial e o crescimento de

grupos identificados com o conservadorismo e com valores ultraneoliberais, colocou no centro das discussões a Educação voltada para o Ensino Médio. Suas intencionalidades, contradições e também a atuação de variados agentes na construção de um projeto societário e educacional para o país alinhado à uma agenda internacional. Ao analisar esse contexto de ruptura democrática, Guimarães sugeriu que “há uma luta ideológica, política e econômica entre dois projetos para o Brasil, como Nação, como Sociedade, como Estado” (2018, p. 2).

Paradoxalmente, na última década, percebem-se avanços na criação de políticas e programas que buscavam a expansão do Ensino Médio em território brasileiro e inúmeras tentativas da superação da dualidade histórica, através de políticas para um Ensino Médio Integrado, tanto na ampliação da jornada escolar para a modalidade regular quanto para a possibilidade de integração com o mundo do trabalho. No entanto, esses processos de expansão das redes, universalização e de financiamento, possibilitaram a atuação de setores ligados aos círculos empresariais que viram nessa demanda o surgimento de um nicho lucrativo para a criação de um mercado educativo. A conjugação de fatores externos e a ruptura democrática promovida pelas forças articuladoras do Golpe de 2016, redimensionaram o debate de políticas voltadas para a educação secundária brasileira que, através de suas intencionalidades e interesses, estabeleceram um retrocesso ao defender um projeto com características autoritárias e valores sustentados simbolicamente por uma elite empresarial que, embora heterogênea, vê nas políticas educacionais a possibilidade de captura da Escola Pública à racionalidade do mercado e do capital.

Num processo de redimensionamento do Estado brasileiro como um agente central na garantia de direitos (MOTTA; FRIGOTTO, 2017), o que se presenciou foi uma brusca mudança na construção de políticas educacionais, caracterizadas, principalmente, pelo aligeiramento na criação de políticas e programas que foram marcados pela interrupção do diálogo e exclusão de vários setores comprometidos com a agenda educacional em um ímpeto de autoritarismo. Melo e Sousa, ao analisarem este contexto, apontam:

Sem uma discussão ampla com a sociedade e com os grupos historicamente comprometidos com o diálogo no campo da educação, reafirma o expediente antidemocrático do governo rumo à entrega do espaço da educação pública aos ditames internacionais e para a lógica técnica de formação (2017, p.32)

A disputa política em busca de um projeto societário hegemônico reverberou diretamente no campo educacional, através de uma reforma administrativa que resultou na reorganização do Ministério da Educação através da extinção de Secretarias que até então eram consideradas estratégicas, diminuição e realocação de recursos e aumento da presença de agentes comprometidos com a agenda empresarial em outros organismos da esfera pública, como é o caso do Conselho Nacional de Educação. Para Caetano e Comerlato,

A destituição e esvaziamento do Conselho Nacional de Educação e, praticamente, a destruição do Fórum Nacional de Educação – que, dentre suas competências legais, estava a coordenação da Conferência Nacional de Educação de 2018, bem como de suas etapas estaduais e municipais, além de outros espaços colegiados democráticos. Além disso, as alterações nos marcos legais das políticas educacionais e de seu orçamento tornando irreversível o avanço da privatização da educação pública no Brasil (2018, p. 25).

Assim, as disputas e rupturas provocadas no âmbito institucional e as alterações nos marcos legais das políticas educacionais acenderam um sinal de alerta e desconfiança para os objetivos e intencionalidades do governo iniciado em 2016. Esse era o contexto no qual emerge uma política de ampliação e defesa do Ensino Médio de tempo integral. Uma primeira leitura dos documentos analisados permitiu identificar diversas unidades de significado e categorias que expressavam relação com um ideário neoliberal de educação. Por esse motivo, tornou-se necessário considerar, para aprofundar a leitura e realizar a análise desses documentos, o conceito de neoliberalismo escolar que emergiu na obra “A Escola não é uma empresa”, de Christian Laval. Usando esta lente teórica, foi possível identificar a presença do neoliberalismo escolar nos dispositivos normativos analisados, especialmente em relação aos sentidos e limites de uma educação ou formação integral para o Ensino Médio Público brasileiro na política do EMTI. Vale destacar que o PFEMTI é uma política de ampliação da jornada escolar nesta etapa da educação básica e não uma política de “Educação Integral”. No entanto, como vimos no capítulo 1, o debate sobre Educação ou formação integral em escolas de tempo integral sempre ocorreu e se faz necessário, uma vez que a Educação Integral é apresentada como uma das finalidades do tempo ampliado. Como veremos ao longo deste capítulo, a leitura dos documentos permite indicar certo avanço na criação de um “mercado educativo” através do Ensino Médio de Tempo Integral, uma vez que a política, no campo da prática, vem gerando formas de privatização da educação pública.

Os tensionamentos em torno da “Reforma do Ensino Médio” e o protagonismo das elites econômicas na atuação política para que as mudanças desejadas fossem efetivadas, lançam luz, nesse momento de disputa importante, para o Ensino Médio que expressa um projeto educativo e societário para o país alinhado com tendências internacionais de reformas educacionais nesta fase do capitalismo contemporâneo. Em um contexto reformista internacional Christian Laval aponta que,

hoje, as propostas mais estereotipadas sobre a “reforma” já não são uma etapa no caminho da transformação social, mas um elemento imposto como única e restrita preocupação administrativa de tapar buraco, ou então como objeto de um estranho culto à “inovação” pela “inovação”, dissociada de qualquer implicação política direta (2019, p. 16).

A escola enquanto peça-chave desse processo, especialmente a pública, sob influência do gerencialismo, é vista como atrasada e o seu principal culpado – o Estado – é tido como um mal gestor que deve ser substituído por algo mais competente, introduzindo no processo de políticas educacionais um modelo mais eficaz, baseado na gestão privada e empresarial. Importante elemento a ser considerado é a atuação de múltiplos agentes que atuam no financiamento de tais políticas e na produção de relatórios e diagnósticos, que apontam através de seus próprios indicadores, um cenário de crise educacional permanente, deixando os Estados Nacionais e seus sistemas escolares reféns de um princípio de constante necessidade de modernização para alcançarem a qualidade necessária para seu ingresso no mercado competitivo.

Em várias partes do mundo, de modo sintomático, ocorrem diferentes processos de despolitização das políticas públicas em diversos setores que afetam profundamente a questão educacional. A nova configuração globalizada e a agenda econômica neoliberal estabeleceram uma nova relação com os Estados, permitindo, em nome da descentralização, a participação de agentes originários do setor privado no debate, no financiamento e na construção das reformas através de redes de governança. Vozes estas, “que não são eleitas nem supervisionadas pela população, que têm tido participação significativa na determinação de políticas educacionais” (AVELAR, 2019, p.74).

Com a participação do setor privado e o estabelecimento de uma racionalidade empresarial no Ensino Médio, a dimensão política da educação é substituída por uma lógica tecnicista que passa a ser orientada para o alcance de metas já pré-estabelecidas pelas políticas que a orientam. Embora grandes conglomerados do mercado educacional se diferenciam das organizações sem fins lucrativos, elas se igualam no método:

“trabalhando por metas, essas organizações visam promover grandes impactos e mudanças sistêmicas na educação, uma gestão eficiente e um ensino padronizado e passível da avaliação de larga escala” (AVELAR, 2019, p. 75). Desse modo,

considerando esses fundamentos, a fronteira de eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado. Nisso consiste o modelo final pensado para a educação (e outras áreas sociais) pela “nova direita” neoliberal. Essa é a sua proposta mais desenvolvida e serve para ela como um ponto de referência (FREITAS, 2018, p. 31-32).

O tal “ponto de referência” são as diretrizes internacionais, que desde a década de 1990, através dos OI’s, vêm influenciando e capitaneando a construção de uma agenda global educacional que, embora não possa ser considerada homogênea em todo o planeta, indica uma forte característica prescritiva que passou a ser adotada com maior ou menor intensidade em cada país. Estas prescrições, em um cenário de forte influência dessas organizações, vêm introduzindo nos últimos anos novas práticas de gestão escolar que corroboram a perspectiva gerencialista das experiências consideradas exitosas dentro do setor privado.

Nesse plano das organizações internacionais, além de sua força financeira, tendem a representar cada vez mais um papel de centralização política e normatização simbólica. Ainda que a troca entre sistemas escolares não sejam novidade, nunca esteve tão claro que um modelo hegemônico pode tornar-se o horizonte comum dos sistemas de ensino nacionais, e sua força impositiva vem do seu caráter globalizado (LAVAL, 2019, p. 19).

O conceito de *Neoliberalismo Escolar* pode ser analisado através de sua capacidade operacional, pois possibilita analisar determinados sentidos que caracterizam uma política educacional no capitalismo atual. Para Laval (2019), as mudanças estabelecidas nesse processo de mudanças e rupturas em torno da Educação e a inserção de uma racionalidade empresarial,

Mais destruiu os fundamentos simbólicos e morais da instituição escolar do que os consolidou. Entendemos, ao contrário, que as concepções “modernas” de serviço público, respondendo exclusivamente critérios de eficiência e rentabilidade, são altamente apreciadas pelos ultraliberais, que as veem como propedêutica necessária à gestão privada da escola, ou pelo menos de seus segmentos e atividades mais rentáveis. Essa conversa fiada, que visa objetividade e eficiência, facilitou a transformação do sistema educacional em um apêndice da máquina econômica, naturalizando as novas finalidades que lhe são atribuídas (2019, p. 84-85).

As disputas em torno do Ensino Médio e da Educação de Tempo Integral, atualmente, trazem consigo novos elementos e novas tonalidades, provocando-nos para que, enquanto pesquisadores e pesquisadoras em Educação, percebamos o que está em jogo no que diz respeito à formação das juventudes brasileiras. Ao se debruçarem sobre isso, as professoras Jaqueline Moll e Sandra Garcia trazem os seguintes questionamentos:

Se até meados dos anos 1990 a maior parte da população, leia-se jovens de camadas pobres da sociedade, não tinha acesso ao ensino médio e agora começam a chegar nessa etapa, quais são os interesses e atores que se mobilizam para modificá-lo? Que educação estão dispostos a “disponibilizar” para a maioria da população, justo para aqueles que vivem do trabalho? Além disso, considerando-se as profundas mudanças impostas pela tecnologização dos processos laborais e a modificação da função humana nesse processo, qual disputa que se coloca quando se trata de escolarizar os jovens? (2020, p. 37).

Esse debate deságua diretamente na Educação Integral enquanto concepção de formação para as juventudes. Como mencionado na introdução, a análise dos documentos e bibliografia que compõem esta tese indicam que o PFEMTI representa um momento de disputa pela hegemonia do sentido dado a esta formação que, como veremos, assume sentidos contrários a uma perspectiva crítica e emancipatória. Tornar explícitos os sentidos e a historicidade da formação integral é importante para compreender certos conflitos e deslocamentos de sentido que a Educação Integral passou a sofrer a partir de 2016. A rigor, acreditamos que a formação integral dos jovens implica em políticas que organizadas e balizadas pelo sentido crítico da integralidade, conforme vimos no capítulo 1. Isto é, deve ocorrer através de uma educação crítica, cidadã, democrática, com dignidade e justiça social, em oposição à um projeto de exclusão, tecnicista e de mais precarização da vida. Deve-se, portanto, realizar constantemente o exercício do questionamento: “Que educação estão dispostos a “disponibilizar” para a maioria da população, justo para aqueles que vivem do trabalho”?

No atual contexto político brasileiro, submergiu duas correntes ideológicas que, ao assumirem o poder, vislumbram na Educação a possibilidade de efetivação de uma sociedade, no campo superestrutural, que comungue com seus valores chamados de “ultraliberais” e “ultraconservadores” (CARA, 2019). Segundo o autor, podemos explicar o ultraliberalismo como uma,

ideologia política pautada na radicalização da agenda liberal, com drástica redução do papel do Estado, inviabilizando direitos sociais sem qualquer

comedimento em relação às condições de vida do povo. É um freio à democracia social e não deixa de ser uma cosmologia econômica (2019, p. 27).

Por sua vez, o *ultrarreacionarismo* pode ser entendido como uma,

Ideologia política pautada na negação da ciência, no retrocesso social e no questionamento de direitos civis e políticos de supostas minorias sociológicas. É uma cosmologia moralizante que [...] busca frear a democracia, afirmando uma agenda classista, racista, machista, homofóbica, misógina e oposta à laicidade do estado (CARA, 2019, p. 27).

Mesmo que essa coalisão não seja pacífica, as diferenças não impedem o cumprimento de seu papel de “enfraquecer as instituições, frear a democratização da sociedade brasileira e desconstruir o que se avançou em direção ao Estado de bem-estar social projetado pela Constituição Federal de 1988” (CARA, 2018, p.28). Apesar dos ultrarreacionários estarem presentes no atual governo de Jair Bolsonaro (sem partido), identifica-se a forte atuação de forças ultraliberais na construção de uma agenda de destruição das instituições públicas, tendo entre elas a própria educação através de um “gerenciamento da barbárie” (CÁSSIO, 2019), que por meio de seus atos e agentes “evidenciam um mesmo *modus operandi*, qual seja, o de formulação de políticas educacionais de forma autoritária, típica do contexto de exceção pelo qual passa o país” (SILVA, 2018, p. 41).

Como já mencionado ao longo desta pesquisa: quais são as características e contradições que constituem a política de Educação de Tempo Integral para o Ensino Médio no Brasil a partir de 2016? A problemática orientadora busca compreender como se constituiu a política de Educação de Tempo Integral para o Ensino Médio, durante o período de 2016 até 2020. O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral compõe essa política, assim como um conjunto de políticas e programas que a ela estão relacionadas, direta ou indiretamente, como mecanismos de uma agenda única iniciada pós-*impeachment*, abertamente vinculadas ao neoliberalismo econômico que acaba por resultar no neoliberalismo escolar. Dentro dessa compreensão, a política do PFEMTI está integrada a uma política mais ampla de reforma do Ensino Médio instituída pela MP 746/2016, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017, assim como à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, que também orienta a Portaria nº 1.145 de 2016, que criou o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. Esses que são aqui entendidos como dispositivos normativos orientadores de

uma nova engenharia escolar, constituidores e constituídos de um projeto de “formação integral”.

Apesar dos avanços relacionados ao processo de democratização e universalização da Educação Básica brasileira, a partir da Constituição Federal de 1988 e a própria criação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, o Ensino Médio permaneceu em um hiato de políticas e programas direcionados exclusivamente para essa etapa. Apenas na última década presenciou-se um maior direcionamento a partir da Emenda Constitucional n. 59, que ampliou o direito à escolarização básica obrigatória como de responsabilidade do Estado e seus entes federativos para todas as pessoas que se encontrem na faixa etária de quatro aos dezessete anos. Todavia, como aponta Simões,

a análise da política pública para o Ensino Médio não é apenas uma questão de sua expansão ou mesmo de seu caráter inclusivo, mas de uma disputa anterior de concepção que tem envolvido a questão das finalidades desta etapa final da Educação Básica e suas relações com o desenvolvimento social e econômico (2020, p.191).

O autor ainda afirma que:

não é suficientemente o diagnóstico quantitativo e da universalização do Ensino Médio e nem tão pouco a propaganda defesa da qualidade na Educação, mas dar visibilidade as referências para um projeto educacional de uma sociedade que se quer construir e quais as relações das proposições e reais condições promovidas para o Ensino Médio que favorecem o desenvolvimento deste projeto (2020, p.191).

Uma das problemáticas centrais que envolve o Ensino Médio é a questão da dualidade estrutural, onde políticas são criadas para uma tentativa de sua superação, ou para um maior aprofundamento dessas desigualdades. Em termos de polarizações epistemológicas, há dois tipos: de um lado uma escola inclusiva, democrática e unitária que desenvolva as diversas potencialidades de seus estudantes; e, de outro, um projeto fortemente identificado com uma falsa dicotomia entre “modernização” *versus* “atraso”, amplamente defendido por agentes econômicos e que a torna cada vez mais excludente, unilateral e homogênea.

Percebe-se nas atuais políticas que compõem a atual reforma, um *modus operandi* de “rolo compressor”. Esse que é caracterizado por um escasso diálogo entre setores da sociedade, com traços autoritários devido à pressa e a maneira como ela foi concebida e um alto índice de prescrição e controle identificados nos dispositivos normativos que

revelam esse deslocamento de sentidos da Educação Integral presentes na agenda reformista e no PFEMTI.

Um dos argumentos defendidos pelo então Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, em relação à proposta de reforma e à pressão como ela foi construída e apresentada para sociedade brasileira, foi de que “era urgente a mudança, a flexibilização e a modernização”, devido “ao apagão” do Ensino Médio, que foram diagnosticados pelos baixos índices das avaliações externas e promovidas muitas vezes por agentes econômicos, como é o caso da OCDE. Simões (2020) sugere que “em resposta ao alegado fracasso do Ensino Médio, muitas soluções são apresentadas como proposições para a ‘salvação’ e correção das distorções presentes nessa etapa educacional” (p. 202). A “necessária mudança” não se traduz apenas de uma ação material, traduzidas aqui pelas políticas e seus dispositivos legais, mas também se dá de maneira subjetiva, ao apelar para o falacioso discurso de antagonismo entre “crise” e “reforma”, onde busca-se a formação de um consenso popular e midiático para uma maior aceitação.

Em artigo publicado por Silveira, Ramos e Vianna (2018), ao analisar a retórica adotada pelos organismos oficiais a respeito do chamado “Novo” Ensino Médio, apontam os autores que ao entender a retórica como,

conjunto de procedimentos que permite a quem fala produzir sobre aquele(a) a quem se dirige uma série de convicções, induzindo-o(a) a uma série de condutas, e estabelecendo uma série de crenças, é bastante apropriada para também compreender a retórica que acompanha o “novo” Ensino Médio (2018, p.102).

Dessa forma,

através da retórica da propaganda, fabrica-se não apenas um “novo” Ensino Médio, mas desejos, consentimentos, convencimentos. Em uma das formas de controle de crenças e atitudes utilizadas por diferentes linguagens que se atravessam em uma mesma propaganda, constituindo determinada retórica, a publicidade sobre o “novo” Ensino Médio opera no sentido de fabricação de “consumidores” da “novidade” (2018, p. 103).

Midiaticamente a proposta do “novo” Ensino Médio se mostrava como uma grande novidade para a modernização e maior eficácia dos estudantes, tendo o PFEMTI como um dos principais programas que busca, através da ampliação da jornada escolar, uma melhoria nos índices obtidos nas avaliações de larga escala, apresentando a Escola de Tempo Integral como única garantidora da Educação Integral no Ensino Médio.

Nesse “afã modernizador” presente na organização do “Novo” Ensino Médio e na política curricular representada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e PFEMTI, a reforma passou a traduzir com clareza a intenção de redimensionar a Educação Pública brasileira às demandas impostas pelo capitalismo internacional e pelos interesses privados nacionais. Em linhas gerais, o Estado passa de provedor e interventor na construção de políticas e na própria economia, para um papel gerencial, um Estado regulador ou avaliador, cuja gestão fica “baseada na redução progressiva dos mecanismos de intervenção social do Estado e na privatização crescente dos serviços públicos e das políticas sociais monopolizadas pelo aparato governamental” (GENTILI, 2001, p. 49).

O processo de privatização direta ou indireta, introduziu uma concepção privatista de gerenciamento para buscar uma maior eficiência nos diversos setores sociais onde, “a hegemonia da empresa resulta no espraiamento global da ideologia da cultura empresarial” (ROBERTSON; DALE, 2011, p. 68). O empresariamento da educação, e por sua vez das próprias instituições escolares, fez surgir uma nova prática de administração e gestão pública. Ao citar Newman e Clarke (1995, p. 15), Gewirtz e Ball (2011) apontam que em contraste ao modelo de Bem-Estar, o novo gerencialismo:

[...] vê o sistema de controle burocrático pesado, contraproducente e repressivo do “espírito empreendedor” de todos os empregados. Sua noção de caminho para o sucesso competitivo está em flexibilizar os sistemas formais de controle [...] e enfatizar o valor de motivar as pessoas para produzir “qualidade” e esforçarem-se para conseguir “excelência”. Os administradores se tornam líderes em vez de controladores, fornecendo as visões e inspirações que geram um compromisso coletivo ou cooperativos em “ser o melhor”. (p. 199).

Como ainda sugestionam os autores, “o discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização” (p. 199) ao enfatizar padrões do que seria compreendido como um índice de qualidade educacional, com desempenhos mensuráveis através de avaliações que “estão frequentemente articuladas a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência” (p. 199, grifo nosso). Para Shiroma:

Os governos neoliberais procuraram justificar a necessidade de uma “nova gestão pública” como forma de tornar o serviço público mais ágil, eficiente e orientado para o cidadão. Este discurso foi amplamente difundido para justificar as privatizações, o encolhimento do espaço público e patrocinar a investida do privado nos setores não-exclusivos do Estado, como a educação e saúde pública (2018, p. 90-91).

Ao deixar de lado uma educação humanística, a escola torna-se uma instituição mais utilitarista, cujo objetivo final é a formação de estudantes que consigam rapidamente se adequar às novas exigências impostas pela cultura de mercado.

Mais do que nunca a economia ocupa o centro da vida individual e coletiva, os únicos valores sociais legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva, e o sucesso pessoal. Isso não pode deixar incólume o sistema normativo da sociedade e seu sistema de educação (LAVAL, 2019, p. 39).

Nesses termos, uma política curricular somada ao seu produto (o currículo), possuem a função de organizar os conhecimentos considerados válidos para a formação dos sujeitos e também um mecanismo de controle social, dos corpos e das mentes dos indivíduos escolarizados. “Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo e periferias” (ARROYO, 2013, p. 14), que o torna uma configuração política de poder. A construção de um currículo nacional deve ser compreendida num contexto mais amplo, formulado através de uma agenda internacional que de forma direta e/ou indireta direciona as políticas curriculares nacionais para a construção do paradigma neoliberal de educação à nível mundial.

Alcançar esse objetivo requer a construção de uma política sólida, que se venda eficaz e ao mesmo tempo demonstre uma racionalidade de gastos e investimentos para um alcance de maior qualidade. Nesse sentido,

hoje se raciocina não tanto em termos de igualdade, mas antes em parâmetro de custo e eficácia, de maximização da eficiência mercantil, independente dos efeitos da exploração, competição e desigualdade que geram, acolhendo-se pacificamente a ideia, por exemplo, de que a exigência de progresso a separação entre o econômico e o social, devendo pugnar-se simultaneamente pela integração econômica e pela desintegração social (ESTÊVÃO, 2009, p. 36).

Em termos de políticas educacionais, a desintegração social em nome da integração econômica, implica em promover políticas e programas cada vez mais descompromissados com a questão da igualdade e justiça social, ao reforçar modelos que através de um processo de homogeneização, acabam excluindo os considerados incapacitados ou “não adequados” às premissas impostas pelo neoliberalismo. Ao analisar as reformas educacionais ocorridas nos Estados Unidos com apelo ao

gerencialismo, Freitas (2018) pontua que o Brasil, ao adotar modelos externos à realidade brasileira, não divulga que em muitos países, como na América do Norte ou Europa, há uma reavaliação de estratégias referentes aos seus sistemas educacionais na última década.

Um dos elementos centrais desse modelo gerencialista é a necessidade de padronização dos conhecimentos, mediante um currículo único e de metas pré-estabelecidas pelos seus reformadores em uma “*engenharia de alinhamento*” (FREITAS, 2018). Para Freitas, sobre a padronização curricular,

A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá que não ensinou. A isso a reforma chama de “*alinhamento*” (p. 78).

A Base Nacional Comum Curricular, enquanto elemento desse processo de alinhamento aos interesses de mercado, fundamenta-se como dispositivo normativo sobre quais são os saberes que devem ser considerados válidos ou não para a formação de um sujeito integral (os “saberes essenciais”, como consta no documento) que, mediante às contradições até aqui já analisadas, apontam para o cosmopolitismo. A construção desse documento e seus objetivos, estão inseridos no próprio processo de ruptura política pelo qual o país passou, visto que sua versão final e atual é entendida como um produto que desrespeitou e ignorou a construção coletiva iniciada ainda em 2015, em detrimento dos interesses dos grupos que assumiram o poder.

Ao analisar a historicidade da BNCC, a Professora Mônica Ribeiro da Silva (2018) chama a atenção para o fato de que as mudanças ocorridas nesse processo ignoraram as contribuições coletivas iniciadas em 2014, afetando questões relativas à própria autonomia das escolas, uma vez que ganharam nesta nova versão um caráter altamente prescritivo e regulador, ignorando as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais que orientavam as duas primeiras versões do documento, por exemplo.

Tais diretrizes são de natureza mais ampla e traçam princípios gerais que permitem o exercício da autonomia das escolas e das redes de ensino, ou seja, por serem mais abertas, vão ao encontro da possibilidade de que a escola exercite experiências curriculares mais ricas e que favoreçam uma formação crítica e emancipatória (SILVA, 2018, p. 46).

Ignorando-se as Diretrizes e aumentando o seu grau de prescrição, o que anteriormente era entendido e defendido como uma Base Nacional Comum para o Ensino Médio – ou seja, um dispositivo orientador e organizador apoiado nas DCN’s – apresentou-se como “uma dimensão regulatória e restritiva e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma *formação sob controle*” (2018, p. 45).

4.1.1 O sentido de “Educação Cosmopolita”: a formação de sujeitos flexíveis, adaptados e resilientes

O processo de globalização permitiu a internacionalização das economias ao impor dinâmicas de poder político e econômico internacionais em detrimento dos interesses nacionais. A educação passou a ter outra função, que não mais era vista como garantidora de direitos sociais e humanos para a formação de cidadãos com origem na escola republicana, mas sim, comprometida com a formação de “cidadãos do mundo” em um processo de cosmopolitismo.

O cosmopolitismo enquanto ferramenta analítica, torna-se apropriado para analisar as mudanças de paradigma educacional provocadas pela racionalidade neoliberal, que através de ações articuladas entre seus agentes internacionais e parcerias locais, tomam para si a responsabilidade de formar cidadãos que acatem o modo de vida impostos pela nova racionalidade e configuração de poder. Popkewitz (2009), ao analisar as reformas educacionais nos sistemas norte-americano e sueco nos últimos trinta anos, traz luz a esse conceito cujos elementos “buscam mobilizar reformas educacionais na construção de uma nova ordem mundial” (2009, p. 74). De maneira generalizada, a formação do sujeito cosmopolita é

aquela de sujeitos que não apenas se adaptem ao sistema, mas que, verdadeiramente, queiram isso, ou seja, trata-se de inculcar processos de conformismos e aceitação ativa do sistema de competitividade, naturalizado pelo sujeito cosmopolita, fruto da luta hegemônica das classes dominantes, em um momento de crise estrutural do capital (MELO; MAROCHI, 2019, p. 2).

Num cenário de crise profunda, de alargamento das desigualdades e de concentração de renda nas mãos do mercado financeiro, o processo de globalização para o bem ou para o mal, invoca a necessidade de mudanças nas relações políticas, culturais e sociais. Claramente, essas mudanças perpassam pela educação e formação de sujeitos

que estejam alinhados, quando não excluídos, à esta racionalidade, pois “o ambiente social no qual o cosmopolita habita é um cenário repleto de julgamentos, comparações públicas de resultados, controles e avaliações contínuas, que exigem a todo o momento a atenção à produtividade e à relação custo-benefício das ações” (MELO; MAROCHI, 2019, p. 3). A competitividade e o individualismo, enquanto frutos dessa nova sociedade dentro de uma perspectiva pragmatista onde o conhecimento é substituído pela *aprendizagem*, em sua maioria, faz com que as reformas alinhadas com o neoliberalismo normatizem através de seus dispositivos uma organização curricular que possibilite uma formação imediatista para o *saber fazer*.

