

IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL: A POLÍTICA E A GESTÃO EM DEBATE

IMPLEMENTACIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA DE TIEMPO INTEGRAL: POLÍTICA Y GESTIÓN EN DEBATE

IMPLEMENTATION OF FULL-TIME HIGH SCHOOL: POLICY AND MANAGEMENT UNDER DEBATE

Maria do Socorro Silva da SILVA¹
Alice Raquel Maia NEGRÃO²
Dinair Leal da HORA³

RESUMO: Este artigo objetiva analisar a gestão pedagógica no contexto de implementação do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) após a Lei nº. 13.415/2017, com base em uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, ligada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará. As informações são discutidas a partir das mudanças na relação entre Estado e sociedade civil para a oferta da política pública e sua repercussão à gestão pedagógica, que acompanha as transformações ocorridas no mundo do trabalho com novas atribuições no desenvolvimento da função. Diante das atuais exigências, descreve as mudanças a partir dos novos conhecimentos e fazeres que se delineiam nos documentos que orientam a implementação do tempo integral, suscitando o debate em torno da ampliação do campo de atuação e intensificação do trabalho atribuídos à gestão pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão pedagógica. Ensino Médio de Tempo Integral. Política educacional.

RESUMEN: *Este artículo tiene como objetivo analizar la gestión pedagógica en el contexto de la implementación de la Escuela Secundaria de Tiempo Integral (ESTI) después de la Ley No. 13,415/2017, basada en una investigación de maestría en desarrollo, vinculada al Programa de Posgrado en Currículo y Gestión de la Educación Básica, del Centro de Estudios Transdisciplinarios en Educación Básica de la Universidad Federal de Pará. La información se discute a partir de los cambios en la relación entre el Estado y la sociedad civil para la provisión de políticas públicas y su repercusión en la gestión pedagógica, que acompaña las transformaciones que se dieron en el mundo del trabajo con nuevas atribuciones en el*

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém – PA – Brasil. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0907-2401>. E-mail: socorroivan9@gmail.com

² Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA), Abaetetuba – PA – Brasil. Especialista em Educação pela SEDUC/PA. Mestrado em Currículo e Gestão da Educação Básica (UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0786-5368>. E-mail: aliceraquelmiaia@yahoo.com.br

³ Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém – PA – Brasil. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia. Doutorado em Educação (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3278-3914>. E-mail: tucupi@uol.com.br

desarrollo de la función. En vista de las demandas actuales, describe los cambios basados en los nuevos conocimientos y acciones que se esbozan en los documentos que guían la implementación del tiempo completo, planteando el debate sobre la ampliación del campo de acción y la intensificación del trabajo atribuido a la gestión pedagógica.

PALABRAS CLAVE: *Gestión pedagógica. Escuela Secundaria de Tiempo Integral. Política educativa.*

ABSTRACT: *This article aims to analyze the pedagogical management in the context of the implementation of Full Time High School Education (EMTI) after Law No. 13.415/2017, based on a master's research in development, linked to the Graduate Program in Curriculum and Management of Basic Education, of the Center for Transdisciplinary Studies in Basic Education at the Federal University of Pará. The information is discussed from the changes in the relationship between the State and civil society for the provision of public policy and its repercussions to educational management, which accompanies the transformations that have occurred in the world of work with new attributions in the development of the function. In view of the current demands, it describes the changes based on the new knowledge and tasks that are outlined in the documents that guide the implementation of full time, raising the debate around the expansion of the field of action and intensification of the work assigned to educational management.*

KEYWORDS: *Pedagogical management. Full-Time High School. Educational Policy.*

Introdução

Como parte de uma pesquisa intitulada “A Gestão Pedagógica do Ensino Médio de Tempo Integral em Abaetetuba/PA”, este texto objetiva discutir os efeitos das transformações no mundo do trabalho sobre a referida função desenvolvida em uma escola que aderiu à Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral (BRASIL, 2016, 2017a, 2018c, 2019), buscando evidenciar as influências e consequências do paradigma hegemônico sobre os conhecimentos e fazeres da gestão pedagógica escolar.

