

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS**

**MARCOS BENTO RIBEIRO**

**A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL - ESTUDO DE  
CASO**

**ALFENAS/MG**

**2024**

**MARCOS BENTO RIBEIRO**

**A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL - ESTUDO DE  
CASO**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Romualdo  
Hernandes

**ALFENAS/MG**

**2024**

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas  
Biblioteca Central

Ribeiro, Marcos Bento.

A implementação do Ensino Médio de tempo integral : Estudo de caso /  
Marcos Bento Ribeiro. - Alfenas, MG, 2024.

98 f. -

Orientador(a): Paulo Romualdo Hernandes.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas,  
Alfenas, MG, 2024.

Bibliografia.

1. Pedagogia Histórico-Crítica. 2. Políticas Educacionais. 3. Legislação. I.  
Hernandes, Paulo Romualdo, orient. II. Título.

A Banca examinadora  
abaixo-assinada  
aprova a  
Dissertação apresentada  
como parte dos  
requisitos para a  
obtenção do título de  
Mestre em  
Educação pela  
Universidade Federal  
de Alfenas. Área de  
concentração:  
Fundamentos da  
Educação e Práticas  
Educacionais.

Aprovado em: 9 de abril de 2024.

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandes  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Prof. Dr. Thiago Antônio de Oliveira Sá  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Prof. Dr. Zionel Santana  
Instituição: Centro Universitário Vale do Rio Verde (UFSCar-SP)



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Romualdo Hernandes, Professor do Magistério Superior**, em 09/04/2024, às 15:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1225593** e o código CRC **8E1AB353**.

Dedico este mestrado à Escola Pública, que diariamente, mesmo diante de tantas dificuldades e sofrendo constantemente com a violência do poder instituído, promove a construção da transformação social. Sem ela, não teria sido possível realizar meu sonho de me tornar mestre.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente à Universidade Federal de Alfenas pela oportunidade de realizar meu mestrado, bem como à orientação do Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez, cuja direção foi fundamental para a condução desta pesquisa e estudos. Agradeço também à minha companheira, Amanda, por seu apoio incondicional, sua motivação e por me auxiliar na jornada de leituras e escritas deste trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, a qual também estendo meus profundos agradecimentos.

## RESUMO

O debate sobre a educação em tempo integral nas escolas públicas brasileiras tem sido intenso, levantando questionamentos sobre seus impactos. Este estudo analisa a implementação desse modelo na Escola Estadual Dr. Emílio Silveira, em Alfenas, Minas Gerais, sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Buscou-se entender os desafios enfrentados, bem como examiná-los dentro do contexto das políticas educacionais vigentes. A escola se torna um caso exemplar para explorar as complexidades dessa integração, sendo que sua participação é compulsória. Foi feito um estudo do período de 2017 a 2022, destacando não apenas a aceitação, mas também a eficácia pedagógica e os resultados acadêmicos. Além disso, realizou-se uma análise textual da legislação que orienta a implementação do ensino integral, utilizando a pedagogia histórico-crítica como base teórica. Nosso objetivo é contribuir para uma compreensão mais profunda da interação entre a legislação educacional, sua aplicação prática e os princípios dessa abordagem pedagógica. A pesquisa revelou importantes insights sobre a dinâmica escolar.

**Palavras-chave:** Pedagogia histórico-crítica; políticas educacionais; legislação.

## SUMMARY

The debate on full-time education in Brazilian public schools has been intense, raising questions about its impacts. This study analyzes the implementation of this model in the State School Dr. Emílio Silveira, in Alfenas, Minas Gerais, from the perspective of historical-critical pedagogy. We seek to understand the challenges faced, as well as examine them within the context of current educational policies. The school becomes an exemplary case to explore the complexities of this integration, and its participation is compulsory. We analyzed the period from 2017 to 2022, highlighting not only acceptance, but also pedagogical effectiveness and academic results. In addition, a textual analysis of the legislation that guides the implementation of integral education was carried out, using historical-critical pedagogy as a theoretical basis. Our goal is to contribute to a deeper understanding of the interaction between educational legislation, its practical application and the principles of this pedagogical approach. The research revealed important insights on school dynamics.

**Key words:** Historical-critical pedagogy; Educational policies ; Legislation.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Qualidade da educação na pedagogia histórico-crítica.....	38
Quadro 2 -	Matriz curricular de 2017.....	71
Quadro 3 -	Plano curricular do ensino médio integrado – curso técnico em marketing – eixo gestão e negócios.....	73
Quadro 4 -	Matrículas na Escola Dr. Emílio Silveira.....	85
Quadro 5 -	Comparativo de transferência e evasão.....	86

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>ESTUDO SOBRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA</b>	<b>12</b>
2.1	O POMO DA DISCÓRDIA E O FRUTO PROIBIDO	23
2.2	A QUALIDADE COMO UM ATRIBUTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR – PHC	29
<b>3</b>	<b>LEIS E NORMAS QUE FUNDAMENTAM A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL</b>	<b>41</b>
3.1	ENSINO MÉDIO	41
3.2	ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL	44
3.2.1	Legislação sobre a implantação e implementação da educação de tempo integral em Minas Gerais	44
3.2.2	META 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que determinou a implantação das escolas de ensino médio de tempo integral em Minas Gerais	49
3.2.3	A lei 13.415/2017	50
<b>4</b>	<b>IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL DR EMÍLIO SILVEIRA</b>	<b>62</b>
4.1	PERFIL HISTÓRICO E SOCIAL	62
4.2	O INÍCIO DA IMPLEMENTAÇÃO	65
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>92</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>95</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A implementação da educação em tempo integral nas escolas públicas brasileiras tem desencadeado debates intensos e questões críticas sobre seus impactos e eficácia. Neste estudo, propomos uma análise da implementação da educação em tempo integral na Escola Estadual Dr. Emílio Silveira, localizada em Alfenas, Minas Gerais, sob a luz da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (doravante PHC). Esta abordagem busca não apenas entender os desafios emergentes, mas também examiná-los dentro do contexto das leis educacionais que fundamentam essa transformação.

A Escola Estadual Dr. Emílio Silveira se apresenta como um caso exemplar para explorar as complexidades da implementação da educação em tempo integral em um cenário onde a adesão não é voluntária, mas imposta. Através da lente da PHC, procurou-se desvendar os desafios inerentes a essa abordagem, não apenas no que diz respeito à aceitação, mas também à eficácia pedagógica e aos resultados acadêmicos. Este estudo tem como objetivo analisar a implementação do ensino em tempo integral na Escola Dr. Emílio Silveira, nos anos de 2017 a 2022, utilizando como base de fundamentação sobre a função social da escola, do ensino médio, a perspectiva da PHC. O propósito é desvendar os desafios e complexidades associados a essa transição educacional, tendo em vista a compreensão detalhada não apenas da aceitação da abordagem, mas também da eficácia pedagógica e dos resultados acadêmicos decorrentes da adoção do ensino integral nesse período.

Realizou-se uma análise textual da legislação que regula a implementação do ensino integral. Ao adotar a PHC como referencial teórico para nossa análise textual, busca-se não apenas descrever as disposições legais, mas também interpretá-las à luz dessa abordagem pedagógica. Desta forma, pretendeu-se contribuir para uma compreensão mais profunda da relação entre a legislação educacional, implementação na prática e os ideais propostos pela PHC, identificando possíveis desafios ou afinidades na implementação do ensino de tempo integral.

A base teórica do estudo se fundamenta nos estudos de Dermeval Saviani, Newton Duarte e Lígia Maria Martins, são alguns dos estudiosos cujos ensinamentos orientarão nossa análise. O objetivo é averiguar como essa abordagem teórica pode contribuir para a compreensão dos impactos da educação em tempo integral na Escola Emílio Silveira.

A PHC, enquanto arcabouço teórico, oferece uma perspectiva crítica e contextualizada para compreender a educação como um processo intrinsecamente ligado à sociedade e à história. Ela nos convida a examinar a evolução das práticas educacionais ao longo do tempo e entender como a escola desempenha um papel central na transmissão da cultura letrada e na formação do indivíduo.

Nesse contexto, é imperativo contextualizar essa teoria, compreendendo como ela concebe o processo educacional e o papel da escola na promoção da cultura e do pensamento crítico, que faremos no primeiro capítulo. O segundo capítulo aborda uma investigação sobre a legislação pertinente, enquanto o terceiro capítulo se concentra na implementação do ensino em tempo integral na Escola Dr. Emílio Silveira.

Inspirados nos estudos de Dermeval Saviani sobre o sistema educacional brasileiro, iremos realizar uma análise minuciosa das leis e normas que guiam tanto o ensino médio convencional quanto o ensino médio de tempo integral. Este exame cuidadoso nos permitirá compreender as diretrizes que regem o funcionamento das escolas, identificando as bases legais e normativas que moldam a estrutura e operação dessas instituições. Com isso, estaremos aptos a fundamentar criticamente a implementação do ensino médio em tempo integral na escola Emílio da Silveira, destacando as contradições entre a proposta concreta adotada pela escola e os documentos oficiais que orientam a educação do ensino médio.

Para analisarmos a implementação do programa de escola em tempo integral no Colégio Dr. Emílio Silveira, é pertinente também que realizemos uma introdução mais detalhada sobre a história e a significativa relevância dessa instituição de ensino para a cidade de Alfenas, localizada no estado de Minas Gerais, Brasil, bem como uma descrição do período de 2017 a 2022 das mudanças e transformações da estrutura escolar resultantes da implementação do ensino médio em tempo integral.

## 2 ESTUDO SOBRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

Para analisar a implementação da escola em tempo integral na escola Emílio Silveira e seus impactos na dinâmica e estrutura escolar, este estudo utilizará a pedagogia histórico-crítica como referencial teórico. Os principais autores a serem abordados serão: Dermeval Saviani, Newton Duarte e Lígia Maria Martins. Nesse sentido, é importante contextualizar essa teoria e compreender como ela concebe o processo educacional e o papel da escola na transmissão da cultura letrada. Além disso, é fundamental destacar a relevância da escola no processo de humanização dos indivíduos por meio do ensino da filosofia, arte e ciências, possibilitando o aprendizado dos conhecimentos complexos apropriados e objetivados pela humanidade ao longo de sua história.

A compreensão da estrutura da educação vem da compreensão da natureza humana. A Educação é considerada um fenômeno próprio dos seres humanos (Saviani, 2013). É possível afirmar que a educação nasceu com o próprio homem (Saviani, 2007). De acordo com Saviani (2013, p.6), a natureza humana não é algo inato ao homem, mas é criada por ele com base em sua natureza biológica e física. Assim, a educação é vista como um processo intencional e direto que visa produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é historicamente produzida de forma coletiva por toda a sociedade.

Embora a educação tenha como essência a aquisição do conhecimento, que é um resultado do "trabalho imaterial", os indivíduos precisam assimilar esses conhecimentos para se tornarem seres humanos. Por isso, os processos educacionais são de grande importância na sistematização do saber objetivo, construído historicamente e que se manifesta na existência humana. A partir da escola, esse saber adquiriu um caráter institucional, o que resultou na intencional relação política do Estado com a educação.

É necessário ressaltar a importância da educação como um processo social e cultural, no qual os seres humanos constroem a sua própria humanidade. Através da educação, os indivíduos são socializados, adquirem conhecimentos, desenvolvem habilidades e valores, confiantes para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. A compreensão da natureza humana e da sua relação com a educação nos permite refletir sobre como a educação pode ser utilizada como ferramenta de transformação e progresso social.

De acordo com esse ponto de vista, a escola é encarada como uma instituição que tem como objetivo difundir a instrução e transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade. Através desse processo de transmissão e sistematização do conhecimento, a escola é vista como um instrumento para equacionar o problema da marginalidade, oferecendo aos indivíduos os meios necessários para se tornarem esclarecidos e, assim, integrarem-se na nova sociedade.

Essa perspectiva enfatiza o papel central da educação formal na luta contra a marginalidade, destacando a importância do acesso à instrução e à aquisição de conhecimentos sistematizados para a inclusão social. Através da educação, espera-se que os indivíduos adquiram as habilidades e conhecimentos necessários para participar plenamente da vida em sociedade, superando a marginalização e confiantes para o seu desenvolvimento pessoal e coletivo. Conforme vemos o autor Demerval Saviani, em seu livro *Escola e Democracia*:

Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente (Saviani, 2012, p.06).

A constituição dos sistemas nacionais de ensino ocorreu no início do século passado, tendo como base a premissa de que a educação é um direito universal e uma responsabilidade do Estado. Esse direito à educação para todos estava diretamente relacionado ao contexto social em que se consolidava a classe burguesa no poder. Nesse sentido, Saviani:

Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados (Saviani, 2012, p.05).

Segundo o autor, a pedagogia tradicional atribuiu ao mestre-escola um papel central na organização do processo educacional. O professor é considerado o principal agente dessa empreitada, atuando como o transmissor do acervo cultural aos alunos. A escola é concebida como uma agência na qual o professor desempenha

um papel preponderante, sendo responsável por gradativamente transmitir os conhecimentos aos estudantes, seguindo uma lógica sequencial. Nessa abordagem, cabe aos alunos assimilar passivamente os conhecimentos que lhes são transmitidos pelo professor, sem uma participação ativa no processo de construção do conhecimento. A pedagogia tradicional, portanto, estabelece uma relação vertical entre o mestre-escola e os alunos, em que o professor detém o conhecimento e os estudantes são meros receptores dessas informações, sem espaço para questionamento, diálogo ou reflexão crítica.

O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (Saviani, 2012, p. 07).

Após a empolgação inicial gerada pelo modelo de escola descrito de forma simplificada acima, gradualmente surgiu uma crescente decepção. Essa escola, além de não conseguir alcançar seu objetivo de universalização (nem todos tiveram acesso a ela e mesmo aqueles que tiveram nem sempre obtiveram sucesso), também teve que enfrentar o fato de que nem todos os que tiveram sucesso se adequaram ao tipo de sociedade que se desejava consolidar. Com isso, as críticas a essa teoria educacional e a essa escola, agora chamada de escola tradicional, pediram a se intensificar.

Demerval Saviani é conhecido por sua crítica à pedagogia tradicional, destacando suas restrições e apontando a necessidade de uma abordagem pedagógica mais democrática e participativa. Na visão de Saviani, a pedagogia tradicional caracteriza-se por uma transmissão unidirecional de conhecimento, em que o professor é o titular do saber e o aluno é visto como um receptor passivo.

A teoria da PHC tem origem na tradição marxista e foi desenvolvida no Brasil a partir da década de 1970 colocando-se em defesa da escola e sua função social o ensino do saber sistematizado. O principal representante dessa teoria é o pesquisador e educador Dermeval Saviani, que em seu livro "Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações", apresenta uma sistematização dessa abordagem pedagógica:

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de

modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de "saber escolar" (Saviani, 2013, p.17).

Em 1982, um artigo intitulado "Escola e democracia: para além da curvatura da vara" foi a primeira formulação do que mais tarde seria conhecido como PHC, naquela época ainda denominada pedagogia dialética. No entanto, Saviani acreditava que dialética era um termo genérico, havia a dialética hegeliana, idealista, por exemplo. Somente em 1984, foi adotada a denominação "pedagogia histórico-crítica", que se tornou mais difundida com a publicação do livro "Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações" em 1991. Este livro reuniu estudos produzidos entre 1984 e 1988 e é considerado uma importante fonte de referência na área. Em 2003, a oitava edição do livro foi lançada com a inclusão de dois novos estudos: "A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica", que foi a conferência de encerramento do Simpósio "Dermeval Saviani e a educação brasileira" realizado na UNESP de Marília em 1994, e "Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica", que foi redigido a partir de uma entrevista concedida à Associação dos Professores do Paraná em 1997. Desde então, novas edições foram publicadas com a mesma linha de conteúdo, e neste trabalho, utilizamos a 11ª edição como fonte de estudo e pesquisa.

Portanto, Demerval Saviani argumenta que a escola, ao fornecer uma educação de qualidade, orientada pelos valores democráticos e pela formação integral dos indivíduos, desempenha um papel fundamental na consolidação da ordem democrática na sociedade burguesa. Sua visão reforça a importância de se investir na educação como um meio de promover a igualdade de oportunidades e a participação cidadã, tornando-a um pilar essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática.