Como apontado pela OCDE – um importante agente na construção de uma agenda para a educação à nível internacional –, com o processo de “modernização” dos sistemas educacionais em relação à formação dos sujeitos,

espera-se que os jovens tenham competências básicas sólidas para participar ativamente na sociedade e no mercado de trabalho. Os sistemas educativos devem garantir que os jovens alcancem **um nível mínimo de competências transferíveis e úteis**, não somente nas profissões e nos trabalhos, mas também em outros âmbitos, como a família e a vida social. (OCDE, 2015, p. 76) (grifos nossos).

O contexto de crise estrutural do capitalismo, com a precarização da vida e do trabalho (com instabilidade de empregos e informalidade), trazem à escola uma nova racionalidade calcada na alta performatividade dos indivíduos e na sua culpabilização. Assim, “o eixo fundante da sociabilidade neoliberal é a transferência das responsabilidades da comunidade para os indivíduos” (MELO; MOROCHI, 2019, p. 4).

As reformas educacionais realizadas nas últimas décadas acabam sendo um reflexo desse movimento de empresariamento, quem vem ocorrendo na educação de forma subjetiva, através de novas relações estabelecidas pela racionalidade neoliberal, como também de formas bastante claras e naturalizadas através de um falso consenso (GENTILI, 2001) que se materializa através dos programas e políticas que dão forma à essa engenharia educacional.

Conforme as alterações realizadas na LDB pela Lei 13.415/2017, em seu artigo 3º, o Ensino Médio deve ser entendido como um

direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da**

pessoa, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua **qualificação para o trabalho** (BRASIL, 2017, p.1) (grifos nossos).

Tais necessidades, mostram-se importantes no atual contexto econômico, político e social contemporâneo para o exercício dessa “cidadania cosmopolita” e para uma “qualificação para o trabalho” de acordo com as demandas do mercado. A formação desse sujeito cosmopolita aparece implicitamente nos documentos relativos ao PFEMTI. Na BNCC, por exemplo, essa formação

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, **aplicar conhecimentos para resolver problemas**, ter autonomia para tomar decisões, **ser proativo** para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e adversidades. (BRASIL, 2018, p.14, grifos nossos).

Os trechos acima apresentam uma série de elementos que podem ser encontrados na perspectiva neoliberal. No entanto, nos dois excertos estão ausentes uma responsabilidade coletiva, onde o desenvolvimento de competências, resolução de problemas e qualificação para o trabalho estão centrados na responsabilidade individual dos sujeitos em desenvolver suas potencialidades.

Mais que nunca a economia ocupa o centro da vida individual e coletiva, os únicos valores sociais legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva, e o sucesso pessoal. Isso não pode deixar incólume o sistema normativo da sociedade e seu sistema de educação (LAVAL, 2019, p. 39).

O individualismo é outro sentido da concepção de formação integral defendida pelo PFEMTI. Na qualidade de um elemento da racionalidade neoliberal, ele representa uma visão de mundo onde as relações interpessoais só são consideradas válidas se existir uma troca de benefícios, criando um convívio de competição. No campo político e social, a globalização provocou um *apartheid* social, em um ambiente de exclusão onde a cidadania só é garantida se os indivíduos forem considerados produtivos para o sistema. Neste sentido, “o que caracteriza a globalização é que ela é extraordinariamente excludente e inclusiva ao mesmo tempo. Inclui o que gera valor e exclui o que não é dinâmico e não cria valor” (GÓES; LAPLANE, 2004, p. 9). Nessas condições,

O indivíduo que não consegue ser o melhor em uma atuação produtiva, inclui-se nos padrões da sociedade de massa, tornando-se mais um dessa sociedade excludente. Já o cidadão que se destaca pela sua atuação e empreendimento, sai da padronização. Mas esses representam uma minoria (DALBÉRIO, 2009, p. 43).

Em termos de políticas educacionais, o discurso do empenho individual – logo, meritocrático – apesar de falacioso e questionável em muitos sentidos, condiciona os sujeitos a incutirem em suas personalidades as relações de concorrência e comparação em relação a si e aos outros. Desde muito cedo, para não se tornarem excluídos da sociedade, a constante demonstração de capacidade e de atualização contínua se tornam a tônica do neoliberalismo escolar, através da *performatividade*.

Stephen Ball (2010) classifica a performatividade como uma espécie de regime de terror, onde a produtividade das instituições sociais e dos indivíduos são constantemente postas em avaliação e julgamento, não apenas por elementos externos, como também internamente, estabelecendo uma relação de poder nos espaços corporativos e relacionais de competitividade.

Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da *qualidade* ou *momentos* de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento. “Uma equação entre riqueza, eficiência e verdade é então estabelecida” (BALL, 2010, p. 38).

Uma das características mais contraditórias e críticas em relação à proposta de reformulação curricular e estrutural do Ensino Médio, principalmente através da BNCC, em busca de uma formação mais competitiva e individual, é a flexibilização curricular. Em termos gerais, a Lei 13.415/17 estabeleceu uma nova organização curricular com vistas à flexibilização do currículo e a ampliação da carga-horária destinada ao Ensino Médio. Conforme o documento, em seu Art. 1º,

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

A ampliação sugerida no documento estaria condicionada a um currículo orientado pela BNCC, composto pelos componentes curriculares “tradicionais” e previsto

na LDB, subdivididos em áreas do conhecimento que são: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas” (BRASIL, 2017, Art.35, p. 1). Também inclui a criação de um “currículo diversificado” para a complementação da carga-horária, através dos chamados “itinerários formativos”.

Dentro da proposta, os chamados *itinerários formativos* possuem o objetivo de apresentar um modelo curricular mais flexível que “vai ao encontro das necessidades dos estudantes”. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação (CNE):

III - itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que **possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos** e se preparar para o **prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho** de forma a contribuir para a construção de **soluções de problemas específicos** da sociedade; (2018, p.2) (grifos nossos).

O trecho acima faz emergir duas subcategorias, que aqui são interessantes de serem analisadas, que são a flexibilização e a lógica da chamada “escola da escolha” dentro de uma racionalidade gerencialista. O gerencialismo enquanto uma tecnologia do Neoliberalismo Escolar, traz como princípio “a eliminação de toda “rigidez”, inclusive psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo se depara no trabalho e na vida (LAVAL, 2019, p. 39). A flexibilização curricular traz para si profundas contradições pedagógicas que é precisamente a de,

como mobilizar a atividade intelectual dos alunos do ensino médio e superior, desvalorizando ao mesmo tempo as disciplinas científicas e culturais dando a entender que a experiência prática espontânea e “informal”, os engajamentos associativos ou as boas intenções caritativas são da mesma ordem dos estudos escolares (LAVAL, 2019, p. 84).

Conforme o autor,

a política educacional que inúmeros países seguiram nos últimos vinte anos consistiu em desenvolver autonomia, a originalidade e a diversidade dos estabelecimentos escolares para supostamente responder melhor às demandas dos usuários, convidados a escolher “livremente” as ofertas de ensino que lhes pareçam atraentes (2019, p. 165).

Ainda, segundo a Resolução nº 3,

§ 5º Os itinerários formativos podem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, **dada a relevância para o contexto local** e a

possibilidade dos sistemas de ensino. § 6º **Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações [...]** § 8º **A oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino** (2018, p.8) (grifos nossos).

Apesar de haver um aumento significativo da carga-horária voltada para o Ensino Médio, nota-se uma forte preferência na diminuição dos componentes curriculares tradicionais, pelo aumento de horas destinadas aos itinerários propostos pela reforma. Sendo um documento generalista, uma vez que não define quais são os itinerários, houve uma insegurança sobre quais os caminhos deveriam ser percorridos a partir da Lei 13.415/2017, gerando críticas ao modelo proposto pelo MEC.

Krawczyk e Ferreti (2017) apontam que, “os formuladores da Lei utilizam-se de uma imprecisão linguística para definir o que será obrigatório ensinar ou não. A Lei fala de disciplinas, componentes curriculares e estudos obrigatórios, mas não fica claro o significado de cada um deles” (p. 37). A falta de clareza, proposital ou não, já indicava o descompasso do processo e a falta de coordenação entre o governo federal (através do MEC) e as Secretarias Estaduais de Educação, para a construção de um Ensino Médio que se pretenda nacional. A diminuição dos espaços referentes aos componentes curriculares e de áreas produziu tensionamentos em torno da nova estrutura curricular, havia falta de clareza das definições do que seriam os chamados “itinerários formativos”, seus objetivos e contribuições para a jornada formativa das juventudes brasileiras.

Ainda na condição de Medida Provisória, o processo de flexibilização do currículo apontava a redução de carga-horária nos componentes curriculares, principalmente da Área de Ciências Humanas e Naturais, e também a não obrigatoriedade ou até mesmo a retirada de disciplinas como Artes, Sociologia e Educação Física (BARBOSA, 2019), que foram previstas como “estudos e práticas”, sem nenhuma garantia de um tratamento específico enquanto componente curricular, como receberam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, únicos componentes considerados obrigatórios.

O texto final da reforma teve algumas alterações frente ao texto da medida provisória. Como alternativa para a não obrigatoriedade dos demais componentes curriculares, além de português e matemática, inclui-se a obrigatoriedade dos componentes curriculares de artes e língua inglesa para toda Educação Básica, bem como de estudos e práticas de Educação Física, Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. O termo estudos e práticas não foi regulamentado em um primeiro momento, mostrando-se como uma forma de

manter conteúdos e conhecimentos dos demais componentes curriculares, sem a garantia de um tratamento específico. (CRUZ, 2021, p.90).

Em nota publicada em 17 de julho de 2018, a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais já mostrava sua preocupação relacionado a este aspecto. Para a entidade,

as entidades científicas signatárias dessa nota expressam sua revolta com a exclusão das disciplinas da área de Ciências Humanas, entre as quais, a Sociologia, privando nossos(as) estudantes dos conteúdos de Ciências Sociais indispensáveis à compreensão crítica da realidade e à tomada de posição política. Não é possível o atendimento dos propagados objetivos da atual reforma do Ensino Médio sem a oferta de disciplinas da área de Ciências Humanas no currículo escolar (ABECS, 2018, p.3).

Assim como a ABESC, a Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd), em sua moção de repúdio referente às mudanças estabelecidas para as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, criticou a proposta de flexibilização e fragmentação curricular, apontando que

tal como a divisão dos currículos por itinerários formativos e a certificação de atividades com vistas à integralização curricular. O menosprezo por uma formação qualificada e densa dos jovens de escola pública é, mais uma vez, demonstrado, ao propor que até mesmo a participação em trabalhos voluntários seja considerada carga horária do ensino médio (ANPEd, 2018, p.1).

Num processo de avanço de uma agenda educacional condicionada às premissas do mercado internacional e através de seus agentes, os documentos produzidos pela UNESCO (2018) em relação à reforma do Ensino Médio, reforçaram a necessária flexibilização curricular em nome da eficiência e eficácia, que são vistos como uma solução para os problemas da educação média brasileira. E segundo a representante da entidade no Brasil, Marluce Noletto

Os compromissos acrescentam desafios e exigem mudanças de um nível educacional marcado historicamente por problemas que vão além da evasão e incluem a questão do modelo curricular ultrapassado, da formação profissional e da integração ao mercado de trabalho, além do preparo dos cidadãos para o século XXI, do pensamento crítico, da habilidade para resolver problemas e da aquisição de habilidades emocionais, ou seja, espera-se que a educação de nível médio auxilie os jovens a liberar suas potencialidades (2018, p. 7).

Enquanto mecanismo da engenharia reformista, a flexibilização curricular aprofunda as desigualdades, uma vez que nega o direito aos conhecimentos formais aos estudantes dos grupos historicamente excluídos da sociedade e do processo de

escolarização. São realizados dois movimentos importantes dessa dinâmica: a redução do que se considera uma “boa educação” para o que se considera como “boa aprendizagem”.

Pois, essa mudança,

é entendida como uma coleção de habilidades e competências em *disciplinas básicas* (usualmente Português ou Matemática). Coloca-se ênfase no “direito de aprender” e não no “direito de ser educado”, o qual é mais amplo; e por meio de uma segunda redução define-se que a qualidade da *aprendizagem* se mede *pelas médias de desempenho dos estudantes* de uma escola: se ela sobe, há qualidade; se ela cai, não há (FREITAS, 2018, p. 83).

Já no campo da prática, pode-se perceber a redução dos componentes curriculares, que quando presentes, são dissolvidos ao longo dos três anos e acabam oferecendo aos estudantes uma lógica de “conta-gotas” relativos ao acesso ao conhecimento. Essa diluição pode ser vista na imagem abaixo (Figura 2), relativo à uma das matrizes curriculares³⁰ apresentada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul:

Figura 4 – Matriz Curricular do Novo Ensino Médio para o Percurso Formativo “Empreendedorismo II”

Matriz Curricular do Novo Ensino Médio
Percurso Formativo Empreendedorismo II

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Períodos Semanais		
		1º ano	2º ano	3º ano
Linguagens e suas Tecnologias	Arte	1	-	-
	Educação Física	1	1	-
	Língua Estrangeira – Língua Inglesa	-	1	1
	Língua Estrangeira *	1	1	-
	Literatura	1	-	-
	Língua Portuguesa	3	2	3
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	3	3
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	1	1
	História	2	1	1
	Filosofia	1	1	-
	Sociologia	1	1	-
	Ensino Religioso	1	-	-
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	1	1	-
	Física	1	1	-
	Química	1	1	1

³⁰ O referido documento foi disponibilizado para as chamadas “escolas-piloto” escolhidas por regiões administrativas da SEDUC-RS conhecidas por CRE’s (Coordenadorias Regionais de Educação). Cada Percurso Formativo é composto por três matrizes e oferecidas em cada um dos anos do Ensino Médio (ex: Empreendedorismo I, II, III). Segundo o documento, dados que podem variar conforme as CREs e o número de escolas participantes do processo, cada unidade escolar recebe a indicação da oferta de no mínimo dois dos dez Percursos implementados na rede pública estadual de educação do RS: Expressão Cultural, Expressão Corporal, Tecnologia, Cidadania e Gênero; Sustentabilidade; Empreendedorismo; Profissões; Relações Interpessoais, Educação Financeira e Saúde (SEDUC/RS, 2020).

Parte diversificada	Projeto de Vida	1	1	1
	Direitos Humanos	2	-	-
	Tempo de Vida dos Materiais	2	-	-
	Mercado de Trabalho	-	3	-
	Cooperativas de Separação de Resíduos	-	3	-
	Inovações Empreendedoras	-	3	-
	Profissões	-	-	3
	Reutilização de Resíduos para Geração de Renda	-	-	3
	Gestão e Marketing	-	-	2
	Legislação Ambiental	-	-	2
	Legislação e Ética	-	-	2
	Responsabilidade Social no Empreendedorismo	-	-	2
	Total de Cargas Horárias	Semanal	25	25
	Anual	1000	1000	1000

Fonte: Secretaria de Educação – SEDUC/RS, 2020, p.16.

Uma análise dos nomes desses itinerários e de suas matrizes curriculares (disponíveis no site da SEDUC-RS), é possível perceber uma centralidade em percursos fortemente vinculados com o mundo empresarial, como encontramos em componentes curriculares denominados como “Caminhos no Contexto Organizacional”, “Diversidade na Gestão e Negócios” e “Empreendedorismo”.

Percebe-se, como nos apontou Freitas (2018), que na organização curricular aqui apresentada existe uma centralidade e maior prevalência de disciplinas de Português e Matemática. Como já argumentava Freitas, é evidente e sintomático que as forças que compunham a disputa em torno de um projeto societário e educacional para o Brasil, estavam comprometidas com as elites econômicas e políticas, pressionando os governos na adoção de uma proposta curricular que é uma “demanda de longa data do *status quo*, assustado com a possibilidade de que os processos de trabalho inevitavelmente baseados em maior uso da tecnologia [...] acabem por ‘educar demais a mão de obra’” (FREITAS, 2018, p. 83).

Os itinerários formativos também se encontram numa posição a serem postos em “xeque”, não apenas à extensa carga-horária destinada para eles, como também às questões pedagógicas – ainda não tão claras em relação ao seu funcionamento, como recursos humanos e condições materiais –, para de fato garantir uma formação que atenda às necessidades dos estudantes e suas realidades. Como explicita o parágrafo sexto da resolução 3 do Conselho Nacional de Educação, “**Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município**, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a

heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações” (2018, p. 8). O primeiro desafio para sua materialidade como política, é a forma que essa proposta curricular pode ser viabilizada frente à dificuldade de oferta do Ensino Médio e de sua expansão.

Conforme o Censo Escolar de 2016 (IBGE, 2016), dos 5.570 municípios brasileiros, cerca de 53% (2.967 municípios) possuem apenas uma única escola de Ensino Médio, sendo que, dessa totalidade, a educação secundária regular é ofertada em 3.063, que equivale a 55% da totalidade de municípios brasileiros. Apenas 72 municípios (15,7%) poderiam ofertar todas as opções de itinerários previstos pelos dispositivos normativos da Reforma do Ensino Médio. Neste afã de flexibilização e modernização da escola pública brasileira, outro argumento utilizado pelos reformistas diante desta realidade – que inclusive, vem se mostrando falacioso – é a retórica de que o Novo Ensino Médio permitiria a “escolha” de seus caminhos formativos, conforme necessidades e interesses individuais. Para a BNCC,

Os currículos escolares e suas propostas pedagógicas, portanto, devem ser organizados a partir da Base Nacional Comum Curricular e se articularem segundo **itinerários formativos** que considerem as características de cada região, bem como as **demandas e as aspirações de seus educandos**. Dessa forma, os itinerários formativos devem ser compreendidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio. (BRASIL, 2018, p.9) [grifos meus].

Colocando em análise o contexto de hegemonia neoliberal na economia e na produção de subjetividades, através de uma racionalidade ancorada no individualismo dos sujeitos — que são compreendidos como únicos e exclusivamente responsáveis por seus destinos e escolhas, é reforçado o discurso de uma “formação para a vida”. Esse tipo de formação surge da flexibilização do currículo e dos próprios indivíduos, que devem ser formados para a adaptabilidade frente às inseguranças. A “formação para a vida” é um processo educativo e pedagógico que dá centralidade ao desenvolvimento de competências e habilidades, incluindo as de caráter socioemocional, como um elemento para a formação integral dos estudantes e nesse sentido, conforme a Resolução nº 3, em seu artigo 5º:

O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos: I - formação integral do estudante,

expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; II - **projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante**; III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;(CNE, 2018, p.2) [grifos meus].

Desta forma, além dos sentidos de cosmopolitismo e individualismo, a Educação Integral defendida na Reforma do Ensino Médio também assume um sentido restrito de formação ao conferir como sua centralidade o desenvolvimento de habilidades e competências.

A competência é uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos e retomada em seguida por economistas e sociólogos na França. Noção ainda bastante imprecisa, se comparada ao conceito de qualificação, um dos conceitos-chave da sociologia do trabalho francesa desde os primórdios; noção marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a ideia de relação social que define o conceito de qualificação para alguns autores. (HIRATA *apud* Silva, 2008, p. 63).

Como ponderou Silva,

A ‘competência’ definida pelas necessidades de qualificação profissional, poderia ser sintetizada como *capacidade produtiva de um indivíduo* (OIT/CINTEFOR, 1997). Não se configuraria por meio de simples justaposição de uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes, mas da capacidade de combiná-los, integrá-los e utilizá-los de modo a atender ao que é requerido pelo contexto do trabalho e da produção no capitalismo contemporâneo.” (2008, p. 66).

Nesta perspectiva, interessa mais “treinar os alunos para a mobilização de saberes”, o que “negligencia o papel da escola em formar para a reflexão e à crítica visando à emancipação do pensamento. (2008, p. 104). Esses sentidos reforçam o argumento defendido nesta tese de esta concepção de educação integral na Reforma do Ensino Médio e no PFEMTI carregam pressupostos do neoliberalismo escolar que afastam das juventudes a possibilidade de uma formação humana integral em sentido emancipatório. Isso ocorre porque, no conjunto destes sentidos e pressupostos prevalece uma concepção de formação restrita à uma racionalidade instrumental e em direção à adaptação. Essa perspectiva impõe limites à uma experiência de formação integral em sentido emancipatório, pois, como observou Silva, “a experiência, em um sentido emancipatório, deve ser aquela que possibilita o contato com o objeto, que permite o confronto entre a realidade e o conceito, que conduz, enfim, à reflexão e à autonomia de pensamento.” (2008, p. 105).

A análise das DCNs do Novo Ensino Médio e de sua BNCC permite identificar o importante papel do novo componente curricular Projeto de Vida para consagrar, através do currículo, estes sentidos restritivos de Educação Integral para o Ensino Médio.

A centralidade dada ao “Projeto de vida” para esta “formação integral” carrega, contraditoriamente, a característica de accountability da política educacional, isto é, de responsabilização dos próprios sujeitos pela sua formação. O paradigma educacional defendido pelos agentes comprometidos com o mercado, veem as reformas como uma possibilidade de orientar a Educação para a competitividade (LAVAL, 2019). Conforme o autor,

mais que nunca a economia ocupa o centro da vida individual e coletiva, os únicos valores sociais legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental, afetiva, e o sucesso pessoal. Isso não pode deixar incólume o sistema normativo da sociedade e seu sistema de educação (2019, p. 39).

Na política analisada, tanto a nova forma do Ensino Médio como a ampliação da jornada escolar através de escolas de Tempo Integral buscam a formação de sujeitos produtivos, adaptados e preparados tecnicamente e emocionalmente para enfrentarem a “selva” da livre concorrência.

Conforme vem sendo mapeado em nosso grupo de pesquisa, houve grande aquecimento e mudanças no mercado editorial dos livros didáticos para o Ensino Médio após a reforma, uma vez que o PNLD foi obrigado a se adequar, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Novo Ensino Médio (Resolução 3 CNE/2018), à BNCC e a estas mesmas diretrizes. A leitura do Guia digital do PNLD 2021 permite identificar a publicação de 24 livros didáticos de Projeto de Vida publicados em 2020.

Reis, Silveira e Pereira (2021) observaram que o Guia do PNLD 2021 informa que os livros de Projeto de Vida foram organizados ou divididos “em três partes, correspondentes às três dimensões do desenvolvimento, que objetivam criar oportunidades para os jovens se conhecerem e se fortalecerem: dimensão pessoal (encontro consigo mesmo), dimensão cidadã (encontro com o mundo), dimensão profissional (encontro com o futuro e o nós).” (BRASIL, 2021, s.p.). Em uma seção de apresentação desses livros aos professores, destaca-se o seguinte excerto do referido Guia:

No desenvolvimento da terceira dimensão, a escola **deve compreender o mundo do trabalho como um espaço de competição**, em que há variados

níveis de sociabilidade, **com chefia, colegas de trabalho e público em geral.** [...] Sua escolha deve ser feita com cuidado, para que, em suas mãos, essas obras produzam aprendizagens significativas, **que promovam a educação integral de seus estudantes, considerando as competências e habilidades previstas para o Ensino Médio.** (BRASIL, 2021, s.p.) [grifos meus].

Dentro da lógica, a educação integral defendida na perspectiva neoliberal é responsável em instrumentalizar os jovens para que sejam capazes de desenvolver suas competências de maneira individual e competitiva, tal como as regras do mercado. Neste contexto, a escola, na qualidade de instituição central nesse processo de formação, serve como uma espécie de peneira ou filtro responsável por exercer uma função avaliadora e punitiva de classificação dos estudantes entre os mais “competentes”, que alcançaram os resultados desejados por esforço próprio e meritório, e os estudantes “incompetentes”, que fracassaram e são excluídos ou deixados à própria sorte (MELO; MOROCHI, 2019). Para Muñoz,

Nesta rede de qualidades pela metade e eficácias empiricamente documentáveis e mensuráveis, a educação como experiência valiosa em si mesma; como espaço de desenvolvimento social e pessoal em sua mais ampla acepção e tradição é esvaziado ou seriamente alterado. E, assim, hipotecado e instrumentalizado, a serviço de resultados, dos produtos, dos diplomas mais rentáveis e resgatáveis no mercado de trabalho ou em outras transações pessoais e sociais (2002, p.192).

Um elemento importante dessa processualidade na construção de uma engenharia educacional, ancorada em elementos do neoliberalismo, é a formação de sujeitos pragmáticos. Nessa lógica, se torna mais importante o “aprender a aprender” e o “saber fazer”, onde a redução de áreas e componentes curriculares estratégicos para um desenvolvimento integral acabam sendo diluídos em meio à ampliação da carga-horária — defendida pelos dispositivos normativos da reforma — combinados com o protagonismo de áreas como matemática e língua portuguesa, com itinerários orientados por competências socioemocionais e técnicos. Há, nesse interim, a inclusão de unidades curriculares por dentro de alguns itinerários formativos como “educação financeira” e “start ups”, que são tidas como solução para a instabilidade e grave crise do emprego em que o mundo atravessa na atualidade e, também, para a realidade expressa no censo escolar de 2016, sobre as limitações físicas das redes para uma oferta diversificada de itinerários. O artigo oitavo da Resolução nº 3 do CNE revela como uma estratégia para se resolver esses problemas estruturais das redes de educação:

§ 8º A oferta de itinerários formativos deve considerar **as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino**. § 9º Para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, **podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino**, podendo os órgãos normativos em conjunto atuarem como harmonizador dos critérios para credenciamento. (CNE, 2018, p.8) [grifos meus].

Aventado como solução possível frente às limitações impostas pelas realidades das redes públicas de educação, o §9º da referida resolução, de maneira bastante generalista, indica a possibilidade de se ofertar parcerias com outras instituições de ensino que possam oferecer as demandas exigidas para a realização dos itinerários. No entanto, essa relação não deixa claro quais serão as entidades. Esse elemento retoma à discussão do capítulo anterior, sobre as relações entre público e privado, num contexto de empresariamento da reforma do Ensino Médio e suas implicações diretas ou indiretas no processo de formação das juventudes. Segundo Corti (2019), ao analisar a atuação do setor privado na construção da agenda reformista na educação nos últimos anos devem ser compreendidos como,

atores que definem a agenda educacional não foram eleitos, mas promoveram a privatização indireta da esfera pública tomando decisões estratégicas num movimento opaco e imperceptível para a maioria da população. Ao fazê-lo, abrem enorme leque de novas possibilidades de negócios para o capital às custas do direito social e humano à educação (p. 52).

Já se pode verificar que um dos argumentos utilizados como justificativa para a urgência de se estabelecer uma profunda reforma na Educação Básica nacional, e principalmente no Ensino Médio, é do chamado “apagão” demonstrado nos índices de reprovação e evasão escolar. Como uma “solução mágica”, o Novo Ensino Médio concentrou esforços na prerrogativa de que grande parte do problema poderia ser solucionado com um currículo “mais atraente e flexível” e que fosse ao encontro das necessidades dos jovens.

Esse “ímpeto modernizador”, além do enfoque nas dimensões socioafetivas para a resiliência e adaptabilidade dos jovens à realidade econômica, também estabelece a realização de itinerários formativos vinculados à formação profissional. Em outros termos, não está necessariamente comprometida em ofertar a possibilidade de uma profissão futura, mas trabalha via uma lógica de “princípios e práticas” do paradigma empresarial atual, esvaziando a própria formação profissionalizante e a impossibilidade

de um currículo integrado, caso o estudante venha a ter a possibilidade e o desejo dessa escolha.

Adaptabilidade e flexibilidade enquanto elementos para a “formação integral” do sujeito numa sociedade cosmopolita requer a apreensão de conhecimentos teóricos a partir de uma oferta restrita de formação geral e com saberes técnicos voltados ao imediatismo do saber fazer. Mas, principalmente, exige que haja uma naturalização da precariedade da vida, onde não basta ser um indivíduo competitivo e produtivo para ser considerado cidadão. Como indica a BNCC,

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, *resiliente, produtivo* e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações (BRASIL, 2018, p. 14) [grifos meus].