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

A relação Estado e sociedade civil na implementação da política de fomento ao ensino médio de tempo integral

A mudança de paradigma nas políticas públicas para a educação básica ocorrida no Brasil a partir da década de 1990 determinou alterações na formação dos gestores escolares, com consequências como ampliação do campo de atuação e intensificação do trabalho através de novas atribuições ao exercício da função.

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

Ancorado no discurso da ineficiência e ineficácia do Estado para resolver problemas históricos da educação básica, com destaque para o ensino médio, a Nova Gestão Pública materializa a relação entre público-privado na oferta da educação em tempo integral na medida em que adota as recomendações de Organizações Não Governamentais – ONGs e Organizações Sociais – OSs, integrantes do chamado Terceiro Setor, que são mantidas por empresas e disseminam objetivos, processos de trabalho e finalidades fundamentados em princípios gerencialistas.

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

A Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral está contida no conjunto de Programas que induzem à reforma da última etapa da educação básica após a Lei nº. 13.415/2017, caracterizada como terreno de embates, no qual forças contrárias atuam e disputam projetos com objetivos e finalidades divergentes. Esses Programas foram formulados pelo Ministério da Educação e complementados por documentos produzidos pelas Secretarias Estaduais de Educação, vindo a ser implementados no contexto escolar de forma multifacetada, heterogênea e complexa.

Para compreender a gestão pedagógica na implementação da Política de Fomento ao EMTI, fez-se necessário apreendê-la no âmbito das mudanças que vêm ocorrendo nas relações entre Estado e sociedade civil, que caracterizam estratégias de desregulação e terceirização a partir das propostas ancoradas na chamada responsabilidade social das empresas.

A responsabilidade social das empresas no Brasil tem sido discutida a partir das interferências de entidades como ONGs, OSs, institutos e fundações nas questões sociais,

através de medidas prático-político-ideológicas de corte neoliberal, fazendo-as assumir funções antes de responsabilidade do Estado, como a educação escolar pública, que passa a ser ofertada em parceria, caracterizando a chamada relação multissetorial ou intersetorial na condução das questões escolares.

De acordo com Queiroz (2017), a interferência do Terceiro Setor na condução da Política de Escola de Tempo Integral tem sido observada a partir da década de 1990, com as mudanças nas relações entre Estado e sociedade civil, que para Semionatto e Pfaiher (2006, p. 2) fortaleceu a chamada “responsabilidade social das empresas como uma nova proposta de sociabilidade e de resposta às expressões da questão social” através da atuação de ONGs e OSs ligadas ao empresariado brasileiro.

Freitas (2014) alerta para a interferência das propostas empresariais no processo pedagógico da escola, que consolida novo referencial para os objetivos de formação, conteúdos, métodos e organização do trabalho escolar, e complementa esse argumento em outra publicação (FREITAS, 2014), ressaltando que é necessário estabelecer a crítica à reforma empresarial da educação e lutar por outra perspectiva, que valorize a escola pública em substituição à imitação da organização do trabalho da iniciativa privada.

Nesse contexto, confrontam-se dois principais posicionamentos divergentes: um determinado pelo paradigma empresarial capitalista representado por ONGs, OSs, fundações e institutos (LOMONACO; BRUNSIZIAN, 2015), em que a política de educação integral em tempo integral materializa o processo de desregulação e terceirização; e outro, contrapondo-se a este por ressaltar o fortalecimento da escola pública ancorada em uma educação integral voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e sua emancipação (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

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

Nessa dinâmica, “cabe ao Estado gerenciar os processos enquanto as ONGs, [OSs, fundações e institutos] formulam e executam as políticas sociais com recursos públicos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 24), assim como fazem as parcerias MEC-CENPEC em abrangência nacional, e a Secretaria de Estado de Educação do Pará-CENPEC-Fundação

Vanzolini em âmbito estadual, para formulação e implementação da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral.