Ao considerar o contexto em que a PHC foi desenvolvida, percebe-se que a proposta passou por um período de amadurecimento até chegar ao formato atualmente conhecido. A preocupação em reestruturar, adicionar capítulos e aprofundar suas teses torna-a atual e relevante. Para uma compreensão mais completa da mensagem transmitida, é essencial levar em conta o contexto histórico em que ela foi elaborada.

Esse contexto está intimamente ligado às lutas de resistência à ditadura militar



que ocorreram no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, com destaque para os movimentos estudantis e suas organizações representativas. Em 1968, por exemplo, ocorreu tanto a promulgação do Ato Institucional nº 5, que, nas palavras do próprio Saviani, foi um dispositivo draconiano que tornou a ditadura mais rígida, aboliu direitos e fechou o congresso, quanto as manifestações estudantis em nível mundial, centradas em Paris, que buscavam promover uma revolução social por meio da revolução cultural.

Portanto, ao examinar a PHC, é importante considerar não apenas sua evolução interna, mas também as forças sociais e políticas que moldaram seu desenvolvimento e as circunstâncias históricas em que ela surgiu.

A PHC parte da ideia de que a educação deve ser entendida como uma prática social e, portanto, deve estar diretamente relacionada às contradições e lutas presentes na sociedade em que está inserida. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica busca compreender a educação a partir de sua relação com a história e com o contexto social em que está inserida.

Para a PHC, a escola deve ser um espaço de transformação social, e não apenas de reprodução da ordem existente. Assim, a prática pedagógica deve estar voltada para a formação de sujeitos conscientes e ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A escola passa a ser a forma dominante de educação, fazendo a mediação através da cultura, prevalecendo sobre as relações naturais e assumindo, por consequência, a predominância do saber metódico, científico e sistemático em um formato escolar. Assim, vemos que a escola tem o papel de possibilitar o aprendizado do conhecimento de forma histórica e crítica. A escola tem o papel de transmitir a cultura letrada e acumulativa da humanidade, possibilitando os sujeitos desenvolverem atributos humanos de caráter cultural sobrepondo-se aos saberes espontâneos determinados na lógica escolar.

Segundo Saviani, a escola desempenha um papel crucial na formação dos cidadãos e na disseminação dos valores democráticos. Ele afirma que a escola é uma instituição que, ao proporcionar a educação formal, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Saviani destaca que é por meio da escola que se desenvolve a consciência crítica dos indivíduos, permitindo-lhes participar ativamente na vida política e social.

O autor argumenta que a escola tem a responsabilidade de formar cidadãos

capazes de exercerem sua cidadania de maneira plena e consciente. Saviani ressalta que a educação não deve ser meramente instrutiva, mas também formativa, visando à formação integral dos indivíduos e à construção de uma sociedade mais igualitária. Ele enfatiza que a escola deve oferecer uma educação pautada nos princípios democráticos, proporcionando aos estudantes ferramentas para compreenderem a realidade social, política e econômica em que estão inseridos.

Saviani também aponta para a importância da escola como um espaço de debate e pluralidade de ideias, onde diferentes perspectivas e vozes podem ser ouvidas e respeitadas. Ele afirma que é por meio do diálogo e da troca de experiências que se fortalece a consciência democrática dos indivíduos.

Nesse sentido, Saviani (2013, p. 40) ressalta que "a escola é proposta como uma das condições para a consolidação da ordem democrática". Ele destaca que a educação desempenha um papel estratégico na construção de uma sociedade justa e democrática, pois é na escola que se formam os cidadãos do futuro, capazes de contribuir para a transformação social e para o fortalecimento dos princípios democráticos.

Segundo Saviani, o entendimento da educação se deu de forma não efetiva através de teorias crítico-reprodutivas e teorias não críticas que estabelecem uma compreensão da educação como não transformadora e mera reprodução social reproduzindo a lógica capitalista, teorizando a necessidade de uma teoria pedagógica transformadora – PHC.

As teorias crítico-reprodutivas e as teorias não críticas, de acordo com Saviani, têm falhado em proporcionar um entendimento efetivo da educação. As teorias crítico-reprodutivas enxergam a educação como um processo que reproduz a estrutura social e a lógica capitalista, perpetuando a desigualdade e a opressão. Por outro lado, as teorias não críticas consideram a educação como um processo neutro, que apenas transmite conhecimento sem levar em conta o contexto social e político.

Para Saviani, a PHC surge como uma alternativa a essas duas concepções limitadas da educação. Ela propõe uma visão transformadora da educação, que tem como objetivo não apenas transmitir conhecimento, mas também desenvolver a capacidade crítica dos alunos e transformar a realidade social em que estão inseridos. Essa pedagogia parte da compreensão de que a educação é uma prática social que se relaciona com as condições concretas da sociedade em que está inserida.

A PHC tem como referência o materialismo histórico-dialético, que propõe uma

análise crítica da realidade social, levando em conta as contradições e os conflitos existentes na sociedade. Ela defende a importância da relação entre teoria e prática na educação, ou seja, que o conhecimento deve ser construído a partir da reflexão sobre a prática social e deve ter como objetivo a transformação dessa prática.

A prática escolar tem uma função política com intenções sociais gerais de materializar uma lógica mediada pelo professor institucionalizando o saber em prol do interesse social:

Ora, se o conceito de mediação indica justamente o caráter institucional da educação e, por consequência, afirmar que a educação é mediação significa admitir o que passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com quais se vincula (Saviani, 2013, p.45).

O caráter instrumental da escolarização afirma a educação como mediação significativa das forças sociais na internacionalização da escola como mecanismo de implementação de políticas de Estado trazendo em suas ações a intencionalidade de seus processos e métodos não no objetivo do saber sistematizado e transformador, e sim, de um conhecimento dirigido para a reprodução de uma pedagogia institucionalizada não para conscientização.

A educação através da instituição escolar é um processo que, muitas vezes, envolve a politização do professor. Isso pode levar à reprodução de valores e entendimentos que convergem com os interesses das classes dominantes politicamente dirigidas. Segundo Saviani (2013, p.45), "a prática do professor tem sempre um sentido político em si, independentemente de que sentido exista para o professor". Ou seja, é possível que o professor não tenha consciência do significado político da sua ação educativa, mas isso não impede que a sua prática tenha implicações políticas.

Mesmo diante de toda essa intencionalidade, Saviani apresenta a ausência de um sistema educacional brasileiro, pois a intencionalidade política não tem continuidade e a inovação passa a ter um caráter de ruptura e descontinuidade com a prática educacional e apresentando um déficit histórico consequência desta não continuidade sendo a escola instrumento de mercantilização conforme o viés político vigente.

Ao examinar o processo de descontinuidade, observa-se uma fragmentação no

sistema educacional brasileiro, no qual a educação é vista como uma mera escolarização. Nessa dinâmica, a conscientização e o pensamento crítico são negligenciados, visto que a lógica escolar se torna mais instrumental do que educativa.

Saviani enfatiza a natureza social da produção do conhecimento, afirmando que ela ocorre nas relações sociais. Ele sugere que o desenvolvimento do conhecimento envolve expressar de maneira sofisticada o conhecimento que surge da prática social, e essa expressão sofisticada requer o domínio das ferramentas de elaboração. Assim, ele destaca a importância da educação em fornecer aos indivíduos as ferramentas necessárias para expressar seus conhecimentos de forma que possam ser compreendidos e compartilhados por outros:

A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. (...). Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração. Daí a importância da escola (...) (Saviani, 2013, p. 67).

Em resumo, a PHC propõe uma educação que não se limita à transmissão de conhecimentos, mas que busca desenvolver no aluno a capacidade crítica e reflexiva. Para Newton Duarte, essa teoria tem como objetivo formar um sujeito histórico-crítico, capaz de compreender e transformar a realidade em que vive. Para que o sujeito se torne um sujeito histórico-crítico é preciso que ele se aproprie na escola dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade ao longo do tempo, filogeneticamente, mas aqueles que perduraram ao tempo, os conhecimentos clássicos.

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (Saviani, 2013, p.17).

De acordo com Newton Duarte, também teórico da pedagogia histórico-crítica, a PHC busca a formação de um indivíduo histórico-crítico que possa entender e modificar a realidade em que vive (Duarte, 2015, p.29). Esse tipo de formação não se

restringe apenas à transferência de habilidades técnicas, mas sim a um processo mais completo de evolução da capacidade crítica e reflexiva do estudante.

Segundo Duarte (1995), a PHC se baseia em três pilares: a concepção de educação como prática social, a relação entre educação e trabalho e a luta de classes. Para ele, a educação deve ser vista como uma prática social, ou seja, um processo que envolve relações sociais, políticas e econômicas.

Além disso, a relação entre educação e trabalho é fundamental, pois a educação deve preparar os indivíduos para o trabalho, mas também deve prepará-los para compreender a sociedade em que vivem e transformá-la. Por fim, a luta de classes é um elemento central da PHC, pois a educação deve ser vista como um instrumento de transformação social que pode ajudar a superar as desigualdades sociais.

Duarte (1995) destaca que a PHC tem como objetivo desenvolver uma consciência crítica nos alunos, para que eles possam compreender a realidade social e transformá-la. Ele afirma que "a formação da consciência crítica é o ponto central da pedagogia histórico-crítica, pois é a partir dela que o sujeito é capaz de compreender a realidade social e de agir sobre ela" (Duarte, 1995, p. 60).

Além disso, a PHC busca superar a visão liberal de educação, que se concentra na transmissão de conhecimentos e habilidades, sem questionar a realidade social. Para Duarte (1995), "a pedagogia liberal não questiona a divisão social do trabalho nem as desigualdades sociais. Ela apenas se preocupa em transmitir conhecimentos e habilidades que permitam ao indivíduo se adaptar a essa realidade" (Duarte, 1995, p. 65). Por isso, a PHC enfatiza a importância da reflexão crítica sobre a realidade social, da análise histórica e da luta política para a transformação da sociedade.

Em resumo, a PHC teorizada por um dos estudiosos que tem ajudado no desenvolvimento dessa teoria pedagógica, Newton Duarte, tem como objetivo desenvolver uma consciência crítica nos alunos, para que eles possam compreender a realidade social e transformá-la. Ela se baseia na concepção de educação como prática social, na relação entre educação e trabalho e na luta de classes. Além disso, busca superar a visão liberal de educação, que se concentra na transmissão de conhecimentos e habilidades, sem questionar a realidade social.

Lígia Maria Martins, psicóloga e pesquisadora na área da educação teorizou que a PHC defende que o processo de aprendizagem deve ser entendido como um processo histórico-social, onde as experiências e vivências do indivíduo são

essenciais para a construção do conhecimento, Martins (2016). Para ela, é preciso compreender o papel da escola na formação do indivíduo e na transformação da sociedade.

Ainda de acordo com Martins (2016), a PHC parte da premissa de que a educação é um processo dialético e que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas sim construído ao longo da história. Nesse sentido, a escola deve ter como objetivo principal formar indivíduos críticos e conscientes, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

Uma das principais características da PHC é a sua concepção de que o ensino não deve ser neutro, mas sim voltado para a formação de sujeitos críticos e transformadores da sociedade. Segundo Saviani (1991), a educação deve ser uma prática política e social, e não meramente técnica. Para ele, "a escola não é neutra, não é um espaço em que se transmite um conhecimento 'puro', mas é um espaço de relações sociais e, como tal, expressa e reproduz as contradições da sociedade".

Para Martins (2016), a PHC tem como objetivo principal a transformação social, por meio da formação de sujeitos críticos e conscientes. Ela afirma que "a pedagogia histórico-crítica visa formar indivíduos capazes de transformar a realidade em que vivem, e não apenas adaptar-se a ela". Nesse sentido, a escola deve ter como objetivo formar cidadãos ativos e participativos, capazes de compreender e intervir na realidade social.

Em resumo, a PHC teorizada por Lígia Maria Martins tem como objetivo principal a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de compreender e transformar a realidade social em que vivem. Para isso, ela defende uma concepção de ensino que não seja neutra, mas sim voltada para a transformação social. A partir dessa perspectiva, a escola deve ser entendida como um espaço de relações sociais e políticas, onde o conhecimento é construído de forma dialética e histórica.

De acordo com a PHC, a educação é um processo que deve estar diretamente relacionado às contradições e desafios da sociedade em que se insere.

Para Saviani, a PHC se baseia em três princípios fundamentais: a centralidade do trabalho como categoria educativa, a relação dialética entre a educação e a sociedade e a formação da consciência crítica. A partir desses princípios, a PHC propõe uma educação voltada para a transformação social, que permita aos estudantes compreender a realidade em que vivem e lutar por mudanças.

Um dos aspectos mais importantes da PHC é a valorização do trabalho como

categoria educativa. Para Saviani, o trabalho é a atividade humana por excelência, que permite ao homem transformar a natureza e construir a sua própria história. Por isso, a escola deve estar diretamente relacionada ao mundo do trabalho, proporcionando aos estudantes uma formação que esteja em sintonia com as demandas do mundo do trabalho.

Outro aspecto fundamental da PHC é a relação dialética entre a educação e a sociedade. Para Saviani, a escola não pode ser vista como um espaço isolado da sociedade, mas sim como um espaço que reflete e reproduz as contradições da sociedade em que se insere. Por isso, a escola deve ser entendida como um espaço de luta, onde os estudantes podem se organizar para lutar por mudanças sociais.

Por fim, a PHC propõe a formação da consciência crítica como um elemento fundamental da educação. Segundo Saviani, a consciência crítica é a capacidade de compreender a realidade em que se vive e de lutar por mudanças. Por isso, a escola deve fornecer aos estudantes as ferramentas necessárias para desenvolver essa consciência crítica, por meio de uma educação que esteja em sintonia com as demandas da sociedade.

A escola deve ser entendida como uma instituição social que tem como objetivo formar os indivíduos para a vida em sociedade. Nesse sentido, Saviani afirma que a escola deve ser capaz de "desenvolver as capacidades intelectuais e práticas dos indivíduos, capacitando-os a desempenhar as funções sociais que lhes são próprias" (Saviani, 2003, p. 77).

Além disso, a PHC também enfatiza a importância do conhecimento histórico e social na formação dos alunos. Segundo Saviani, "a escola deve transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade, mas esse conhecimento deve ser contextualizado e crítico, capaz de desenvolver a consciência histórica e social dos alunos" (Saviani, 2003, p. 78).

O livro "Escola e Democracia", escrito por Dermeval Saviani, é uma obra fundamental para compreender a PHC e o papel da escola na formação de indivíduos.

Segundo Saviani, a escola deve ser entendida como uma instituição que tem uma função social específica: "a escola é uma instituição social que tem por função específica a formação do homem" (Saviani, 1983, p. 23). Além disso, é importante que a educação seja contextualizada, ou seja, que leve em conta as particularidades da realidade social em que os alunos estão inseridos. Segundo Saviani, "a escola deve levar em conta a realidade social do aluno, suas necessidades e aspirações, e não

pode ser vista como uma instituição isolada, fechada em si mesma" (Saviani, 1983, p. 45).

## 2.1 O POMO DA DISCÓRDIA E O FRUTO PROIBIDO

Este ponto do livro de Saviani, o pomo da discórdia e o fruto proibido, é importante para este estudo sobre o ensino médio, pois trata de evidenciar que a pedagogia histórica-crítica não propõe uma educação escolar conteudista, ou seja, meramente de ensino de competências técnicas, mas o ensino de conteúdos escolares que tenham antes de tudo compromisso político. No livro "Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações", o segundo capítulo intitulado "Competência política e compromisso técnico (o ponto de discórdia e o fruto proibido)", discutido por Saviani em 2008, aborda a polêmica gerada pelo livro "Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político", escrito por Guiomar Namó de Mello em 1982. O autor se baseia nas críticas feitas por Paolo Nosella em seu artigo "O compromisso político como horizonte da competência técnica", publicado em 1983 na revista Educação & Sociedade.

Ao se deparar com duas perspectivas, Saviani começa por ressaltar a lógica intrínseca do pensamento de Mello, e posteriormente, examina o texto de Nosella. Com o intuito de impulsionar a discussão, Saviani apresenta sua própria contribuição, buscando superar as abordagens polarizadas. Ele procura uma síntese que ultrapasse as divergências, a fim de transcender as visões dicotômicas e promover a convergência de ideias. O objetivo é avançar o debate e promover um entendimento mais amplo e unificado (Saviani, 2008, p. 25).