Como é possível perceber, o documento tem como objetivo para à formação dos jovens desenvolver sujeitos que sejam *resilientes* e ao mesmo tempo *produtivos*. Conforme o Dicionário Aurélio, o substantivo feminino resiliência pode ser entendido em seu sentido figurado como a capacidade “de quem se adapta às intempéries, às alterações e aos infortúnios”. Assim como o conceito de Educação Integral é abordado como um elemento polissêmico, complementar e divergente, a resiliência também passou por mutações e adaptações com o passar dos anos, principalmente quando é evocada nos dispositivos normativos de políticas educacionais de cunho neoliberal.

No campo comportamental, ser resiliente significa desenvolver a capacidade de superação e de oportunidade de crescimento, como um impulso para que o ser humano consiga uma transformação de sua condição e realidade (SAKATONI, 2016). Contudo, numa perspectiva crítica, na sociedade capitalista a resiliência toma outros contornos relacionados à Educação e à própria formação dos sujeitos a partir da racionalidade individual. Dentro de uma concepção crítico-materialista, a resiliência pode ser entendida como uma maneira de tomada de consciência e de indignação relacionada à realidade material e social, na qual estão inseridos. E quando relacionada com a racionalidade de mercado, imposta pelo neoliberalismo, pode-se fazer ligação com a intencionalidade da adaptação e da formação do “empreendedor de si”.

Na perspectiva de mercado, os indivíduos são chamados a competirem entre si, num sistema de *leize-feire*, onde “apenas as motivações individuais impelem os indivíduos a fazer o que devem fazer, sem que ninguém tenha de lhes dizer para fazê-lo,

utilizando conhecimentos que eles são os únicos a deter ou buscar” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 144). Apropriada por essa racionalidade e ao ser ressignificada, a resiliência acaba por jogar para o campo do indivíduo a responsabilidade de ser competente e habilidoso para se inserir com “sucesso” nessa economia flexível e instável. Assim, “a liberdade de ação é a possibilidade de testar suas faculdades, aprender, corrigir-se, adaptar-se” (2016, p.144).

O mercado também é um *processo de formação de si*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 145). Ao mesmo tempo que o indivíduo é responsabilizado pela sua trajetória escolar e por sua empregabilidade, é incentivado à constante adaptação e atualização de seus conhecimentos. Em uma sociedade caracterizada pelas constantes transformações tecnológicas, a permanente atualização profissional é tida como um imperativo dos sujeitos que são inseridos numa economia de mercado e que passam constantemente por avaliações de terceiros e de si próprios.

4.1.2 Os sentidos do Profissionalismo e do empreendedorismo: “cada um por si e ninguém por todos”

A Lei 13.415/2017 e a BNCC, além de estabelecerem definições de uma possível nova identidade para a etapa final da Educação Básica e sua organização curricular, trazem consigo a idealização de uma formação de determinados tipos de sujeitos, que podem articular os diversos elementos já anteriormente discutidos numa perspectiva de Educação Integral contrária à perspectiva emancipatória. No caso do Novo Ensino Médio, esta perspectiva de formação integral para as juventudes nega um sentido fundamental da Educação Integral em perspectiva crítica: o trabalho como princípio educativo (no sentido ontológico). Esse pressuposto foi uma das bases da política do Ensino Médio Integrado e continua sendo uma das bases da concepção de educação e formação integral de outras formas e modelos pedagógicos como, por exemplo, aqueles associados a movimentos sociais ou do campo (exemplo de algumas Escolas Famílias Agrícolas e escolas do MST) às experiências de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais e, também, a política curricular do Ensino Médio Politécnico no estado do Rio Grande do Sul, no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), entre 2012 e 2016. Marise Ramos, ao dissertar sobre as bases da experiência do Ensino Médio Integrado, explica a importância deste pressuposto para uma educação integral no sentido emancipatório:

Defendemos que esse primeiro pressuposto – o trabalho como mediação da relação entre ciência e produção – seja compreendido como a forma concreta pela qual se realiza historicamente a produção e a reprodução material e espiritual da existência humana. Compreender assim o trabalho – isto é, como meio social de produção da existência – possibilita compreender que, para que a humanidade exista todos têm que trabalhar. E se alguns não o fazem, é porque vivem da exploração do trabalho dos outros. Ter o trabalho como princípio educativo na educação básica, portanto, impede que crianças, adolescentes e jovens naturalizem a condição de exploração em que vivemos e que não se formem, assim, “mamíferos de luxo”, isto é, homens e mulheres que, por viverem da exploração do trabalho dos outros deixam de exercer aquilo que lhes conferem ontologicamente a condição de seres humanos, a capacidade de produzir social e coletivamente sua existência. (s.d., s.p.).

A perspectiva neoliberal de Educação Integral no âmbito da reforma do Ensino Médio e do PFEMTI nega este pressuposto. Ao invés de uma formação que esteja articulada com o trabalho em seu sentido ontológico e histórico, defende-se uma educação apenas para adaptação ao seu sentido econômico. Na BNCC, por exemplo, destaca-se:

Nesse contexto histórico e cultural, a BNCC-EM afirma, de maneira explícita, **o seu compromisso com a educação integral**, reconhecendo, assim, que a Educação Básica deve sempre visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse próprio desenvolvimento, rompendo, dessa forma, com **visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual**, muitas vezes descolando a dimensão cognitiva da prática, como se o trabalho humano fosse desprovido de inteligência, de dimensão afetiva e emocional. (BRASIL, 2018, p.8-9) [grifos meus].

Como anteriormente discutido, uma das mudanças impostas pela reforma é a ampliação quantitativa da carga-horária que implicava diretamente na diminuição dos componentes curriculares em detrimento de um planejamento curricular mais flexível, através da criação dos chamados itinerários formativos, onde a ação pedagógica se daria através do diálogo das áreas com matérias e/ou assuntos que contemplassem as demandas dos jovens estudantes de determinada realidade escolar. Assim, teoricamente, cada Área do Conhecimento mobilizaria seus professores e professoras, aliando os conhecimentos científicos com a prática através da pesquisa. Embora a BNCC e a Lei 13.415 indiquem uma suposta autonomia por parte de escolas e equipes pedagógicas, para a construção de um currículo alinhado às suas necessidades e realidades, na prática, as versões estaduais não apenas tolhem essa suposta autonomia como também indicam um alto grau prescritivo em seus próprios dispositivos normativos.

Esses elementos são importantes para análise da relação entre flexibilização curricular e o processo de empresariamento da escola pública, onde se constata que os itinerários formativos necessitam de um conhecimento muito especializado. Se consideradas as realidades das escolas da rede combinadas com a diminuição da carga-horária dos componentes de formação geral (BNCC), os profissionais da educação alijados de suas horas serão “forçados” a preencherem essa ociosidade, assumindo a docência de novos componentes que compõem a parte diversificada do currículo, isto é, os itinerários formativos. Contraditoriamente do que deveria ser considerado para uma educação integral de qualidade – docentes atuando com formação inicial na área e/ou no componente curricular, esses professores dificilmente possuem formação inicial (em seus cursos de licenciatura) ou específica para atuarem nos itinerários. Vale dizer que muitos também não têm formação compatível em relação aos componentes curriculares da formação geral (BNCC).

A limitação material de recursos humanos direciona a discussão para um ponto extremamente polêmico, que está presente na reforma e, também, já problematizado pela literatura que analisa o Novo Ensino Médio: a possibilidade de atuação docente por profissionais com “notório saber”. Diante da incapacidade das redes públicas de encontrarem em seus quadros funcionais professores e professoras com esse conhecimento específico, a possibilidade do notório saber direcionará as redes para a procura de parcerias com instituições que ofereçam essa formação. Embora, a legislação (LDB/artigo 6º), restrinja essa atuação apenas ao itinerário voltado para a Educação Profissionalizante, esse dispositivo abre precedentes para uma maior desvalorização dos professores que atuam nas redes, via desregulamentação e negação dos saberes docentes. Por efeito,

Uma formação que não garanta os conhecimentos necessários para lecionar, impedirá a realização de uma atividade docente com tranquilidade de modo a garantir um ambiente de qualidade ao aluno. Além do que o desconhecimento do saber acumulado no campo teórico/ metodológico contribui para a adoção de práticas que se limitam apenas ao conhecimento pragmático. Quanto mais limitadas forem as condições de formação, a questão da socialização do conhecimento vai se esvaziando porque leva o professor a envolver-se nos problemas do pragmatismo e imediatismo da cotidianidade (GOMIDE; JACOMELLI, 2017, p.4).

A precarização do trabalho docente não se concentra apenas nos profissionais que estudam para serem professores e já estão alocados nas redes de ensino, como também

do próprio profissional de “notório saber”, uma vez que sua formação pedagógica, quando existe, em grande parte é composta por formações aligeiradas que levantam dúvidas sobre a qualidade dessa formação para a atuação como docente na Educação Básica.

Da combinação dos efeitos promovidos pelas tecnologias do gerencialismo e da performatividade, identifica-se a precarização das condições materiais e subjetivas em relação ao mundo do trabalho, que afetam as concepções dadas entre a sua relação com a educação e o próprio fazer docente. Stephen Ball (2005) defende que o novo paradigma social, sequestrado pela racionalidade neoliberal, provocou profundas mudanças nas relações interpessoais no que ele chama de “pós-reforma”, onde o profissional é forçado à adaptação imposta pelo mercado. Enquanto uma categoria “pré-reforma”, a ideia de profissionalismo sucumbe às novas exigências, descaracterizando e secundarizando os saberes na construção de uma identidade profissional. Nas palavras do autor:

Sustento que o profissionalismo, como uma categoria pré-reforma, baseia-se, ao menos em parte – porque também tem importantes características estruturais e organizacionais –, em uma relação específica entre o profissional e o seu trabalho, uma relação de compromisso que está situada nos diálogos comunitário e interno. Ou seja, baseia-se na reflexão moral – na tentativa de organizar a prática mediante a tomada da decisão “correta” em um panorama moral que dá espaço para a incerteza moral e para a utilização de “conhecimento moral”, conhecimento este que, segundo Lambek (2000, p.316), é tanto “prático” quanto “indefinido” (BALL, 2005, p. 541).

Ao defender a extinção desse profissional que atua na construção de uma identidade baseada na reflexão moral e no comprometimento, o gerencialismo enquanto lógica proposta pelas forças econômicas hegemônicas e seus agentes – ao defender uma racionalização cada vez mais pragmática e tecnocrática – acaba eliminando a relação ética e subjetiva, transformando os sujeitos em cumpridores de deveres e metas, dispostos à passarem incessantemente por avaliações de qualidade e eficiência. Soma-se a este contexto as inseguranças encontradas no campo do trabalho e a redução de direitos sociais e previdenciários. O gerencialismo se compromete na formação de profissionais capazes de operarem dentro de suas capacidades individuais e vistos como sujeitos produtivos para a economia no plano do individualismo, num mundo cada vez mais competitivo e excludente por natureza. “Assim, aquilo que temos assistido, através da celebração da competição e da disseminação de seus valores na educação, é a criação de um novo currículo ético e, para as escolas, o estabelecimento de uma ‘correspondência’ moral entre o provimento público e empresarial” (BALL, 2001, p.106-107). Na visão do autor, “As

tecnologias de políticas envolvem a implementação calculada de técnicas e artefatos para organizar as forças e capacidades humanas em redes funcionais e de poder (2001, p. 105).

A relação de poder encontrada no gerencialismo se sustenta através de um tripé composto pelo mercado, gestão e desempenho, que impõem valores determinados em relação à posição dos sujeitos e como eles devem ser internalizados e compreendidos, conforme nos mostra o quadro abaixo:

Quadro 4 – Relação entre sujeitos e o gerencialismo conforme Ball (2001)

	Mercado	Gestão	Desempenho
Posições de sujeito	Consumidores Produtores empreendedor	Gestor (es) (gerido) equipe	o avaliado o que compara
Disciplina	Sobrevivência Renda maximização	eficiência/ eficácia cultura das corporações	Produtividade Objetivos a alcançar comparação
Valores	Competição Institucional interesses	“aquilo que funciona”	O performativo Valor dos indivíduos fabricação

Fonte: BALL, 2001, p. 106.

O posicionamento do mercado em relação aos sujeitos e à disciplina que desejam traz como elemento “sustentador” do paradigma neoliberal de educação a própria crise e a constante incerteza que passa o mercado e o mundo do trabalho. Para os sujeitos serem capazes de consumirem, enquanto peças-chave para o mercado, é necessário que eles se tornem produtivos para a geração de renda, que garantam sua sobrevivência mínima e a maximização de seus esforços para produzirem constantemente, através de parâmetros de eficácia e eficiência. Todavia, frente à precarização do mercado de trabalho e a insegurança com a diminuição de garantias trabalhistas e previdenciárias, incorpora-se ao sentido de formação integral nas políticas educacionais o ápice da performatividade: a formação do indivíduo empreendedor.

Numa lógica de precarização, individualidade e competitividade estimulada cada vez mais de forma precoce, ser “empreendedor de si” é visto como a única possibilidade

de sobrevivência em um mundo competitivo. Retornando aos percursos formativos encontrados no Referencial Curricular Gaúcho, pode-se encontrar elementos sólidos sobre a configuração das atuais políticas voltadas para o Ensino Médio, que tem como pressuposto corresponder à demanda da sociedade neoliberal e do próprio neoliberalismo escolar enquanto elementos da formação do indivíduo cosmopolita, sentido maior da educação integral nesta perspectiva. Como exemplo, podemos considerar o itinerário formativo voltado para o empreendedorismo. Conforme este mesmo documento, este itinerário é apresentado com a seguinte ementa:

Formação **científica** e **emocional** com bases éticas e **compromisso em aprender permanentemente** os valores da solidariedade, da cidadania, da democracia, da diversidade e da equidade sendo protagonista para compreender, conviver, propor e relacionar-se no mundo humano e no mundo do trabalho e contribuir com o aprimoramento dos processos políticos, econômicos, sócio-histórico, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em interface com as relações de produção, consumo e sustentabilidade a partir dos arranjos produtivos, potencialidades e problemas do mundo da vida de modo autônomo, responsável e qualificado (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 246, grifos meus).

E, por objetivo, apresenta:

Compreender os conceitos relativos ao **empreendedorismo**, identificando oportunidades, desenvolvendo criatividade e **potencial visionário** de forma ética, produtiva e responsável nos diferentes contextos (Rio Grande do Sul, 2021, p. 236, grifos meus).

Conforme a Portaria nº 1.348 de 2017, o estabelecimento de uma base curricular para o Ensino Médio deve cumprir

assim a finalidade primeira de promover “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”, ao mesmo tempo em que promove a efetiva **“preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo**, de modo a **ser capaz de se adaptar com flexibilidade** a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. (BRASIL, 2017, p.4-5, grifos meus).

Os documentos orientadores da reforma do Ensino Médio, conforme trechos acima, ao se sustentarem na racionalidade de adaptação ao mercado, desejam que a formação das juventudes possibilite a “contínua aprendizagem”, exigindo a adaptabilidade e incorporando nos sujeitos a “prática empreendedora”, que falsamente

está relacionada à autonomia, indo na contramão na suposta capacidade de intervenção das realidades onde estão inseridas.

A orientação da prática pedagógica amparada no individualismo característico da racionalidade neoliberal incentiva a constante aprendizagem e flexibilidade dos indivíduos. Essa orientação se estabelece como a legítima e/ou moderna atuação profissional no mundo do trabalho, que não está mais pautado na construção ética de uma identidade profissional característica do profissionalismo pré-reforma (BALL, 2005), mas, sim, na capacidade dos sujeitos em serem eficazes de maneira empreendedora, identificando as demandas econômicas da sociedade para poderem atuar numa perspectiva de livre-concorrência.

Ao ser estabelecida uma formação baseada no “cada um por si e ninguém por todos”, a educação é tida como mercadoria e não como direito, passando a ser percebida como algo meritório, em que a responsabilidade do Estado fica circunscrita a ofertar os conhecimentos mínimos para o desenvolvimento das competências e habilidades desejadas, cabendo aos sujeitos, independentemente de suas condições, serem os responsáveis pela sua inserção cada vez mais precária e insegura no mercado de trabalho. Esse processo se dá como forma de tornar os sujeitos produtivos e eficazes, condicionando-os à condição restrita de cidadania atrelada ao “Projeto de Vida” e ao empreendedorismo.

As novas relações de trabalho estabelecidas pela racionalidade neoliberal, ao trazerem para a arena a desregulação do mercado, permitem estabelecer novos critérios de formação de força de trabalho, dentro da configuração entre educação e setor privado. Nesses termos, a gestão estatal-empresarial da educação, em um só tempo, “tutela a formação da juventude trabalhadora e estabelece critérios para a reorganização da divisão e das relações de trabalho” (CATINI, 2019, p. 36). Conforme a autora,

empreendedorismo é a palavra de ordem. Afinal, como formar trabalhadores acostumados à precariedade inserindo-os cotidianamente numa forma social estável como a escola atual? Introduzir o empreendedorismo no trabalho educativo é a solução para ensinar a prática que é natural aderir à competitividade para poder sobreviver: um ótimo método para a pacificação social via assimilação individual da ideologia (2019, p. 37).

A “adesão à competitividade” pode ser vista como um mecanismo que desresponsabiliza o Estado de uma proteção social e da geração de empregos formais. Há uma necessidade de padronização das competências e habilidades que devem estar

presentes no percurso formativo desses jovens, percurso onde seja possível criar uma métrica através de índices de avaliação, como forma de comprovação da competência ou da incompetência dos sujeitos. Nesta perspectiva, a Educação Integral passa a ser entendida como uma formação que busque o encontro de saberes científicos com os técnicos mediados pelo Trabalho, mas, sim, uma formação subjetiva e ancorada em práticas comportamentais e emocionais.

Os elementos até aqui apresentados e analisados, possibilitam compreender como a política de Educação Integral, no âmbito do Novo Ensino Médio, foi sendo construída dentro de uma tendência cada vez mais economicista da educação, onde a prioridade de uma educação comprometida com a integralidade dos sujeitos, toma para si contornos consubstanciados em valores e mecanismos que caracterizam o processo de neoliberalismo escolar e, ao mesmo tempo, expressam um projeto societário marcado pela manutenção das desigualdades sociais. Como vimos, estes valores e mecanismos produzem um deslocamento de sentido da Educação Integral, que passa a ser objeto de disputa pela hegemonia nas políticas educacionais e, em particular, nas políticas curriculares do Ensino Médio a partir de 2016. É possível, como vimos nos excertos dos dispositivos normativos analisados, que essa ideia de formação integral carrega uma construção de um projeto educacional e societário brasileiro que recupera e intensifica elementos do ideário neoliberal da Educação que se manifestaram nas reformas ocorridas na década de 1990. Embora a Lei 13.415/2017 e sua própria BNCC preconizem uma formação Integral, plural e democrática, os documentos até aqui apresentados e analisados indicam um forte alinhamento com as tendências internacionais, defendidas pelos Organismos comprometidos com o capital internacional na construção de uma agenda global para educação, que tomou maior relevância no cenário nacional após as rupturas democráticas de 2016 que permitiram a “reforma empresarial” do Ensino Médio brasileiro.

Como vimos no capítulo anterior, os tensionamentos característicos de um ambiente democrático – o processo de democratização e da universalização da Educação Básica pública brasileira – ao mesmo tempo que permitiram importantes avanços para sua expansão e financiamento nas últimas décadas, também se caracterizaram por processos de alinhamento com as orientações de um paradigma educacional inaugurado com a agenda “Educação Para Todos”. Esse que foi mobilizado por Organismos Internacionais como a UNESCO e Banco Mundial, que vem permitindo nas últimas

décadas um ajuste dos projetos educacionais alinhados com as demandas econômicas da sociedade neoliberal.

A análise documental permite argumentar que o projeto educacional que se pretende hegemônico com a reforma do Ensino Médio é naturalmente contraditório ao projeto de uma Educação Integral crítica e comprometida com a emancipação humana. Diante das necessidades de adequação do mercado, as políticas educacionais pautadas pela racionalidade neoliberal aprofundam as desigualdades sociais, que são acentuadas em um contexto internacional e nacional de recessão econômica (agravada com a pandemia da COVID-19). A reestruturação do Estado brasileiro através de um projeto ultraliberal, caracterizado pela retirada de direitos trabalhistas, seguridade previdenciária e precarização da vida, coloca o ensino médio e as instituições escolares como um elemento central, mas não único, para a hegemonização de uma sociedade exclusivamente regida pela lógica financeira.

Mesmo que haja espaços de resistências por agentes políticos e no interior das instituições escolares, as atuais políticas voltadas para o Ensino Médio – apesar de se envolverem em um simulacro modernizador para o aumento da qualidade educacional brasileira enquanto elemento para o desenvolvimento econômico e diminuição das desigualdades – representam um retrocesso, se observado os avanços democráticos conquistados “a duras penas” até este momento. Nesse processo de intensa disputa pela qual passa a sociedade brasileira, não é a simples aceitação ou negação do projeto posto em marcha que deve ser considerada, mas, também, e até de caráter mais urgente, as maneiras e os mecanismos que as tecnologias neoliberais atuam num processo de naturalização desses valores, sejam eles encontrados abertamente nos textos políticos, ou em instrumentos de regulação e adaptação subjetiva na formação dessa e das próximas gerações.

Nesses termos, pensar a Educação Integral para o Ensino Médio possibilitaria a incorporação de valores comprometidos com a emancipação dos sujeitos. No entanto, como um arranjo reformista, a atual política se apoia na negação da historicidade do conceito e do próprio ensino médio. Desse modo, argumentamos ser necessário compreender as (im)possibilidades, limitações ou contradições presentes no processo de construção de implementação de uma política de Educação Integral em escolas de Ensino Médio, assim como os tensionamentos e a atuação dos agentes que estão envolvidos nesse

cenário tão intrincado e tão importante para se pensar alternativas de um projeto educativo nacional.

Considerando esses elementos, a próxima sessão deste capítulo se debruçará exclusivamente no Programa de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, criado pela Portaria nº1.145 de 10 de outubro de 2016, e alguns de seus dispositivos normativos complementares, conforme anunciado na Introdução desta tese, a fim de identificar como ocorre esse deslocamento de sentido das principais dimensões relacionadas à Educação Integral pela perspectiva crítica.

4.2 O Programa de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI)

Um dos programas mais questionados no contexto da atual Reforma do Ensino Médio é o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, criado através da Portaria ministerial nº 1.145 de 2016. Conforme o MEC, o objetivo do programa é de atender a meta número 6 do Plano Nacional de Educação, que visa “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”. Desde sua concepção enquanto um programa federal, até o processo confuso e conturbado de sua implementação nas redes estaduais, aventou-se uma série de questionamentos relativos aos seus propósitos (se levado em consideração o contexto na qual foi criada) e sobre suas possibilidades e/ou impossibilidades de realização no campo da prática, devido às realidades das redes e das juventudes que frequentam o Ensino Médio público brasileiro.

Conforme já abordado e analisado ao longo desta pesquisa, presencia-se nos últimos anos um movimento global comprometido com a lógica econômica que vem construindo uma agenda para educação. Há um esforço de agentes financiadores internacionais, como é o caso do Banco Mundial (como também de outros, à exemplo da UNESCO e OCDE), para a construção de um paradigma educacional compatível às mudanças tecnológicas e econômicas características do capitalismo deste início de século. Sua influência vai desde a autoria de relatórios contínuos sobre os sistemas educacionais do mundo inteiro, até a criação de relatórios e outros documentos orientadores que prescrevem quais devem ser as soluções a médio e longo prazo para o desenvolvimento

econômico e formas de financiamento para isso. O intuito é criar uma tática contínua de criação de demandas que leve, especialmente os países mais pobres, à uma dependência financeira e à responsabilidade de seus agentes.

Um importante mecanismo de atuação de forma objetiva e subjetiva é a criação de um consenso sobre a existência de uma profunda crise em torno da educação pública e da urgente necessidade de reformas, que são defendidas como solução para o “apagão”. No caso brasileiro, presencia-se, desde o processo de redemocratização, uma série de mudanças políticas e programas que tiveram a incidência desses organismos para a reorganização da educação básica, voltadas principalmente para o processo de universalização e financiamento do Ensino Fundamental. Embora os avanços sejam significativos, paradoxalmente, a inexistência de uma pauta clara e objetiva para o Ensino Médio capitaneada pelo Governo Federal, acabou represando demandas, permitindo o surgimento de uma estrutura simbólica e material de um nicho mercadológico e financeiro que passou a ser preenchido devido à ausência do Estado na construção de políticas e programas para o Ensino Médio.

Ao se tratar de Educação Secundária, um elemento que se tornou objeto de disputa no projeto societário é a forma em que serão estabelecidos os caminhos possíveis para as juventudes que se adequarão às mudanças econômicas, tecnológicas e sociais características das últimas décadas, sob a perspectiva de um cidadão do mundo, ou um “cidadão cosmopolita” (ESTÊVÃO, 2009). Existe um esforço discursivo nos documentos analisados nesta tese na defesa de uma formação dos sujeitos para a adaptação às intempéries promovidas pela própria crise do capital. Esse cidadão cosmopolita pode ser entendido como um subproduto resultado dessa processualidade que, ao negar a historicidade e os elementos que configuram uma Educação Integral pela perspectiva crítica, acaba por ressignificar este conceito, disputando-o e mudando de maneira significativa a sua essência.

É sintomático nesse processo de readequação dos sentidos dados à Educação em seu conceito mais amplo, que muitas vezes se estabeleça uma relação sinonímia entre o que se entende por Educação Integral e as políticas de ampliação da jornada escolar, popularmente conhecido como Escola de Tempo Integral. Embora já se saiba que essa relação estabelecida não pode ser vista como automática, uma vez que aumentar o tempo da jornada escolar não é capaz (apesar de ser um elemento potencial para) de garantir a oferta de uma formação integral e comprometida com a emancipação humana. Um dos

principais objetivos da Educação Integral na perspectiva crítica é a superação de uma estrutura escolar historicamente forjada na desigualdade social, através da dualidade do ensino. Às classes mais abastadas é dada uma formação mais humanística e científica, aos pobres, muitas vezes, é dada a negação desses conhecimentos, cabendo à formação das classes populares uma dimensão mais técnica ou profissional, com o intuito de introdução desses sujeitos no mercado de trabalho, através de uma formação de uma força de trabalho que atenda às necessidades da economia e seu desenvolvimento.

Ao se posicionar na formação autônoma e crítica dos sujeitos para a emancipação humana, a Educação Integral é entendida como uma proposta que busca a superação da dualidade estrutural imposta pela sociedade capitalista. Vista dessa maneira, em sua natureza epistemológica, ela se contrapõe à Educação Unilateral e ao projeto societário e educacional hegemônico, baseada na racionalidade neoliberal. A criação de mecanismos e tecnologias com base nessa racionalidade, articula seus agentes num movimento de apropriação e ressignificação de pautas historicamente defendidas por setores progressistas e contra hegemônicos.

Numa democracia liberal como a brasileira, a formação de consenso é uma estratégia para manutenção do *status quo* e homogeneização da sociedade como um todo. Buscando compreender a atuação de mecanismos, tecnologias e agentes que se movimentam para articularem a construção de um consenso, Noam Chomsky (2017) explica que o convencimento é um dos mecanismos mais importantes utilizados nas democracias liberais que atuam para a construção de um projeto societário comprometido com o mercado e o capital. Para o autor, pode-se identificar dois grupos opostos que se interrelacionam e se tensionam nesse processo de disputas na arena política: a “classe especializada” dos dirigentes e o que ele chama de “rebanho desorientado”, que acata de maneira inerte às decisões e rumos tomados por essa elite.

Os interesses comuns escapam completamente da opinião pública e só podem ser compreendidos e administrados por uma ‘classe especializada’ de ‘homens responsáveis’ que são suficientemente inteligentes para entender como as coisas funcionam (2017, p. 15).

Quando se trata de reformas defendidas pelos Estados, o elemento de consensualidade é importante nas fases da formulação das políticas e nos contextos de influência (MAINARDES, 2006), mesmo quando as reformas se estabelecem em setores estratégicos, como é o caso da educação.