Com os esforços das ONGs e OSs para integrar a proposta de Ensino Médio de Tempo Integral – EMTI à Política que consolidou o Novo Ensino Médio através da Lei nº. 13.415/2017, as ações experienciadas por esses novos ‘atores educativos’ ganharam notoriedade na implementação do tempo integral e vêm interferindo nesse tipo de oferta escolar através de incentivos para que a gestão pedagógica das escolas estabeleça parcerias intersetoriais.

Para Lomonaco e Brunsizian (2015, p. 4), “a escola continua a ter um papel fundamental na formação das crianças, adolescentes e jovens, mas não é a única responsável na promoção da Educação Integral”, que pode ser desenvolvida em parceria com outras entidades e espaços sociais. Essa conduta materializa a desregulação do Estado (BARROSO, 2005), que transfere para a iniciativa privada parte das atividades escolares do tempo integral.

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

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

A Organização Social - OS, em geral, atende um número bem menor de crianças, adolescentes e jovens, com ritmo e proposta de trabalho diferenciado por não ter obrigatoriedade com metas, permitindo que o currículo seja flexível e se adapte às demandas emergentes do atendimento.

Essa estratégia de parceria intersetorial, imbuída no processo de reforma do ensino médio, repercute ao tempo integral com contradições, limites e manutenção dos problemas já vivenciados pelos estudantes, pois as ações previstas não propõem resolver a principal dificuldade enfrentada na última etapa da educação básica, que segundo Moura e Lima Filho (2017, p. 120) é:

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

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

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

Essa conduta dos Programas alinha-se à lógica neoliberal, em que o Estado transfere para a sociedade civil uma parte da oferta de educação integral em tempo integral, transpondo os princípios de descentralização e terceirização para as instituições públicas. Além da discussão sobre a relação entre Estado e sociedade civil na implementação da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral para compreender a gestão pedagógica que se desenvolve nesse contexto, também se faz necessário relacioná-la às transformações do mundo do trabalho e às novas atribuições inseridas.

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

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

Antes, os gestores escolares exerciam atividades administrativas para o alcance de determinados fins em sua unidade de ensino (PARO, 2017), mas a partir da reestruturação educacional que alterou os currículos de graduação e pós-graduação para formação desses profissionais⁴, seu campo de atuação foi ampliado também para espaços não escolares, e ganhou força com as novas propostas de educação integral em tempo integral, que consideram como educativos diversos lugares da sociedade (LOMONACO; BRUNSIAN, 2015).

Com a intensificação de atividades educacionais oferecidas por entidades do Terceiro Setor, fortaleceram-se a desregulação e a terceirização, que apesar de sustentarem um discurso humanitário, materializam formas de precarização do trabalho em instituições como a escola

⁴ Para saber mais, ver Aires e Moreira (2019).

ao permitir que ‘agentes educativos’ que reúnem trabalhadores não necessariamente graduados/licenciados exerçam a educação escolar em nome de um fazer pedagógico alheio aos objetivos, métodos e organização escolar, além de fortalecerem o ideário de privatização desses espaços públicos.

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

Esse contexto traz novas atribuições para a gestão pedagógica, que acompanha as transformações no mundo do trabalho, demandando novas exigências a partir da formação dos profissionais que a exercem. Para Calegari-Falco e Moreira (2017), as mudanças ocorridas na formação inicial dos gestores obedecem às definições de marcos normativos⁵ e suscitam o debate diante do contexto de precarização do trabalho escolar e dos novos conhecimentos e fazeres pedagógicos.

Entre os novos requisitos que a Política de Fomento ao EMTI traz para a gestão pedagógica está a proposta de parceria multissetorial que defende uma educação para além dos muros da escola, devido à carência que caracteriza as unidades públicas, amplamente evidenciada por estudos que indicam poucos equipamentos, espaços e pessoal disponível para ofertar o tempo integral⁶.