No início do texto, a autora usa os termos competência técnica e profissional de forma intercambiável, considerando que ambos envolvem diversos fatores. Para ela, é necessário ter um domínio apropriado do conhecimento escolar, que vai desde a sua organização e transmissão até a sua compreensão pelo aluno. Também é importante ter uma visão ampla do funcionamento da escola, integrando a prática docente com aspectos como períodos de aula, matrícula, currículo e métodos de ensino. Além disso, é preciso entender a relação entre a preparação técnica, a organização e os resultados da ação docente e ter uma compreensão ampla das relações entre a escola e a sociedade, incluindo questões como condições de trabalho e remuneração dos profissionais da educação (Mello, 1982, p. 43, citado por Saviani,



2008, p. 27).

Guiomar defende que a competência técnica envolve várias características, como o domínio do saber escolar a ser transmitido e organizado, o entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, o preparo técnico recebido, a organização da escola e os resultados de sua ação, e a compreensão mais ampla entre escola e sociedade (trabalho e remuneração). Ela acredita que a "competência técnica" não se limita a um caráter tecnicista, mas sim ao domínio teórico e prático de regras simplificadas e aplicáveis mecanicamente a tarefas fragmentadas e rotineiras. Neste contexto, Saviani explica:

Para explicitar a teoria, Guiomar parte do caráter mediador da escola no seio da sociedade. Procede, então, a uma crítica da teoria da reprodução na versão representada pela teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica de Bourdieu-Passeron, visando a limpar o caminho para expor sua visão de escola, visão está centrada na categoria de mediação. Através de tal percurso, formula suas principais hipóteses, bem como sua tese central, esclarecendo a relação recíproca entre esse arsenal conceptual e seu objeto de estudo: as representações do professor de primeiro grau a respeito de sua prática docente (Saviani, 2008, p.28).

Por usar expressões como competência e eficiência técnica, Saviani (2008, p. 28) indica que Mello (1982) seria facilmente colocada como uma representante da pedagogia tecnicista, o que deu origem à polemica. Porém, Saviani (2008, p. 28) desfaz o mal-entendido destacando a página 55 do trabalho de Mello (1982), no qual a autora descreve o tecnicismo como a condição dos professores que dominam mal os conteúdos que têm que transmitir e os métodos adequados para o manejo de classes de alfabetização:

Vê-se, pois, que para Guiomar "competência técnica" tem um sentido claramente não tecnicista, já que não diz respeito ao domínio de certas regras externas simplificadas e aplicáveis mecanicamente a tarefas fragmentadas e rotineiras. Ao contrário, compreende o domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar. Referi-me à instituição escolar porque se trata de uma delimitação importante. Em todo o trabalho, Guiomar jamais pretende ultrapassar os limites da educação escolar. Sua tese relativa à competência técnica e seu significado político não pretende, pois, ter validade para a educação em geral (Saviani, 2008, p. 29).

No subtítulo intitulado "A outra face do pomo da discórdia", Saviani (2008, p.

29) discute o significado político da competência técnica. Muitas interpretações tendem a considerar a competência técnica como neutra, esvaziada de compromisso político ou subordinada ao compromisso político. No entanto, para Saviani (2008, p. 30), Mello interpreta a escola como sendo impregnada de ponta a ponta pelo aspecto político, uma vez que ela representa um dos espaços em que os interesses contraditórios próprios da sociedade capitalista entram em disputa pela apropriação do conhecimento:

É justamente porque a competência técnica é política que se produziu a incompetência técnica dos professores, impedindo-os de transmitir o saber escolar às camadas dominadas quando estas, reivindicando o acesso a esse saber por percebê-lo, ainda que de modo difuso e contraditório, como algo útil à “superação de suas dificuldades objetivas de vida” (idem, *ibidem*), forçam e conseguem, embora parcialmente e de modo precário, ingressar nas escolas (Saviani, 2008, p. 27).

Outra questão controversa é a tese da neutralidade da técnica, que esvazia o seu sentido político. No entanto, Guiomar discorda dessa ideia, pois acredita que a escola está impregnada de política em todos os seus aspectos. Ela acredita que a escola está a serviço de uma sociedade capitalista que entra em disputa pela apropriação do conhecimento. Essa visão política da educação é a outra face do problema que é tratado no livro de Guiomar Mello.

A autora defende que a competência técnica dos professores é uma questão política que afeta negativamente as camadas menos favorecidas da sociedade, já que o conhecimento escolar é transmitido de maneira inconsistente e conflitante. Ela ressalta que os professores foram privados tanto do conteúdo quanto do método de ensino, o que os deixou com uma técnica carente de competência. No entanto, a autora destaca que essa falta de "competência" não é culpa dos professores, mas sim de uma situação social opressora que afeta tanto os professores quanto as crianças.

Uma análise realista da condição de muitos desses professores eliminaria qualquer suspeita de que a importância da competência técnica seria apenas tecnicismo. Há alguns que dominam mal os próprios conteúdos que deveriam transmitir, que desconhecem princípios elementares do manejo de classes de alfabetização e que, muitas vezes, sequer possuem domínio satisfatório da própria língua materna (Mello, 1982, p. 34).

Paolo Nosella sustenta que a competência técnica em si não é um obstáculo,

mas sim a interpretação que lhe é atribuída. Ele argumenta que o desenvolvimento de uma "nova competência técnica" deve ser resultado da luta coletiva dos professores, politicamente organizados e alinhados com os interesses dos trabalhadores. Essa competência pedagógica mais crítica deve questionar as concepções obsoletas e elitistas da tecnologia educacional dominante.

Ademais, Paolo propõe uma nova compreensão da incompetência pedagógica, que exige uma nova perspectiva sobre o papel assistencialista do professor e a falta de poder dos professores. Ele sustenta que a resistência e a inabilidade dos professores devem ser entendidas como conhecimentos práticos dentro de uma determinada perspectiva política. Essa nova interpretação desafia a visão tradicional de senso comum dos professores e apresenta uma nova abordagem que valoriza a crítica e a reflexão como componentes fundamentais da competência pedagógica:

E, por fim, sugere uma nova interpretação da "vontade que o professor manifesta em querer fazer algo na escola" (Nosella, 1983). Esta vontade, enquanto bom senso enucleado no senso comum dos professores, não poderia ser iluminada pelo apelo à competência técnica, o que foi sempre o "refrão dos discursos governistas" (idem, p. 97). Trata-se, antes, de uma vontade política que implicaria, de um lado, o aprofundamento e a socialização da crítica à competência pedagógica decorrente de concepções anacrônicas e elitistas e, de outro, a tentativa de elaborar, no interior da organização político-coletiva dos professores, novas técnicas e metodologias de ensino (Nosella, 1983, p.56).

O objetivo é aprofundar e compartilhar a competência pedagógica resultante das concepções elitistas e criar uma organização política para introduzir novas técnicas e metodologias de ensino entre os professores. Esse processo envolve uma reflexão crítica e análise polêmica prolongadas, além de testes práticos para avaliar a eficácia das técnicas. Embora os autores concordem que o compromisso político é fundamental para a materialização das intenções gerais, eles também enfatizam que o "saber fazer" não é neutro, mas sim moldado por processos históricos.

Paolo destaca a importância do adjetivo "novo" ao repensar as coisas para dar-lhes um novo significado baseado na realidade da classe trabalhadora. Ele acredita que a prática do professor deve ter um sentido político, mesmo que o significado não seja consciente para ele. Para alcançar esse objetivo, é necessário apropriar-se e viver essas questões, pois a competência técnica e o compromisso político são interdependentes.

Aqueles que temem a competência técnica também temem o compromisso político. Portanto, é essencial entender que um não pode existir sem o outro. A abordagem política da prática docente deve ser sempre levada em consideração, independentemente da consciência do significado. Para que os professores possam ensinar e garantir que os alunos aprendam os conteúdos é preciso que tenham conhecimentos aprofundados desses conteúdos a serem ensinados e de métodos de ensino, didática, caminhos para o ensino, que poderíamos nomear de compromisso técnico; no entanto, esse ensino tem que ter compromisso político.

Os educadores brasileiros atribuem prioridade ao compromisso político, reconhecendo que é fundamental para alcançarem a nova competência exigida pela concepção histórico-proletária de cultura. Eles têm plena consciência da importância desse compromisso para obterem as condições objetivas necessárias para atingir esse objetivo.

Em síntese, Paolo e Guiomar concordam que a única forma de solucionar esse problema é por meio da organização coletiva dos professores, que devem se apropriar novamente do conhecimento curricular escolar e dominar as técnicas e métodos de ensino. A escola tem um papel crucial nesse processo, uma vez que é responsável por cumprir sua função política em benefício da classe trabalhadora. Isso pode ser alcançado por meio da mediação da competência técnica, que permite que a escola ensine a todos, incluindo aqueles que foram anteriormente excluídos, com o compromisso político.

De acordo com Saviani, Mello (1982) e Nosella (1983) concordam que a incompetência técnica dos professores é um reflexo da fase política da competência técnica. Isso prejudica a transmissão do conhecimento escolar para as camadas mais pobres. No entanto, os autores também concordam que não se deve culpar exclusivamente os professores pelo fracasso escolar das crianças das camadas trabalhadoras. É importante reconhecer que os professores também são vítimas de uma situação social injusta e opressora. A incompetência profissional dos professores é um dos efeitos das políticas educacionais distorcidas que servem aos interesses das classes dominantes. Um exemplo disso é a implantação do ensino médio de tempo integral na Escola Emílio Silveira, de que trataremos no terceiro capítulo.

Guiomar defende que a classe trabalhadora deve adquirir um conhecimento que não é restrito à burguesia, mas que atenda às suas necessidades. Dessa forma, a classe trabalhadora pode dismantelar os interesses burgueses e usá-los em

benefício próprio. Por outro lado, Paolo acredita que isso não é suficiente. Enquanto o conhecimento estiver nas mãos da burguesia, os proletários devem criticá-lo e apresentar a perspectiva da "cultura-histórica proletária". Isso permitirá a emergência de um novo conhecimento escolar e uma nova competência técnica.

A classe proletária tem um interesse exclusivo em expor os mecanismos de exploração. Essa ação já está sendo desenvolvida com a concepção de uma cultura crítica do trabalho. No entanto, o conhecimento universal ainda é baseado em uma concepção metafísica (abstrata e não histórica) e precisa resgatar suas raízes históricas. Somente assim será possível recuperar o conhecimento perdido.

Seguindo a linha de pensamento de Gramsci, a crítica e denúncia devem ser mais profundas e alcançar um novo nível, em que a fase romântica dá lugar à fase clássica, com um compromisso político mais sólido em relação à educação. Para atingir esse objetivo, é necessário encontrar meios adequados para elaborar e implementar essa competência política, que requer tanto competência técnica quanto competência política. Isso só pode ser alcançado por meio da reapropriação do saber pela classe trabalhadora, que possui um conhecimento histórico acumulado e elaborado.

Embora os autores possam ter diferentes abordagens, fica evidente que suas ideias centrais são convergentes. O ponto crucial é a incorporação de uma nova cultura histórica e proletária nas escolas, a fim de superar o romantismo que foi estabelecido como o conhecimento a ser alcançado, mas que mantém o capitalismo e seus agregados manipuladores como desejáveis e corretos. É por isso que, nas escolas, há uma contradição entre fatos e uma visão errônea e excludente do conhecimento que faz com que muitos alunos se sintam inseguros e desmotivados. Apenas uma pequena parte da população detém o acesso ao que deveria ser público e acessível. Na lei 13.415/2017, que determinou mudanças significativas para o ensino médio brasileiro e, portanto, na Escola Emílio Silveira, objeto deste estudo, a produção de desigualdades na educação escolar, como pode ser observada no estudo de Hernandez (2019), é evidente.

Para superar esses desafios, é importante pensar na política da educação, posicionar-se politicamente e, a partir daí, desenvolver novas competências técnicas com compromisso político. Embora seja um caminho desafiador, a educação pode abrir portas para fazer a diferença na vida dos alunos.

## 2.2 A QUALIDADE COMO UM ATRIBUTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR – PHC

A educação desempenha um papel fundamental como mediadora na prática social global, permitindo às novas gerações incorporar os elementos culturais e materiais desenvolvidos em movimentos históricos anteriores. Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica, a educação é o processo social por meio do qual os indivíduos internalizam a cultura e se tornam seres humanos, proporcionando aos jovens o acesso ao conhecimento científico.

Um dos elementos fundamentais para transformar a educação escolar é analisá-la de maneira objetiva, por meio de um diagnóstico rigoroso que identifique suas mazelas e fragilidades. É essencial ter consciência dos problemas como ponto de partida para uma ação sistemática, pois sem essa identificação não há razão para tentar superá-los. É necessário olhar para a realidade concreta na qual a educação se desenvolve, entendendo sua mútua determinação na prática social e tendo clareza das contradições que permeiam a sociedade capitalista.

A educação formal assumiu o papel primordial de instrução, desempenhando uma função ideológica que promove a harmonização, estruturação e adaptação de diferentes perspectivas sobre a sociedade, o mundo e o ser humano. Apesar dos objetivos proclamados pela educação serem válidos para o desenvolvimento humano, a classe trabalhadora acaba sofrendo as consequências de um discurso que prioriza as demandas do capital em detrimento de suas necessidades, subjugando, assim, a prática educacional. Podemos verificar o que foi mencionado por Duarte (2013) a respeito disso:

O processo educativo do indivíduo pode se efetivar de forma tal que lhe possibilite a realização de complexas e diversificadas ações que sejam dirigidas conscientemente por fins e que, ao mesmo tempo, sejam ações alienadas e alienantes, na medida em que reduzem o indivíduo a um ser que se identifica espontaneamente com as relações sociais capitalistas. Neste caso, o indivíduo contribuirá, por meio de seu trabalho, para a universalização e a liberdade do gênero humano, mas sem necessariamente, nesse mesmo processo, fazer de si próprio uma individualidade universal e livre (Duarte, 2013, p.93).

Duarte aborda a questão da relação entre o processo educativo e as ações que o indivíduo realiza na sociedade capitalista. Segundo o autor, o processo educativo pode permitir que o indivíduo realize ações complexas e diversificadas que sejam

dirigidas conscientemente por fins. No entanto, essas ações também podem ser alienadas e alienantes, pois reduzem o indivíduo a um ser que se identifica espontaneamente com as relações sociais capitalistas.

Para que a educação possa cumprir seu propósito de beneficiar o homem, é fundamental que sejam identificadas suas necessidades, problematizando sua existência a partir das condições reais de sua vida.

Diante das críticas expressas à educação pública brasileira, que frequentemente atribuem sua suposta falta de qualidade à inadequação dos professores e alunos em seus respectivos papéis de ensinar e aprender, torna-se ainda mais relevante abordar essas questões fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade.

Um dos principais problemas que temos atualmente na educação é o entendimento equivocado de que a escola é um espaço isolado da sociedade e o ato educativo é uma autoaprendizagem. Essa visão coloca o professor em um papel secundário, como um simples facilitador do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, essa concepção dissimula a função social da escola na sociedade.

Quando vemos a escola como um espaço isolado da sociedade, perdemos de vista a importância da educação na formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, ao considerar que o ato educativo é uma autoaprendizagem, deixamos de reconhecer a importância do papel do professor como o profissional que foi preparado em cursos de licenciatura em alguma ciência, na filosofia e na arte para ensinar aos seus alunos. Deixamos de lado o professor que teve quatro anos de formação em alguma ciência, filosofia ou arte, com horas de estudos e práticas da educação.

Portanto, é fundamental compreendermos que a escola não é um espaço isolado da sociedade, mas sim um lugar onde se desenvolvem as habilidades e competências necessárias para a vida em sociedade. Nesse sentido, o papel do professor é essencial na formação dos alunos, não apenas como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, mas como o profissional que contribui para a formação básica do estudante nos conhecimentos complexos que ele não teria condições de aprender por si mesmo. Essa ideia do aprender a aprender, da autoaprendizagem, que foi adotado pelo novo modelo pedagógico em Minas Gerais, como veremos no terceiro capítulo, é na verdade um esvaziamento da razão de ser

da escola, que é o ensino e a aprendizagens dos conhecimentos sistematizados, construídos historicamente pela humanidade e que devem ser ensinados aos estudantes pelos professores, competentes para tal tarefa. Conhecimentos sistematizados que fazem parte da prática social, do desenvolvimento histórico da humanidade, não sendo, portanto, disciplinas maçantes da escola, como querem fazer crer alguns adeptos das ideias novidadeiras escolanovistas.