É no interior dessa fabricação de consenso que sentidos contraditórios à Educação Integral na perspectiva crítica são gestados e, dialeticamente, são esses sentidos que retroalimentam o consenso, necessário para a hegemonia. Nesse sentido, torna-se necessário para os fins desta pesquisa, compreender os tensionamentos e contradições que permeiam o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral.

4.2.1 Financiamento e avaliação no PFEMTI

Instituído na Medida Provisória 756/16, que posteriormente se transformaria na Lei 13.415/17 através da Portaria Ministerial nº 1.145 de 10 de outubro de 2016, o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI) considerou

A necessidade de promover ações compartilhadas, com os estados e o Distrito Federal, para a melhoria do ensino médio e a perspectiva de universalização do acesso e permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da educação básica, de forma a atender a meta 3 do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei no 13.005, de 2014; (BRASIL, 2016, p. 23).

Bem como,

A necessidade de apoiar os sistemas de ensino público na **operacionalização de ações voltadas à melhoria da qualidade da oferta do ensino médio**, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, de forma a atender a meta 7 do PNE, Lei no 13.005, de 2014;

A necessidade de apoiar os estados e Distrito Federal a utilizarem **critérios técnicos de mérito e de desempenho na gestão escolar**, de forma a atender a meta 19 do PNE, Lei no 13.005, de 2014 (BRASIL, 2016, p. 23, grifos meus).

Em um cenário caracterizado por profundas reformas do Estado brasileiro e num severo regime fiscal que ocasionou o congelamento de investimentos em setores como saúde e educação (através de PEC nº 95) em vinte anos – instituída no início do Governo Michel Temer (2016-2018) – a articulação exigida para dar suporte a um Programa de tamanha envergadura levantou uma série de contradições e pistas em relação à sua natureza. Ao se considerar que a oferta de uma Escola de Tempo Integral exige não apenas uma adequação pedagógica, mas também física, o alto investimento exigido se torna paradoxal no contexto de congelamento orçamentário pelo qual passa o Brasil. Em

termos quantitativos, a Portaria nº 727 de 14 de junho de 2017 apresenta o número mínimo garantido de escolas que deveriam aderir ao Programa, conforme a imagem abaixo:

Figura 5 - Número mínimo de escolas e matrículas garantidas por estados brasileiros para o PFEMTI

Estado	Número mínimo garantido de escolas	Número mínimo garantido de alunos
Acre	4	1.800
Alagoas	5	2.250
Amapá	4	1.800
Amazonas	9	4.050
Bahia	27	12.150
Ceará	17	7.650
Distrito Federal	5	2.250
Espírito Santo	6	2.700
Goiás	10	4.500
Maranhão	14	6.300
Mato Grosso	7	3.150
Mato Grosso do Sul	5	2.250
Minas Gerais	40	18.000
Pará	16	7.200
Paraíba	6	2.700
Paraná	19	8.550
Pernambuco	16	7.200
Piauí	7	3.150
Rio de Janeiro	24	10.800
Rio Grande do Norte	5	2.250
Rio Grande do Sul	16	7.200
Rondônia	4	1.800
Roraima	4	1.800
Santa Catarina	9	4.050
São Paulo	80	36.000
Sergipe	4	1.800
Tocantins	4	1.800

Fonte: BRASIL, 2017b, p.11.

A projeção inicial para a implementação do Programa de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral era garantir a adesão de 367 escolas (no mínimo), meta posteriormente ampliada para 1088 escolas em todo o território nacional (FORNARI; DEITOS, 2021).

Conforme a portaria 2.116, de 06 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) o PFEMTI terá a duração de dez anos e seu financiamento junto com a Reforma se dará através de repases do Ministério da Educação às Secretarias Estaduais de Educação (SEE) — valores que gerariam um montante de R\$ 1,5 bilhões (BRASIL, 2017b) ao longo deste período estabelecido. Tais valores foram garantidos através de um empréstimo garantido pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) de 250 milhões de dólares, segundo a Resolução nº 4 de 17 de abril de 2018, conforme noticiado pelo portal de notícias do MEC³¹. Para a obtenção deste financiamento externo o Brasil,

³¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/63011-ministerio-contara-com-reforco-de-us-250-milhoes-do-bird-para-implementacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em abril de 2020.

através do MEC, precisou apresentar um “Projeto de Apoio à implementação do Novo Ensino Médio”. Aprovado no Senado Federal como condição para o “Acordo de Empréstimo” firmado entre o MEC e o Banco Mundial.

Márcia Fornari e Roberto Antonio Deitos, em análise recente deste financiamento externo ocorrido no governo Temer, explicam que

“O Acordo de empréstimo” financia parte da reforma do Ensino Médio e está dividido em dois componentes para atender “[...] quatro frentes: (i) a revisão dos currículos; (ii) a flexibilização curricular nas escolas; (iii) o planejamento e a operação logística da oferta dessa flexibilização; e (iv) a ampliação do tempo para escolas em tempo integral”. (BRASIL, 2019, p. 6).

Dessa forma, o componente 1 (8812-BR) “Implantação do novo Ensino Médio”, com US\$ 221 milhões, financia, principalmente, a revisão dos currículos e a ampliação do tempo para escolas em tempo integral, sendo a política de fomento às escolas em tempo integral aquela que é destinada a maior parte dos recursos, outrossim utiliza o Programa para Resultados do BIRD/BM. De natureza igual, o componente 2 (8813-BR), de “Assistência Técnica”, com US\$ 29 milhões, financia, principalmente, as frentes da flexibilização curricular nas escolas e do planejamento e da operação logística da oferta dessa flexibilização. (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 192).

A autora e o autor apresentam em seu estudo um quadro reumo da operação de crédito, conforme podemos verificar na sequência.

Quadro 5 - Síntese do financiamento externo da PFEMTI elaborado por Fornari e Deitos (2021)

I – devedor: República Federativa do Brasil;
II – credor: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD;
III – valor: até US\$ 250.000.000,00 (duzentos e cinquenta milhões de dólares dos Estados Unidos da América);
IV – modalidade: empréstimo flexível com margem fixa;
V – prazo de desembolso: o prazo final para os desembolsos encerrar-se-á em 31 de dezembro de 2023, salvo se o credor conceder extensão desse prazo após a anuência do Ministério da Fazenda;
VI – cronograma estimativo de desembolso: <ul style="list-style-type: none"> • US\$ 45.000.000,00 (quarenta e cinco milhões de dólares dos Estados Unidos da América) em 2018; • US\$ 59.000.000,00 (cinquenta e nove milhões de dólares dos Estados Unidos da América) em 2019; • US\$ 56.000.000,00 (cinquenta e seis milhões de dólares dos Estados Unidos da América) em 2020; • US\$ 45.000.000,00 (quarenta e cinco milhões de dólares dos Estados Unidos da América) em 2021 • US\$ 45.000.000,00 (quarenta e cinco milhões de dólares dos Estados Unidos da América) em 2022;
VII – amortização: prestação única vencível em 15 de dezembro de 2037;
VIII – juros: calculados com base na taxa LIBOR de seis meses mais uma margem fixa de 1,65% (um inteiro e sessenta e cinco centésimos por cento) ao ano, a serem pagos em 15 de junho e 15 de dezembro de cada ano;
IX – conversão: o devedor poderá solicitar conversão de moeda e de taxa de juros em qualquer momento durante a vigência do contrato, conforme disposto contratualmente;
X – comissão de compromisso: 0,25% (vinte e cinco centésimos por cento) ao ano sobre o saldo não desembolsado do empréstimo;
XI – taxa de abertura de crédito: 0,25% (vinte e cinco centésimos por cento) ao ano sobre o montante total do empréstimo, financiada com recursos da própria operação de crédito.

Fonte: Fornari e Deitos (2021, p. 194), com base nos dados do Projeto de Resolução nº 24/2018 do Senado Federal, aprovado pela Comissão de Assuntos Econômicos.

Como é possível perceber, a liberação do financiamento de US\$ 250 milhões foram distribuídos em um prazo de cinco anos a contar de 2018 e, como destacaram os autores, também foram estruturados em dois componentes:

Componente 1 – Prevê a alocação de US\$ 221 milhões para o objetivo dual de apoio à implementação dos novos currículos do Ensino Médio e fomento à implementação da modalidade de ensino em tempo integral; Componente 2 – totaliza a alocação de US\$ 29 milhões a serem destinados a assistências técnicas que visam fortalecer a capacidade institucional do MEC e das secretarias e distrital de educação, reforçando sua competência para a execução das atividades abarcadas no novo Ensino Médio. (BRASIL, 2018, MSF 19, p. 108). (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 193).

O estudo ainda observou que esses todos os componentes que integram o Acordo de empréstimo “possibilitam parcerias com o setor privado, seja pelas parcerias com Fundações e Institutos para assessorar e implementar currículo, seja na organização

e flexibilização da oferta dos itinerários formativos, assim como no percentual correspondente à educação a distância”. (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 193). Além do valor do empréstimo, a execução financeira do PFEMTI prevê a utilização de recursos próprios do governo brasileiro no valor de 1.327 bilhões de dólares (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 195-196).

Concordamos com a análise dos autores que, por assumir “a forma de circulação de capital portador de juros”, O Acordo de Empréstimo com o Banco Mundial “aprofunda o endividamento público, aumentando a dívida externa do Brasil” (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 197).

A contração dessa dívida junto ao BIRD, levanta uma série de questionamentos relevantes referentes ao retorno de uma prática de dependência financeira junto aos Organismos Internacionais, tão característicos do Estado brasileiro ao longo dos anos noventa e que coloca a PFEMTI sob suspeita de forte adesão ao paradigma educacional defendido pelo neoliberalismo escolar, se considerado o alto grau de prescrição e do alcance de metas previamente estabelecidas como garantia do empréstimo (FERREIRA; FONSECA; SCAFF, 2019). Em termos gerais, os valores serão destinados para,

Formação de professores, construção de currículos e estudos de viabilidade das redes, sendo que 221 milhões de dólares irão para o Programa para Resultados (PforR) que serão medidos por indicadores acordados entre o MEC e o banco e 21 milhões de dólares para assistência técnica que deverá oferecer serviços de consultorias especializadas. Ou seja, o investimento poderá não ir para a escola pública, mas sim para instituições privadas que oferecem esse tipo de serviço [como já está acontecendo] (CAETANO; COMERLATTO, 2018, p. 29).

Esses elementos se desdobram como características do neoliberalismo escolar que articula seus mecanismos no interior das políticas e programas do qual está presente, com o intuito de condicionar o projeto educacional às demandas internacionais e do mercado. Dessa forma, cabe identificar os tensionamentos e os elementos dessa racionalidade presentes no contexto da produção do texto político e na prática. Considerando, para isso, suas possibilidades, contradições e limitações dos sentidos da Educação Integral no PFEMTI.

Detalhe importante a ser ressaltado para fins de análise é que, diferentemente das demais políticas estruturantes da reforma, o Programa de Fomento de Incentivo às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral demandou a formulação de dispositivos normativos com alto índice de detalhamento relativos à questão de financiamento, em

detrimento de um planejamento pedagógico e/ou de orientações curriculares para além da BNCC. Dos seis dispositivos que compõem o *corpus documental* para a análise da PFEMTI, três deles (BRASIL, 2016c; BRASIL, 2016d; BRASIL, 2020) estão direcionados para prescrição financeira da sua implementação. Embora pareça apenas um detalhe, tal detalhamento encontrado nos dispositivos normativos revela elementos que mostram a utilização de mecanismos e artefatos característicos do neoliberalismo escolar no processo de disputa de hegemonia do sentido da Educação Integral para as juventudes.

A primeira resolução após a Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016 que estabeleceu a criação do programa, foi a Resolução nº 7 de 3 de novembro do mesmo ano (BRASIL, 2016c), que também criou o Manual de Execução Financeira do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (BRASIL, 2016d), que tinha como objetivos estabelecer

os procedimentos para a transferência de recursos financeiros aos estados e ao Distrito Federal em decorrência de sua adesão ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral junto à Secretaria de Educação Básica SEB/MEC, conforme diretrizes e critérios estabelecidos pela Medida Provisória no 746/2016 e pela Portaria MEC no 1.145/2016. (BRASIL, 2016c, p.1).

Conforme Resolução,

§ 1º O valor do apoio financeiro ao estado e ao Distrito Federal será calculado, no primeiro ano de participação, com base no número declarado de matrículas em tempo integral nas escolas de ensino médio incluídas no plano de implementação da SEE, quando de sua apresentação e aprovação pela SEB/MEC. (BRASIL, 2016c, p.2).

Embora o investimento pretendido pelo MEC seja vultoso e importante para a implementação de uma política dessa envergadura, os dispositivos normativos que demonstram o planejamento financeiro apresentam um alto grau prescritivo quanto à execução financeira e à forma como esses valores poderão ser aplicados. Existe, portanto, um processo de seleção das escolas participantes sob responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação, que indicarão as instituições para a PFEMTI. Conforme o Manual de Execução Financeira,

Os valores repassados à Secretaria, embora calculados com base no número de matrículas dos estabelecimentos participantes do ETI, não precisam ser gastos proporcionalmente ao número de matrículas em cada uma dessas escolas,

ficando a critério da SEE definir em que escolas os recursos devem ser alocados de acordo com as necessidades de cada uma (BRASIL, 2018d).

Um exemplo é citado no mesmo Manual:

se uma das escolas participantes do Programa tiver 150 alunos, a SEE não é obrigada a usar R\$ 300.000,00 no custeio de serviços e na aquisição de materiais para essa escola, mas pode distribuí-los nas despesas de custeio das demais escolas participantes (BRASIL, 2018d, p.12).

Em contrapartida, as Secretarias Estaduais de Educação (SEE) e as próprias escolas, ao aderirem ao programa, passam a ter o compromisso de atingir uma série de metas que “justifiquem” este investimento. Esse controle externo apresenta um tensionamento importante no debate aqui proposto, que também está relacionado à falta de autonomia por parte das comunidades escolares – sem mencionar os critérios de escolha para o Programa, que serão abordados em seguida – assim como o papel do Estado, que em uma lógica de diminuição de suas responsabilidades, se restringe ao papel de regulador e avaliador da política. Deste modo,

o Estado avaliador está associado à massificação, ao controle de gastos e aos resultados. Nesse sentido, afirma-se que se espera o máximo de eficiência com os mínimos custos, de forma a assegurar e manter a qualidade e a competitividade (CHIRINÉA, 2017, p. 171).

Assim como no Brasil e em diversos outros países (dos mais pobres aos mais ricos), a estrutura reformista articulada pelos agentes internacionais, se justifica pela busca da chamada “qualidade educacional”. Segundo esses agentes, a qualidade educacional só é alcançada ou percebida se os resultados se materializem em índices aferidos de formas constantes, tendo por necessidade a criação de mecanismos capazes de fazer essa medição e não utilizados de forma a indicar os avanços e os problemas da processualidade envolvida durante a implementação de determinada política, mas servindo para uma prestação de contas aos investimentos ali realizados, que na literatura educacional é conhecido por *accountability*.

Na educação, a *accountability* vem sendo utilizada em conexão com políticas de avaliação por meio das quais tende a se responsabilizar escolas, docentes e comunidade escolar pelos resultados educacionais alcançados por estudantes em exames externos aplicados em larga escala (SCHNEIDER, 2019, p. 472).

Assim,

no contexto educacional, o Estado assume como uma de suas principais incumbências a avaliação da qualidade da educação. A partir de então, as iniciativas de avaliação em larga escala passam a ser compreendidas como mecanismo privilegiado para a aferição e a promoção da qualidade da educação. Nessa visão, os resultados do desempenho dos alunos nos testes padronizados são interpretados como evidência da qualidade da educação brasileira (SILVA, 2016, p.511).

As escolas “contempladas” com o PFEMTI estarão condicionadas a esses instrumentos avaliativos e, conforme indica a Portaria nº 2.116/18 em seu Art. 3º, “O EMTI terá duração de dez anos, a partir da adesão, considerando-se sua **implantação**, seu **acompanhamento** e a **mensuração dos resultados** alcançados, conforme diretrizes desta Portaria” (BRASIL, 2018, p.1). A Portaria ainda indica que,

Art. 25. O MEC poderá **criar indicadores de desempenho adicionais**, podendo aplicar as mesmas consequências de **avaliação e desligamento** previstas nesta Portaria, devendo os indicadores de desempenho e suas respectivas regras serem divulgados previamente às SEE.

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 (p.6, grifos meus).

Mas apesar da insistência encontrada nos documentos sobre a centralidade do processo de aferição de resultados, não foram encontradas informações mais detalhadas sobre como esses indicadores e metas serão avaliados monitorados durante a vigência do Programa. No entanto, estão bastante explicitadas as punições passíveis de serem cumpridas, caso os indicadores “que serão estabelecidos” não forem alcançados, como a previsão de punição da instituição não cumpridora das metas, afetando a autonomia e a gestão democrática das escolas:

IV - Demonstrar que estão em funcionamento mecanismos objetivos para seleção, monitoramento, avaliação, formação continuada e **possível substituição de gestores das escolas participantes**, em consonância com a Meta 19 do Plano Nacional de Educação - PNE, para o efetivo atendimento das escolas de educação em tempo integral; (BRASIL, 2018, p.4, grifos meus).

Vale lembrar que a meta número 19 do PNE diz respeito à Gestão Democrática e tem por objetivo

Assegurar condições, no prazo de 2 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 tanto³² (BRASIL, 2014, grifos meus).

Os dois excertos supracitados indicam características do gerencialismo escolar: uma obsessão pela eficácia e produtividade, através de um esforço individual e coletivo (tratado aqui no sentido da meritocracia), e a possibilidade de, diante do não alcance das metas pré-estabelecidas, ocorrer a “**substituição de gestores das escolas participantes**” por parte das Secretarias de Educação. Esse caráter intervencionista – e por que não autoritário – vai de encontro à dimensão democrática de Educação Integral pela perspectiva crítica. Tais elementos apontam para uma importante contradição presente nesse processo de disputa e de deslocamento de sentidos encontrados na agenda reformista inaugurada em 2016, assim como na própria política de Educação Integral defendida pelo governo brasileiro.

Esse precedente colide com à dimensão democrática que constitui a perspectiva crítica da Educação Integral, ao atacar frontalmente a autonomia das instituições escolares em nome de uma regulação pelo e para o mercado, assim como suas práticas e direitos conquistados ao longo das últimas décadas, como é o exemplo da gestão democrática. Na busca por eficiência à nova gestão pública cria mecanismos avaliativos que, na prática, secundarizam o objetivo fim da educação, ao transformar o processo pedagógico em um cumprimento de metas, estabelecendo uma relação competitiva e punitiva, “cujo alicerce baseia-se na lógica gerencial e no controle de resultados e monitoramento” (CHIRINÉIA, 2017, p. 170). Conforme Silva, “a avaliação do desempenho, no contexto brasileiro, foi pouco considerada como investimento, relacionando-se mais com a punição do que com o crescimento e a melhoria do trabalho docente” (2016, p. 512). Como observa Laval,

Esse vasto movimento de avaliação e comparação internacional é indissociável da crescente subordinação da escola aos imperativos econômicos. É trazida pela “obrigação de apresentar resultados à qual supostamente estão sujeitas tanto a escola quanto qualquer organização que produza serviços (2019, p. 211).

A insegurança relativa a não manutenção e continuidade do Programa, aliada à punição, estabelecem uma relação de condicionamento das escolas participantes (de

³² As metas do Plano Nacional de Educação (PNE- 2014/2024) podem ser encontrado no site do MEC através do endereço: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acessado em: janeiro de 2021.

professores e estudantes), assim como o processo pedagógico no cumprimento de indicadores desejáveis que, caso não alcançados, efetiva o seu desligamento do Programa. Desse modo, a Portaria 1.023 prevê que “uma vez selecionadas, tanto as SEE como as escolas participantes serão submetidas a avaliações de processo e de resultado como critério para se manterem no EMTI” (BRASIL, 2018c).

Ao se isentar do processo de implementação, o Estado — visto aqui apenas como avaliador —, na criação de mecanismos de avaliação, também se exime de responsabilidades sobre possíveis sucessos ou fracassos relacionados ao EMTI. Como explicitado no artigo 25 da Portaria nº 2.116/19, será de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) “**criar indicadores de desempenho adicionais**”. Todavia, ao longo de seus dispositivos normativos não fica explicitado quais são os indicadores que serão mensurados e à qual mecanismo avaliativo as escolas integrantes estarão subordinadas. Para além das avaliações já existentes, como é o caso do Ideb e do Saeb, os dispositivos normativos relativos ao EMTI, nos apresentam de maneira muito vaga a chamada **Rede de Evidências**. Na Portaria nº 1.023 de 4 de outubro de 2018 consta que:

Art. 11. O sorteio das unidades participantes da avaliação de impacto será realizado pela **Assessoria Estratégica de Evidências** em conjunto com os parceiros da **Rede de Evidências**, conforme previsto na Portaria MEC nº 950, de 14 de setembro de 2018. (BRASIL, 2018b, p.5, grifos meus).

Assim, é instituído um Comitê Estratégico de Monitoramento e Avaliação do EMTI composto por

I - Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, que o presidirá; VIII - Representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP; II - Diretor de Currículos e Educação Integral, que atuará como Secretário-Executivo; III - Coordenador-Geral de Educação Integral; IV - Coordenador-Geral do Ensino Médio; V - Diretor de Apoio à Educação Básica; **VI - Representante da Assessoria Estratégica de Evidências; VII - Representante da rede de parceiros indicado pela Assessoria Técnica de Evidências;** (2018b, p. 7-8, grifos meus).

Embora, até a finalização da escrita desta presente pesquisa, não se tenha encontrado literaturas que abordassem o papel da Rede de Evidências no processo avaliativo do EMTI, os dispositivos referentes a ela apontam algumas informações sobre seus integrantes, seus interesses e o seu papel na introdução de práticas gerencialistas e performáticas. Também permite perceber o aumento da capilaridade de atuação do setor privado no interior das instituições escolares e, também, sobre a responsabilização dos

agentes responsáveis diretamente pelos resultados produzidos no âmbito da política do EMTI. A Rede de evidências, conforme a Portaria nº 950, visa “institucionalizar o diálogo e a colaboração entre o Ministério da Educação, as instituições e os pesquisadores, sobre o uso de evidência e inovação para melhorar a educação pública brasileira” (BRASIL, 2018c).

Quanto à sua composição,

A Rede de Evidências Educacionais poderá ser composta por órgãos ou instituições públicas, e suas vinculadas, de todos os poderes e entes da federação; instituições do **terceiro setor**; organizações multilaterais; instituições de ensino e pesquisa; e pesquisadores independentes e especialistas com reconhecida atuação nas temáticas de avaliação e inovação em políticas educacionais (BRASIL, 2018c, grifos meus).

Conforme consta no Portal do MEC³³,

Trata-se de uma estratégia que, por meio do uso da pesquisa acadêmica e a realização de avaliações contínuas, vai construir um acervo para ajudar gestores educacionais na tomada de decisões e na resolução de problemas específicos de cada escola.

Apesar de instituir uma rede de pesquisadores no campo acadêmico, as informações disponíveis não esclarecem quem são exatamente os principais agentes envolvidos. A análise documental realizada permite inferir, porém, que existe uma predileção na formação da Rede pela parceria e atuação de Fundações e Instituições ligadas ao terceiro setor, que já estão operando nas redes públicas através de parcerias com o setor público, atuando, inclusive, como avaliadores do processo de implementação. Essa tendência fica evidente quando se percebe que, apesar de poucas informações produzidas pelo MEC a respeito da Rede, quando publicadas, aqueles que reforçam à necessidade de criação da rede são os agentes ligados ao setor privado, como o economista Ricardo Paes de Barros, professor do Instituto Ayrton Senna e INSPER, que é membro efetivo da Rede e avalia o PFEMTI. Segundo Barros,

ter um esforço fiscal é sempre importante. “O que temos que reconhecer, e que essa iniciativa do MEC deixa claro, é que o esforço fiscal é o ponto de partida, não o de chegada”, resume. “Ninguém alcança resultado educacional simplesmente porque está gastando. Se isso fosse verdade, o Brasil já teria resultados educacionais fantásticos.”

³³ Informação vinculada no Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/48281>. Acesso em: fevereiro de 2021.

Em sua avaliação,

Para você gastar bem, é preciso ter certeza que está gastando com a ação certa, com o desenho certo e atendendo àquelas pessoas que mais precisam. Para você acertar, gastar mais com os melhores programas, ajustar o desenho, chegar às pessoas que mais precisam, você precisa de evidências. O MEC caminha na direção de mostrar como se faz uma política pública com base em evidências. Esse é um exemplo para outros setores sociais brasileiros e para os vários estados brasileiros.”³⁴

Pode-se perceber que o protagonismo e atuação do terceiro setor na política de Educação Integral se articula em duas frentes: o assédio às redes, com a possibilidade de parcerias público privadas e a cogestão, como apontam pesquisas recentes sobre a atuação das *think tanks* na política do EMTI (EVANGELISTA, 2020; MONTEIRO, 2020; AMORIM, 2021). As pesquisas trazem detalhes de como esses institutos e fundações do Terceiro Setor ampliam sua atuação nos currículos das escolas, implementando modelos e estruturas curriculares, nos processos avaliativos, na produção de índices que se espelham em parâmetros gerencialistas de monitoramento, imprimindo na escola pública uma visão de qualidade educacional bastante limitada. Como lembram Tarlau e Moeller, esses agentes devem ser vistos como

atores corporativos e privados negociam aberturas e alianças políticas que permitem novas afirmações de poder e influência, em geral por meio de discursos sobre educação de qualidade para todos, mas com perspectivas de raça, gênero e classe [...] Assim, demonstramos como a influência filantrópica corporativa e privada na educação pública não é simplesmente um esquema neoliberal para maximizar lucros; em vez disso, é uma tentativa de líderes corporativos e fundações privadas de angariar poder e influência em diferentes escalas e refazer a educação pública à sua imagem e semelhança (2020, p. 555).

A política analisada nesta tese permite dizer que estamos diante de um processo de empresariamento do Ensino Médio, particularmente do PFEMTI. Ao mesmo tempo, como temos argumentado, o PFEMTI produz um deslocamento dos sentidos críticos de Educação Integral, aparentemente hegemônicos entre o primeiro governo Lula e o golpe de 2016. E nos deslocamentos desses sentidos, acabam emergindo nas arenas de disputas pela hegemonia novas lógicas e dinâmicas nas relações pedagógicas, ao partir de uma

³⁴ Entrevista publicada no Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/rede-de-evidencias#:~:text=Bons%20exemplos%20%20A%20Rede%20de,no%20Brasil%20quanto%20outros%20países> Acessada em: fevereiro de 2021.

concepção de gerenciamento, eficácia e concorrência. Ao permitir a realização de tais parcerias com o setor privado, de diversas naturezas, reafirmando o que foi apontado por Tarlau e Moeller (2020), o mercado não está apenas interessado na obtenção de lucro através dessa relação com os Estados, mas também busca influenciar o processo de formação dos sujeitos adaptados às exigências impostas pela racionalidade neoliberal.

4.2.2 Limites da ampliação da jornada escolar no Ensino Médio

Cavaliere (2009) buscou compreender e identificar as principais tendências existentes sobre Educação Integral por meio das experiências pedagógicas brasileiras ao longo do século XX e das políticas do início deste século, apontando para duas, consideradas como principais: I) políticas construídas a partir da ótica de uma Escola de Tempo Integral; II) e políticas voltadas para o desenvolvimento de Alunos de Tempo Integral. Para a autora, a primeira tendência busca investir em mudanças estruturais e pedagógicas no interior das instituições escolares para que possam ofertar condições físicas e materiais para a permanência de estudantes e professores no turno integral. Já a segunda, ao centralizar suas ações pela perspectiva dos sujeitos, – ou seja, no aluno de tempo integral – as políticas tendem a pensar a Educação Integral para além das unidades escolares, possibilitando que os processos formativos sejam ofertados por variados setores da sociedade civil, que não necessariamente se desenvolvem no interior das escolas. Conforme Cavaliere,

A escolha de um ou outro modelo dá-se com base em realidades específicas dos níveis da administração pública que os coordenam – governos federal, estaduais ou municipais – em suas possibilidades políticas e de infraestrutura, mas também pode representar, conforme veremos adiante, correntes de pensamento divergentes em relação ao papel do Estado e da instituição na sociedade (2009, p. 52).