No estado do Pará, a relação da gestão pedagógica com a parceria multissetorial, estratégia defendida por ONGs, Oss, fundações e institutos ligados ao empresariado brasileiro⁷, tende a tornar-se mais uma incumbência para diretores e coordenadores pedagógicos, como observamos nos destaques a seguir:

A abrangência da Educação Integral possibilita ampliar os espaços educativos para além da escola, com a finalidade de captar necessidades e desejos da comunidade; prospectar espaços, recursos e potencialidades existentes; o entorno da escola, o bairro e a cidade são considerados como espaços educativos. Portanto, os programas de educação integral devem ser contextualizados e enraizados nos seus territórios (PARÁ, 2020, p. 310).

⁵ BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

⁶ Para saber mais sobre a proposta de parceria multissetorial para escolas de tempo integral consultar Cavaliere (2007) e Guará (2009).

⁷ Para saber mais sobre as empresas que mantêm as entidades, consultar Queiroz (2017).

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

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

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

Para Lomonaco e Brunsizian (2015), representantes do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, ligado ao Itaú Social, a política de escola de tempo integral pretende fortalecer o vínculo entre escolas e OSs, objetivo que necessita de gestores capazes de articular a parceria e ainda dialogar com Secretarias Municipais e Estaduais para garantir algumas condições de trabalho e a manutenção da própria gestão como mediadora entre as duas instituições. Essa proposição corrobora para a intensificação e precarização do trabalho dos gestores por somar mais atribuições às já intensas ações cotidianas realizadas em condições objetivas de trabalho quase sempre limitadas pelo contexto carente das escolas públicas brasileiras (CAMPOS, 2016).

Com impulso da atual Política de escola de tempo integral para práticas educacionais realizadas em espaços escolares e não escolares, a gestão pedagógica experiencia as transformações do mundo do trabalho, nos fazendo lembrar as palavras de Mate (2015), ao mencionar que diferentes reformas educacionais lançam ou reformulam Programas que alteram modos de organizar o tempo, o espaço e o saber escolar, propondo modos de pensar e fazer educação a partir de outros padrões de comportamento. Esses traços carregam o modo como as ações limitam, preveem e criam linguagens coletivas.

Por essa razão, instituições de formação de gestores que ofertam graduação e pós-graduação vêm adequando o currículo⁸ de modo a atender as normativas oficiais, mantendo o debate crítico sobre o contexto de reestruturação produtiva em escala mundial, como resistência a um modo de pensar e fazer educação a partir da ideia de que “qualquer um pode ocupar a gestão e à docência, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas” (CALEGARI-FALCO; MOREIRA, 2017, p. 260).

No âmbito da educação integral em tempo integral, as interferências do Terceiro Setor, representado por ONGs, OSs, fundações e institutos, são observadas desde os primeiros programas de indução ao tipo de oferta escolar, como o Mais Educação e o PROEMI/PJF (SILVA, 2016), com destaque para parcerias multissetoriais ou intersetoriais, que se referem à relação estabelecida entre escolas e outros espaços da sociedade, defendidos pela Política de Tempo Integral como espaços educativos.

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

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

A direção e a coordenação como integrantes da gestão pedagógica são consideradas responsáveis em conduzir as mudanças requeridas pela reforma do ensino médio no contexto das escolas, e são destacadas na Proposta Pedagógica para as Escolas em Tempo Integral do Estado do Pará (PARÁ, 2017) e no Regimento das Escolas Estaduais de Educação Básica (PARÁ, 2018) como funções estratégicas no processo de reestruturação.

A Proposta Pedagógica para as Escolas em Tempo Integral do Estado do Pará foi elaborada em atendimento ao critério de elegibilidade e seleção para aderir ao ProEMTI (BRASIL, 2017b), e o Regimento das Escolas Estaduais de Educação Básica foi atualizado para adequar-se às novas demandas das escolas. Os dois trazem orientações sobre as atribuições do diretor e do coordenador pedagógico, entre as quais destacamos:

[Cabe ao diretor da unidade de ensino] coordenar a elaboração coletiva da proposta pedagógica da unidade de ensino, acompanhando a execução e promovendo sua avaliação contínua, de modo a mantê-la atualizada anualmente (PARÁ, 2018, p. 28).