De acordo com Saviani (2002), a escola é vista como um espaço de participação da cultura erudita pela classe dominante. Por outro lado, para a grande maioria da população, a função da escola é preparar os indivíduos para se apropriarem de instrumentos básicos para a participação na sociedade. Isso significa que o objetivo da escola, para essa maioria, é limitado ao ensino de habilidades de leitura, escrita e matemática. Saviani, contextualiza, dizendo:

Cabe frisar, por fim, que o reconhecimento da importância da educação traduz uma posição incompatível com a postura elitista. Com efeito, preocupar-se com a educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas; significa, em consequência, admitir que a defesa de privilégios (essência mesma da postura elitista) é uma atitude insustentável. Isto porque a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada. Diante disso, a forma pela qual a classe dominante, através de suas elites, impede a elevação do nível de consciência das massas é manifestando uma despreocupação, um descaso e até mesmo um desprezo pela educação (Saviani, 2002, p.46).

Essa visão da escola como um espaço de participação da cultura erudita para a classe dominante está associada a um conjunto de valores e conhecimentos que são considerados essenciais para a formação de uma elite intelectual e cultural. Para esses indivíduos, a escola deve ensinar habilidades que lhes permitam participar plenamente da cultura letrada, o que inclui o acesso a uma ampla variedade de textos e a capacidade de analisá-los criticamente.

Já para a grande maioria da população, a escola é vista como um meio de se obter habilidades práticas necessárias para a participação na sociedade. Essa visão tem suas raízes na história da educação no Brasil, que tem sido marcada pela exclusão e marginalização de amplas camadas da população, especialmente as mais pobres e menos educadas. Para esses indivíduos, a escola deve ensinar habilidades que lhes permitam obter empregos e desempenhar papéis produtivos na sociedade, limitando-se, portanto, ao ensino de habilidades básicas, para se virarem na vida



como ela é, para o que não precisariam da escola.

Em resumo, a escola desempenha papéis diferentes para diferentes grupos na sociedade. Enquanto para a classe dominante ela é vista como um espaço de participação na cultura erudita, para a grande maioria da população, a escola é vista como um meio de se obter habilidades práticas para a participação na sociedade. Essas diferentes visões da escola refletem as desigualdades estruturais da sociedade brasileira e apontam para a necessidade de se repensar o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para promover o desenvolvimento humano, é necessário ter consciência de que nem todo tipo de educação é eficaz nesse sentido. Nem todo conhecimento é capaz de fornecer as ferramentas necessárias para que o indivíduo possa entender e transformar o mundo ao seu redor de forma consciente. Em sua crítica à precariedade da educação brasileira na década de 1980, Saviani (1991) destacou a situação de exclusão escolar e a baixa qualidade do ensino, uma realidade que não era exclusiva do Brasil, mas que se estendia por toda a América Latina.

Ao expor esses problemas, Saviani destacou a importância da educação como uma ferramenta crucial para o desenvolvimento humano e social. Ele argumentou que uma educação de qualidade é essencial para capacitar os indivíduos a compreenderem e transformarem o mundo de maneira consciente e responsável. Portanto, é importante reconhecer as limitações do sistema educacional existente e trabalhar para criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo, capaz de fornecer aos alunos as habilidades e o conhecimento necessários para serem agentes de mudança em suas comunidades.

Em 1983, a publicação do livro "Escola e Democracia" teve um impacto significativo no impulsionamento de um movimento de defesa da educação pública. A obra é considerada um marco na construção da PHC, tendo mobilizado intelectuais de diversas áreas do conhecimento. A partir dela, comprometeu-se a elaborar e desenvolver uma teoria transformadora capaz de acompanhar a dinâmica e o movimento histórico e de enfrentar constantemente os novos desafios.

O final da década de 1970 foi marcado pela criação do movimento de elaboração da teoria crítica da educação, cujo objetivo principal era buscar soluções para a crise enfrentada pela educação brasileira na época. Essa crise era resultado de diversos fatores, dentre eles, o caráter seletivo e excludente que historicamente acompanhou a formação da educação no país. Além disso, a tendência tecnicista que

ganhou força nesse período contribuiu para a fragmentação do trabalho pedagógico.

Com a finalidade de superar esses desafios, a teoria crítica da educação buscou analisar de forma crítica a realidade educacional brasileira. Esse movimento teórico propôs uma visão mais ampla e integrada da educação, considerando aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que influenciam na formação do indivíduo. Dessa forma, a teoria crítica da educação buscou romper com a visão fragmentada e tecnocrática que prevalecia na época.

Nesse sentido, a teoria crítica da educação representou uma importante ruptura com as concepções dominantes sobre educação no Brasil, que privilegiavam a formação de uma mão de obra técnica e submissa às demandas do mercado. Ao contrário, essa teoria defendia uma educação voltada para a formação crítica e consciente dos indivíduos, capaz de contribuir para a transformação social.

Durante o período ditatorial no Brasil (1964-1985), o modelo de ensino oficial exacerbou os desafios enfrentados pelo sistema educacional, uma vez que a separação das funções dentro das instituições de ensino, por meio da especialização, resultou em uma maior discrepância entre a teoria e a prática na prática docente.

O livro *Escola e Democracia*, de Demerval Saviani, apresenta uma análise crítica do sistema educacional brasileiro, buscando uma pedagogia revolucionária que supere as limitações das tendências pedagógicas tradicionais e pragmáticas. Sob a influência das teorias crítico-reprodutivistas, a PHC surgiu como uma abordagem que busca analisar criticamente o fenômeno educativo, com o objetivo de superar a atual situação.

Para Saviani (2012), as pedagogias da essência, representadas pelas tendências pedagógicas tradicionais, e as pedagogias da existência, núcleo das tendências pedagógicas de cunho pragmático, não são suficientes para enfrentar os desafios atuais da educação. Ele defende a importância de uma pedagogia revolucionária, que vá além dessas abordagens e seja capaz de transformar a realidade social:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva - na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à

condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (Saviani, 2012, p.58).

A PHC, portanto, surge como uma alternativa para a educação, que busca superar as limitações das tendências pedagógicas tradicionais, da escola nova e do tecnicista e pragmáticas. Segundo Saviani (2012), essa abordagem crítica propõe uma reflexão sobre a realidade social e a relação entre educação e sociedade.

Em síntese, o livro *Escola e Democracia* de Demerval Saviani apresenta a importância da PHC como uma alternativa para a educação brasileira, que busca superar as limitações das tendências pedagógicas tradicionais, nova, tecnicista e pragmáticas, e defende uma pedagogia revolucionária capaz de transformar a realidade social.

A relação entre educação e sociedade é complexa e dinâmica, e é fundamental entender que tanto o professor quanto o aluno são elementos ativos dessa interação. Essa compreensão é um dos princípios fundamentais da PHC, que leva em consideração a evolução histórica das sociedades e sua conexão com o presente e o futuro. Segundo Duarte (2016), a realidade é um processo em constante movimento e transformação, impulsionado por contradições. Nesse contexto, o conhecimento adquire um papel fundamental, pois permite a compreensão da história e a articulação entre as diferentes fases do processo.

O professor e o aluno são vistos como sujeitos históricos, capazes de intervir no mundo e de transformá-lo. Para isso, é necessário que o professor tenha um conhecimento sólido e crítico da história, que permita a compreensão das contradições e dos conflitos presentes na sociedade.

O movimento dialético da história é um dos pilares da PHC. Esse movimento implica que nada é fixo ou imutável, e que a realidade está em constante transformação. O presente é fruto do passado, mas também aponta para o futuro. Nesse sentido, é fundamental que a educação esteja conectada com a história e com a realidade social. O conhecimento histórico é fundamental para a compreensão das contradições e dos conflitos presentes na sociedade. O movimento dialético da história é um dos pilares da PHC, que entende que o presente aponta para o futuro.

A PHC é uma teoria pedagógica que desafia a hegemonia dominante na

educação e propõe uma abordagem diferenciada de ensino. Seu diferencial está no posicionamento político que defende os interesses da classe trabalhadora como um princípio norteador. Essa posição clara e coerente a diferencia das demais tendências pedagógicas, que não assumem um compromisso explícito em atender às necessidades da classe explorada na sociedade capitalista.

Assim, a PHC se apresenta como uma alternativa para a construção de uma educação que contemple as demandas e anseios das camadas populares, subvertendo as estruturas que reproduzem as desigualdades sociais e econômicas. Isso implica que a educação formal dispõe de meios para promover a conscientização da classe trabalhadora em relação à sua própria identidade. Segundo o que foi afirmado por Saviani (2002):

A escola só poderá desenvolver um papel que contribua - vejam bem, não que transforme, mas que contribua - para a transformação da sociedade, na medida em que ela discuta as condições essenciais em que os indivíduos vivem. Então, nesse sentido, ela permitiria a par de uma função técnica, que é a função daqueles instrumentos fundamentais de acesso à cultura erudita, - ela facilitaria aos indivíduos a percepção da divisão de classes e de seu pertencimento a uma dessas classes. A escola, nesse caso, só poderia cumprir essa função, na medida em que seu papel político estivesse explícito e não implícito. Papel político quer dizer mostrar como se dão as relações de poder e quais as bases de poder. Isso levaria, então, à descoberta do lugar que se ocupa no processo produtivo. Descobrendo-se o lugar que se ocupa no processo produtivo é que, então, seria possível a organização para reivindicações de acordo com os reais interesses das camadas dominadas e, dessa forma, caminhar para a superação dos problemas enfrentados por essas camadas. Quanto a isto, também não posso, infelizmente, me estender, mas trata-se de um tema que requer muitos estudos e que está em discussão hoje, envolvendo a necessidade de uma elaboração mais clara de uma teoria da educação na sociedade capitalista. As teorias de que dispomos revelam uma série de insuficiências e, hoje, um dos mais importantes trabalhos a serem feitos - e que estamos tentando realizar - é o de avançar em direção a uma teoria da educação que dê conta do mecanismo contraditório em que funcionam a educação e a escola na sociedade capitalista. Captando essas contradições é que será possível ver quais as possibilidades de articular a escola com os movimentos concretos tendentes a transformar a sociedade (Saviani, 2002, p.59).

Elevar o nível cultural da classe trabalhadora é crucial para transcender o senso comum e alcançar a consciência filosófica. Reconhecer a importância da educação para as novas gerações e da necessidade de uma organização coletiva coesa para enfrentar os desafios teóricos e políticos do presente são elementos essenciais nessa

jornada.

Na obra "Escola e democracia" (2012), o autor analisa as principais tendências pedagógicas que dominavam a educação brasileira na época, bem como o movimento crítico à escola, denominado por Saviani como teorias crítico-reprodutivistas. Diante dessa análise, ele conclui que a educação brasileira precisava de uma teoria que fosse além das perspectivas relacionadas ao processo educativo e ao papel social da escola. Essa teoria deveria abordar de maneira mais abrangente os problemas da educação no país e propor soluções mais eficazes para os desafios enfrentados no sistema educacional.

O autor de "Escola e democracia" argumenta que a educação brasileira enfrentava problemas significativos que não poderiam ser resolvidos simplesmente com as perspectivas pedagógicas dominantes na época. As teorias crítico-reprodutivistas, embora importantes para entender os limites e desafios da escola, não ofereciam uma resposta completa para a complexidade da realidade educacional no Brasil. Era necessário desenvolver uma nova teoria que fosse capaz de abordar os problemas estruturais da educação brasileira e propor alternativas viáveis para superá-los.

Ao propor a necessidade de uma nova teoria da educação, o autor de "Escola e democracia" reconhece a importância da crítica à escola e das teorias crítico-reprodutivistas para o avanço do debate educacional no país. Contudo, ele argumenta que essa crítica precisa ser acompanhada por uma perspectiva mais ampla, que leve em conta não apenas a escola, mas todo o contexto socioeconômico e político em que ela está inserida. Somente assim seria possível desenvolver uma teoria capaz de responder aos desafios e demandas da educação brasileira na época:

Uma teoria do tipo acima anunciado se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (Saviani, 2012, p. 41).

A qualidade da educação está intimamente ligada à sua finalidade, como estamos tentando demonstrar. Afinal, as práticas pedagógicas, os princípios teóricos que as orientam, o conhecimento, os valores e as atitudes que são desenvolvidos na escola, todos eles estão interconectados e influenciam uns aos outros. Isso significa que certos interesses são articulados enquanto outros são desarticulados,

dependendo das escolhas que são feitas em relação a esses elementos.

Dessa forma, a qualidade da educação não pode ser avaliada isoladamente, sem considerar o contexto em que ela ocorre. É preciso levar em conta as intenções educativas que estão por trás das práticas adotadas pela escola, bem como a forma como essas práticas afetam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Além disso, é importante refletir sobre como as escolhas que são feitas no âmbito educacional afetam a sociedade como um todo, uma vez que a educação é um elemento central na formação de cidadãos conscientes e atuantes.

Portanto, é fundamental que a qualidade da educação seja avaliada de forma criteriosa, considerando todas as dimensões que a compõem e os efeitos que ela produz na vida dos estudantes e da sociedade como um todo. Somente assim poderemos garantir que a educação cumpra sua verdadeira finalidade.

O organograma apresentado a seguir, feito pela autora Kerlyn Tatiana Schulz Niesvald, em sua dissertação *A Qualidade da Educação da Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições para pensar a Escola Pública*, representa os elementos fundamentais que compõem os critérios de qualidade da educação na PHC. É a combinação dessas funções que permitirá que o ensino alcance o padrão de qualidade necessário para atender às demandas da classe trabalhadora. É importante ressaltar que essas funções devem trabalhar em conjunto, pois uma sem a outra não seria suficiente para atingir esse objetivo.

Quadro 1 - Qualidade da educação na pedagogia histórico-crítica



Fonte: (Niesval, 2020, p.94).

A exposição dos elementos no organograma busca ilustrar a ausência de uma estrutura hierárquica entre eles. Em vez disso, eles estão interconectados dialeticamente, em um relacionamento de interdependência que torna impossível estabelecer uma classificação hierárquica com base em sua importância. Essa abordagem destaca a complexidade das relações entre os elementos e reconhece que cada um deles desempenha um papel fundamental no funcionamento da organização como um todo.

Além disso, a análise das dimensões intra e extraescolares na exposição do organograma demonstra que a escola é uma instituição mediadora na sociedade. Essa dimensão destaca a importância da escola em fornecer educação e, ao mesmo tempo, moldar os valores e as perspectivas dos alunos. A escola, portanto, é uma instituição fundamental que desempenha um papel vital na formação de indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Portanto, a exposição do organograma representa uma abordagem inovadora que desafia a visão tradicional da organização hierárquica. Em vez disso, ele enfatiza a interconexão e interdependência dos elementos e o papel da escola como instituição mediadora na sociedade. Com essa abordagem, é possível criar uma compreensão mais completa e holística da organização e seu papel na sociedade.

Ao reconhecer as circunstâncias em que o processo educacional ocorre, a PHC busca implementar uma metodologia que integre a escola às demandas da classe trabalhadora. Para alcançar uma educação de qualidade, o trabalho pedagógico deve se basear em três elementos essenciais, como afirmado por Saviani (2019, p.158): "aguda consciência da realidade, fundamentação teórica coerente e instrumentalização técnica eficaz".

Na perspectiva da PHC, a qualidade da educação está condicionada à formação omnilateral do indivíduo. Essa formação se contrapõe ao homem unilateral, que é moldado por uma constituição alienadora.

A PHC é uma abordagem educacional que busca formar indivíduos de maneira integral, ou seja, em todas as dimensões do ser humano. Esse processo de formação omnilateral se contrapõe ao modelo de formação unilateral, que enfatiza apenas uma ou algumas dimensões do ser humano em detrimento das outras. Para a PHC, é importante que o indivíduo seja formado em sua totalidade, de modo que possa compreender e atuar na realidade de maneira crítica e transformadora.

O termo "omnilateral" foi cunhado por Marx e significa a formação do indivíduo em todas as suas dimensões, incluindo aspectos intelectuais, físicos e artísticos. Para a PHC, essa formação é essencial para que o indivíduo possa compreender a realidade em que vive e atuar nela de forma consciente e transformadora. Nessa perspectiva, a educação deve ser voltada para a formação humana integral, rompendo com a concepção de que a educação deve ser exclusivamente voltada para o mercado de trabalho e reconhecendo-a como um processo social e político que busca a emancipação humana.