Para Cavaliere, as duas tendências não podem ser vistas como algo cristalizado e antagônico, pois trazem à luz o processo de construção de uma identidade e objetivos relativos à Educação Integral, uma vez que políticas de Escola de Tempo Integral tendem a, muitas vezes, adotar uma postura assistencialista onde a ampliação do tempo da jornada escolar é pautada como instrumento de proteção tuteladora do Estado em relação às populações mais vulneráveis (CAVALIERE, 2007).

Desafio maior e mais complexo ocorre quando se trata do Ensino Médio e as peculiaridades de seus estudantes, que na maioria jovens “guardam uma particularidade geracional” (FERREIRA, 2020). Neste cenário de complexidade,

As políticas para o Ensino Médio procuram buscar sua democratização com vistas a atender ao princípio de igualdade de oportunidades e também adequar os jovens à divisão do trabalho. Todavia, as evidências empíricas apresentam resultados pouco eficazes no sentido de apontar superações dos problemas ou falham porque difíceis de resolver nos marcos do capitalismo (FERREIRA, 2020, p. 77).

Contudo,

mesmo que a escolarização no nível médio se configure, em tempos atuais, como sendo de expansão e de acesso quase que universal, há outras problemáticas em questão; por exemplo, a permanência dos jovens na escola e um ensino de qualidade (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016, p. 333).

Tratando-se de Ensino Médio, esses aspectos se tornam pertinentes ao examinar que o recente processo de sua expansão não garantiu sua universalização, implicando em desafios históricos relativos à sua estrutura e os caminhos possíveis em um cenário de disputa referente à formação das juventudes brasileiras no atual contexto. Um dos principais desafios das atuais políticas educacionais brasileiras, frente à massificação da educação pública, é a garantia da ampliação da jornada escolar com promoção da democratização do ensino e superação da dualidade histórica na direção de uma educação em prol da igualdade e da dignidade humana (ARROYO, 2012).

Como abordado na seção anterior, o alto investimento monetário contraído pelo Governo Federal para a implementação do PFEMTI, num processo de indução, impôs uma série de mudanças estruturais e pedagógicas de critérios avaliativos de eficiência às escolas participantes da política. E quais foram as escolas selecionadas e quais os critérios estabelecidos para esta escolha?

Conforme nos indica a Portaria nº 1.023 de 2018:

Art. 4º Para os fins desta Portaria, são consideradas elegíveis as escolas das SEE que atenderem, cumulativamente, aos seguintes critérios: I - mínimo de cem matrículas no ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente; II - **alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola "muito baixo", "baixo" e "médio baixo", ou outro critério de vulnerabilidade social, conforme disposto no documento orientador**; III - escolas de ensino médio em que mais de cinquenta por cento dos estudantes tenham menos de dois mil e cem minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo Escolar; IV - **escolas de ensino médio em que o prédio**

escolar estará pronto até o final do segundo ano de inclusão no Programa; V - escolas que tenham capacidade de atingir o mínimo de cem estudantes matriculados no início do ano letivo; VI - escolas que estejam adimplentes para recebimento dos recursos via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE; e VII - não ser participante do Programa (BRASIL, 2018x, p. 1-2, grifos meus).

Em documento posterior, na Portaria nº 2.116 de 2019, percebe-se algumas alterações no texto relativo à seleção das unidades escolares que deveriam:

II - alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando o indicador socioeconômico desagregado por escola; **III - existência de pelo menos três dos seis itens de infraestrutura exigidos no Anexo III a esta Portaria**, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão;

Onde,

§ 1º Serão priorizadas as escolas: **I - localizadas nas regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio;** II - que apresentem Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica – INSE nos grupos 1, 2 e 3 (BRASIL, 2019, p. 1 e 2, grifos meus).

O principal critério que orientou as SEE para a escolha das unidades escolares que seriam contempladas com o EMTI, portanto, foi baseado nos índices de vulnerabilidade e de baixo desenvolvimento humano onde estavam localizadas. Embora os investimentos educacionais destinados às camadas mais vulneráveis e às instituições que as atendem sejam sempre importantes e necessários dentro de uma perspectiva inclusiva, deve-se atentar para a possibilidade de contornos assistencialistas e seus efeitos para o reforço dessa tendência, enquanto orientadora de uma política voltada para a Educação Integral e de escolas que ofereçam ampliação do tempo da jornada escolar. Esses elementos criam mecanismos de tutela e controle social por parte do Estado. Desse modo, seus agentes, ao assumirem essas políticas como formas de “alívio da pobreza” – discussão abordada ao longo do segundo capítulo – reforçam “o viés economicista explícito que deu lugar a uma face humanitária por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais candentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade atual” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 45).

Mesmo que a visão estritamente economicista, como as políticas educacionais eram abordadas por volta dos anos 90, não tenha sido extinta dos ditames internacionais e ainda possua extrema relevância na agenda neoliberal para a educação, o neoliberalismo

escolar, como parte da racionalidade neoliberal, teve que criar mecanismos e readequar suas premissas às novas realidades impostas pelo mercado a partir do novo milênio. A adoção de uma engenharia de alinhamento a essas premissas através das políticas educacionais vem promovendo uma série de deslocamentos relativos ao papel da educação e da escola no mundo contemporâneo e aos sentidos de uma formação integral.

Dentro de uma perspectiva gerencialista e performática, ao adotar premissas econômicas, a educação neoliberal aposta numa formação pragmática, competitiva, individualizada e meritocrática (DARDOT; LAVAL, 2016; LAVAL, 2019). Por esse ângulo, questiona-se: se as escolas participantes do PFEMTI têm por característica a alta vulnerabilidade social, torna-se possível dentro dos limites reais de suas condições materiais a possibilidade de uma Educação Integral no Ensino Médio de Tempo Integral? É possível ofertar uma Educação Integral para a emancipação humana com essa política? A resposta é não, não é possível diante dos limites que ela apresenta quanto às finalidades e sentidos da educação das juventudes. Nesse sentido ela se apresenta como um subterfúgio de controle social e de adaptabilidade ao *status quo*, retroalimentando o mercado com força-de-trabalho capacitada para atender suas demandas, negando a dimensão da dignidade humana e da justiça social.

A massificação do Ensino Médio público, apesar de ter sido importante em relação ao crescimento do acesso e da oferta da educação enquanto direito, paradoxalmente, trouxe para o interior das escolas mecanismos e tecnologias que não apenas reforçaram as desigualdades, mas as aprofundaram (JUNKES, 2016; TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016; FERREIRA, 2020). Enquanto uma escola competitiva e apoiada na meritocracia, um dos mecanismos identificáveis do neoliberalismo escolar é a seletividade e a exclusão através de processos e dinâmicas internas dos “menos capazes”, onde “numerosos estudos se empenharam em mostrar que a escola desempenhava papel próprio na produção das desigualdades” (DUBET, 2001, p. 13). As desigualdades produzidas no interior da escola não se dão somente em relação ao acesso (mesmo considerado os esforços de universalização), mas também quando as políticas não articulam o acesso com o processo de democratização do conhecimento e de vivências solidárias. Sobre esse aspecto, Tomazetti e Schlickmann (2016), ao analisarem Souza (2003), afirmam que

ao fazer análise da escola, critica a forma como a mesma é tratada pelas políticas públicas, em que o real é tomado como ideal, os contextos são tidos

como algo inevitável e assim exercem um peso grande sobre o indivíduo, ameaçando sua capacidade de resistência, restando-lhe o ajustamento ao estabelecido (2016, p. 333).

O critério de escolha das escolas participantes do PFEMTI se localizarem em regiões que atendam estudantes (na sua maioria) em situação de vulnerabilidade social tensiona o processo de massificação que, se não articulado com as demais dimensões da Educação Integral, pode aumentar as desigualdades já existentes e criar no seu interior novos processos de exclusão. Como visto, um dos valores principais da racionalidade neoliberal e do próprio mercado é a competição. Competição que, baseada numa lógica individualista, é forjada enquanto uma das tecnologias das sociedades capitalistas, que é a contaminação das políticas públicas em suas premissas de meritocracia.

A meritocracia é um importante princípio da racionalidade neoliberal e possui em seu cerne a concepção de que o indivíduo capacitado é adequadamente habilidoso em diversos setores da sua vida – principalmente a econômica – e capaz de superar (individualmente) as dificuldades “naturais” impostas pelo sistema, para alcançar os objetivos e se tornar “sujeitos de sucesso”, transformando-se em modelo de inspiração para os demais que devem “sair da zona de conforto” e empreender em suas vidas. Embora esse mecanismo não se mostre explícito nos dispositivos normativos das políticas educacionais, em especial nos que compõem a atual agenda de reformas do governo brasileiro, tais valores se apresentam como elementos necessários para um processo de “modernização” e “inovação” para a educação do século XXI e aparecem na documentação citada ao longo deste texto.

Pensar a expansão de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral no caso do PFEMTI, implica a reflexão profunda sobre o que significa, na prática, esta ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio Regular para jovens trabalhadores, pois a bibliografia disponível sobre esse tema indica que há processos sérios de exclusão no interior das escolas que adotaram o EMTI, como veremos na próxima seção. Considerando as realidades das juventudes brasileiras que estão nas escolas públicas de Ensino Médio, os sentidos relativos à Educação Integral, desarticulados de um currículo comprometido com a emancipação humana, pode ser um mecanismo de exclusão e precarização das vidas e das trajetórias pessoais em um contexto de crise e de

“uberização”³⁵ do trabalho num período de pós-profissionalismo (BALL, 2005) e de avanço do neoliberalismo escolar.

4.2.3 Sentidos e mecanismos de exclusão e precarização da formação das juventudes: os possíveis efeitos colaterais do PFEMTI

Conforme a Portaria nº 1.145/2016 que institui o PFEMTI,

A carga horária estabelecida na proposta curricular deve ser de, no mínimo, 2.250 (dois mil, duzentos e cinquenta) minutos semanais, com um mínimo de 300 (trezentos) minutos semanais de Língua Portuguesa, 300 (trezentos) minutos semanais de Matemática e 500 (quinhentos) minutos semanais dedicados para atividades da parte flexível (BRASIL, 2016b).

A carga-horária pré-estabelecida pela Portaria indica que o EMTI deve ser organizado para ofertar o tempo ampliado para os estudantes de ensino médio, preferencialmente, em uma jornada diária de sete horas. Em termos cronológicos, a proposta colocaria os estudantes participantes do Programa em dos dois turnos (manhã/tarde), revezando-os entre os componentes curriculares de formação geral e da “parte flexível”. Nestes termos, a escola contemplada com o EMTI teria a oportunidade de ofertar aos seus estudantes, dentro dos limites de matrículas estabelecidos pelos dispositivos orientadores do Programa, uma jornada considerada como “tempo integral” para a sua formação e para o atendimento de suas necessidades.

No entanto, a simples ampliação da jornada escolar também pode ser interpretada como um sofisticado mecanismo de exclusão. Uma das primeiras questões a ser superada diz respeito às condições materiais e de vida dos jovens brasileiros que frequentam a escola pública. Em dados divulgados pela OCDE³⁶ em abril de 2017, “43,7% dos jovens

³⁵ Conceito relativamente novo nas discussões em torno da Educação e de Políticas Educacionais, a *uberização* pode ser entendida como um termo que demonstra novas tendências de “precarização do trabalho para o século XXI” (SILVA, 2019). Na área da pesquisa em Educação, está sendo utilizado para analisar os reflexos das novas relações de trabalho, principalmente a partir da precarização de profissionais nas redes públicas de educação que “vêm contribuindo para aumentar a flexibilização do trabalho docente por meio de formas de contratação precárias com benefícios e salários inferiores, que foram se infiltrando furtivamente nas redes públicas” (2019, p.231). Em termos mais amplos, também é utilizado para definir o processo de precarização de direitos no mercado de trabalho (ABÍLIO, 2020), que tem como premissa a adaptação e a flexibilização dos sujeitos (inclusive em sua formação) em um cenário de crise e instabilidade e que por conseguinte, também acaba sendo uma das maneiras de inserção no mercado de trabalho de muitos jovens, especialmente no Brasil. Ver mais em: (ABÍLIO, 2019, 2020; SILVA, 2017, 2018, 2019).

³⁶ O resumo dos resultados e índices da OCDE, no Brasil, foram divulgados principalmente por portais de periódicos da imprensa. Onde estão disponíveis no link:

brasileiros nessa faixa etária [15 a 16 anos] declararam exercer algum tipo de trabalho remunerado em suas rotinas, antes ou depois de irem à escola” (BERMÚDEZ, 2017).

A ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio Público implica levar em consideração os fatores externos às instituições, tais como a impossibilidade de muitos jovens ficarem mais tempo na escola diante da necessidade de trabalhar e ajudar no orçamento familiar. Ainda que consideremos que, no Brasil, “as escolas de ensino médio têm horários exíguos e, muitas vezes, noturnos” em comparação com as escolas de educação infantil (CAVALIERE, 2007, p.1020), não basta promover a ampliação do tempo da jornada escolar para o Ensino Médio público como se isto, por si só, pudesse garantir maior avanço em relação ao acesso e à permanência dos jovens na escola.

Quando se trata de políticas educacionais para o Ensino Médio, se está versando sobre uma escola que, independentemente de suas particularidades, está atendendo aos filhos e às filhas dos trabalhadores e trabalhadoras, jovens que precocemente se inserem no mercado de trabalho. Dessa maneira, o tempo ampliado se transforma em um desafio para promover o acesso e à permanência dos jovens à Escola de Tempo Integral, sem excluir os que vivem do trabalho. Num processo de democratização e massificação do Ensino Médio, a reprodução das desigualdades no interior das unidades escolares, no contexto de neoliberalismo, se sustenta e/ou se orienta pela oferta de condições de acesso sem levar em consideração a igualdade de posições. Enquanto um mecanismo da sociedade liberal, a igualdade de oportunidades tem como objetivo ofertar condições de acesso aos mais variados setores da sociedade que, no entanto, necessita da livre iniciativa dos indivíduos para prosperarem. Anuncia-se, assim, um “reino de igualdade” onde “não questionam as desigualdades sociais, mas oferecem a cada um a possibilidade de aspirarem a todas as posições sociais – por mais desiguais que elas sejam” (DUBET, 2011, p. 53).

Ao pensar o PFEMTI nesses termos, pode-se considerar que a ampliação do tempo da jornada escolar provocar um efeito seletivo, pois desconsidera a realidade dos estudantes e as características das condições juvenis brasileiras, iniciando um movimento de expulsão dos que vivem do trabalho. Desta maneira, diminui-se as alternativas concretas para uma Educação Integral, vista para além da questão da ampliação do tempo. A ausência de uma articulação de tempos e espaços para além da Escola pode resultar na

expulsão de jovens que se utilizam do turno oposto para desenvolverem suas atividades profissionais.

Este fenômeno é identificado com frequência pelas Secretarias Estaduais de Educação, conforme o Censo Escolar de 2018 (IBGE, 2019). Apesar de uma crescente procura por matrículas nessa modalidade ter tido um aumento de 20% no país, em alguns Estados brasileiros, como Rio Grande do Sul, Rondônia e Bahia, as matrículas em Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral caíram cerca de 28,43%. Questionada por esses dados, a SEDUC-RS indicou que, "foram identificados casos de mudanças de alunos da modalidade integral para a regular no turno da noite, por motivos pessoais, como entrada no mercado de trabalho, por exemplo".³⁷

Essa se tornou uma preocupação recorrente entre os docentes atuantes no EMTI. Em um conjunto de entrevistas feitas com supervisores e professores de escolas de Canoas-RS, indicadas para participarem do PFEMTI, nosso Grupo de Pesquisa obteve, no ano de 2020, um conjunto de narrativas de resistência à implementação do EMTI em 4 das 5 instituições indicadas naquele município.

No âmbito do PFEMTI, uma associação privada denominada Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), com sede em Pernambuco, buscou estabelecer "uma relação público-privada para a implementação de um modelo curricular de tempo integral para o Ensino Médio nestas escolas públicas do estado" (KOOP; SILVEIRA, 2020, s.p.). A pesquisa realizada em Canoas estava prevista no projeto de pesquisa do professor Éder da Silva Silveira, financiada pelo CNPq via edital Universal. A escolha pelo município foi justificada em virtude de ter sido Canoas o município do RS que apresentou o maior número de escolas indicadas para o PFEMTI, totalizando 5 instituições, todas da rede pública estadual. Em 2020, foram realizadas 04 entrevistas com gestores e/ou docentes que acompanharam os desdobramentos do PFEMTI em 3 das 5 escolas. Os resultados apresentados do conjunto de entrevistas concedidas ao professor Éder, no ano de 2020, foram apresentados pelo pesquisador e uma de suas bolsistas de iniciação científica na Mostra de Extensão, Ciência e Tecnologia da Unisc, neste mesmo ano:

³⁷ Declaração vinculada pelo Jornal Zero Hora em 05/02/2019. Disponível em: <[RS tem a maior queda em matrículas em tempo integral no Ensino Médio do país | GZH \(clicrbs.com.br\)](https://gzh.clicrbs.com.br)>. Acessado em: dezembro de 2020.

Os resultados parciais indicam que o modelo curricular de Educação Integral que seria implementado pelo Instituto tornaria a escola pública mais excludente porque: a) não era permitida a participação da comunidade e da escola em adaptações do modelo curricular; b) exigia-se que o professor tivesse dedicação exclusiva de 40h na escola sem que este fosse remunerado para isto; c) prometia-se verbas para reformas na escola ao mesmo tempo em que ocorreria interferência direta por parte do Instituto em sua gestão administrativa e pedagógica; d) provocava evasão de muitos alunos/as de Ensino Médio das escolas. A única escola pesquisada que aceitou o projeto do Ensino Médio Integral o recusou um ano depois, porque houve uma evasão de 30% dos alunos que, por serem trabalhadores/as, migravam para outra instituição que oferecesse Ensino Médio Regular. No conjunto, os/as entrevistados/as perceberam a relação público-privada e o modelo curricular em questão como uma forma de privatização da escola pública, de precarização do trabalho, de diminuição da autonomia escolar e, principalmente, de exclusão dos/das jovens e dos/as professores/as de suas escolas. Por fim, os resultados parciais permitem concluir que pensar uma escola pública de tempo integral sem levar em consideração a realidade de suas comunidades e o sistema e as estruturas que a caracterizam é continuar reproduzindo e reforçando mecanismos de exclusão e de sucateamento da educação escolar pública (KOOP; SILVEIRA, 2020, s.p.).

No âmbito desta pesquisa, uma das professoras entrevistadas naquele contexto relatou:

[...] os alunos que não ficassem as 40 horas semanais dentro da escola deveriam pedir transferência. Eu lembro muito, drasticamente, eles deveriam ficar o turno integral dentro da escola. Como nós somos uma escola de ensino médio, 70/80 por cento dos alunos já fazem estágio. Os alunos de segundo e terceiro ano, como vou te dizer? Se fizéssemos uma pesquisa hoje em dia, em época normal, cerca de 80% dos alunos fazem estágio [no turno oposto]. (PROFESSORA DE ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RS, 2020, grifos nossos).

Outra entrevista destacou:

Nossa escola é localizada numa comunidade, não digo carente, mas uma comunidade que as pessoas precisam trabalhar. Então a maioria desses jovens precisa trabalhar e não tem como eles estarem o dia inteiro na escola. Essa foi uma das questões que aqui nós sofremos bastante resistência, os alunos vieram, tivemos duas turmas bem grandes no início, porém depois, os alunos acabam desistindo (PROFESSOR 2 DE ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RS, 2020).

As entrevistas testemunham um processo de segregação entre os impactos do PFEMTI no âmbito das desigualdades. Esse processo de exclusão se dá em relação ao público alvo da política ao negar, categoricamente, a dimensão do trabalho na vida desses sujeitos. Vale destacar que, como prevê a Portaria nº 1.023/18, “§ 5º Necessariamente as escolas sorteadas para participarem da avaliação de impacto devem realizar a implantação do ensino médio em tempo integral propedêutico”. Como solução, a mesma portaria

indica em seu parágrafo 9º que “as escolas profissionalizantes selecionadas pelas SEE que não têm outros itinerários propedêuticos no momento da adesão a esta Portaria terão um prazo de um ano para implantá-los” (BRASIL, 2018). No entanto, as escolas de EMTI não conseguem ofertar plenamente a formação propedêutica através de seu currículo – já que a estrutura pré-estabelecida promove um esvaziamento curricular – e a modalidade profissionalizante, que ao ter que propor itinerários integrados ou mistos, pode transformar os componentes curriculares em meros apêndices, como uma formação complementar sem integração e significado real.

Outra investigação realizada em nosso Grupo de Pesquisa estudou a parceria público-privada estabelecida entre o mesmo Instituto (ICE) com a rede pública do Estado do Maranhão, onde este Instituto implementou nas escolas de EMTI o modelo curricular denominado “Escola da Escolha”. Na análise de dados obtidos em entrevistas realizadas em uma das escolas desta rede, Naylanda Coutinho Lobo Amorim de Souza observou:

Outra questão que ficou evidenciada nas entrevistas é a diminuição dos alunos matriculados, em decorrência da diminuição das vagas ofertadas anualmente. Explico, antes a escola funcionava os três turnos (manhã, tarde e noite) e, assim, existiam espaços desocupados para uma, duas ou três turmas de cada ano do Ensino Médio. Quando a escola passou a adotar o tempo integral, passou a ter uma mesma turma ocupando o espaço durante o turno matutino e durante o turno vespertino. Para completar, o modelo Escola da Escolha exige a criação de salas temáticas e laboratórios e, como não ocorreu uma reforma no sentido de ampliar a escola, ela perdeu espaços para receber a mesma quantidade de alunos e, conseqüentemente, o número de vagas ofertadas foi reduzido (SOUZA, 2021, p. 133).

Sobre esse aspecto, destacamos o excerto de um de seus professores entrevistados:

É algo que a gente sempre debate aqui, [...] a escola funcionava três turnos, então a escola, claro quando a escola tem mais alunos, você tem mais recursos, você tem mais tudo né, tem mais professores, e [...] nesse formato que você tem os mesmos alunos ocupando o mesmo espaço, quer dizer os mesmos alunos que ocupam a escola inteira, diminui o que poderia ter aqui... Já teve época que teve mil alunos matriculados, mil e poucos alunos (ENTREVISTADO 1, 2021) (SOUZA, 2021, p. 133).

A pesquisa revela fortemente este caráter de exclusão do modelo curricular de EMTI através da parceria público-privada. Como concluiu Souza (2021, p.134):

Neste caso, o modelo Escola da Escolha exclui jovens da escola, contribuindo para aumentar o número de alunos sem acesso ao Ensino Médio e, também, para que grande parte deles tenham que se deslocar para escolas mais distantes das suas residências, fora de suas comunidades, para conseguir concluir a

educação básica. Para complementar a situação de ter uma redução do número de vagas, um dos entrevistados comenta que “essa escola foi pensada mais pra atender aquele público mais carente, mas aqui, a gente tem um fenômeno que eu não sei se por ser a única escola da região nesse formato, a gente tem aí uma corrida desenfreada das escolas particulares [em direção à nossa escola]” (ENTREVISTADO 1, 2021). Consequentemente, podemos imaginar que diversos jovens que eram o público-alvo não conseguem mais estudar nesta escola.

Vale destacar que é através de parcerias público-privadas como a que foi analisada por Nayolanda que ocorre a execução do PFEMTI, na maioria dos estados brasileiros participantes desta política³⁸.

Deste modo, pode-se perceber a manutenção da dualidade histórica na Educação e na própria sociedade (DIAS, 2018). Retomando reflexões de Acácia Kuenzer (2005, 2007) a respeito das relações estabelecidas pelas novas formas de produção, em uma economia de acumulação flexível, identifica-se na atual reforma do Ensino Médio, particularmente no PFEMTI, um processo de exclusão includente e de inclusão excludente (KUENZER, 2005). Como visto anteriormente, a autora conceitua a exclusão includente enquanto um mecanismo do mercado que promove um processo de precarização do trabalho, onde a constante diminuição de direitos e flexibilidades acaba excluindo os trabalhadores de um mercado formal ou/e diminuindo seus direitos. Quando desempregados, são reinseridos no mercado de trabalho com salários mais baixos, através de contratos terceirizados ou prestação de serviços de maneira informal.

Nesta perspectiva, a Escola enquanto instituição responsável pela formação de força de trabalho que seja compatível com as necessidades da economia neoliberal, promove o processo de inclusão excludente, que é caracterizada por

estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista,

³⁸ Esta constatação pode ser conferida através da literatura disponível sobre o tema, particularmente nos artigos científicos e dissertações de mestrado. Este também foi um aspecto destacado em trabalhos apresentados no Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral na América Latina, cujos anais estão disponíveis em: <http://www.unisc.br/site/congresso-medio-integral/index.html>. Sobre os programas ou projetos de EMTI desenvolvidos nos Estados brasileiros no contexto anterior à implementação do PFEMTI, indicamos o capítulo “Ensino Médio de Tempo Integral: novas configurações pedagógicas e velhas implicações sociais”, de Andréa Giordanna Araujo da Silva e Matheus Ivan da Silva Chagas. O texto está integrando o livro sobre Ensino Médio, Educação Integral e Tempo ampliado na América Latina, ainda em fase de finalização, organizado por Éder da Silva Silveira, Monica Ribeiro da Silva, Jaqueline Moll e Sergio Martinic. A obra também abordará casos representativos referentes ao PFEMTI.

homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (KUENZER, 2005, p. 15).

Aos estudantes que não são excluídos pela ampliação da jornada escolar promovida pelo PFEMTI, identifica-se uma adequação às lógicas pedagógicas dos demais dispositivos que compõem a Reforma do Ensino Médio (LEI 13.415 e a BNCC), com elementos característicos do neoliberalismo escolar.

Segundo a Portaria 1.023/18,

§ 7º A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral deverá ter por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do ensino médio.

Dessa forma,

§ 10. A proposta curricular deverá conter ao menos dois dos três itens a seguir: a) **carga horária específica para trabalho com protagonismo juvenil e competências socioemocionais;** b) **carga horária específica para que o estudante possa desenvolver seu Projeto de Vida;** c) acompanhamento individualizado de professores tutores aos estudantes considerados prioritários, isto é, aqueles estudantes com defasagem idade-série na primeira série do ensino médio (BRASIL, 2018, grifos meus).

Ao se adequar à organização curricular flexível conforme indicado pela Lei 13.415/17 e a BNCC do Ensino Médio, o PFEMTI, longe de propor uma formação Integral, pode ser vista como uma política que produz uma ressignificação daquilo que, nos últimos anos, vínhamos concebendo como Educação Integral. Como vimos anteriormente, elementos do gerencialismo, através de um esvaziamento curricular, priorizam componentes estratégicos para as avaliações de larga escala (Língua Portuguesa e Matemática) e para constantes avaliações impostas pelo Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. A ampliação da jornada escolar no âmbito da reforma atual do Ensino Médio, organizada de forma flexível e sob a perspectiva de competências e habilidades (com destaque às socioemocionais), condiciona e limita a formação às premissas da racionalidade neoliberal para construção de um jovem adaptado e por que não, resiliente à configuração social produzida pelo capital. Assim,

Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores (KUENZER, 2007, p. 1159).