⁸ BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

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

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

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

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

Autores como Dourado e Siqueira (2019, p. 291) adotam uma postura de oposição: se contrapõem a esse ‘pressuposto neoeconomicista e reformista’ que se apresenta hegemônico na proposição e materialização da política de reforma, devido à sua potencialidade para implicar retrocessos na gestão democrática, na autonomia das instituições educativas, nas dinâmicas curriculares, nos processos formativos e na autonomia dos profissionais da escola.

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

As novas orientações para a gestão pedagógica do EMTI advindas dos Programas de indução à reforma do ensino médio também resguardam a lógica mercantil destacada por

Dourado e Oliveira (2018, p. 40), que se faz “presente e predominante nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação”.

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

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

Por volta da década de 1950, as atribuições daqueles que neste trabalho definimos como gestores dividiam-se entre funções administrativas, de orientação e supervisão (inspeção), representadas respectivamente pelas figuras do diretor, do orientador e do supervisor, que dividiam as ações administrativas e pedagógicas da escola influenciados pelas concepções de sociedade daquele período (FRANCO; NOGUEIRA, 2016).

Atualmente, os gestores pedagógicos assumem outro perfil, também ligado às contradições da organização social, que acompanham as transformações no mundo do trabalho a partir da Nova Gestão Pública, com novos conhecimentos e fazeres, mas com as mesmas dificuldades destacadas por Macedo (2016, p. 34), ao mencionar que por vezes o desempenho da função é limitado “por motivos variados que abrangem desde aspectos legais – a legitimidade da função ou cargo, as relações de poder presentes no contexto escolar, a remuneração precária, o excesso de demandas burocráticas, a precariedade de aspectos estruturais e de recursos humanos”.

No âmbito do Ensino Médio de Tempo Integral, verificou-se na pesquisa de mestrado ainda em desenvolvimento e ligada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, que as limitações destacadas por Macedo (2016) se mantêm na tentativa de implementar a Política Pública em uma escola que aderiu a

essa oferta de educação, pois ao se referir sobre a infraestrutura da escola, o Presidente do Conselho Escolar destacou que:

O EMTI é inovador quanto ao tempo que os alunos permanecem na escola, mas não estamos preparados pra isso. A reforma do prédio não previu adequações estruturais para atender alunos em tempo integral. Pra isso, precisariam ter: um refeitório pra fazer as refeições, banheiros com chuveiros, vestiários, armários pra guardar seus pertences pessoais, mas eles não contam com essa infraestrutura.

Além do entrave de infraestrutura da escola, outro fator que certamente interfere no desenvolvimento da gestão e na organização do trabalho relaciona-se ao pouco tempo reservado à própria formação continuada em serviço da gestão pedagógica, tanto pela demanda de trabalho que dificulta a reserva de tempo para estudo e apropriação de documentos orientadores do EMTI, quanto pela falta de formação que deveria ter sido oferecida de forma continuada pela Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC/PA, mas que se resumiu a apenas dois dias de encontro, conforme explicita o recorte:

*Ainda que de forma online, a formação seria muito viável. Então, não temos suporte teórico nenhum e muitos professores já começam a sentir o desgaste da exigência do EMTI porque não tem motivação teórica, não tem formação, ainda não entendeu a proposta. Os professores que entraram depois da **primeira e única formação** sobre o EMTI não conseguem entender que o conhecimento precisa ser integrado, que é preciso que tenha reunião da equipe toda semana, que os projetos precisam ser pensados, elaborados por etapas e ter resultados. Mas nós entendemos o desânimo em relação aos projetos pela falta de formação e pela falta de laboratório multidisciplinar, laboratório de informática, biblioteca, quadra poliesportiva. Os professores que não tiveram formação não compreendem que os projetos podem ser desenvolvidos em parceria com outras instituições de forma multissetorial. Por isso tem tido embates nas reuniões por área, em que um professor que teve formação em 2019 tenta informar o outro professor que considera desnecessária a parceria multissetorial e o desenvolvimento de projetos dada as condições [limitadas] da escola. Entendemos que essas dificuldades se devem pela falta de formação (Professora de Linguagem).*