Para alcançar uma formação omnilateral, é necessário superar a alienação imposta pelo modo de produção ao qual estamos subordinados. Esse processo implica em romper com a ideia de que a educação deve ser voltada exclusivamente para o mercado de trabalho e reconhecer que ela deve ser um meio de formação humana integral.

Heller (2004) destaca que a alienação é um fenômeno que acompanha a



humanidade desde suas origens, mas que foi exacerbado pelo modelo capitalista. Para a PHC, é preciso superar essa condição alienante, promovendo a formação de indivíduos críticos e conscientes da realidade em que vivem.

A fundamentação teórica é um elemento crucial no ato pedagógico. Isso ocorre porque a teoria é uma forma específica de conhecimento que organiza o pensamento sobre a realidade, conduzindo o professor a assumir determinadas práticas educativas e negar outras. Nessa relação entre teoria e prática, não há neutralidade, já que se estabelece uma conexão entre o presente e as possibilidades de futuro.

Nesse sentido, a PHC propõe uma educação que possibilite a formação de indivíduos críticos e conscientes, capazes de analisar a realidade e de intervir nela de forma transformadora. A partir da relação entre teoria e prática, busca-se romper com a alienação imposta pelo modo de produção capitalista, com as preocupações individualistas própria dessa sociedade, e promover a formação de indivíduos comprometidos com a sociedade.

A PHC busca fortalecer a escola pública e melhorar a qualidade da educação destinada à classe trabalhadora. Para alcançar esse objetivo, ela se empenha em fornecer um ensino sistematizado que permita o domínio das objetivações humanas historicamente produzidas.

A PHC difere das teorias não-críticas sobre o papel da escola na sociedade capitalista. Ela se propõe a desenvolver um ensino escolar que promova o desenvolvimento dos indivíduos, com vistas à sua emancipação. Dessa forma, busca-se superar a visão de que a educação é apenas uma forma de treinamento para o mercado de trabalho.

Em sua defesa pelo fortalecimento da escola pública e melhoria da educação destinada à classe trabalhadora, a PHC enfatiza a importância do ensino escolar para a formação integral dos indivíduos. O objetivo é promover um ensino sistematizado que permita o domínio das objetivações humanas historicamente produzidas e, ao mesmo tempo, romper com a visão de que a educação é apenas um instrumento para o mercado de trabalho.

### **3 LEIS E NORMAS QUE FUNDAMENTAM A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL**

No segundo capítulo, inspirados nos estudos de Dermeval Saviani sobre o sistema educacional brasileiro, iremos analisar as leis e normas que norteiam o ensino médio e o ensino médio de tempo integral, assim como as diretrizes que regem o funcionamento da escola. Essa análise permitirá, no próximo capítulo, fundamentar a crítica sobre a implementação do ensino médio em tempo integral na escola Emílio da Silveira, apontando as contradições entre a proposta e os documentos oficiais que orientam a educação no nível médio no país. Ao estabelecer essa relação crítica, buscaremos contribuir para o aprimoramento do ensino médio no Brasil e para uma formação mais adequada e efetiva dos jovens brasileiros (Saviani, 2012).

#### **3.1 ENSINO MÉDIO**

Na visão da PHC de Demerval Saviani, o ensino médio tem como objetivo formar indivíduos críticos e conscientes de sua realidade social. Segundo ele, "o ensino médio, entendido como última etapa da educação básica, tem por objetivo principal formar sujeitos capazes de participar ativamente da vida social, política e econômica do país" (Saviani, 2003, p. 155).

Dentro desse contexto, o ensino médio vai além de uma simples transmissão de conhecimentos técnicos e conteúdos disciplinares. Ele busca estimular nos alunos habilidades de reflexão e análise crítica, permitindo que eles compreendam de maneira mais ampla e aprofundada a realidade que os cerca. Dessa forma, o propósito é formar sujeitos capazes de compreender as relações sociais e políticas, identificar problemas e atuar de forma consciente e transformadora.

Para alcançar esse propósito, a PHC propõe uma prática pedagógica que valoriza a problematização, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Os conteúdos curriculares serão selecionados de forma a estimular a reflexão crítica e a compreensão da realidade social, permitindo que os alunos desenvolvam uma visão mais crítica e consciente do mundo ao seu redor.

Assim, o ensino médio, sob a perspectiva da PHC, assume um papel relevante na formação dos estudantes como cidadãos críticos e participativos. Ele busca superar a mera reprodução de conhecimentos e instigar o pensamento reflexivo e a

ação transformadora.

Para Saviani, o ensino médio deve ser orientado por uma perspectiva crítica, que permita aos estudantes compreender a realidade social em que vivem, analisando as contradições existentes e buscando formas de superá-las. Ele afirma que "o ensino médio deve ser um espaço para o exercício da crítica, da reflexão e da compreensão da realidade" (Saviani, 2003, p. 158).

A perspectiva histórico-crítica é fundamental para o ensino médio, pois leva em conta a história e as contradições da sociedade brasileira. Para Saviani, "a perspectiva histórico-crítica é fundamental para uma educação capaz de formar sujeitos conscientes e críticos, capazes de compreender as estruturas sociais e políticas que geram desigualdades e injustiças" (Saviani, 2003, p. 156).

A prática pedagógica dialética é outra característica essencial do ensino médio na visão da PHC. Saviani destaca que "a prática pedagógica dialética envolve a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, por meio de debates, pesquisas e atividades que permitam a reflexão crítica sobre a realidade social" (Saviani, 2003, p. 159).

Por fim, Saviani defende que o ensino médio deve promover a formação de valores como solidariedade, justiça, igualdade e respeito à diversidade. Ele afirma que "o ensino médio deve contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio da formação de valores que possam orientar a ação dos sujeitos" (Saviani, 2003, p. 157).

Segundo Kuenzer (2011, p. 25), o Ensino Médio é uma modalidade de ensino que tem um papel fundamental na formação integral do indivíduo, pois "visa à formação para a cidadania, para o trabalho e para a continuidade dos estudos, objetivando o desenvolvimento da capacidade de aprender, o aprimoramento do educando como pessoa humana e a sua qualificação para o trabalho". A autora enfatiza que o Ensino Médio não pode ser visto apenas como uma etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, mas sim como um momento crucial na vida dos jovens, no qual devem ser preparados para exercer a cidadania e a profissão de forma consciente e crítica:

(...) a estrutura curricular e pedagógica do ensino médio ainda não se desprende da tradição do ensino acadêmico, comprometido com o elitismo cultural e com a preparação para o ensino superior". [...] "a separação entre formação geral e técnica é um traço que se mantém,

apesar de os conhecimentos técnicos, científicos e culturais se entrelaçarem cada vez mais, em função da evolução tecnológica" (Kuenzer, 2011, p. 23).

Kuenzer (2011, p. 28) também aponta que:

o ensino médio ainda não conseguiu romper com a perspectiva do currículo prescritivo, mesmo que se tenha ampliado a oferta de disciplinas e se tenha diminuído o número de aulas destinadas a cada uma delas. Além disso, a autora destaca que "os conhecimentos escolares são, muitas vezes, descontextualizados dos interesses e necessidades dos estudantes, contribuindo para o fracasso escolar e para o distanciamento entre a escola e a vida (Kuenzer, 2011, p. 28).

Segundo a autora, o ensino médio deve ser pensado a partir de uma perspectiva mais ampla, que leve em conta a realidade social e econômica do país, bem como as necessidades e demandas dos estudantes. A autora ainda destaca que

O ensino médio precisa ser repensado a partir da perspectiva do trabalho, como eixo articulador da formação, considerando as múltiplas dimensões da atividade produtiva, a integração entre educação e trabalho, e a necessidade de formação para o trabalho em sua especificidade (Kuenzer, 2011, p.31).

De acordo com a LDB, e com a inclusão de mudanças estabelecidas pela lei 13.415/2017 o ensino médio deve ter uma carga horária mínima de 1000 horas por ano, divididas em três anos de estudo, e ser estruturado em áreas do conhecimento, como Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 1996). Além disso, o currículo deve ser flexível e adaptado às necessidades e interesses dos estudantes, oferecendo diferentes modalidades de ensino, como o ensino médio regular, o ensino médio integrado à educação profissional e o ensino médio que pode utilizar recursos a distância (BRASIL, 2017).

Essa flexibilidade no currículo e a necessidade em atender as necessidades do aluno que desloca a educação escolar da sua função social e a coloca na condição da autoajuda, disfarça, também, a falta de investimento em infraestrutura que é um problema recorrente no sistema educacional brasileiro, o que pode comprometer as condições de trabalho dos professores e o ambiente de aprendizagem dos estudantes. A falta de recursos e de condições adequadas pode limitar a realização

de atividades pedagógicas verdadeiramente importantes para o desenvolvimento dos estudantes e dificultar a manutenção de equipamentos e espaços escolares, prejudicando a qualidade do ensino.

A baixa qualidade do ensino oferecido em muitas escolas públicas do país é um problema que afeta milhões de estudantes brasileiros nada tem a ver com o currículo. Essa situação pode estar relacionada a diversos fatores, como a falta de formação e de valorização dos profissionais da educação, a desigualdade social e a falta de políticas públicas efetivas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. Esses problemas evidenciam a necessidade de se pensar em estratégias que possam contribuir para a melhoria do ensino médio no país, a fim de garantir uma formação mais adequada e integral aos jovens brasileiros.

Para isso, é necessário investir em políticas públicas que promovam a valorização dos profissionais da educação, a ampliação do acesso à educação e a melhoria da infraestrutura das escolas. Além disso, é fundamental que sejam estabelecidas parcerias entre o governo, as instituições de ensino e a sociedade civil para garantir a participação de todos na construção de uma educação de qualidade e acessível a todos os estudantes. Com essas medidas, é possível enfrentar os desafios do ensino médio e promover uma formação mais adequada e efetiva para os jovens brasileiros, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país.

## 3.2 ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL

### 3.2.1 Legislação sobre a implantação e implementação da educação de tempo integral em Minas Gerais

No mês de agosto de 2017, foi lançado em Minas Gerais o decreto 47.227/2017, com o objetivo de implementar o programa Ensino Médio Integral Integrado no estado. Inicialmente, esse decreto buscava atender prioritariamente à meta 6 do Plano Nacional de Educação, estabelecido em 2014. Além disso, também se alinhava, de forma secundária, à lei 13.415/2017, que havia sido editada e promulgada no mesmo ano. O Decreto 47.227 não trata apenas de Educação Integral Integrada, mas de Educação de Tempo Integral:

Art. 1º – A Educação Integral e Integrada visa a assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica, com a melhoria da qualidade do ensino e o respeito à diversidade, garantindo-se as condições necessárias ao desenvolvimento dos diversos saberes e habilidades pelos estudantes e a ampliação da oferta da jornada em tempo integral, em consonância com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. § 1º – *A educação básica em tempo integral assegurará a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais*, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que os estudantes permanecerem na escola ou em outros espaços educacionais, em atividades educativas (Minas Gerais, 2017, grifo nosso).

O Decreto 47.227, o qual trata da Política Estadual de Educação Integral Integrada, que pretende tornar as escolas de tempo integral. Atende, assim, à meta 6 do PNE (2014-2024) e à Lei 13.415/2017, lançando a responsabilidade dessa implantação para as escolas. O decreto estabeleceu a Política Estadual de Educação Integral Integrada de tempo integral, mas se eximiu da responsabilidade de criar condições para sua implantação.

É importante ressaltar que o decreto transfere a responsabilidade pela implantação da Política Estadual de Educação Integral Integrada para as escolas, sem estabelecer condições concretas para essa implementação. Embora estabeleça as diretrizes e os objetivos da política, ele não define medidas específicas para garantir recursos, infraestrutura adequada e formação dos profissionais envolvidos.

Essa omissão pode dificultar a efetivação das propostas e comprometer a qualidade da educação integral no estado. No discurso jurídico e ideológico, o ensino médio integral em Minas Gerais iniciou-se em 2017, com o Decreto 47.227, de 3 de agosto de 2017, o qual dispõe “sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino público do Estado” (Minas Gerais, 2017). O decreto atende:

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS, no uso de atribuição que lhe confere o inciso VII do art. 90 da Constituição do Estado e tendo em vista o disposto nos arts. 205, 206 e 208 da Constituição Federal, na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, na Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Como se pode verificar, o Decreto 47227, de 03 de agosto de 2017 atendeu à lei 13.005 de 2014, o Plano Nacional de Educação, como também, a Lei 13.415/2017, de fevereiro de 2017. Como se sabe, a lei 13.415 foi editada inicialmente como medida

provisória, em setembro de 2016, e foi apresentada pelo Governo Temer e seu ministro da Educação, Mendonça filho, para os congressistas que deveriam converter a medida provisória em lei até o momento que o Congresso entrou em recesso, dezembro de 2016. A lei não foi estudada pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, tampouco pela Comissão de Cultura e Educação do Senado. A medida provisória foi alvo de ações de inconstitucionalidade de partidos políticos e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, CNTE. As ações de inconstitucionalidade foram acatadas pelo procurador geral e pelo ministro Fakin do STF. No entanto, na volta do recesso, fevereiro de 2017 a medida provisória foi convertida na lei 13.415/2017 pelo Congresso Nacional. Não houve tempo sequer para a sociedade brasileira se inteirar do assunto quando foi promulgada pelo presidente Temer. Havia, segundo a lei, que foi inicialmente editada em medida de urgência e relevância, cinco anos para os sistemas de ensino se preparem para cumprir com a lei. Um dos motivos para os cinco anos para cumprir a lei é que a nova BNCC para o Ensino Médio não estava pronta, afinal havia mudanças significativas no currículo do ensino médio impostas pela lei que deveriam estar, obviamente, na nova BNCC. No entanto, o Governo de Minas Gerais, à época, atendeu a lei, sem que a sociedade mineira se inteirasse dela.

Em 10 de agosto de 2017, o Governo de Estado emitiu a Nota 01/2017 (Minas Gerais, 2017a), a qual contextualiza a Política de Educação Integral Integrada e apresenta a proposta de estratégia indutora da política, ou seja, as Escolas Polo de Educação Múltipla – Escolas Polem. Nessa Nota Técnica 01/2017, a Secretaria estabelece em que se ancoram as Escolas Polem e o que elas possibilitam:

As Escolas Polem se ancoram em gestão participativa, infraestrutura e materialidades adequadas ao funcionamento escolar, e a construção de um projeto pedagógico inclusivo, que possibilite o desenvolvimento do estudante nas suas múltiplas dimensões e crie vínculos entre a instituição escolar, a comunidade e seus atores (Minas Gerais, 2017, 2017a).

A Nota Técnica número 1 de 2017 da Secretaria de Educação de Minas Gerais trouxe a contextualização da Política de Educação Integral e Integrada no estado e apresentou a proposta das Escolas Polos de Educação Múltipla (POLEM) como a principal estratégia de indução dessa política. No entanto, é importante fazer uma análise dessa abordagem.

Primeiramente, é necessário questionar a inclusão das Escolas Polos de Educação Múltipla como critério para seleção de municípios do Programa Minas Esportiva Geração Esporte. Embora a educação integral e integrada seja uma proposta louvável, é questionável a imposição de uma única estratégia como padrão para todas as escolas e municípios. Cada região possui suas particularidades e necessidades específicas, o que pode demandar abordagens diferentes para o desenvolvimento da educação integral.

Além disso, a nota técnica não apresenta uma fundamentação sólida que justifique a escolha das Escolas Polos de Educação Múltipla como principal estratégia de indução da política de educação integral e integrada. É importante que qualquer proposta seja embasada em estudos e pesquisas que demonstrem sua efetividade e sua adequação à realidade local.

Outro ponto crítico é a falta de clareza sobre as condições necessárias para implementar essa política. A nota técnica não aborda questões como recursos financeiros, formação dos profissionais envolvidos, infraestrutura das escolas e participação da comunidade escolar. Esses são aspectos fundamentais para o sucesso da educação integral e integrada, e sua ausência na nota técnica levanta dúvidas sobre a viabilidade e a efetividade da proposta.

Além disso, é importante ressaltar que a Política de Educação Integral e Integrada não pode se limitar apenas à inclusão das atividades esportivas. Ela deve contemplar uma variedade de áreas do conhecimento e promover o desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo aspectos culturais, artísticos, científicos e tecnológicos.