Como resultado desse processo de inclusão excludente, com o objetivo de formação de uma força de trabalho adequada, o PFEMTI pode ser visto como um programa central para se pensar as prerrogativas e os sentidos dados à Educação Integral pelo Estado brasileiro e seus agentes a partir de 2016. Destarte, podemos compreender o PFEMTI e o deslocamento dos sentidos de Educação Integral como resultantes do estabelecimento de uma gramática neoliberal que reduz o sentido crítico de formação integral, que fica circunscrito a um currículo por competências e a políticas direcionadas para a formação de jovens compatíveis e alinhados aos ideais neoliberais.

Vale ponderar que, como não existe uma relação direta entre a formulação da política e aquilo que efetivamente acontece na escola, não significa dizer que os documentos analisados nesta tese, sozinhos, sejam capazes de explicar todas as práticas de Educação Integral no ensino médio público, ainda que afetem, regulem ou condicionem suas experiências.

Ademais, mesmo não existindo uma relação direta entre os textos políticos que compõem a atual reforma e o campo da prática, o alto grau de prescrição e intervenção observados nos documentos analisados, ancorado na racionalidade neoliberal, permite compreender os sentidos da Educação Integral para o Ensino Médio no Brasil no âmbito do Novo Ensino Médio e o do PFEMTI. Há, como vimos ao longo da tese, um deslocamento de sentido uma vez que a Educação Integral passa a ser disputada em novas arenas de conflito e influência. Nesse deslocamento, a concepção emancipatória de formação integral perde hegemonia na medida em que se negam dimensões fundamentais que histórica e criticamente a constituíram. Neste sentido, os limites da concepção assumida pelo Estado Brasileiro através da Reforma do Ensino Médio e do PFEMTI ficam evidentes diante do reforço das desigualdades e de processos de exclusão na escola pública. É necessário avançar progressivamente nesta disputa e lutar por uma Educação pública comprometida com um projeto emancipatório, democrático e de justiça social, para que o projeto de crise da Educação Brasileira denunciado pelo Professor Darcy Ribeiro em décadas passadas seja superado.

4.2.4 Síntese do Capítulo III

O terceiro e último capítulo dessa pesquisa teve por objetivo identificar e analisar os sentidos de Educação Integral presentes na PFEMTI, analisando seus limites e suas relações com o neoliberalismo escolar. Conforme anunciado na Introdução, a análise feita neste capítulo teve como fonte os dispositivos normativos produzidos pelo MEC que compõem a Reforma do Ensino Médio e, principalmente, o Programa do Fomento à implantação de Escolas de Tempo Integral (EMTI).

Compreender os sentidos de Educação e/ou formação Integral presentes na reforma iniciada no ano de 2016, deve levar em consideração não apenas os documentos relativos exclusivamente ao PFEMTI, mas, também, outros documentos relacionados vinculados, de forma mais ampla, à reforma do Ensino Médio, como a Lei 13.415/17 e sua BNCC. Buscou-se neste capítulo, recuperar elementos trabalhados no capítulo anterior relativos à incidência dos diversos agentes atuantes nesta política educacional e como sua atuação ocorre no âmbito da influência e, principalmente, quais sentidos são operados nos textos da política para incutir mecanismos e tecnologias do neoliberalismo escolar.

Na primeira subseção intitulada “‘A Engenharia do alinhamento’: enquanto articuladora da racionalidade neoliberal na reforma do Ensino Médio”, o objetivo foi identificar como os dispositivos normativos referentes ao Novo Ensino Médio e à BNCC refletiram, desde as suas concepções, a incidência de valores economicistas através da incidência de Organismos Internacionais e de seus parceiros, que na construção de uma agenda por meio das políticas públicas – cujo o objetivo é o de produzir um alinhamento às premissas da racionalidade neoliberal – incute nos dispositivos normativos da política analisada os mecanismos vinculados à nova gestão pública e ao neoliberalismo escolar.

A análise feita da Lei 13.415/17 e da BNCC do Ensino Médio, levou em consideração a identificação de mecanismos característicos dessa racionalidade para tensionar e mostrar as contradições presentes nos referidos documentos. Na qualidade de um conceito operacional, o neoliberalismo escolar cria mecanismos e novos sentidos para a educação que não só propõem uma nova organização para as escolas públicas, mas que agem subjetivamente nas práticas pedagógicas para a construção de um consenso e uma naturalização do processo de alinhamento ao empresariamento da educação em nível global. Baseado tanto em Laval (2019), como em Ball (2005), buscou-se nos documentos

analisados os elementos que apontassem esse processo de alinhamento e as contradições intrínsecas nos dispositivos normativos, que através de um ímpeto supostamente “modernizador e inovador”, age para a construção de um novo paradigma educativo.

Com base em Ball (2005), a análise documental buscou organizar, conforme as evidências surgiram, a divisão dos excertos em três categorias defendidas pelo autor para a identificação desde processo de neoliberalização da educação (ou de neoliberalismo escolar): o *gerencialismo*, a *performatividade* e o *profissionalismo*. O gerencialismo tem por característica adotar práticas do setor privado na gestão pública, que em contrapartida à suposta “ineficiência do Estado”, busca transformar os serviços públicos em produtos mais eficientes com menores custos. Ao incorporar tais valores e práticas, o “Novo Ensino Médio” procura otimizar os resultados frente as avaliações externas e internas, mediante o discurso inovador enquanto alternativa à “imobilidade” e ao atraso da escola pública, que está alinhado às premissas da sociedade capitalista. Exigindo uma maior flexibilidade curricular, o NEM nega e diminui a importância de áreas do conhecimento consideradas inúteis – como é o caso das Ciências Humanas – em deferência das áreas consideradas centrais para a capacitação dos jovens e para o desenvolvimento econômico, de maneira pragmática, através das áreas de Linguagens e Matemática. Tal preferência tem por objetivo a mensuração de resultados, como uma espécie de prestação de contas aos investidores, através de inúmeras avaliações onde os resultados estão organizados para serem avaliados conforme os requisitos pré-estabelecidos nas avaliações de larga escala, promovidos pelos Organismos Internacionais (o PISA, por exemplo) e as avaliações nacionais.

Toda a estrutura curricular e o próprio processo de ensino-aprendizagem são adequados e tem por finalidade não uma formação que contemple a integralidade dos sujeitos. Nos documentos analisados, sua formação fica reduzida a um pragmatismo onde a finalidade da educação é alcançar os índices que demonstrem eficácia. Desta maneira, as instituições escolares, os profissionais que nelas atuam e os estudantes são incorporados numa lógica competitiva que os condicionam para constantemente mostrarem resultados e competência. Ao incorporarem a competitividade e uma rotina onde todo o esforço pedagógico e formativo está comprometido em alcançar metas, valoriza-se a performatividade, não interessando valores qualitativos relativos à formação humana.

Esses conceitos se tornam centrais para a compreensão das lógicas estabelecidas e sustentadas pela agenda reformista brasileira a partir de 2016. A estrutura defendida

pela Lei 13.415/17 para a ampliação da carga-horária destinada ao Ensino Médio, promove um esvaziamento curricular através dos chamados “itinerários formativos”. Falacioso discurso da “escolha” desses itinerários limita o acesso aos conhecimentos científicos e introduz nos currículos determinados componentes que buscam uma formação pragmática de adequação às demandas impostas pela economia, naturalizando a precarização do mundo do trabalho e promovendo uma educação voltada ao “empreendedorismo de si”, pelo desempenho e pela meritocracia. Esses elementos, também encontrados na BNCC, estabelecem um protótipo curricular voltado para a formação do *sujeito ideal* para o neoliberalismo, que é o sujeito cosmopolita (POPKEWITZ, 2009), cuja premissa central é de que os sujeitos se adaptem ao sistema e às lógicas hegemônicas das classes dominantes em um contexto de crise estrutural do capital (MELO; MAROCHI, 2019). Os documentos analisados relativos ao Novo Ensino Médio e ao PFEMTI resgatam o empoeirado discurso da formação por competências (SILVA, 2018) na agenda reformista e, ao fazer isso, deslocam o sentido crítico de Educação Integral à lógica neoliberal na defesa da formação de um jovem compatível à sua racionalidade. Ao enfatizarem uma educação com forte apelo às habilidades e competências socioemocionais, reforça-se a tese de que o sentido de Educação Integral entrou numa nova arena de disputa a partir de 2016, não mais priorizando o pressuposto de uma formação omnilateral e a emancipação dos sujeitos.

A segunda subseção analisou documentos referentes ao Programa de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI), nosso principal objeto de estudo. O procedimento de análise teve o intuito de identificar, na documentação relativa ao Programa, quais dimensões ou sentidos de Educação Integral estavam postas nos documentos do PFEMTI e de quais maneiras a Lei 13.415/17 e a Base Nacional Comum Curricular interferem nas concepções do Programa, como também influenciam as concepções de Educação Integral e os deslocamentos sofridos que podem limitar e/ou até mesmo impossibilitar uma formação comprometida com a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Um dos principais pontos importantes a ser retornado, é o caráter de exclusão que o PFEMTI pode adquirir. Logo, A ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio Público implica levar em consideração os fatores externos às instituições, tais como a impossibilidade de muitos jovens ficarem mais tempo na escola diante da necessidade de trabalhar e ajudar no orçamento familiar. Não basta promover a ampliação do tempo da

jornada escolar para o Ensino Médio público como se isto, por si só, pudesse garantir maior avanço em relação ao acesso e à permanência dos jovens na escola (CAVALIERE, 2007).

Quanto aos aspectos formativos, o PFEMTI ao se orientar pela organização curricular presente tanto no “Novo” Ensino Médio e na BNCC, demonstra em seus dispositivos uma tendência a um hibridismo retórico. Onde podemos encontrar elementos vindos de uma perspectiva crítica como a defesa do trabalho enquanto princípio educativo e autonomia dos sujeitos. Mas, no entanto, se apoia em uma concepção generalista, ao condicionar os sujeitos não apenas à lógica das competências de maneira pragmática; como também direciona a formação para o mundo do trabalho dentro de uma concepção de empregabilidade. Que afim ao cabo, ao propor itinerários voltados ao empreendedorismo, “projeto de vida”, etc.; busca uma educação de sujeitos cosmopolitas que internalizem e naturalizem as dinâmicas características da racionalidade neoliberal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral dessa pesquisa foi o de explicar as características e contradições que constituem a política de Educação de Tempo Integral para o Ensino Médio no Brasil a partir de 2016. A imposição de uma agenda de reformas destinadas ao Ensino Médio, desde a criação via Medida Provisória 746/2016 (posteriormente transformada na Lei 13.415/17), provocou um intenso debate, não apenas no âmbito acadêmico, como também na própria sociedade civil, sobre as intenções e objetivos da Reforma. Já nos primeiros meses após a criação da MP do Ensino Médio, inúmeros pesquisadores e pesquisadoras (SILVA, 2016; KRAWKZYCK, FERRETTI, 2017; CARVALHO, 2017; SAVIANI, 2017; SILVA, 2018, dentre outros), começaram a apontar uma tendência da construção de uma gramática através da Reforma do Ensino Médio resultante de uma forte atuação do setor empresarial e dos Organismos Internacionais em um processo de alinhamento da educação básica brasileira às premissas da racionalidade neoliberal.

Contudo, embora as análises buscassem dar conta das principais características das políticas que compunham a Reforma e suas contradições, ainda naquele momento eram escassas as análises relacionadas ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI), não havendo nenhum estudo sobre os sentidos da Educação Integral nesta política e em seu contexto reformista.

A tese central desenvolvida ao longo da pesquisa é a de que, a partir do ano de 2016, uma política de Educação Integral para o Ensino Médio no Brasil passou a ser constituída através de documentos oficiais que instituíram reformas e programas nessa etapa da Educação Básica, produzindo um deslocamento de sentido em relação à concepção de Educação Integral que vinha se tornando hegemônica para as juventudes e que, entre 2003 e 2016, era fundamentada em perspectiva crítica e no pressuposto do Trabalho como princípio educativo. Os dispositivos normativos oficiais e o contexto de produção de seus textos expressam que esta política representa o avanço do neoliberalismo escolar no Ensino Médio, perspectiva que se opõe aos sentidos ontológicos e emancipatórios que marcaram historicamente o conceito de Educação Integral. Essa política se constitui e se propaga a partir de processualidades e mecanismos – conjuntos e combinações de elementos diversos – que caracterizam a atuação de políticas voltadas para o Ensino Médio no Brasil a partir de 2016. Entre esses mecanismos, destacam-se, inicialmente, a negação do princípio emancipatório da

Educação Integral e de sua historicidade e o estabelecimento de relações sinonímias entre Educação Integral e Educação de Tempo Integral. Partindo desses mecanismos, foi construído o primeiro capítulo, cujo objetivo específico era *“Compreender os diferentes sentidos dados à Educação Integral em sua historicidade, identificando suas principais dimensões constitutivas em perspectiva crítica e sua contribuição para a análise da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil”*.

No primeiro momento deste capítulo buscou-se compreender alguns dos principais elementos da historicidade do conceito de Educação Integral no pensamento educacional ocidental. Já em sua segunda seção, compreendemos como a Educação Integral foi vivenciada na realidade brasileira, recuperando aspectos históricos e contribuições de teóricos, pesquisadores e pesquisadoras importantes no domínio estudado. Do levantamento bibliográfico dos principais textos relacionados à temática, foram identificadas algumas dimensões relativas à Educação Integral dentro de uma perspectiva crítica e emancipadora. Assim, distinguir a Educação Integral da perspectiva crítica da emancipação humana do sentido atribuído pelo neoliberalismo escolar foi importante para fundamentar, identificar e analisar os sentidos e as dimensões da Educação Integral presentes em documentos oficiais que constituem a reforma atual do Ensino Médio no Brasil e, em particular, do Programa de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI), tema do capítulo três.

Entre as dimensões encontradas para uma Educação Integral em escola de tempo integral comprometida com a emancipação dos sujeitos está a dimensão democrática. Ao partir de uma perspectiva plural e inclusiva, essa dimensão considera que a Educação Integral como um projeto político que deve garantir o estabelecimento de relações solidárias e coletivas para garantir o desenvolvimento de uma formação multidimensional dos jovens estudantes. Não podendo ter apenas a preocupação de unir teoria à prática na perspectiva economicista do currículo por competências, o sentido de Educação Integral deve buscar articular dimensões afetivas e políticas na formação de sujeitos históricos comprometidos com a realidade nas quais estão inseridos, promovendo sua intervenção nessa realidade, permitindo que possam compreender as contradições históricas, sociais e econômicas e não se subordinando à realidade imposta (MACIEL; JACOMELI; BRASILEIRO, 2017).

A pluralidade dos sujeitos e de suas potencialidades implica no compromisso ético e de práticas que se desenvolvem num espaço democrático. Espaços que não contemplam

apenas a instituição escolar e ampliação de determinada carga-horária ou turno (MOLL, 2009), mas que seja capaz de transgredir os tempos e espaços tradicionais e as lógicas autoritárias e homogêneas tão presentes nos modelos tradicionais de educação. As políticas educacionais e a própria escola, quando sequestradas pela racionalidade neoliberal, reduzem as potencialidades da educação e da própria escola pública a lógicas economicistas e pragmáticas de uma formação de força de trabalho, transformando o acesso em processo de homogeneização de currículos, experiências e dos próprios estudantes (PAGNÍ, 2018; CAVALIERE, 2007). Cavaliere (2002) destaca que um dos pontos centrais para a relação entre integralidade e ampliação da jornada escolar é a busca por equilíbrio entre querer proteger as camadas mais vulneráveis e que esses sujeitos sejam tratados com dignidade, vistos a partir de suas múltiplas dimensões, capacidades e potencialidades.

A necessária articulação entre escola, sujeitos e políticas de enfrentamento às desigualdades, através de uma articulação ampla, acarreta na ampliação dos tempos e de espaços que possibilitem uma formação comprometida como a integralidade dos sujeitos. Torna-se necessário uma reorganização dos tempos e dos espaços que permita a articulação entre os demais tempos e espaços de socialização e do viver (ARROYO, 2012), entendidos como ferramentas potenciais para uma sociedade menos desigual (LECRÉRC E MOLL, 2012). Neste sentido, só seria possível realizar Educação Integral no Ensino Médio com políticas afirmativas que garantam o acesso à cultura, à ciência à tecnologia, ao conhecimento escolar sem hierarquizar áreas e saberes, promovendo um pertencimento territorial, de gênero e étnico. Falar em Educação Integral é relegar aos sujeitos o direito à totalidade das vivências (ARROYO, 2012), não apenas a experiência das carteiras escolares, possibilitando o acesso e a utilização de outros espaços, recursos e políticas, de forma pública e gratuita, buscando superar a dualidade que caracteriza a história do Ensino Médio.

Para Coelho e Hora (2009), apenas o conhecimento escolar não é válido se não levado em consideração os diversos saberes em torno das variadas práticas sociais que fazem com que a Educação Integral ecloda como um conjunto de práticas integradas e integrantes entre currículo escolar e realidades vividas pelos sujeitos. Isto só se torna possível quando se resgata o sentido ontológico da relação entre educação e trabalho, entendendo o segundo como um princípio educativo que orienta todo o processo de formação, e quando se enfrentam problemas materiais e estruturais das escolas públicas

sem terceirizar o direito à formação básica. Em um cenário de crescente mercantilização da educação e da escola pública, não apenas no Brasil, como também em todo o mundo, torna-se importante demarcar fronteiras – que não são imutáveis e únicas – entre os sentidos da formação estabelecidos em contextos de avanço do *Neoliberalismo Escolar*.

Com a demarcação de fronteiras epistemológicas, o segundo capítulo buscou *identificar e caracterizar os contextos de influência e produção de texto nos quais a política educacional analisada (PFEMTI) é constituída*. Constatou-se uma forte atuação e protagonismo dos Organismos Internacionais (OI's) para o estabelecimento de uma Agenda Global para a Educação que, através do Compromisso Educação Para Todos (EPT), incentivou e financiou desde a década de 1990 até os dias atuais, reformas que inseriram lógicas advindas do setor empresarial. Nessa perspectiva, estabeleceu novas práticas através do gerencialismo e da Nova Gestão Pública (NGP).

Sob o imperativo da “flexibilização e modernização”, a ampliação da jornada escolar vem propiciando a entrada de valores e conhecimentos direcionados à uma formação de força-de-trabalho que vê o processo educativo como algo que deve ser pragmático. Neste esteio, a atual política para o Ensino Médio presentes na reforma iniciada em 2016, em especial a Lei 13.415/17 e a BNCC, resgatam um empoeirado discurso (SILVA, 2018b) que parte de uma estrutura curricular organizada a partir de competências e habilidades e que reduz o sentido crítico de formação integral, deixando-a circunscrita a um currículo por competências e à formação de jovens “empreendedores”.

Outro elemento importante para a compreensão não apenas do contexto de influência, como também da produção de texto foi a atuação de agentes privados para a consolidação da agenda reformista, principalmente pelo movimento Todos Pela Educação (TPE). Nesse sentido, o PFEMTI induz os Estados a realizarem parcerias público-privadas para a implementação de modelos curriculares de Ensino Médio de tempo integral, o que aponta para um processo de empresariamento ou de privatização das escolas públicas brasileiras através do programa. Essa lógica busca uma adequação da educação e dos estudantes às premissas do mercado, ao invés de promover um modelo de ruptura e de não naturalização do fato de estarmos vivendo em uma sociedade cada vez mais desigual.

O terceiro e último capítulo dessa pesquisa teve por objetivo identificar e analisar os sentidos de Educação Integral presentes na PFEMTI, analisando seus limites e suas relações com o neoliberalismo escolar. Conforme anunciado na Introdução, a análise feita

neste capítulo teve como fontes os dispositivos normativos produzidos pelo MEC que compõem a Reforma do Ensino Médio (Quadro nº1) e, principalmente, documentos relativos ao Programa do Fomento à implantação de Escolas de Tempo Integral (PFEMTI). A análise permite inferir que o PFEMTI produz um sentido de Educação Integral compatível e alinhado ao neoliberalismo escolar. Tal sentido fomenta uma reconfiguração da escola e das finalidades do Ensino Médio em prol de uma maior aderência ao gerencialismo e à performatividade.

Também é possível constatar na bibliografia e documentação utilizada na pesquisa um processo claro de alinhamento da política analisada não apenas aos princípios norteadores de um projeto hegemônico educacional promovido pelos OI's e as elites empresariais brasileiras, como também a uma dependência financeira em relação a esses agentes. O empréstimo contraído pelo governo brasileiro através do BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) de 250 milhões de dólares como suporte financeiro para a implantação da Reforma do Ensino Médio e seus Programas como é o caso do PFEMTI, pode ser considerado uma evidência não apenas à dependência financeira estabelecida com o acordo, mas também a incidência desses Organismos na construção dos textos políticos e no monitoramento de resultados.

Dentro de uma concepção gerencialista, os dispositivos normativos como a BNCC e a Lei 13.415/17 estabelecem uma lógica de produtividade e de performance que conduz o processo de formação e a finalidade da educação para o alcance de determinados índices mensuráveis, ignorando as peculiaridades das juventudes brasileiras, assim como a participação democrática na construção dessas políticas e programas. O gerencialismo tem por característica adotar práticas do setor privado na gestão pública, que em contrapartida à suposta “ineficiência do Estado”, busca transformar os serviços públicos em produtos mais eficientes com menores custos. Ao incorporar tais valores e práticas, o “Novo Ensino Médio” procura otimizar os resultados frente as avaliações externas e internas, através de um discurso baseado na ideia de inovação enquanto alternativa à “imobilidade” e ao atraso da escola pública.

Exigindo maior flexibilidade curricular, o NEM nega e diminui a importância de áreas do conhecimento como as Ciências Humanas em deferência das áreas consideradas centrais para o desenvolvimento econômico, de maneira pragmática. A preferência em manter como disciplinas obrigatórias apenas Língua Portuguesa e Matemática tem por

objetivo a mensuração de resultados, como uma espécie de prestação de contas aos investidores, através de avaliações de larga escala.

Nos documentos analisados, a formação fica reduzida a um pragmatismo onde a finalidade da educação é alcançar os índices que demonstrem eficácia. Desta maneira, as instituições escolares, os profissionais que nelas atuam e os estudantes são incorporados numa lógica competitiva que os condicionam para constantemente mostrarem resultados e competência. Ao incorporarem a competitividade e uma rotina onde todo o esforço pedagógico e formativo está comprometido em alcançar metas, valoriza-se a performatividade, não interessando valores qualitativos relativos à formação humana.

A estrutura curricular defendida pela Lei 13.415/17 para a ampliação da carga-horária destinada ao Ensino Médio, promove um esvaziamento curricular através dos chamados “itinerários formativos”. O falacioso discurso da “escolha” desses itinerários limita o acesso aos conhecimentos científicos e introduz nos currículos determinados componentes que buscam uma formação pragmática de adequação às demandas impostas pela economia, naturalizando a precarização do mundo do trabalho e promovendo uma educação voltada ao “empreendedorismo de si”, pelo desempenho e pela meritocracia. Esses sentidos também são encontrados na BNCC, que estabelece o que seria necessário para a formação do *sujeito ideal* para o neoliberalismo, que é o sujeito cosmopolita (POPKEWITZ, 2009), cuja premissa central é de que os sujeitos se adaptem ao sistema e às lógicas hegemônicas das classes dominantes em um contexto de crise estrutural do capital (MELO; MAROCHI, 2019). Os documentos analisados relativos ao Novo Ensino Médio e ao PFEMTI resgatam o empoeirado discurso da formação por competências (SILVA, 2018) na agenda reformista e, ao fazer isso, deslocam o sentido crítico de Educação Integral à lógica neoliberal na defesa da formação de um jovem compatível à sua racionalidade. Ao enfatizarem uma educação com forte apelo às habilidades e competências socioemocionais, reforça-se a tese de que o sentido de Educação Integral entrou numa nova arena de disputa a partir de 2016, não mais priorizando o pressuposto de uma formação omnilateral e a emancipação dos sujeitos.

A segunda subseção deste mesmo capítulo analisou documentos referentes ao Programa de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI). O procedimento de análise teve o intuito de identificar, na documentação relativa ao Programa, quais dimensões ou sentidos de Educação Integral estavam postas nos documentos do PFEMTI e de quais maneiras a Lei 13.415/17 e a Base Nacional

Comum Curricular interferem nas concepções do Programa, seus limites e suas relações com o neoliberalismo escolar.

Nesse sentido, identificamos o caráter de exclusão que o PFEMTI pode adquirir. Logo, a ampliação do tempo da jornada escolar para o Ensino Médio Público implica levar em consideração os fatores externos às instituições, tais como a impossibilidade de muitos jovens ficarem mais tempo na escola diante da necessidade de trabalhar e ajudar no orçamento familiar. Desse modo, não basta promover a ampliação do tempo da jornada escolar para o Ensino Médio público como se isto, por si só, pudesse garantir maior avanço em relação ao acesso e à permanência dos jovens na escola (CAVALIERE, 2007).

Quanto aos aspectos formativos, o PFEMTI, ao se orientar pela organização curricular presente tanto no “Novo Ensino Médio” e de sua BNCC, demonstrou certo hibridismo teórico e epistemológico, misturando elementos presentes em uma perspectiva crítica, como a defesa do trabalho enquanto princípio educativo e autonomia dos sujeitos, com concepções generalistas e com o condicionamento da formação à lógica das competências de maneira pragmática.

Outro elemento que evidencia a limitação para a oferta de uma Educação Integral através de uma perspectiva crítica e emancipatória, é a falta de autonomia das escolas participantes o PFEMTI, contrário à dimensão democrática. Como vimos neste capítulo, o PFEMTI impõe à gestão escolar uma prestação de contas em relação às avaliações externas, permitindo interferência na gestão escolar e a remoção dos gestores caso não cumpram as metas estabelecidas.

Tais elementos evidenciam a tese central desse estudo, de que a política de Educação Integral promovida pelo Estado brasileiro a partir de 2016, através da engenharia de alinhamento, desloca os sentidos da formação integral aos princípios e à lógica da Nova Gestão Pública e ao neoliberalismo escolar, impossibilitando uma Educação Integral para o Ensino Médio comprometido com a emancipação dos sujeitos.

Mostra-se necessário para a ampliação do debate em torno da Educação Integral e políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio de Tempo Integral, compreender como tais políticas e programas se desenvolvem no campo prático, no interior das escolas públicas. Bem como seus reflexos nas práticas pedagógicas e de gestão escolar, como também nas vivências das juventudes neste processo e neste contexto decisivo para a educação brasileira.

Por fim, vale ponderar que, como não existe uma relação direta entre a formulação da política e aquilo que efetivamente acontece na escola, não significa dizer que os documentos analisados nesta tese, sozinhos, sejam capazes de explicar todas as práticas e (im)possibilidades de Educação Integral no ensino médio público, ainda que afetem, regulem ou condicionem suas experiências. No entanto, justamente por afetar, regular e condicionar as experiências da escola, a análise desses documentos é de grande relevância.

REFERÊNCIAS

- ABILIO, Ludmila Costhek. Uberização: a era do trabalhador just-in-time? **Estudos Avançados**, 34 (98), p. 11-126, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3498.008>. Acesso em: mar. 2021.
- ABILIO, Ludmila Costhek. Uberização: Do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. **Psicoperspectivas**, v.18, n. 3, p. 41-51, 2019. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1674>. Acesso em: mar. 2021.
- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, p. 1-24 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019225329>. Acesso em: set. 2020.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2011.
- AMOS, Karin. Governança e governamentalidade: relação e relevância de dois conceitos científico-sociais proeminentes na educação comparada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 23-38, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400003>. Acesso em: jan. 2019.
- APPLE, Michel. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed: 2011.
- APPLE, Michel. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Breves anotações sobre a educação politécnica como parte de um projeto emancipador. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, n. 2, p. 379-384, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462006000200009>. Acesso em: jan. 2020.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 11 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45;
- ARROYO, Miguel. Repensar o Ensino Médio: Por quê?. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 53-74.