O recorte demonstra que a formação continuada em serviço, como uma das principais ações da gestão pedagógica, segundo as considerações de Domingues e Belletati (2016) e Geglio (2014), não ocorreu no período em que a pesquisa se desenvolveu – de 2019 a 2021 –, provavelmente devido ao processo acelerado de implantação da Política que não possibilitou melhor organização da SEDUC/PA, ao contexto de Pandemia que impôs o ensino remoto emergencial como desafio aos profissionais da educação, e também pela pouca apropriação da gestão pedagógica sobre a oferta de EMTI.

Desta forma, concluímos que a gestão pedagógica, como função estratégica para conduzir as mudanças requeridas pela reforma do ensino médio e pela implementação do EMTI, vem desenvolvendo suas atribuições com acúmulo de tarefas, mesmo em um contexto de Pandemia, que impôs situações imprevistas e emergenciais de um ensino remoto, comprometendo tanto as ações importantes que já faziam parte de suas atribuições, como a formação continuada em serviço, quanto as novas demandas propostas pela política pública, como as mediações multissetoriais.

Considerações finais

Na exposição aqui realizada verificamos que a reestruturação do sistema educacional como ajuste aos processos econômicos, materializados pela chamada Nova Gestão Pública, vem determinando mudanças na relação entre Estado e sociedade civil para implementação da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral e promovendo transformações na organização do trabalho escolar e gestão pedagógica.

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

As novas demandas para os gestores pedagógicos não subtraem o acúmulo de ações⁹ que já fazem parte do cotidiano da função, mas se somam a estas, provocando a exploração do trabalho com a exigência de mediações entre a escola e entidades sociais, que requerem retornos profissionais competentes e qualificados.

Ao considerarmos que um dos pilares ético-políticos da educação básica está sinalizado na LDB 9394/96, que a compreende como base unitária, princípio estruturante que vincula todos os níveis e modalidades e dá sentido à formação ampla e integral que se opõe à fragmentação do saber (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015), torna-se necessário tematizar como a gestão pedagógica se caracteriza no contexto de disputas em que tal pressuposto é limitado pelo atual panorama de desregulação e terceirização que ocorre na relação Estado e sociedade civil para implementação da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral.

⁹ Para saber mais consultar Franco e Nogueira (2016).

Os Programas de indução à reforma do ensino médio – PROEMTI, PRONEM, PROBNC – colocam-se na rota oposta a esses pressupostos ético-políticos que sustentam o princípio de educação básica, ao fragmentarem a oferta de EMTI que se faz pela via da desregulação e terceirização do serviço educacional com a inserção da gestão gerencial contida nas propostas advindas da elite capitalista, representada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, ligado ao Itaú Social, e pela Fundação Vanzolini, os quais têm atuado na formulação e implementação da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral.

O conteúdo da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral, expresso em leis, portarias e documentos orientadores, induzem as categorias escolares – direção, coordenação, docentes, discentes, pais, apoio – ao consenso no momento que aderem às proposições de ONGs e OSs como o CENPEC e a Fundação Vanzolini, adotando os princípios empresariais para organização do trabalho pedagógico.

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

REFERÊNCIAS

AIRES, C. J.; MOREIRA, A. M. A. Cursos de Licenciaturas no Brasil: Formação de Professores na perspectiva da gestão e da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais. *In*: OLIVEIRA, J. F.; ASSIS, L. M. (org.). **Formação dos Docentes e Dirigentes Escolares**. Brasília, DF: ANPAE, 2019.

ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=html>. Acesso em: 06 ago. 2021.