Diante dessas críticas, é necessário que a Secretaria de Educação de Minas Gerais reveja e aprimore sua abordagem em relação à política de educação integral e integrada. É fundamental considerar a diversidade e as necessidades específicas de cada região, promover uma fundamentação embasada em evidências, garantir condições adequadas para a implementação e ampliar o escopo das atividades além do esporte. Somente assim será possível construir uma política efetiva e que realmente promova o desenvolvimento integral dos estudantes em Minas Gerais.

O Decreto 47.227, que trata da Política de Educação Integral Integrada, assim como as Escolas Polem, as quais no discurso se ancoram em gestão participativa, na realidade foram estabelecidas de modo autoritário, sem qualquer participação da sociedade mineira, da comunidade educativa ou dos estudantes. A Secretaria justifica,



ainda, nessa Nota técnica 01, que a estratégia de criar Escolas Polem serviria, também, para a escolha dos municípios que participariam do “Programa Minas Esportiva Geração Esporte”, o qual fazia parte do Programa de Políticas da Escola de Educação Integral e Integrada de Minas Gerais (Minas Gerais, 2017).

No site da Secretaria Regional Nova Era, em notícia do dia 01 de setembro de 2017, atualizada em 18 de dezembro de 2018, a Secretaria de Estado da Educação publicizou que as Escolas Polem são estratégias indutoras da Política de Educação Integral Integrada e que, no primeiro momento, são 58 Escolas Polem. Veja-se a notícia:

As Escolas Polos de Educação Múltipla (Polem) é uma das estratégias da Política de Educação Integral e Integrada, implantada em agosto de 2017 pelo Decreto 47.227. No primeiro momento, são 58 Escolas Polem em todo o Estado, sendo 44 de Ensino Médio em Tempo Integral. No total, serão beneficiados 9.640 estudantes, mas a meta é ampliar para 268 Escolas Polem e 30 mil atendidos diretamente nas Polem, no final de 2018. Para a escolha dessas unidades que se iniciaram em agosto de 2017, os critérios foram: uma escola por território de desenvolvimento; prioridade para cidades polo dos territórios, escolas que possuem atividades na Educação Integral nos eixos formativos de Esporte e Saúde e de Cultura e Artes e que ofertam concomitantemente Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio e que tenham possibilidade imediata de iniciar implantação das ações de empreendedorismo e formação profissional direcionadas aos estudantes do Ensino Médio. As Escolas Polem vão receber obras de infraestrutura e kits de cozinha, utensílios e refeitórios, além de kits multimídia, mobiliário, esportivo e de conectividade. Os profissionais também vão receber capacitação específica (Minas Gerais, 2017b).

As 58 Escolas Polem, das quais 44 são de ensino médio, foram escolhidas pelo Poder Público sem que houvesse diagnóstico sobre o interesse em se tornarem escolas de tempo integral. Não se levou em conta, para essa escolha, a participação e o interesse da comunidade, mas o território de desenvolvimento de Minas Gerais, prioritariamente os municípios polo do território.

Inicialmente e concomitantemente com o Decreto 47.227 e com a Nota Técnica 01, foram selecionadas 58 escolas que possuíam alguma atividade nos eixos formativos de Esporte e Saúde e de Cultura e Artes e que tinham, ao mesmo tempo, ensino fundamental (anos finais) e ensino médio. As 58 escolas escolhidas pela Secretaria segundo esses critérios deveriam ter condições imediatas de iniciar a implantação das ações de empreendedorismo e formação profissional direcionadas

aos estudantes do ensino médio. Não houve da Secretaria preocupação em saber se os estudantes tinham interesse nessa ação de empreendedorismo ou na formação profissional. Não houve preocupação do Estado em se certificar se haviam professores para trabalhar com empreendedorismo.

### 3.2.2 META 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que determinou a implantação das escolas de ensino médio de tempo integral em Minas Gerais

O Plano Nacional de Educação para o período de 2014 a 2024, que foi estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, tem como objetivo principal fornecer diretrizes e metas para a melhoria da educação no Brasil. Essa lei reafirma o princípio de cooperação entre os diferentes níveis federativos na política educacional, conforme estabelecido na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O plano enfatiza a importância da colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios para alcançar as metas e implementar as estratégias propostas. Cabe aos gestores das esferas federal, estadual, municipal e do Distrito Federal adotarem as medidas governamentais necessárias para atingir as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005 em 25 de junho de 2014, apresenta como sexta meta a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, com o objetivo de atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica (Brasil, 2014). Essa meta é considerada complexa e demanda muita atenção, sendo também bastante audaciosa se considerarmos a atual situação das redes de ensino no país, tendo em vista o prazo de dez anos para a vigência do Plano.

A sexta meta do Plano Nacional de Educação (PNE) propõe a ampliação gradual da jornada diária nas escolas públicas brasileiras, com o objetivo de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas e atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica, como mencionado na Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014). No entanto, não especifica em quais níveis da educação básica, educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (I e II), ensino médio (propedêutico, técnica-profissional), esses números deverão ser alcançados.

A educação em tempo integral tem sido alvo de diversas iniciativas

impulsionadas tanto pelo governo quanto por organizações da sociedade civil, que buscam melhorar a qualidade da educação pública e reduzir as desigualdades sociais e educacionais no país.

De acordo com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), a ampliação da jornada escolar tem como objetivo proporcionar um ambiente educativo mais completo, que permita ao aluno aprimorar suas habilidades cognitivas, físicas e socioemocionais, bem como desenvolver competências necessárias para a sua formação integral.

Portanto, a meta 6 do PNE visa garantir o direito à educação em tempo integral para os alunos da rede pública de ensino, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação no Brasil e para a promoção da equidade social.

A implementação da meta 6 do PNE enfrenta desafios significativos, que vão desde questões estruturais, como a falta de recursos financeiros, até a resistência de parte dos atores envolvidos, como alguns gestores escolares e professores. Segundo a pesquisadora Patricia Mota Guedes, a falta de recursos é um dos maiores obstáculos para a implantação da educação em tempo integral: "os desafios financeiros ainda são os maiores empecilhos na implantação das escolas em tempo integral, principalmente em relação às dificuldades para a ampliação da carga horária do magistério" (Guedes, 2016, p. 84).

Além disso, a resistência de alguns atores envolvidos no processo pode dificultar a implementação da meta 6. Conforme apontado por Luana Dornelas, "o processo de implantação da escola em tempo integral tem se mostrado um tanto desafiador, principalmente em razão da resistência de professores e gestores escolares" (Dornelas, 2019, p. 85). A falta de preparo e capacitação adequados dos profissionais da educação também é um fator que contribui para a resistência e a dificuldade de implementação da meta 6.

Outro desafio para a implementação da meta 6 é a necessidade de adequação das escolas e da infraestrutura disponível. Conforme destaca o relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), "a oferta de educação em tempo integral deve ser acompanhada de estrutura e recursos adequados, o que demanda ações de investimento, planejamento e gestão por parte dos órgãos responsáveis" (INEP, 2016, p. 46).

### 3.2.3 A lei 13.415/2017

A lei 13.415/2017 foi iniciada por medida provisória 746 que é medida de relevância e urgência sendo que não é possível fazer uma reforma no ensino médio com urgência (Hernandes, 2019). A Medida Provisória nº 746, também conhecida como MP do Ensino Médio, foi editada pelo governo brasileiro em setembro de 2016 com o objetivo de reformar o currículo e a carga horária do Ensino Médio entre outras mudanças. A medida foi bastante controversa e gerou muitas críticas por parte de educadores e estudantes, além de ter sido alvo de questionamentos na justiça.

A MP do Ensino Médio gerou intensos debates na sociedade brasileira acerca das suas implicações para a formação dos estudantes. Segundo Zanetic e Bonamino (2018), a medida provisória representou uma tentativa do governo de alinhar o ensino médio às demandas do mercado de trabalho, em detrimento da formação cidadã e crítica dos estudantes. Esses autores argumentam que a flexibilização curricular proposta pela MP pode gerar a fragmentação do conhecimento e dificultar a formação integral dos estudantes.

Da mesma forma, Xavier (2019) destaca que a imposição autoritária da medida provisória, sem o devido debate com a comunidade escolar, revelou uma visão reducionista da educação, que desconsidera a importância do diálogo e da participação democrática na formulação de políticas educacionais. O autor ressalta que a medida provisória foi alvo de diversas ações judiciais, que questionaram sua constitucionalidade e a forma como foi implementada.

Uma das principais mudanças propostas pela MP nº 746 foi a flexibilização do currículo do Ensino Médio, permitindo que os alunos escolhessem uma parte das disciplinas que estudariam. Segundo o governo, essa medida visava tornar o Ensino Médio mais atrativo para os estudantes e melhorar a qualidade do ensino.

De acordo com educadores e especialistas em educação, a MP nº 746 do Ensino Médio foi alvo de críticas por não ter sido suficientemente debatida com a sociedade e por poder gerar desigualdades no acesso ao conhecimento. O professor da Universidade de São Paulo, Miguel Thompson, declarou que a medida poderia beneficiar apenas uma elite que teria acesso a conteúdos mais avançados, enquanto outros estudantes teriam uma formação insuficiente e limitada (Brasil, 2016).

De acordo com a pesquisadora Ana Maria de Souza (2017), a MP nº 746 do Ensino Médio gerou grande controvérsia. Segundo ela, a medida:

... gera a exclusão de uma parcela importante da população que não tem acesso aos bens culturais que se encontram nos museus, nos teatros, nas bibliotecas, na música erudita e nas artes plásticas. Essa é uma realidade vivida por muitos estudantes brasileiros, que muitas vezes têm a escola como único espaço de acesso a esses bens" (Souza, 2017, p. 623).

Embora a MP nº 746 do Ensino Médio tenha sido alvo de críticas por educadores, especialistas em educação e estudantes, ela foi aprovada pelo Congresso Nacional em 2017 e transformada na Lei nº 13.415. Entretanto, a implementação da reforma tem sido um processo gradual e ainda enfrenta muitos desafios.

A Lei 13.415/2017, também conhecida como Reforma do Ensino Médio, foi sancionada pelo presidente Temer, em fevereiro de 2017, com o objetivo de promover uma reformulação curricular e estrutural do ensino médio brasileiro, tornando-o mais flexível e adaptado às necessidades e demandas atuais, segundo seus elaboradores. Dentre as principais propostas ideológicas de mudanças trazidas pela lei, destaca-se a possibilidade de os alunos escolherem as disciplinas de seu interesse. Na verdade, a escolha é dos sistemas de ensino, segundo suas condições e possibilidades de oferta conforme observou Hernandez (2019), em 2019, e como observamos atualmente, como será visto no terceiro capítulo, quando apresentarmos mais detidamente a realidade da reforma na Escola Emílio Silveira. A proposta de ampliação da carga horária, até que o ensino médio se torne de tempo integral, quando na verdade houve redução da carga horária destinada aos conteúdos escolares de 2.400 horas para 1.800 horas e a criação de itinerários formativos que podem esvaziar o ensino dos conteúdos escolares dependendo das condições das escolas. A proposta de cinco áreas de conhecimento (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Nos itinerários formativos a lei traz de volta a possibilidade de formação técnica e profissional dos tempos da ditadura militar como itinerário formativo). No entanto, segundo a lei, quem escolherá as áreas de conhecimento serão os sistemas de ensino segundo suas condições e possibilidades e não o aluno (Brasil, 2017).

No discurso ideológico jurídico (Hernandez, 2019), a Lei nº 13.415/2017 trouxe diversas mudanças para o Ensino Médio, entre elas:

a) flexibilização curricular: a reforma prevê a possibilidade de que os alunos

escolham parte das disciplinas que desejam estudar, de acordo com seus interesses e necessidades;

b) áreas de conhecimento: a reforma organiza as disciplinas em áreas de conhecimento, como Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza;

c) formação técnica e profissional: a reforma permite que os alunos possam escolher uma formação técnica e profissional integrada ao Ensino Médio, voltada para as demandas do mercado de trabalho;

d) ampliação da carga horária: a reforma estabelece uma carga horária mínima de 1.800 horas para o Ensino Médio, com ênfase em áreas como ciências, matemática e linguagens;

e) ampliação do tempo integral: a reforma prevê a ampliação do tempo integral para até 7 horas diárias e 35 horas semanais, permitindo um maior aproveitamento dos espaços escolares.

Essas mudanças propostas pela Lei nº 13.415/2017 representam uma reforma significativa no Ensino Médio e têm o objetivo de tornar a formação dos estudantes mais adequada às demandas do mercado de trabalho e às necessidades de formação integral. No entanto, a implementação da reforma também enfrenta desafios, como a adaptação das escolas e dos professores às mudanças propostas pela lei, a garantia de uma formação equitativa e a melhoria da qualidade do ensino técnico e profissional.

De acordo com a pesquisa realizada por Carvalho et al. (2019), há desafios a serem superados para garantir uma formação técnica e profissional de qualidade para todos os alunos. Um desses desafios é a necessidade de investimento em infraestrutura, que inclui desde a construção de laboratórios e oficinas até a atualização do equipamento tecnológico disponível nas escolas.

Outro desafio é a capacitação dos professores que atuam nos cursos técnicos. É necessário que esses professores tenham formação adequada na área em que atuam e também estejam aptos a lidar com as novas tecnologias e metodologias de ensino. Isso exige que haja programas de formação e atualização para esses docentes, a fim de garantir que os alunos tenham uma formação técnica de qualidade.

Por fim, é importante destacar que a oferta e qualidade dos cursos técnicos podem variar de acordo com a região, situação socioeconômica e interesses pessoais dos alunos. Essas desigualdades podem ser aprofundadas caso não haja um esforço para garantir que os alunos que pretendam ou que desejarem formação técnica e

profissional, tenham acesso a uma formação técnica e profissional de qualidade, e naquela que desejam e que pretendam cursar, o que seria inviável financeiramente para o Estado. Se assim não for, cai-se no discurso retórico da oferta de Empreendedorismo para os alunos das escolas de tempo integral de Minas Gerais, como visto na nota 1 do decreto 47.227 de 2017.

O investimento em infraestrutura, a capacitação dos professores e a garantia de uma oferta de qualidade dos cursos técnicos equitativa são alguns dos passos necessários para realizar a preparação de formação técnica e profissional que não seja dualista e que mantenham a formação nas disciplinas escolares, como defende a PHC. No entanto, sabe-se que essa não é a intenção do Estado, dos elaboradores da lei 13.415/2017. A intenção do Estado com essa possibilidade formação técnica e profissional no ensino médio, um atalho para a lei 5692/71, dos tempos da ditadura militar, é promover uma formação aligeirada para os jovens do ensino médio em alguma profissão e formar um exército de trabalhadores de reserva para as empresas e ainda livrar-se desses jovens no ensino superior.

A Lei 13.415/2017, é marco inicial que institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de ensino médio em Tempo Integral, alterando, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, *in verbis*:

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 (Brasil, 2017, p.35).

A implementação da Educação em tempo integral (Ensino Médio) em todo o país, por força da Lei 13.415/2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017), recaiu sobretudo nos Estados e Distrito Federal, pois é direcionada aos sistemas de Ensino, principalmente estaduais, modificando e impactando a vida escolar, exigindo condições estruturais para as escolas, como por exemplo, melhoria dos espaços de convivência, refeitórios, salas de aula, e laboratórios e investimentos no corpo docente (remuneração e formação) (Hernades, 2017).

A partir da Lei 13.415/17 iniciou-se nos Estados e no Distrito Federal o movimento para a implantação do integral. Também, em consonância com o Governo Federal, o Estado de Minas Gerais, através do Decreto nº 47227/17, legislou sobre o tema, trazendo em seu Artigo 1, ° o seu fundamento:

(...) visa a assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica, com a melhoria da qualidade do ensino e o respeito à diversidade, garantindo-se as condições necessárias ao desenvolvimento dos diversos saberes e habilidades pelos estudantes e a ampliação da oferta da jornada em tempo integral, em consonância com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Minas Gerais, Artigo 1º, Decreto nº 47.227).

A Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais, a partir do Decreto 47.227/17, elaborou o primeiro documento orientador, denominado Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada de Minas Gerais (2017), estabelecendo seus 10 (dez) objetivos:

Deve-se compreender que o aumento da jornada escola, não assegurará a implementação significativa da Educação Integral e Integrada, se não atender aos objetivos previstos no Decreto Estadual 47.227/17:

I – Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens da rede de ensino pública do Estado;

II – Possibilitar a articulação de ações, projetos e programas e suas contribuições às propostas, às visões e às práticas curriculares, alterando o ambiente escolar;

III – ampliar a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos em outros espaços socioculturais, no contraturno escolar;

IV – Incluir os campos das artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional e o cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades;

V – Incentivar o retorno de jovens e adolescentes ao sistema escolar, contribuindo para a elevação da escolaridade;

VI – Fortalecer a rede de educação profissional, com vistas ao aumento da escolarização e à melhoria da qualidade da formação do jovem e do adulto trabalhador, tendo como centralidade o estudante e considerando como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia;

VII – garantir a proteção social e a formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e a dinâmica de redes;

VIII – contribuir para a redução da evasão, reprovação,



distorção idade – série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e aproveitamento escolares;

IX – Oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrando à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, incluindo ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;

X – Prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, bem como a promoção do acesso aos serviços socioassistenciais (Minas Gerais, 2017).

Por meio de iniciativas como o Programa "Mais Educação" (Decreto nº 7.083/2010 na esfera federal) e a Resolução SEE nº 2.197/2012 na esfera estadual (Minas Gerais), que apresentou a organização, o funcionamento e as diretrizes para que a Educação em Tempo Integral seja seguida pelas escolas da RPEE-MG, a Educação Integral e Integrada no Ensino Fundamental é fortalecida no estado de Minas Gerais desde 2015. O Decreto nº 47.227, que dispõe sobre a educação integral e integrada na RPEE-MG, foi publicado em agosto de 2017. Atendendo aos requisitos legais das Leis nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA), 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases/LDB), 7.083/2010 (Programa Mais Educação), 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação), e 13.415/2017, a Educação Integral foi estendida ao Ensino Médio.

As escolas Polem têm como objetivos, previstos nos artigos 1º e 3º do Decreto nº 47.227/17, garantir o acesso, a permanência e o aprendizado efetivo dos alunos do ensino médio por meio da melhoria da qualidade educacional e do respeito à diversidade. Ao fortalecer o protagonismo estudantil e promover o aumento da escolaridade, o decreto também busca estimular o retorno de crianças e adolescentes ao sistema educacional. Ao usar medidas pedagógicas para melhorar as circunstâncias de desempenho e desempenho acadêmico, as escolas Polem também buscam reduzir as taxas de evasão escolar, repetência e distorção idade-série.

As Escolas Polem são unidades de ensino responsáveis por articular e coordenar ações visando à melhoria da qualidade do ensino nas escolas da região, bem como pela promoção da formação continuada de professores e pela oferta de apoio técnico e pedagógico para as escolas da rede estadual de ensino. Além disso, estabelece que as Escolas Polo têm como objetivo principal garantir o acesso e a

permanência dos alunos na escola, promovendo a igualdade de oportunidades e a inclusão social.

O documento ainda prevê que as Escolas Polo devem desenvolver ações que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino, como a elaboração e a implementação de projetos pedagógicos, a oferta de cursos de formação continuada para professores e a disponibilização de recursos didáticos e materiais pedagógicos para as escolas da região.

Portanto, de acordo com o Decreto nº 47.227/17 de Minas Gerais, as Escolas Pólo são unidades de ensino que têm como principal função articular e coordenar ações visando à melhoria da qualidade do ensino nas escolas da região, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola e promovendo a igualdade de oportunidades e a inclusão social.

Conforme o Decreto nº 47.227/17, os objetivos das escolas Pólo são "assegurar o acesso, a permanência e a efetiva aprendizagem dos alunos do Ensino Médio, mediante a melhoria da qualidade do ensino e o respeito à diversidade" (BRASIL, 2017, art. 1º).

Além disso, o decreto tem como objetivo contribuir para a redução da evasão, reprovação e distorção idade-série por meio da implementação de ações pedagógicas para melhorar as condições de desempenho e aproveitamento escolar. Discurso retórico, pois como veremos nesse artigo, a evasão da Escola Emílio Silveira ampliou-se.

Conforme o Decreto nº 47.227/2017, as escolas Pólo têm como um dos seus principais objetivos a ampliação da jornada escolar do Ensino Médio para nove horários diários, totalizando 45 horas-aulas semanais. Essa ampliação seria uma medida importante para garantir a qualidade da educação e a formação integral dos estudantes se não fosse apenas discurso. Trata-se de discurso porque não há menção a investimento em infraestrutura e, sobretudo, na melhoria das condições de trabalho do professor. Ampliar a quantidade de tempo de permanência dos estudantes no espaço escolar, por si só, pode provocar apenas violência se for uma medida que não for acompanhada de ações práticas de melhoria das condições da escola para que esse estudante permaneça na escola. Ampliar o tempo de permanência na escola com atividades que os elaboradores do decreto são importantes para os alunos somente provocará resistência dos estudantes, que, afinal, sabem muito bem o que é bom para si. De acordo com o Art. 3º do referido decreto, a ampliação da jornada

escolar visa assegurar o acesso, a permanência e a efetiva aprendizagem dos alunos do Ensino Médio, mediante a melhoria da qualidade do ensino e o respeito à diversidade.

A implementação do Ensino Médio em tempo integral e integrado nas escolas Polem ocorreu de forma gradual, começando pelo primeiro ano do Ensino Médio e se estendendo aos demais anos ao longo de três anos, conforme estabelece o Art. 8º do Decreto. Essa implementação gradual é uma estratégia que visa garantir uma transição suave para a nova carga horária e garantir a adaptação dos estudantes e dos professores. Além disso, o Art. 4º do Decreto determina que a organização curricular da escola deve ser reestruturada para contemplar a ampliação da jornada escolar, garantindo a oferta de atividades que contemplem os eixos integradores e as áreas de conhecimento definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ainda não estava pronta e publicada.

O Artigo 2º do Decreto nº 47.227/2017 define uma série de princípios a serem seguidos pelas escolas Polem, incluindo a promoção da igualdade de condições para o acesso e permanência dos estudantes na escola, em conformidade com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. Além disso, o artigo enfatiza a valorização dos profissionais da educação e a importância de uma gestão democrática e participativa. Também é destacado o respeito à liberdade e à tolerância, a valorização da experiência extraescolar dos alunos e a conexão entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Por meio desses princípios, o Decreto nº 47.227/2017 busca promover uma educação mais inclusiva e integrada, que valorize não apenas o conhecimento formal adquirido em sala de aula, mas também as experiências e habilidades dos estudantes. Ao reconhecer a importância da gestão democrática e da valorização dos profissionais da educação, o decreto visa criar um ambiente educacional mais participativo e colaborativo, que promova a formação integral dos alunos e contribua para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Conforme o 2º Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas Polo de Educação Múltipla/ POLEM que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado, elaborado no ano de 2018 pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, foi estabelecido os seguintes critérios para a adesão das escolas:

A Portaria nº 1.145/2016 - MEC – que institui o Programa de Fomento

à Educação em Tempo Integral para as Escolas de Ensino Médio - estabeleceu, no seu Anexo II, o número máximo de escolas e de matrículas por Estado. Para Minas Gerais, o número máximo autorizado foi de 30 escolas e 13.500 estudantes. Para a adesão, as escolas deveriam atender aos seguintes critérios:

- escolas preferencialmente, de Ensino Médio propedêuticas, que não atendam a outras etapas de ensino no momento da implantação da proposta em tempo integral definida na Portaria;
- escolas que possuam, preferencialmente, infraestrutura adequada aos critérios estabelecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no Projeto Espaço Educativo Urbano, conforme recomendações de infraestrutura constantes do Anexo IV da Portaria;
- escolas que tenham capacidade física para atender no mínimo 400 (quatrocentos) estudantes de Ensino Médio em período integral, priorizando as escolas de maior porte e capacidade física;
- escolas em regiões de vulnerabilidade social, deixando explícitos os critérios utilizados para esta escolha. (Minas Gerais, 2018)

Em 2019, o Governo do Estado de Minas Gerais elaborou a atual Orientação, estabelecendo suas diretrizes:

O Programa de Educação Básica Integral de Minas Gerais tem sua concepção inspirada no ideal antropológico de educação anunciado pela Constituição Federal (Art. 205) como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E foi nessa perspectiva de integralidade da ação educativa que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais aderiu ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), de Portaria MEC 727 de 13/06/2017, regulamentada pelo Decreto Estadual 47.227 de 02/08/2017. No ano seguinte, a SEE, por meio da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, publicou a primeira edição do Documento Orientador do Projeto Pedagógico das escolas que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado como referência para a implementação do Programa no âmbito das escolas (Minas Gerais, 2019).

Tais Documentos Orientadores são de suma importância para o estudo e análise da Implementação no Estado de Minas Gerais, pois se buscará entender se, de fato, foram obedecidas os critérios e orientações do Governo Federal.

Desde o ano de 2019 a responsabilidade da Implementação do ensino médio de tempo integral está fundamentada na cooperação com a iniciativa privada, conforme é explicado no do trecho a seguir:

Passados dois anos de implantação do Programa e em resposta ao grande desafio posto às escolas para garantir aprendizagem de qualidade por meio da qual os estudantes atribuam sentido e significado à experiência escolar, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais convidou o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação-ICE como parceiro para atuar na concepção compartilhada e aperfeiçoamento conceitual e metodológico do Programa de Ensino Médio Integral. Tal concepção e aperfeiçoamento também objetivam garantir que a construção do projeto de vida dos estudantes seja o ponto de partida e ponto de chegada de todos os processos educativos, ou seja, a razão de existir da escola. O ICE é uma entidade privada sem fins econômicos fundada no Recife em 2003, que visa primordialmente a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil, com atuação em outros 19 Estados, produzindo soluções educacionais inovadoras em conteúdo, método e gestão (Minas Gerais, 2019).

Chama a atenção que o Estado de Minas Gerais que concentra a maior quantidade de Universidades e Institutos públicos do país, que ofertam cursos de licenciaturas, além de ter grande quantidade de pesquisadores em Educação e uma importante agência de fomento de pesquisas, a Fapemig, ter recorrido a uma Ong, ICE, para aperfeiçoamento conceitual e metodológico do Programa Ensino Médio Integral.

É crucial que as escolas estendam o tempo de seus alunos para alcançar a igualdade e aprimorar a qualidade da educação no Brasil. No entanto, ao abordar a ampliação da jornada escolar, é importante ir além. Nas palavras de Sousa (2015):

Ampliar o tempo dos discentes sob responsabilidade da escola é fundamental na busca por equidade e maior qualidade na educação brasileira. Mas é preciso ir além quando tratamos de jornada escolar ampliada. É importante considerar que a educação em tempo integral deve propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, arte, esporte, ciência e tecnologia, por meio do acesso a atividades planejadas com intenção pedagógica e articuladas com o projeto político-pedagógico da escola, e assim proporcionar ao estudante uma educação integral (Sousa, 2015, p.41).

Compreender a Reforma do Ensino Médio exige um esforço para elucidar as concepções que orientam as políticas educacionais em nosso país. Isso implica em preencher lacunas no discurso, para que se possa compreender as intencionalidades que estão por trás das propostas apresentadas e das escolhas realizadas. É preciso que as visões particulares de mundo, próprias das diferentes posições de classe, venham à tona, de modo a permitir que se exerça o direito de escolha de forma

consciente e informada.

Nesse sentido, é importante destacar que as políticas educacionais não são neutras, mas refletem as concepções e interesses dos diferentes grupos que compõem a sociedade. Como afirma Apple (1995, p. 3), "a política educacional é uma questão de poder, de interesses e de lutas, e a luta pela definição dos objetivos, do conteúdo e da organização do sistema educacional é uma luta pela definição de poder". Assim, compreender as intencionalidades por trás das políticas educacionais significa compreender quem detém o poder e quais são os seus interesses.

## 4 IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL DR EMÍLIO SILVEIRA

### 4.1 PERFIL HISTÓRICO E SOCIAL

Antes de abordarmos a implementação do programa de escola em tempo integral no Colégio Dr. Emílio Silveira, é pertinente que realizemos uma introdução mais detalhada sobre a história e a significativa relevância dessa instituição de ensino para a cidade de Alfenas, localizada no estado de Minas Gerais, Brasil.

As décadas de 60 e 70 do século XX testemunharam uma fase crucial no cenário educacional brasileiro. Nesse período, ganharam destaque duas leis de grande importância: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 e a Lei nº 5.692/71, que surgiu durante o regime militar. Essas legislações desempenharam um papel fundamental no impulsionamento do sistema de ensino. Em decorrência da Reforma da Educação Básica de 1971, o país assistiu à unificação das etapas de ensino Primário e Ginásio na Escola de 1º Grau, além de uma reestruturação das disciplinas.

Nesse contexto, surgiu a disciplina de Estudos Sociais, que integrou História, Geografia, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), promovendo uma abordagem interdisciplinar e mais abrangente.

O primeiro ginásio público da cidade de Alfenas-MG foi criado em 1962, financiado com recursos provenientes da administração pública municipal, sendo batizada de Ginásio Inconfidência.

Após a transformação em colégio estadual, alterou-se o nome para Colégio Estadual Dr. Emílio Silveira, mais conhecido na cidade de Alfenas como Escola Estadual.

Conforme o artigo *O Ginásio “Inconfidência” De Alfenas: Vestígios da Cultura Escolar e do Ensino de História*, que conta um pouco da história da escola estadual Dr. Emílio Silveira, conseguimos compreender sua origem:

O primeiro ginásio público da cidade de Alfenas foi criado em decorrência dessas reformas educacionais. Impulsionado por uma demanda da população alfenense, o Ginásio Inconfidência foi fundado em 1962, por iniciativa particular, sob a responsabilidade da Associação Educacional de Alfenas, envolvendo o apoio de comerciantes locais, fazendeiros e profissionais liberais, bem como de representantes da prefeitura do município, a qual ficou responsável por ceder o prédio à nova escola. No ano anterior, em uma reunião na

Câmara Municipal, o prefeito informava que o prédio disponibilizado para o Ginásio seria uma construção destinada inicialmente para um grupo escolar. Os móveis foram comprados por meio de uma arrecadação feita na Câmara municipal e doados por particulares, pelo comércio local e por outras instituições (AYER, 1991, p. 20-21). No ano seguinte, em 1963, encampada pelo governo do Estado, a escola passou a se chamar Colégio Estadual de Alfenas (AYER, 1991, p. 21-24). Essa história é narrada no livro de memórias A educação em Alfenas nas décadas de 60/70, publicado em 1991, por Aspásia Vianna Manso Vieira Ayer, que desempenhou, segundo ela própria, importante papel na construção e manutenção de muitas das escolas da cidade (Silva, 2020, n.p.).

Em 1965, o Colégio já estava lotado, e foi nesse ponto que começou o processo de expansão de suas instalações.

À luz da análise de Silva et al (2019), é perceptível que a criação do Ginásio Inconfidência foi parte de um movimento de ampliação das instituições de ensino, uma tendência que ganhou força durante toda a década de 1960, especialmente em municípios distantes dos centros urbanos de maior porte. Nessas localidades, as primeiras escolas de ensino médio começaram a surgir, conquistando respeito e reconhecimento. A Escola Emílio Silveira, amplamente conhecida como "Estadual", não fugiu a essa trajetória e logo se firmou como um modelo de excelência educacional na região. Com a promulgação da Lei nº 5.692/71, em 1974, o colégio experimentou uma significativa mudança, sendo oficialmente rebatizado como Escola Estadual Dr. Emílio Silveira - 1º e 2º Graus, conforme registros encontrados no Arquivo Histórico da Escola (data não especificada).

A escola moldou uma reputação que a tornou um ponto de referência a ser admirado pelas demais instituições educacionais da cidade, conforme mencionado nos registros históricos locais. Além disso, mantém viva até hoje uma história que é motivo de orgulho para muitos cidadãos de Alfenas.

De acordo com as informações obtidas a partir do artigo previamente mencionado, é possível constatar que a Escola Dr. Emílio Silveira sempre se destacou como um centro de ensino que promove o pensamento crítico, como será evidenciado a seguir:

Em 1989, os estudantes reclamaram e levaram para a reunião do Colegiado sua insatisfação quanto ao excessivo número de estudantes em cada classe. Ainda que a ata não registre o andamento dessa discussão específica, o problema da lotação de classes poderia ter sido resultado da maciça expansão do ensino, que criou mais



demandas a partir do final da década de 1960. Demandas essas que, aparentemente, não foram plenamente atendidas, mesmo que mais escolas tenham sido criadas em Alfenas, em 1970 e 1980. O Colegiado da Escola Dr. Emílio Silveira não foi, como temiam seus próprios membros em uma das atas, “mero grupo de pessoas que perdem tempo com reuniões em que tudo ou quase tudo será decidido pela DRE”. Ao menos, durante o período que compreende o livro de atas aqui analisado, de 1985 até 1998, houve uma participação plural dentro do Colegiado, em que decisões foram tomadas com relativa autonomia (Silva, 2020, n.p.).