AVELAR, Mariana. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 73-81

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2, p 99-116, 2001. Disponível em: <<https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>>. Acesso em: out. 2018.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 15(2), pp. 03-23, 2002. Disponível em: <[Redalyc.Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade](#)>. Acesso em mar. 2021.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. 2005, vol. 35, n. 126, p. 539-564. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002> . Acessado em: set. 2017.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, n.35 (2), p. 37-55, 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>>. Acessado em: jul. 2018.

BALL, Stephen J. Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S.J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-172.

BALL, Stephen J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 33-52, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0002>. Acessado em: mar. 2019.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014.

BASSO, J. D.; NETO, L. B. Pedagogia histórico-crítica: alternativa para a revalorização dos conteúdos escolares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 64, p. 221-230, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v15i64.8641938>. Acesso em: nov. 2019.

BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H.; ROSSI, A. J. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29-51, 2018. Disponível em: <<http://curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/bernardi-uczak-rossi.pdf>>. Acesso em: jul. 2019.

BIESTA, George. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BITTAR, M.; FERREIRA JR, A. Educação na Rússia de Lênin. **Revista HISTEDBR** [On-Line]. Campinas, v.11, n. 41e, p.377-396, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639916>>. Acesso em: nov. 2019.

BOMENY, Helena. **Manifesto dos Pioneiros da Educação.** Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>. Acesso em: jul. 2019.

BRANDÃO, Carlos Antônio. Crise e rodadas de neoliberalização: impactos nos espaços metropolitanos e no mundo do trabalho no Brasil. **Cad. Metrop.**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 45-69, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2236-9996.2017-3802>>.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania Escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108. Acesso em abril de 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.%25p>>.

BUFFA, Esther. **Ideologia em conflito:** escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez, 1983.

CAETANO, M. R.; MENDES, V. R. Think tanks, redes e a atuação do empresariado na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.75939>>.

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educacionais, o novo Ensino Médio e a gestão para resultados – ofensiva empresarial? **Nuances:** estudos sobre Educação. Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 1, p.204-220, Jan./Abr., 2018. Disponível em: <<http://doi.org/10.32930/nuances.v29i1.5811>>.

CAETANO, Maria Raquel. Redes Globais e educação: a rede latino-americana da sociedade civil para a educação-Reduca. In: **V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, Goiânia. Anais do V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2016. v. 41. Disponível em: Post Artigo - Atena Editora. Acesso em: jan. 2019.

CAETANO, M. R.; COMERLATTO, L. P. Crise da sociedade capitalista e o esvaziamento da democracia: as reformas em curso no Brasil e a educação como mercadoria. In: AZEVEDO, J. C.; AZEVEDO, J. T. (Orgs.). **Políticas Educacionais no Brasil pós-Golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018, p. 17-40.

CAMMACK, Paul. “Signs of the times”: capitalism, competitiveness, and the new face of empire in Latin America. In: PANITCH, L.; LEYS, C. (Ed.). **The empire reloaded:** socialist register 2005. London: Merlin, 2004, p. 256- 270.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p.25-32.

CARIOLA, M. L. La Educación secundaria en proceso de masificación. In: GALLART, M.A. (Org.). **Educación y trabajo**. Montevideu: Cinterfor, 1992.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O nó do Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar, p.41-46. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARVALHO, C.; CARVALHO JÚNIOR, R. N. O debate sobre Educação Integral na produção acadêmica recente: democratização do ensino ou assistencialismo em educação? **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n.2, p. 07-19, mai./ago., 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/tpe.v19i2.36884>>.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. A Educação Básica brasileira e as novas relações entre o Estado e os empresários. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 525-541, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.800>>.

CARVALHO, Janine Azevedo Barthimann. **Pesquisa em Educação e a Pesquisa Documental**: um exercício teórico metodológico. VII Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão / II Seminário Nacional do OBEDUC: Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no ensino fundamental do 6º ao 9º ano em escolas públicas estaduais de Campo Grande/MS, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.pgskroton.com/bitstream/123456789/13753/1/Pesquisa%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: mai., 2020.

CARVALHO, Maria do Carmo Brandt. O lugar da educação integral na política social. **Cenpec**, São Paulo, n.2, p. 7-11, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.166>>.

CÁSSIO, Fernando. (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, Fernando. (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 33-40.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**. v. 20, n. 46, p.249-259, mai./ago., 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a educação brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n.81, p.247-270, dez. 2002b. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: ago. 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.35, n. 129, p. 1205-1222, out-dez. 2014. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no Mundo. **Teias**. Rio de Janeiro, ano 3, n. 6, 2002a. Disponível em:

<<http://cienciaparaeducacao.org/publicacao/quantidade-e-racionalidade-do-tempo-de-escola-debates-no-brasil-e-no-mundo/>>. Acesso em: jan. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. Mecanismos de regulação para a educação no Brasil: contribuições para o debate. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.1, p. 168-189, 2017. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.9102>>.

COELHO, L. M. C.; HORA, D. M. **Políticas públicas e gestão para a Educação Integral**: formação de professores e condições de trabalho. Goiânia: Anpae, 2011. Disponível em:

<<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0285.pdf>>. Acesso em: ago. 2018.

COELHO, Lígia Martha Coelho. Formação continuada de professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, L. M.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002, p. 133-146.

COELHO, L. M. C.; HORA, D. M. Educação Integral, tempo integral e currículo. **Série-Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 27, p. 177-192, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i27.202>.

COMERLATTO, L. P.; CAETANO, M. R. As parcerias público-privadas na educação brasileira e as decorrências na gestão da educação: o caso do Instituto Ayrton Senna (IAS). In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento Humano e Educação**. Editora: Cortez, 1996.

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, Fernando. (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 47-52.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação** (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 66-73, jan.-abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29528>>.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. **Ideologia e educação na perspectiva da ontologia marxiana**. 2007. 148f. Tese (doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da UFC – FAGED. Fortaleza, Ceará. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3168>>. Acesso em: jan. 2018.

CRUZ, Lauro Rafael. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015 - 2018)**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2021. Disponível em: <<https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=85746&idprograma=40001016001P0&anobase=2021&idtc=1643>>. Acesso: mar. 2021.

DALBÉRIO, Maria Célia Borges. **Neoliberalismo, políticas educacionais e gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

DALE, Robert. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>>. Acesso em: dez. 2018.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: jul. 2017.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículo em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>>.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Unijuí, 2003.

DUBET, François. O que é uma Escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: mai. 2017.

DUBET, François. **Repensar la justicia social**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2011.

ENGUIITA, Mariano Fernández. A encruzilhada da instituição escolar. In: KRAWCZYK, Nora. (Org.). **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **Trabalho, Escola e Ideologia**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. 351p.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Educação, globalização e cosmopolitismos. **Revista Portuguesa de Educação**. n. 22, v. 2, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.21814/rpe.13965>>.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. **Justiça e educação: a justiça plural e a igualdade complexa na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional, 2008**. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: jul. 2020.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 20, p. 43-54, 2006. Disponível em: Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. Revista de Educação PUC-Campinas. Acesso em: jan. 2020.

FANK, E.; HUTNER, M. L. Escola em Tempo Integral e a Educação Integral: algumas reflexões de contexto e de concepção. SEED. Paraná. In: **XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. XI EDUCERE**. PUC – Paraná. 2013. p. 6154-6167. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8657_4629.pdf>. Acesso em: mar. 2018.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e- Currículum**, São Paulo, v.8, n.1, p. 1-18, abr., 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/9035/0>>. Acesso em: jan. 2019.

FERNANDES, Sabrina. **Sintomas Mórbidos: a encruzilhada da esquerda brasileira**. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

FERREIRA, A. G.; PINHEIRO, M. D. A compreensão da Educação Integral no Brasil a partir do discurso sobre o Programa Mais Educação. In: FERREIRA, A. G.; BERNARDO, E. S.; MENEZES, J. S. S. **Políticas e gestão em educação em tempo integral: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2018, p. 19-40.

FERRETTI, C. J. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 299-306, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/tfLMNG8jgrk6nT5K9sSC3yP/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: mar.2017

FIGUEIREDO, Kattia de Jesus Amin Athayde. Tese (Doutorado) **Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: o que revelam as intenções de melhoria do Ensino Médio no Brasil: o caso do Distrito Federal**. Programa de Pós-Graduação em

- Educação, Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/19675>>. Acesso em: mar. 2017.
- FONSECA, Dirce Mendes. **O pensamento privatista em educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.
- FORNARI, M.; DEITOS, R. A. O Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p.188-210, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47181>>.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, C. R.; GALTER, M. I. Reflexões sobre a Educação em Tempo Integral no Decorrer do Século XXI. **Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n.3, p. 123-138, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.17648/educare.v2i3.660>>.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/BBTXBmMzZdKRNp9wQFgCPyN/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: jul. 2020.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Apresentação - Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Tj6ngrDgv68qtsVMpsKPqkx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: jul. 2020.
- FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas Ideias**. São Paulo: Expressão popular, 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000400004>>.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio no Brasil: (Im)Possibilidades político históricas. In: MOL, J.; GARCIA, S. (Org.). **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** Porto Alegre: CirKula, 2020.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC; Semtec, 2004.
- GADOTTI, Moacir. Educação Integral e Tempo Integral. In: GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GARRIDO, Luiz Javier. Novas reflexões sobre a crítica do neoliberalismo realmente existente. In: CHOMSKY, Noam. **A sociedade global: educação, mercado e democracia**. Blumenau: Furb, 1999, p.9-26.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2001.

GILL, Stephen. The emerging world order and European change: the political economy of European Union. In: MILIBAND, R. (Ed.). **Socialist Register 1992**. London: Merlin Press, 1992. p. 157-196. Disponível em:
<<https://socialistregister.com/index.php/srv/article/view/5613>>. Acesso em: jun. 2019.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a outros espaços tempos e espaços educativos**. Porto Alegre Penso, 2012.

GOMES, Danyella Jakelyne Lucas. Educação integral no ensino médio: uma análise da proposta curricular das Escolas de Referência em Ensino Médio na perspectiva transdisciplinar. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. Recife, v.3, n.1, p.137-158, 2017. Disponível em:
<<https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/236105>>. Acesso em: jun. 2019

GOMIDE, D.C; JACOMELI, M. R. M. A Reforma do Ensino Médio e a concepção restrita de formação humana. **Anais da Jornada do XIV HISTEDBR: pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa; Foz do Iguaçu, PR; mai./2017**. Disponível em:
<http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/597/original/GOMIDE_E_JACOMELI_-_TRABALHO_COMPLETO.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

GONÇALVES, A.M.; GUERRA, D.; DEITOS, R. A. Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 891-908, ago. 2020. Disponível em:
<<https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.14018>>. Acesso em:

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GROSS, Renato. Fé cristã, conhecimento e educação: paidéia ao alcance de todos. **Rev. Diálogo Educacional**, v. 6, n. 9, p. Disponível em:
<<http://dx.doi.org/10.7213/rde.v6i19.3181>>. Acesso em: dez. 2017

GUARÁ, Isa Maria F. da Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes da escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v.22, n.80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2221>>. Acesso em: jul. 2018.

GUARÁ, Isa Maria. F. da Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec: Educação Integral**, São Paulo: Cenpec, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.168>>. Acesso em: dez. 2017.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. Que País vamos construir? A luta entre dois projetos para o Brasil. **Brasil de Fato**, jan. 2018. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2018/01/16/que-pais-vamos-que-construir-a-luta-entre-dois-projetos-para-o-brasil/>>. Acesso em: jan. 2019.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a outros espaços tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JACOMELI, M.R. M.; BRANDÃO, G. O. D.; GONÇALVES, L. S.. A política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da Conferência de Jomtien. **Revista Êxitus**. Santarém: Pará, v. 8, n. 3, p. 32-57, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n3ID638>>.

JARDIM, Eduardo. **Homo Faber: o animal que faz com as mãos, na visão de Hannah Arendt**. 2011. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/22725768-Homo-faber-o-animal-que-tem-maos-na-visao-de-eduardo-jardim-professor-do-departamento-de-filosofia-da-puc-rio.html>>. Acesso em: 19 set. 2018.

JESUS, Angélica Cândida de; BORGES, Walquíria Silva Carvalho. **A ampliação do tempo escolar nas escolas públicas**. Texto apresentado no 2º Encontro de licenciaturas do sudoeste goiano. 21 a 23/05/2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rir.v12i1.36680>>.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. Educação integral, ampliação do tempo escolar e formação da criança: possíveis relações. **UFPR: XI Anped Sul**, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_CRIS-REGINA-GAMBETA-JUNCKES.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

JÚNIOR, G. T.; SALTORATO, P. Impactos da Indústria 4.0 na organização do trabalho: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Produção Online**. Florianópolis, SC, v. 18, n. 2, p. 743-769, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.14488/1676-1901.v18i2.2967>>.

KOOP, D. T.; SILVEIRA, E. S. Ensino Médio de Tempo Integral para quem? Narrativas de exclusão na escola pública. **Mostra de Extensão, Ciência e Tecnologia Unisc**, 2020. Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/mostraextensaounisc/article/view/20468>>. Acesso em: mai. 2021.

KRAWCZYK, Nora. Novo Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, v.35, n.126, p.21-41, 2014a. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002>>. Acesso em: jun. 2019.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>>. Acesso em: jun. 2019

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, v.11, n. 20, p. 33-44, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>>. Acesso em: jun. 2019

KRAWCZYK, N.; VIEIRA, V. L. **Uma perspectiva histórico-sociológica da reforma educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990**. Brasília: Liberlivro, 2012.

KRUPSKAIA, N. **La educación laboral e la enseñanza**. Moscou: Editorial Progreso, 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICI, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

LAPLANE, A. L. F.; GÓES, M. C. R. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian.; DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

LECLERC, G.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? In: LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. (Org.). Política de educação integral em jornada ampliada. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 11-14, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.25i88.%25p>>.

LESSARD, Claude. Pesquisa e políticas educacionais: uma interface problemática. In: OLIVEIRA, D.; A, DUARTE, A. (Orgs.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011, p. 47-70.

- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, I. G.; GANDIN, L.A. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado - educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **RBP AE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, p. 729-749, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79305>>. Acesso em: jun. 2020.
- LOPES, I. S. et al. Narrativas sobre Educação Secundária produzidas pela UNESCO: limites, características e impasses de uma influência internacional. **Mostra de Extensão, Ciência e Tecnologia da UNISC**, 2020. Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/mostraextensaounisc/article/view/20613>>. Acesso em: jan. 2021.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.
- MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e universalização no capitalismo**. São Paulo: Baraúna, 2011.
- MACHADO, E. N. C.; FALSARELLA, A. M. Nova gestão pública, educação e gestão escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 372-389, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13255>>. Acesso em: jan. 2021.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. Educação básica, empregabilidade e competência. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 3, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8681>>. Acesso em: jun. 2018.
- MACIEL, A. C.; JACOMELI, M.R. M.; BRASILEIRO, T. S. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p.473-488, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017158639>>. Acesso em: mar. 2018.
- MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v.27, n.94, 2006, p. 47-69. Disponível em: [Rev94_06ARTIGOS.pmd \(scielo.br\)](#). Acesso em: abril, 2017.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **Karl Marx e a liberdade**: aquele velho liberal do comunista Karl Marx. Campinas: Alínea, 2012.
- MARQUES, L. R.; MENDES, J. C.; MARANHÃO, I. M. A nova gestão pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional. **RBP AE** - v. 35, n. 2, p.

351-367, mai./ago. 2019. Disponível em:

<<https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95409>>.

MARTINS, Edson. A escola unitária de Antônio Gramsci. **Ensaio Pedagógico**, v.7, n.1, jan./jun. 2017.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos Pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v.31, n.1, 2018. Disponível em:

<<https://doi.org/10.21814/rpe.12674>>.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. **Anais IX ANPEd – Sul**. Caxias do Sul- RS, p. 1-13, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/%209anpedsul/paper/viewFile/966/126>>. Acesso em: jun. 2021.

MATOS, José Arlen Beltrão de. **Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física**. (Tese) Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2019. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28890>>. Acesso em: jul. 2020.

MCCARTHY, C. et al. Movimentação e estase na reorientação neoliberal da Escolarização. In: APPLE, Michel W. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed: 2011.

MELO, A. A. S.; SOUSA, F. B. A agenda do mercado e a educação do governo Temer. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v.9, n.1, p. 25-56, ago. 2017.

MELO, A.; MAROCHI, A. C. Cosmopolitismo e Performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Comum Curricular. **Educ. rev.** n. 35, p.1-23, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698203727>>. Acesso em: dez. 2020.

MELO, Joaquim José Pereira. A Educação e o Estado Romano. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 7, n. 2, 2007. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1331>. Acesso em: 9 ago. 2021.

MÉLO, S. C. B.; ARAGÃO, W. H. Política de Avaliação em larga escala: “Educação Para Todos” ou exclusão em nome da “Qualidade”? **Revista de Políticas e Gestão Educacional**, v.21, n.2, p.1152-1164, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10177>>.

MENDES JÚNIOR, Guaracy Bolívar Araújo. Governamentalidade Neoliberal e desdemocratização: sobre o trabalho recente de Wendy Brown. **Sapere aude**, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 288-290, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2018v9n17p288-290>>.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo, Boitempo, 2008.

MINUSSI, Valéria. Pereira.; RAMOS, Nara. Vieira. Justiça Social: uma trajetória conceitual. **Revista Teias**, v. 22, n. 64, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/teias.2021.50123>>. Acesso em: jun. 2020.

MOCHCOVITCH, Luna. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1990.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para a sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: jun. 2017.

MOLL, J.; BERNARDI, L. S.; LOURO, P. Editorial. **Revista das Ciências Humanas**, v. 22, n. 1, 2021, p. 1-3. Disponível em: <0.31512/19819250.2021.22.01.1-3>. Acesso em: jun. 2021.

MOLL, J.; GARCIA, S. Prefácio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículo em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MONTE, Paulo César. Empregabilidade formal dos trabalhadores de primeiro emprego e de reemprego. In: MACAIMBRA, Júnior (Org.). **O Mercado de Trabalho Formal no Brasil**. Fortaleza: Imprensa Universitária: 2006, p. 149-175.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>>.

MOURA, Romilso Mizael de. **Uma leitura histórico-contextual da escola de tempo integral**. 2014. 102 f.; il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba. 2014. Piracicaba, SP. Disponível em: <http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/24022015_095343_romilso.pdf>. Acesso: jun. 2017.

NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, D. K. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR**. Campinas, n.30, p.275- 291, jun/2008.

Disponível em: <https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5157/art17_30.pdf>. Acesso em: maio. 2020.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo**. Texto apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPEd, novembro de 2004. Disponível em: <[https://anped.org.br/biblioteca/item/reformas -da-educacao-escolar-brasileira-e-formacao-de-um-intelectual-urbano-de-novo](https://anped.org.br/biblioteca/item/reformas-da-educacao-escolar-brasileira-e-formacao-de-um-intelectual-urbano-de-novo). Acesso em: jun. 2020.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, mai./ago. 2012. Disponível em: <[https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article /view/29472](https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/29472). Acesso em: jun.2020.

OGLIARI, C. R. N.; ENS, R. T. Apontamentos sobre a política do novo Ensino Médio brasileiro: ente idas e vindas. In: OGLIARI, C. R. N.; ENS, R.T.; RENNERT, R. L.. (Orgs.). **Políticas educacionais no Brasil e na América Latina**. Curitiba: CRV, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Política Educacional e Regulação no Contexto latinoamericano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas (UnB)**, Brasília, v. 15, n.28, p. 45-62, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/lc.v15i28.3520>>. Acesso em: jan. 2020.

OLIVEIRA, R.; GOMES, A. A expansão do ensino médio: escola e democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.8, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v5i8.48>>. Acesso em: jul. 2020

OLIVEIRA, Rosalina Rodrigues de. **Educação Integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente**. Universidade de Brasília (UnB). (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/handle /10482/10844](https://repositorio.unb.br/handle/10482/10844)>. Acesso em: jun. 2017.

OYAMA, Edison. A perspectiva de educação socialista em Lenin e Krupskaja. **Revista do NIEP- Marx**, v.2, n.2, 2014. Disponível em: <<https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep /index.php/MM/article/view/36>. Acesso em: ago. 2020.

PAGNÍ, Pedro Ângelo. Ética, democracia e educação em John Dewey: uma releitura de Democracia e Educação à sombra da ontologia do presente. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 1, p. 65-81, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep>>. Acesso em: jun. 2019.

PECK, Jamie. **Constructions of neoliberal reason**. Oxford, Oxford University Press, 2010.

PEREIRA, Dalessandro de Oliveira. **O movimento “Todos Pela Educação”**: o público, o privado e a disputa de projetos educacionais no Brasil. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018. Disponível em: <<https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/56953>>. Acesso em: mar. 2019.

- PEREIRA, E. A. et al. A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista eletrônica de Educação**, v.3, n.1, p.154 -161, mai. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.14244/%251982719938>>. Acesso em: abril. 2019.
- PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e políticas públicas educacionais no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 1, n. 1, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17362>>. Acesso em: mai. 2020.
- PERONI, V. M. V.; SCHEIBE, L. Privatização da e na educação: projetos societários em disputa. **Retratos da Escola**, v.11, n.21, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.831>>. Acesso em: jun. 2018.
- PIRES, C. C.; MENEZES, P. J.; GARSKE, L. M. N. O Método do Ciclo de Políticas: Sua utilização como referencia teórico-metodológico em pesquisas no Brasil. In: **25º Semiedu: Educação, Diversidades Culturais, Sujeitos e Saberes**. Cuiabá, 2017.
- POCHMANN, Marcio. **A batalha pelo primeiro emprego: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro**. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.
- POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RABELO, J.; SEGUNDO, M. D. M.; JIMENEZ, S. Educação para todos e reprodução do capital. **Trabalho Necessário**. n.9, p. 1-24, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/tn.7i9.p6097>>. Acesso em: mar. 2018
- RAMBLA, X.; VERGER, A.; TARABINI, A. La influencia externa en las políticas educativas de Argentina, Brasil y Chile (1990-2006). **Linhas Críticas**. Brasília, v. 15, n. 28, p. 5-23. jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/lc.v15i28.3504>>. Acesso em: jun. 2017.
- RAMOS, Maria Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- RAMOS, Maria Nogueira. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: mai. 2021.
- RAMOS, Maria Nogueira. O projeto unitario do Ensino Médio sob os principios do trabalho, ciencia e da cultura. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, 2004.
- RAMOS, Maria Nogueira. **Pedagogia das Competências** [verbete]. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>> Acesso em: jun. 2020.

REIS, Bruno P. W. Arena Política. In: GIOVANNI, G.D.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **Dicionário de Políticas Públicas**. São Paulo, SP: FUNDAP, 2013.

REIS, L. R.; SILVEIRA, E. S.; PEREIRA, A. C. S. **Reflexões sobre os livros didáticos do componente curricular Projeto de vida no “Novo Ensino Médio”**. Manuscrito apresentado ao I Seminário Nacional em Pesquisa - A Reforma Neoliberal do Ensino Médio: tempos difíceis para a escola pública. Campinas, UNICAMP, 2021.

RESENDE, T. F.; NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 953-970, out./dez. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400004>>. Acesso em: abril 2019.

RIBEIRO, D. C. R.; MOREIRA, W. W.; SILVA, M. I. Educação Integral e Edgar Morin: associações para se pensar os diferentes espaços e tempos educativos. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n.1, p. 42-58, jan./abr. 2021. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3870/0>>. Acesso em: jun. 2021.

ROBERTI, Luiz Henrique. O trabalho como centralidade da condição juvenil. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, ano 17, v. 1, n. 30, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.22196/rp.v15i30.1573>>. Acesso em: mar. 2018.

ROBERTSON, Susan L. “Reconstruir o Mundo”: Neoliberalismo, a Transformação da Educação e da profissão (do) professor. **Revista Lusófona de Educação**, n. 9, p.13-34, 2007. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/349/34911378002.pdf>>. Acesso em: mar. 2020.

ROBERTSON, S. L.; DALE, R. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da Educação Crítica. In: APPLE, Michel W. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed: 2011.

ROCHA, Helianane Oliveira. **Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI no Maranhão: necessidades formativas de professores e práticas pedagógicas inovadoras em escolas de São Luís**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/22337>>. Acesso em: jul. 2018.

ROCHA, L. P.; LIMA, M.C. P.; PINHEIRO, C. V. Q. Neoliberalismo Escolar: a educação de jovens na atualidade e seus efeitos subjetivos. **Revista Subjetividades**, v. 20 (Especial 2), 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v20iEsp2.e10544>>. Acesso em: jun. 2021.

RODRIGUES, José. Educação Politécnica. In: PEREIRA, I.; LIMA, J. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em:

<http://www.midias.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Educacao_Politecnica_.pdf>. Acesso em: jun. 2019.

ROSSI, A. J.; BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H. Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira. **Revista brasileira de política e administração da Educação**, v. 33, p. 355, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.21573/vol33n22017.7150>>. Acesso em: dez. 2017.

ROYER A.; SENS, T. P. S.; CONCEIÇÃO, G. H. Comenius: o precursor da pedagogia moderna. **Educere et Educare – Revista de Educação**, v.1, n.1, p.37-40, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.17648/educare.v1i1.1000>>. Acesso em: jan. 2020.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

SALVINO, Francisca Pereira. Educação Integral e Governança no contexto do “Neoliberalismo roll-out”. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 1, n. 11, p. 45–58, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v1n11.39682>>. Acesso em: jul. 2019.

SANTOS, D. et al. A política educacional brasileira e as diretrizes do programa educação para todos: notas críticas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 59, p.152-165, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v14i59.8640353>>. Acesso em: abril 2020.

SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos. **As crenças docentes sobre a criatividade e as práticas pedagógicas criativas: o caso do Programa Ensino Médio Inovador no RN**. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14452>. Acesso em: jun. 2018.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v.1, n.1, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhc/article/view/10351>>. Acesso em: jul. 2019.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/1SF/o_trabalho_como_principio_educativo_frente_as_novas_tecnologias.pdf>. Acesso: jul. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicol. Esc. Educ.** [online], v.21, n.3, p.653-662, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-353920170213000>>. Acesso em: set. 2017.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da Politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**. p.131-152, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>>. Acesso em: set. 2017.

SAVINO, Francisca Pereira. A continuidade/descontinuidade nos currículos de educação integral: reflexões a partir do Programa Ensino Médio Inovador em Campina Grande/PB. **Revista Contrapontos Eletrônica**, Itajaí, v. 18, n. 3, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.14210/contrapontos.v18n3.p177-196>>. Acesso em: jul. 2019.

SCARLATTO, Elaine Cristina. **Propostas curriculares para o Ensino Médio (1998/2013): uma análise sob a ótica de Jürgen Habermas**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UESP), 2015. Disponível em: <https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3458.pdf>. Acesso em: jul. 2019.

SENNET, Richard. **A cultura no novo Capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter** – consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SENNET, Richard. **O Artífice**. São Paulo: Record, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento - Diálogos Em Educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8093>>. Acesso em: jun. 2020.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R.M. C.; CAMPOS, R.F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos Pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Amanda Moreira. A Uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização para o Século XXI. **Trabalho Necessário**, v.17, n. 34, p. 229-251, set.-dez. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/tn.17i34.p38053>>. Acesso em: nov. 2020.

SILVA, Amanda Moreira. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tAmanda%20Moreira%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: nov.2019.

SILVA, Amanda Moreira. **Tempo e Docência: dilemas, valores e usos na realidade educacional**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SILVA, Andréa Giordanna Araújo da. **Educação (em tempo) Integral: As propostas oficiais na dinâmica do real**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pernambuco, Ceará, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18378>>. Acesso em: jun. 2017.

SILVA, F. G.; BERNARDO, E. S. Ensino Médio em tempo integral: uma aposta na qualidade de ensino? **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 25, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4574>>. Acesso em: fev. 2021.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. **Educação Integral no Brasil de hoje**. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, 2018b. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>>. Acesso em: jan. 2019.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O programa ensino médio inovador como política de Indução a mudanças curriculares: da proposta Enunciada a experiências relatadas. **Educ. rev.** [online]. 2016, v.32, n.2, p.91-110. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698153170>>. Acesso em: ago. 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J.T. **Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Universitária Metodista IPA, 2018a.