BRASIL. **Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22

de setembro de 2016. Brasília, DF: Ministro de Estado da Educação, 2016. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as LDB/1996, que a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 12 out. 2021. [2017a]

BRASIL. Portaria n. 727, de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Ministro de Estado da Educação, 2017b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19117576/do1-2017-06-14-portaria-n-727-de-13-de-junho-de-2017-19117413. Acesso em: 12 out. 2021. [2017b]

BRASIL. Portaria n. 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF: Ministro de Estado da Educação, 2018a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Portaria n. 331, de 05 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - PROBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, DF: Ministro de Estado da Educação, 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Portaria n. 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. Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102611-emi-portaria-n-1-023-de-4-de-outubro-de-2018-oficial-da-uniao-imprensa-nacional/file>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Portaria n. 2.116, de 6 de dezembro de 2019. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, n. 237, p. 28, 2019.

CALEGARI-FALCO, A. M.; MOREIRA, J. A. S. A Gestão do Trabalho Pedagógico em espaços escolares e não escolares: Um debate acerca da formação do pedagogo no Brasil. **Boletim Técnico Senac**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p. 256-273, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/417>. Acesso em: 01 jul. 2021.

CAMPOS, E. F. E. Os desafios da coordenação pedagógica: Responsabilidades partilhadas. *In*: FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. (org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: Processos e práticas**. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

DOMINGUES, I.; BELLETATI, V. C. F. A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**. [E-book]. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. 142p.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291, ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 13 maio 2021.

FRANCO, M. A. R. S.; NOGUEIRA, S. N. Coordenação pedagógica: Marcas que constituem uma identidade. *In*: FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. (org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: Processos e práticas**. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&>. Acesso em: 16 jan. 2021.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *In*: PLACO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LOMONACO, B.; BRUNSIZIAN, I. **Organização da Sociedade Civil e escola pública: Uma parceria que transforma**. São Paulo: CENPEC, Fundação Itaú Social, 2015.

MACEDO, S. R. B. Coordenação pedagógica: Conceito e histórico. *In*: FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. (org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

MATE, C. H. O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. **O Coordenador Pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 11 dez. 2021.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAAE**, v. 33, n. 3, p. 707-726, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/79303>. Acesso em: 17 set. 2020.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: O conceito de gestão escolar. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 876-900, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n169/1980-5314-cp-48-169-876.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

PARÁ. **Proposta pedagógica para as escolas de ensino médio em tempo integral**. Belém: SEDUC-PA, 2017.

PARÁ. **Regimento das Escolas Estaduais de Educação Básica do Pará**. Belém: SEDUC, 2018.

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará Volume II – Etapa Ensino Médio: Versão preliminar**. Belém: SEDUC-PA, 2020.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

QUEIROZ, L. M. G. Políticas de educação e terceiro setor: O papel do Itaú Social na construção do Pacto pela Educação no Pará. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 11, n. 16, p. 25-39, jun. 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/handle/2011/12971>. Acesso em: 16 jun. 2021.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Estado, capital e educação: Reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SILVA, L. G. A.; ALVES, M. F. Gerencialismo na escola pública: Contradições e desafios concernentes à gestão, à autonomia e à organização do trabalho escolar. **RBP AE**, v. 28, n. 3, p. 665-681, set/dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/39833/25388>. Acesso em: 12 out. 2021.

SILVA, M. R. (org.). **O Ensino Médio, suas políticas, suas práticas: Estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador**. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2016.

SEMIONATTO, I.; PFEIFER, M. Responsabilidade Social das empresas: a contraface da sociedade civil e da cidadania. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 1-20, nov. 2006, Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3215/321527158005.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

Como referenciar este artigo

SILVA, M. S. S.; NEGRÃO, A. R. M.; HORA, D. L. Implementação do Ensino Médio de Tempo Integral: A política e a gestão em debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1476-1493, jul./set. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.16595>

Submetido em: 24/03/2022

Revisões requeridas em: 10/05/2022

Aprovado em: 16/06/2022

Publicado em: 01/07/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.