SILVA, R. H. R.; MACHADO, R.; SILVA, R. N. Golpe de 2016 e a Educação no Brasil: implicações nas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Rev. HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, v. 19, p. 1-23, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655755/21840>> Acesso em: ago. 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Investir, inovar e empreender: uma nova gramática curricular para o Ensino Médio brasileiro? **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, p. 178-196, 2016.

SILVEIRA, Éder da Silva. O Novo Ensino Médio: Performatividade e atuação em um momento ritual. **Anais XIII Reunião Regional, ANPEd-Sul**. FURB, 2020.

SILVEIRA, Éder da Silva.; CRUZ, Marcelly Machado. A ampliação da Educação de Tempo Integral para o Ensino Médio no contexto Latino-Americano. **Rev. Ciências Humanas**, p. 92-115, set./dez. 2019. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3328>>. Acesso em: mar.

2020.

SILVEIRA, Éder da Silva.; MORETTI, Cheron Zaninni. Ensino Médio para quem? A falácia do discurso da escolha e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Textual**, Porto Alegre, v. 11, p. 30-35, 2017. Disponível em: <https://issuu.com/sinprors/docs/textual_maio_2017_completa_web>. Acesso em: jan. 2018.

SILVEIRA, Éder da Silva.; RAMOS, Nara Vieira.; VIANNA, Rafael de Brito. O “novo” Ensino Médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, v.20, n. 42, p. 101-118, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.22196/rp.v20i43.3992>> Acesso em: jan. 2020.

SIMÕES, Carlos Artexes. Embates atuais e perspectivas do Ensino Médio no Brasil. In: MOLL, J.; GARCIA, S. R. O. (Orgs.). **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** Porto Alegre: CirKula, 2020, p.189-208.

SOUZA, A. S.; NETO, A. C. A nova gestão pública em educação Planejamento estratégico como instrumento de responsabilização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 621-640, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.755>>. Acesso em: out. 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBP AE**, v. 32, n. 2, 2016, p. 463-485. Disponível em: <<https://doi.org/10.21573/vol32n22016.63947>>. Acesso em: ago. 2017.

SOUZA, M.M.; ALEPRANDI, R. T.; TRENTINI, S. S. A. As concepções filosóficas e pedagógicas de educação integral no Brasil e as políticas educacionais. In: COSTA, S. A.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba: CRV, 2016.

SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim. **A Escola da Escolha: um estudo de caso sobre relação público-privada no Ensino Médio de Tempo Integral no estado do Maranhão**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, Santa Cruz do Sul, 2021.

SOUZA, S. S. L.; FRANCISCO, A. L. O método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: estabelecendo princípios... desenhando caminhos... **Investigação Qualitativa em Saúde**, v.2, p. 811-820, 2016. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/826>>. Acesso em: nov. 2019.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 87-127.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 33-62

TAJFEL, H. **Grupos humanos e categorias sociais II**. Lisboa: Livros Horizonte, 1983.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O CONSENSO POR FILANTROPIA: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, mai./ago. 2020. Disponível em: <<http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>>. Acesso em: ago. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação não é privilégio**. UFRJ: Rio de Janeiro, 1999.

TEIXEIRA, Iula Santana. **Ensino Médio no Rio Grande do Sul a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009: constatações, análises e apontamentos**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/196553>>. Acesso em: jun. 2020.

TOMAZETTI, E.M.; SCHLICKMANN, V. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educ. Pesqui.**, v. 42, n.2, apr.-jun. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201606139017>>. Acesso em: nov. 2020.

TONET, Ivo. Introdução à Ideologia alemã. In: MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

TREVISOL, M. G.; ALMEIDA, M. L. P. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n3p200-222>>. Acesso em: ago. 2020.

VASCONCELOS, Rosylane Dóris de. **As políticas públicas de Educação Integral, escola unitária e a formação onilateral**. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/12926>>. Acesso em: mar. 2018.

VERGER, Antoni; BONAL, Xavier. La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el aprendizaje para todos. **Educación e Sociedade**, Campinas, n. 32, p. 911-932. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400002>>. Acesso em: abril 2019.

VIANNA, Rafael de Brito; VIEGAS, Moacir Fernando. Possibilidades e limites do ensino médio politécnico no Estado no RS (2011-2014). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, v.19, p. 1-21, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653355>>. Acesso em: jan. 2020.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Críticas e Possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.45, p.223-248. jun. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100012>>. Acesso em: mar. 2021.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: Projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

ZIBAS, Dagmar. A função social do Ensino Médio na América Latina: É sempre possível o consenso? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.85, p. 26-32, 1993. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/948/952>>. Acesso em: jan. 2020.

ZUCCHETTI, D. T.; MOURA, E. P. G. Educação integral: uma questão de direitos humanos? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 94, p. 257-76, jan./mar. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-403620170001000010>>. Acesso em: dez. 2018.

APÊNDICE A – Fontes documentais primárias e secundárias

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: Estratégia 2020 para a Educação** do Grupo Banco Mundial. Resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009 Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. 2019.

BRASIL. **Despacho da Diretora**, de 13 de fevereiro de 2014, publicado no Diário Oficial de 14 de fevereiro de 2014 (conforme delegação da Portaria SNJ nº 28, de setembro de 2008). BRASÍLIA, 19 de fevereiro de 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016b. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, 11 out. 2016, seção 1, p. 23-25.

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: <https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22067164/do1-2016-11-04-resolucao-n-7-de-3-de-novembro-de-2016-22067066>. Acesso em: nov. 2019.

BRASIL. **Manual de execução financeira do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74101-manual-de-execucao-financeira-do-programa-de-fomento-as-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-enti-fnde-pdf/file>>. Acesso em: nov. 2019.

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, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **PORTARIA Nº 1.570, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2017**. Diário Oficial da União nº 244, 21.12.2017, Seção 1, p.146. 2017. Disponível em:

<<http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1570-2017-12-20.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

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. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-023-de-4-de-outubro-de-2018-44099482>>. Acesso em: nov. 2019.

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. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483>. Acessado em: jan. 2020.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 17, DE 7 DE OUTUBRO DE 2020. Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-17-de-7-de-outubro-de-2020-282470979>. Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia Digital PNLD 2021**. Brasília: MEC/FNDE, 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Revista Educação Integral para o século 21**. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/revista_educacao_Integral.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Educação Integral para o Ensino Médio: Uma proposta para promover a escola do jovem do século 21**. IAS. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%C3%A7%C3%A3o/iniciativas/-proposta-de-educ%C3%A7%C3%A3o-integral-para-o-ensino-m%C3%A9dio-em-santa-catarina/documents/Instituto_Ayrton_Senna_educ%C3%A7%C3%A3o_integral_no_ensino_m%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Educação Já!**: Uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022. TPE: 2018. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/170.pdf>>. Acesso em: abr. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Educação Integral**: um caminho para a qualidade e a equidade na educação pública. TPE: março de 2015. Disponível em: <https://fundacao-ita-social-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fs-public/biblioteca/documentos/publicacao-educacao-integral_04.2015.pdf?H1ZLL.kkqTVDb6UZyWStUTB9XXrE4y6Z>. Acesso em: abr. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Site oficial**. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: mar. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien: 1990.

UNESCO. **Educação, um tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. **Reforma da educação secundária:** rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. Brasília: Unesco, 2008.

UNESCO. **Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado:** resumo executivo. Brasília: Unesco, 2011.

APÊNDICE B – Levantamento bibliográfico realizado no Portal de Periódicos da CAPES entre 2019-2020 pelo grupo de pesquisa “Currículo, Memórias e Narrativas em Educação” sobre Educação Integral e Ensino Médio

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. As reformas educacionais no Estado de São Paulo e a Escola de Tempo Integral: relações entre poder público e setor privado na implantação de uma política educacional. In: CARMO, J. C.; CESTARI, R. T. C., SILVA, C. M. C. S. (Orgs.). **Transformações do estado e influências nas políticas educacionais no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p. 167-192.

ANDRADE, F. C. B. Clima escolar e resiliência: a escola como lugar de paz em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 175-189, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/TWG7FV>>. Acesso em: 2 mai. 2017.

ARDITO, L.B.V. A escola de tempo integral e a qualidade da educação pública: relato de uma experiência de educação integral na cidade de São Paulo. In: COELHO, L. M. C. (Org.). **Educação integral: história, políticas e práticas**, Rio de Janeiro: Rovel, Faperj, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito à formação humana como referente da avaliação. In: DE SORDI, M.R. (org.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAKUNIN, Mikhail Aleksandrovitch. **A instrução integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.

BALL, S. J. **Educação global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BLOG DE EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Projeto Piloto de Educação Integral em Tempo Integral no DF**. Brasília, DF. 2013. Disponível em: . Acesso em: 18 ago. 2016.

BRAGA, R.M.; MACIEL, A.C. Educação integral e sustentabilidade social: alternativa para a escola pública. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 61., Manaus. **Anais...**, 2009.

BRANCO, Veronica. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012.

BRANDÃO, Zaia. A Escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 32, p.116-129, abr. 1989.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania Escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1473/1222>>. Acesso em: abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno Educação Integral**. Série Mais Educação. 1 ed. Brasília: 2008. p. 55. Disponível em: . Acesso em: 01 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Série Mais Educação. Brasília: 2009. p. 56. Acesso em: 15 nov. 2014.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial 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 sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, D.F.: Ministério da Educação.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: Mec/Secad, 2009.

BRASIL. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação**: Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília: MEC, 2009. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secad. **Programa Mais Educação**. Educação integral: Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: . Acesso em: 20 mai. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo quantitativo. Brasília, DF, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual operacional da educação integral**. Brasília, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/d7YvW5>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Proposta Pedagógica Educação integral. In: **Salto para o Futuro**. TV Escola. Secretaria de Educação a Distância. Ano XVIII, boletim 13, ago.2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009b. (Série Mais educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/ SECAD, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 62**. Organização do atendimento educacional especializado na educação integral. Diretoria de Políticas de Educação especial. Brasília, 2014.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial 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 sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. **Rede de saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral. Caderno para professores e diretores de escola. Brasília, DF: MEC, 2009.

CAIUBY, B. B., BOSCHETTI, V. R. (2015). Uma escola de tempo integral. **Laplage em Revista**, v.1, n. 1, p. 84-97, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.24115/S2446-62202015119p.84-97>>. Acesso em:

CARVALHO, M. C.B. O lugar da educação integral na política social. **Cenpec**, São Paulo, n.2, p. 7-11, 2006.

CASTILLO, J., CONTRERAS, D. **El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano**: Una revisión al caso chileno PNUD y UNICEF. Santiago: LOM, 2014.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: Desafios e possibilidades. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.19, n.71, p. 259-282, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000300003>>. Acesso em:

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/2jVS1o>>. Acesso em: 1 ago. 2014.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/XZEGyc>>. Acesso em: 2 mai. 2017.

_____. Educação integral como “políticas especial” na educação brasileira. In: COELHO, L. M. C. **Educação integral: história, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2013.

_____. Escola pública de tempo integral no Brasil. **Educ. Soc.** Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez., 2014.

_____. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, L. M. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: Faperj, 2009

_____. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Ensaíes Teia**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 6, 2002.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**. Número especial - Educação escolar: os desafios da qualidade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

_____. Escola de tempo integral versus aluno de tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p.51-63, abr.2009.

_____. **Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional**. 1996. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

_____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>>. Acesso em:

_____. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009.

_____. Tempo de escola e qualidade na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1015-1035, out. 2007.

_____. Em Busca do Tempo de Aprender: educação integral. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 02, p. 91-101, 2006.

CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002

_____. (Orgs.). **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: histórias, políticas e práticas**. Curitiba: CRV, 2017.

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Tendências para educação integral**. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://ww2.itaú.com.br/itausocial2/pdf/ed_integral.pdf>. Acesso em: 1 out. 2015.

_____. **Tendências para a Educação Integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social, CENPEC, 2011. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/tendencias-para-educacao-integral>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

_____. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: 2011. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_tend_educ_integ.pdf>. Acesso em:

_____. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2013.

CHAVES, Mirian Waidenfeld. Educação integral: Uma Proposta de Inovação Pedagógica na Administração Escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos Anos 30. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALERE, A. M. V. **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis –RJ: Editora Vozes, 2002.

COELHO, L. M. C. (Org.). **Educação integral: história, políticas e práticas**, Rio de Janeiro: Rovel, Faperj, 2013.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Análise situacional das escolas públicas de horário integral**. Rio de Janeiro: Unirio, 2002. (Relatório de Pesquisa)

_____. Escola pública de horário integral. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 3, n. 15, p. 53-59, 1997.

_____. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 133-146.

_____. Escola pública de horário integral e qualidade de ensino. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 18., 1995, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 1995.

_____. Brasil e escola pública de tempo integral: Por que não? **Revista Proposta**, n. 83, p. 50-5, 1999/2000.

_____. **Educação integral em tempo integral: estudo e experiências em processo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009

COELHO, L. M. C. da C.; PORTILHO, D. Educação integral, tempo e políticas públicas. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DPetAlí, 2009. p. 89-100.

COELHO, L. M. C.C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs). **Educação Brasileira em Tempo Integral**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

COSTA, M. A. **Qualidade de Ensino: a Escola Pública de Tempo Integral em Questão**. 1995. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0928100.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2014.

CZERNISZ, E. C. da S.; PIO C. A. Ensino Médio Integral: Desafios e Perspectivas. **Revista NUPEM**, v. 9, n. 17, p. 60-71, mai./ago. 2017.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

ÉBOLI, Terezinha. **Uma Experiência de Educação Integral**. Rio de Janeiro: Faperj, 1983. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

FELÍCIO, H. M. S. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.1, 2012.

FERREIRA, Cássia Marilda. **Escola de tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

FIGUERÊDO, L.A.; RIBEIRO, M.S.S. Significados da educação integral: a experiência dos professores diante da implantação do programa mais educação. **Práxis Educacional**, v.9, n.15, p. 57-77, 2013.

FREITAS, C. R.; GALTER, M. I. Reflexões sobre a Educação em Tempo Integral no Decorrer do Século XXI. **Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n.3, p. 123-138, jan./jun. 2007.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O trabalho como princípio educativo. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2005.

GALIAN, V. A.; SAMPAIO, M. M. F. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.2, p. 403-422, mai./ago. 2012. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/galian-sampaio.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-104.

GONÇALVES, A.S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.136>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

GOULART, M. A. A intersetorialidade no contexto da educação integral. Educação Integral, Brasília, DF, 2008. Disponível em: . Acesso em: 08 dez. 2017.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, v. 22, n. 80, p.65-81, 2009.

_____. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**: Educação Integral, São Paulo: Cenpec, n. 2, 2006.

HAYASHI, M. I.; KERBAUY, M. T. M. A Educação Integral na produção acadêmica de teses e dissertações (2010-2015). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.11, n. 2, p.836-855, 2016.

JACOMELI, M. R. M.; BARÃO, G. de O. D.; SARTORI, L. G. Educação Integral do Homem e a Política Educacional Brasileira: Limites e Contradições. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.3 [73], p.842-860, jul./set. 2017.

KERSTENETZKY, C. L. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. **Ciência Hoje**, São Paulo, v. 39, n. 231, p.18-23, out. 2006.

LAUDARES, J. B.; GONÇALVES, A. A pedagogia da escola do trabalho e a formação integral do trabalhador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n.220, p. 516-30, 2007.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Educação em jornada diária ampliada: Universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, v. 25, n.88, p.17-49, 2012.

_____. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? In: LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. (Org.). Política de educação integral em jornada ampliada. **Em Aberto, Brasília**, v. 25, n. 88, p. 11-14, 2012.

LEITE, L. H. A.; CARVALHO, L. D.; SAID, C. do C. **Educação Integral e Integrada**: reflexões e apontamentos. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____. Educação (de Tempo) Integral e a Constituição de Territórios Educativos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1205-1226, out./dez. 2016.

_____. **Educação Integral e Integrada**: Módulo III – educação integral e integrada: reflexões e apontamentos. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, Valdeniza (Org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Cegraf, 2014. p. 4-39. v. 1.

LIMA, F. C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. Educação integral: ideário pedagógico, políticas e práticas. São Luís: Edufma, 2013.

LOMONACO, B. P.; SILVA, L. A. M. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC. Fundação Itaú Social - Unicef, 2013.

LUNKES, A. F. **Escola em Tempo Integral: marcas de um caminho possível**. 2004. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.

MACIEL, A. C. Fundamentos da educação integral politécnica. In: MACIEL, A. C et al. **Gestão da Educação Integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013, p. 119-140.

_____. A Escola Pública Frente às Políticas de Educação Integral: Alternativas à Crise Política Brasileira Atual. In: ENCONTRO ESTADUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – Seção Amazonas, 4, 2017, Manaus. **Anais do Encontro: políticas educacionais no Amazonas após 20 anos de LDB**. Manaus: ANPAE, 2017. p. 1-12.

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p.473-488, 2017.

MAURÍCIO, L. V. Permanência do Horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: No campo e na produção escrita. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. (Orgs.). **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 112-132.

_____. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de tempo integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

_____. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/XZEGyc>>. Acesso em: 2 mai. 2017.

_____. O que se diz sobre a escola integral de horário integral. **Cadernos CENPEC**, n. 2, p. 57-67, 2006. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwj_gNbB9fXUAhVLH5AKHanyBv8QFgg6MAE&url=http%3A%2F%2Fcadernos.cenpec.org.br%2Fcadernos%2Findex.php%2Fcadernos%2Farticle%2Fdownload%2F173%2F201&usg=AFQjCNHZ-8mH-JC-NvHCnwV25-E6q4UicA>. Acesso em: 27 jun. 2017.

MENEZES, Janaína S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012.

_____. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009, p. 69-88.

_____. Educação Integral & Tempo Integral na Educação Básica. In: COELHO, Lígia Marta C. C. (Org.) **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et al; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2009.

MIRANDA, M. G. de; SANTOS, S. V. Proposta de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**, Florianópolis, v.30, n. 3, 1073-1098, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2012v30n3p1073/24409>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

MOLEVADE, J. A. C. Como financiar a educação em jornada integral? In: LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. (Org.). Política de educação integral em jornada ampliada. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 11-14, 2012.

MOLL NETO, R. **Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo: duas faces da mesma moeda?** Rio de Janeiro: Editora UFF, 2015. (Texto didático: Ideologias Políticas.)

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. Educação integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro. **Salto para o futuro: Educação Integral**. Ano XVIII boletim. 13 agosto de 2008. p. 11-16.

_____. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. et al. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

_____. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n.51, p.12-15, ago./out., 2009.

MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J.; LECLERC, J. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n.13, p. 291-304, jul./dez. 2013.

MONLEVADE, J. A. C. Como financiar a educação em jornada integral? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 69-82, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/b4riyL>>. Acesso em: 2 mai. 2017.

MOTA, C. N. et al. Políticas de educação em tempo integral em tempos de parcerias público-privadas. **Comunicações**. Piracicaba. v.19, n. 2, p. 75 88, jul./dez, 2012.

MOTA, P. F. **Percursos em busca de educação integral**: o Ciep Henfil em Duque de Caxias. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado) –Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2013.

MOTA, S. M. C. Escola de Tempo Integral: da concepção à prática. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2006, p. 1-10.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

PADILHA, P. R. Educação integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. Paulo Freire: educação integral, planejamento e currículo. **Boletim UniFreire**, São Paulo, 24 nov. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/GQxY2f>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A Construção da Meta de Educação em Tempo Integral do Plano Nacional de Educação (2014). **Educação em Revista**, Marília, v. 18, Edição Especial, p. 23-42, 2017.

_____. Construindo uma Tipologia das Políticas de Educação Integral em Tempo Integral. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.

_____. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. da C. **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: Faperj, 2009, p. 13-20.

_____. **Educação Integral em Tempo Integral**: uma concepção de educação para a modernidade. Petrópolis: DP et Alü; Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

PARO, V. H. et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, p. 11-20, mai. 1988. Disponível em: <www.al.rs.gov.br/FileRepository/repdcp_m505/.../Bibliografia.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2015.

_____. **Escola de Tempo Integral**: desafio para o Ensino Público. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1988.

PATTARO, R. C. V.; MACHADO, V. L. C. Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 117-128, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/T77kFJ>>. Acesso em: 2 mai. 2017.

PEGORER, V. **Educação integral um sonho possível**. São Paulo: Texto Novo, 2014.

- PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. F. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: PEREIRA, E. W. et al. (Org.). **Nas asas de Brasília memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Editora UnB, 2011, p. 9-375.
- QUEIROZ, J. E. Educação em tempo integral no PNE 2014-2024. In: GOMES, A. V. A.; BRITTO, T. F. (Orgs.). **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015. p. 63-85.
- RABELO, D. et al. Educação integral e integrada: In: **Educação integral e integrada – Módulo IV**. Goiânia: FUNAP/CIAR, 2010. Disponível em: <<https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php>>. Acesso em: 15 set. 2015.
- RABELO, M. K. O. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re) significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso 2012. p.118-128.
- RIBEIRO, Mônica. **Como fica o ensino médio com a reforma – vem aí o Ensino Médio “líquido”**. Texto. 2017.
- RIBETTO, A; MAURÍCIO, L.V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, v.21, n. 80, p. 137-160, 2009.
- SCHIMONEK, E. M. P. **Programas governamentais para educação em tempo integral no Brasil e Portugal: implicações sobre as desigualdades educacionais**. Doutorado em Educação, na área de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 2017.
- SETÚBAL, M. A. O Ressurgimento da educação integral. **Caderno CENPEC**, n. 2, 2006. p.3.
- SETUBAL, M. A.; CARVALHO, M. C. B. Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 113-123, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/AMXUuh>>. Acesso em: 2 mai. 2017.
- SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. Políticas de Ensino Integral na América Latina. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, p. 84-105, 2017.
- SILVA, Bruno Adriano Rodrigues. Predominância da Vertente ‘Alunos em Tempo Integral’ nas Discussões sobre o Tema da Educação Integral em Tempo Integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017.
- SILVA, J.A. A.; SILVA, K.N. P. **Educação integral no Brasil de hoje**. Curitiba: CRV, 2012.
- _____. Educação integral, intercultural e sistêmica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador. v. 5, n. 1, p. 135-145, jan. 2013.

SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. de A. As políticas sociais e a “nova estratégia” de educação integral no Brasil. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 36, p. 109-128, jul./dez. 2013.

SILVA, L. L. et al.. Reflexões sobre Políticas de educação integral para o ensino médio no Rio de Janeiro: [...] 169 corporeidade na educação integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.1, p. 185-209, jan./mar. 2016.

SILVA, M. C. G. **A educação integral na escola de tempo integral**: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de Educação Integral como direito no Brasil. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, 2018. 146 f.

SILVA, R. M. D; BUSNELLO, C.P; PEZENATTO F. Política, cidadania e educação integral: a convivência democrática como princípio pedagógico. **RBPAAE**, Goiás, v. 30, n. 2, p. 397-416, mai./ago., 2014.

SOUZA, M. M.; ALEPRANDI, R. T.; TRENTINI, S. S. A. As concepções filosóficas e pedagógicas de educação integral no Brasil e as políticas educacionais. In: COSTA, S.A; COLARES, M.L.I.S. (Orgs). **Educação Integral**: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba: CRV, 2016.

SOUZA, M.; ALEPRANDI, R.; TRENTINI, S. As Concepções Filosóficas e Pedagógicas de Educação Integral no Brasil e as Políticas Educacionais. In: COSTA, S. A.; COLARES, M. L. I. S. (Org). **Educação Integral**: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba: CRV, 2016.

VASCONCELOS, R. D. **As políticas públicas de educação integral**: a escola unitária e a formação onilateral. 2012. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

VIEIRA, V.M. de O. **Escola de tempo integral**: buscando evidências de um ensino de qualidade. Dissertação de Mestrado. Uberaba/MG: Universidade de Uberaba, 2003.

YUS, R. **Educação Integral**: Uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do Ensino Médio no Chile: vitrina para a América Latina? **Cad Pesq.**, 2002; 115:233-262.

ZUCCHETTI, D. T.; MOURA, E. P. G. Educação integral: uma questão de direitos humanos? **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 25, n. 94, p. 257-76, jan./mar. 2017.

APÊNDICE C - Referências de autores e textos base da produção acadêmica sobre Educação Integral e Ensino Médio de Tempo Integral

ANTUNES, A.; PADILHA, P.R. Eixos da Educação Cidadã e Integral. In: ANTUNES, A. **Educação Cidadã: Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ARROYO, M. O direito a tempo os espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania Escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, 2009.

CABRAL, M.E.S.C. Construindo a escola de tempo integral: um cotidiano de desafios. In: COELHO, M.C.C.; CAVALIERE, A.M.V. (Org.) **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

CARVALHO, M. C.B. O lugar da educação integral na política social. **Cenpec**, São Paulo, n.2, p. 7-11, 2006.

CAVALIERE, A.M.V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002a.

_____. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, M.C.C.; CAVALIERE, A.M.V. (Org.) **Educação brasileira e (m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002b.

_____. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Teia**, v. 3, n. 6, jun./dez. 2002c.

_____. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

COELHO, L. M. C.C. Formação continuada de professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, M.C.C.; CAVALIERE, A.M.V. (Org.). **Educação brasileira e (m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

COELHO, L. M. C. C; HORA, D.M. Educação Integral, tempo integral e currículo. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 27, p. 177-192, jan./jun. 2009.

_____. **Políticas públicas e gestão para a Educação Integral: formação de professores e condições de trabalho**. Goiânia: Anpae, 2011.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integralna perspectiva da educação integral. **Revista e- Currículum**, São Paulo, v.8, n.1, p. 1-18, abril, 2012.

FERREIRA, A.G.; PINHEIRO, M.D.S.L.B. A política de Educação Integral no Brasil a partir do discurso sobre o programa Mais Educação. In: FERREIRA, A.G.; BERNARDO, E.S.; MENEZES, J.S.S. **Políticas e gestão em educação em tempo integral: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2018.

FREITAS, C. R.; GALTER, M. I. Reflexões sobre a Educação em Tempo Integral no Decorrer do Século XXI. **Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n.3, p. 123-138, jan./jun. 2007.

GADOTTI, M. Educação Integral e Tempo Integral. In: GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. Princípios da educação integral, integrada, integradora e em tempo integral. In: GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GUARÁ, M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec: Educação Integral**, São Paulo: Cenpec, n. 2, 2006.

GUARÁ, I.M.F.R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes da escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v.22, n.80, p. 65-81, abr. 2009.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? In: LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. (Org.). Política de educação integral em jornada ampliada. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 11-14, 2012.

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p.473-488, 2017.

MATHIAS, A.J. É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança. In: **Cenpec**, São Paulo, n.2, p. 7-11, 2006.

MAURÍCIO, L.V. O que se diz sobre a escola integral de horário integral. **Cadernos CENPEC**, n. 2, p. 57-67, 2006.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: Mec, Secad, 2009.

MOTA, C. N.et al. Políticas de educação em tempo integral em tempos de parcerias público-privadas. **Comunicações**. Piracicaba. v.19, n. 2, p. 75 88, jul./dez., 2012.

SILVA, J.A.A.; SILVA, K.N.P. **Educação Integral no Brasil de hoje**. CRV: Curitiba-PR, 2012.

_____. Educação integral, intercultural e sistêmica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador. v. 5, n. 1, p. 135-145, jan. 2013.

SILVA, F.G; BERNARDO, E.S. Ensino Médio em tempo integral: uma aposta na qualidade de ensino? **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, 25: e204574, 2020.

ZUCCHETTI, D. T.; MOURA, E. P. G. Educação integral: uma questão de direitos humanos? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 94, p. 257-76, jan./mar. 2017.