No período analisado, é possível constatar, por exemplo, que na Escola Estadual Dr. Emílio Silveira, a participação dos estudantes no cotidiano escolar não era passiva, muito menos contida por deliberações da direção e dos professores. Ao contrário, eles opinavam frequentemente sobre o andamento da dinâmica escolar, refletiam sobre a conjuntura nacional e internacional e convocavam os demais colegas a se engajarem politicamente.

Os registros do livro de ocorrências apresentaram uma significativa resistência dos estudantes quanto às aulas, nos anos 1980. Essas ocorrências permitiram-nos levantar a hipótese de que o desinteresse pelas aulas ocorria em razão dos métodos ou conteúdos ministrados, em um contexto que já não permitia um ensino totalmente voltado para a memorização sem reflexão e crítica.

No ano de 2021, foi realizado um levantamento elaborado pelo professor Thiago Antônio de Oliveira Sá, por meio de uma pesquisa do tipo survey (pesquisa quantitativa) na instituição educacional que serve como foco central desta dissertação. O objetivo principal foi coletar informações abrangentes sobre o perfil socioeconômico dos alunos da escola, identificar suas ambições após a conclusão do ensino médio e obter insights sobre suas perspectivas em relação ao ensino superior. Além disso, do ponto de vista social, a pesquisa visou equipar a escola com dados estratégicos que pudessem embasar decisões relacionadas ao seu corpo discente e fornecer informações valiosas para a equipe de extensão acadêmica que planejava executar um projeto subsequente dentro da mesma instituição.

No decorrer da pesquisa, uma base de dados robusta foi compilada, dela retirando-se uma vasta quantidade de informações referentes ao corpo discente da escola. Entretanto, vale ressaltar que o detalhamento minucioso dessas descobertas ultrapassa o escopo desta dissertação. Para fins de ilustração, podemos destacar, por exemplo, que a maioria dos estudantes, com uma pequena variação de idade devido à presença de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do turno noturno que

trabalham, situa-se na faixa etária entre 15 e 19 anos. Nesse contexto dos alunos que trabalham há dado interessante observado na pesquisa é que cerca de 10% dos estudantes começaram a trabalhar durante a pandemia, acentuando o perfil de uma escola que tem adolescentes que estudam e trabalham e muitas vezes são participantes de programa de primeiro emprego Jovem Aprendiz.

A escola é caracterizada por uma predominância de alunas (62,9%) e de alunos brancos (58,1%), mas também inclui um contingente significativo de estudantes pardos (30,6%) e pretos (8,33%). Quase a totalidade dos alunos reside na zona urbana e apresenta uma renda familiar de até 1,5 salário mínimo.

Uma informação notável concernente às perspectivas em relação ao ensino superior é que, enquanto 44,4% dos estudantes indicaram que a universidade pública seria mais adequada para alcançar seus objetivos (em comparação com 24% para a universidade particular), outra constatação relevante emerge, esta revela que a escolha da instituição de ensino superior é influenciada por diversos fatores, incluindo as percepções sobre a qualidade da educação, os recursos disponíveis e a acessibilidade financeira.

Esse aspecto é particularmente significativo no contexto em que se insere a discussão sobre o acesso e a democratização do ensino superior, abrindo espaço para reflexões sobre as políticas educacionais e as oportunidades de formação acadêmica para os estudantes. Dentro deste contexto é importante ressaltar que escola Estadual tem como uma das suas principais características de ser uma instituição que promove seus alunos ingressarem no ensino superior.

#### 4. 2 O INÍCIO DA IMPLEMENTAÇÃO

Em 2017, no governo de Fernando Damata Pimentel, do Partido dos Trabalhadores (PT), o Programa de Educação em Tempo Integral (EMTI) foi implementado em Minas Gerais. Para a execução do EMTI no estado, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) elaborou, nos anos de 2017 e 2018, um documento de orientação chamado "Caminhos para Educação Integral e Integrada em Minas Gerais" Escolas POLEM (Minas Gerais, 2018).

A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) pode ser observada por meio da

Carta à comunidade, na qual se delineou o início desse processo. Nesse contexto, a Escola Dr. Emílio Silveira foi uma das 44 instituições contempladas pelo programa.

Para essa primeira etapa de implantação das Escolas Polem, contaremos com 58 escolas da Rede, distribuídas nos 17 Territórios de Desenvolvimento do Estado. Seleccionadas a partir de critérios considerados favoráveis à ampliação do atendimento escolar na perspectiva da Educação Integral e Integrada. Entre essas escolas, 44 iniciarão a oferta do Ensino Médio Integral e Integrado, com a ampliação da jornada e a reformulação do currículo oferecendo às juventudes dos respectivos Territórios oportunidade da formação integral (Minas Gerais, 2017).

A implantação do ensino médio integral em Minas Gerais teve início em 2017 por meio do Decreto 47.227, datado de 03 de agosto de 2017. Essa iniciativa foi delineada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e recebeu respaldo por meio da emissão da Nota 01/2017, datada de 10 de agosto de 2017, pelo Governo Estadual. Essa nota contextualizou a Política de Educação Integral Integrada e introduziu a proposta das Escolas Polo de Educação Múltipla (Escolas POLEM) como estratégia promotora dessa política educacional.

A Nota 01/2017 estabeleceu os pilares fundamentais sobre os quais as Escolas POLEM se ancoram. Entre esses pilares, destacam-se a gestão participativa, que visava envolver ativamente a comunidade escolar na tomada de decisões e na construção de um ambiente educativo inclusivo e participativo. Além disso, a infraestrutura e as materialidades adequadas são apontadas como essenciais para o pleno funcionamento das instituições de ensino, fornecendo recursos necessários para a efetivação das práticas pedagógicas e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Uma característica central das Escolas POLEM é a ênfase na construção de um projeto pedagógico inclusivo. Esse projeto busca não apenas abordar o ensino de forma holística, considerando as múltiplas dimensões do desenvolvimento do estudante, mas também estabelecer vínculos sólidos entre a instituição escolar, a comunidade e seus atores. Dessa forma, busca-se criar uma rede de apoio e colaboração que potencialize o processo educativo e contribua para a formação integral dos jovens mineiros.

O decreto 47.227, que institui a Política de Educação Integral Integrada e introduz as escolas Polem, representa um marco na legislação educacional de Minas Gerais. No entanto, verifica-se uma discrepância entre o discurso oficial e a realidade

da participação da sociedade mineira, da comunidade educativa e dos estudantes na implementação dessas medidas. Contrariando a retórica de gestão participativa, a criação das escolas Polem ocorreu sem a devida consulta ou envolvimento das partes interessadas. A justificativa apresentada pela Secretaria de Estado da Educação, na Nota 01, de que as escolas Polem seriam parte do Programa Minas Esportiva Geração Esporte, revela uma agenda que vai além do escopo educacional, evidenciando uma abordagem instrumental da educação para atender a outros objetivos políticos.

É ressaltado que as escolas Polem receberão investimentos em infraestrutura, equipamentos e capacitação de profissionais, o que sugere um esforço para garantir as condições básicas para o funcionamento dessas instituições. No entanto, permanece a questão sobre a eficácia dessas medidas para promover uma educação integral e integrada que atenda às necessidades e aspirações dos estudantes mineiros.

A divulgação no site da Secretaria Regional Nova Era destaca o papel das escolas Polem como estratégias indutoras da Política de Educação Integral Integrada. Inicialmente, foram estabelecidas 58 escolas Polem em todo o estado, com a intenção de beneficiar cerca de 9.640 estudantes. No entanto, a meta declarada de ampliar para 268 escolas Polem até o final de 2018 levantou questões sobre a viabilidade e a sustentabilidade desse modelo educacional em larga escala. Os critérios de seleção das unidades, embora delineados, não refletiram necessariamente uma abordagem equitativa ou inclusiva, priorizando certos territórios e características específicas das escolas em detrimento de outras.

O início da implementação na E.E Dr. Emilio Silveira foi marcado por uma abordagem atípica, começando no segundo semestre do ano letivo de 2017 e gerando um impacto significativo na comunidade escolar. Esta mudança resultou na transformação de sete turmas de 1º ano do ensino médio, que inicialmente estavam matriculadas como turmas regulares com cinco aulas diárias, para turmas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). É importante destacar que, dentre essas sete turmas, duas delas foram designadas para o ensino técnico em marketing, mas uma delas, devido à evasão, acabou sendo consolidada em uma única turma durante o segundo semestre.

Essa mudança ocorreu sem nenhuma consulta à comunidade escolar (alunos, pais, professores e profissionais), impactando desde o início a rotina escolar. Dentro

deste contexto, a construção da grade curricular e a contratação de professores para ministrar essas aulas não seguiram as orientações vigentes do período.

Essa falta de consulta e alinhamento com os principais interessados na educação dos alunos gerou desafios significativos. A ausência de participação da comunidade escolar na tomada de decisões relativas ao EMTI resultou em uma desconexão entre as expectativas dos envolvidos e a implementação do programa. Além disso, a divergência com as orientações vigentes do período levou a questionamentos sobre a qualidade do ensino e a eficácia das mudanças implementadas. Como resultado, muitos desafios surgiram no processo de adaptação e na busca por uma educação em tempo integral de qualidade.

A transformação na estrutura da vida escolar foi profunda e abrangente. O modelo tradicional de ensino regular foi fragmentado para dar lugar a uma adaptação de seis anos, período necessário para a implementação do ensino médio integral, abrangendo todos os anos dessa etapa educacional. Essa transição representou um desafio significativo, pois exigiu a coexistência, na mesma instituição, de alunos do ensino regular e do ensino integral, muitas vezes com contingentes desiguais de professores, assistentes, e até mesmo vice-diretores. A necessidade de coordenar atividades como alimentação e intervalos, além de lidar com eventuais conflitos decorrentes dessa convivência, resultou em um desgaste considerável para a comunidade escolar.

A implementação desse novo modelo trouxe consigo uma série de desafios práticos e organizacionais. A coexistência de diferentes modalidades de ensino na mesma escola exigiu uma reestruturação completa das rotinas e dos recursos disponíveis. Professores e funcionários tiveram que se adaptar rapidamente a novas demandas, como a necessidade de ajustar horários e planejar atividades para atender tanto aos alunos do ensino regular quanto aos do ensino integral. Além disso, o aumento da carga de trabalho, especialmente para os gestores e equipe administrativa, resultou em um aumento da pressão e da tensão dentro do ambiente escolar. Infelizmente, essas mudanças estruturais também tiveram impacto negativo na comunidade estudantil. O desgaste causado pelo esforço de adaptação, aliado à complexidade das novas dinâmicas escolares, contribuiu para um aumento significativo nos índices de evasão escolar que observaremos no decorrer do trabalho.

É crucial destacar que, durante o período inicial de implementação, a estrutura física da escola enfrentava desafios significativos. Um exemplo marcante foi a

situação da quadra esportiva, que se encontrava em obras de cobertura e modificação. Essas obras, embora necessárias, resultaram na redução da quadra a um espaço de recreação temporário, com dimensões inadequadas para a prática esportiva. É importante ressaltar que, até o momento presente, a conclusão dessas obras ainda não foi alcançada, deixando a comunidade escolar sem acesso a uma infraestrutura adequada para atividades esportivas.

Diante dessa situação, as atividades esportivas da escola foram realocadas para um espaço improvisado no pátio superior, conhecido como "quadra de cima". No entanto, esse espaço provisório estava longe de ser ideal, pois não oferecia as condições adequadas para a prática esportiva. Essa adaptação forçada trouxe desafios adicionais para os estudantes e professores, prejudicando a qualidade das atividades físicas e esportivas oferecidas pela escola. Assim, além dos desafios estruturais e organizacionais, a inadequação das instalações físicas também representou um obstáculo significativo durante o processo de implementação do novo modelo educacional.

Durante o período de implementação, a escola enfrentava graves deficiências em acessibilidade. Sua estrutura, apesar de grandiosa, revelava problemas sérios, como a existência de muitas salas que, ao longo do processo, foram deixadas fechadas e acabaram se deteriorando. O esvaziamento institucional, causado pela falta de alunos devido à transição para o ensino médio integral, contribuiu para essa situação. Infelizmente, a escola não conseguiu adaptar sua estrutura para atender às necessidades de acessibilidade, o que representou um desafio adicional para os estudantes, funcionários e visitantes.

Além disso, o refeitório da escola, se é que podemos chamá-lo assim, era inadequado para atender às demandas mesmo do ensino regular. A falta de espaço para todos os alunos se acomodarem de maneira confortável era uma realidade constante. Essa situação persiste até os dias atuais, refletindo a negligência contínua em resolver questões fundamentais de infraestrutura. Assim, além dos problemas de acessibilidade, a precariedade das instalações, especialmente no que diz respeito ao refeitório, evidencia a necessidade urgente de investimentos e melhorias na escola.

Uma questão crucial a ser observada é a ausência de preparação adequada para a introdução do ensino integral na escola em análise. Sem aviso prévio, no segundo semestre de 2017, ocorreu uma mudança abrupta que transformou radicalmente o ambiente escolar. O que deveria ter sido um processo gradual,

planejado para ocorrer em três anos, acabou se estendendo por seis anos, sem que fossem realizadas as mudanças estruturais, pedagógicas e culturais necessárias para uma transição suave.

Essa transição repentina transformou a escola em um território de experimentação, onde o modelo de implementação do ensino integral se assemelhava mais a um protótipo do que a um programa educacional. A falta de preparação adequada resultou em desafios significativos para toda a comunidade escolar, desde alunos e professores até os gestores e funcionários. A ausência de mudanças estruturais, pedagógicas e culturais adequadas deixou a escola em um estado de incerteza e desorganização, comprometendo a qualidade da educação oferecida e exacerbando as dificuldades enfrentadas durante o período de transição.

Em relação à contratação dos professores, é importante destacar que nos dias 26 e 27 de julho de 2017 ocorreu um processo de seleção de docentes que levantou preocupações significativas. Nesse evento, foram escolhidos professores sem a aplicação de critérios de classificação ou designação (tempo de serviço no estado, titulação, tempo de serviço na escola) estabelecidos de forma consistente, representando uma abordagem sem precedentes na história da escola. A composição da banca de seleção incluiu membros externos à escola, especificamente integrantes da SRE – Varginha, que adotaram critérios de seleção não fundamentados e incoerentes com as práticas históricas da instituição. Isso resultou na designação de professores para conteúdos que, até então, não haviam sido oferecidos pela escola. Essa falta de fundamentação e transparência no processo de seleção gerou preocupações e questionamentos significativos em relação à legitimidade e à qualidade das nomeações dos professores para o EMTI.

A escolha dos conteúdos selecionados para essa banca foi feita de forma aleatória pelos alunos, sem levar em consideração as condições físicas, estruturais e pedagógicas da escola. Essas disciplinas faziam parte da seção flexível do currículo, denominada "Campos de Integração Curricular," abrangendo áreas como Cultura, Artes e Cidadania, Atividade Física (com as disciplinas de Natação, Violino e Violão), Pesquisa e Inovação Tecnológica (com disciplinas como Pesquisa e Intervenção, Robótica, Empreendedorismo e Introdução às Engenharias), e Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias (com disciplinas como Conversação em Língua Estrangeira - Espanhol, Práticas Radialistas e Animação Digital). Importante salientar que não houve planejamento algum para a oferta dessas disciplinas técnicas e inovadoras,

mas carentes de coerência com o currículo do ensino médio, que, como visto na definição da função social da escola pela PHC o currículo do ensino médio são as ciências básicas, a filosofia e as artes. Não houve, tampouco, qualquer investimento em infraestrutura para poder ensinar violino e violão, ainda que se considere que essas atividades fossem incluídas nos estudos de artes musicais. Tampouco houve melhoria nas condições de infraestrutura para o ensino e aprendizagem da natação, acreditando que essa atividade escolar fosse incluída no currículo de educação física.

Uma observação de grande relevância reside no fato de que, no início do programa, os alunos tiveram a oportunidade de escolher duas disciplinas da base para terem mais aulas, optando majoritariamente por filosofia e história. Essa escolha refletiu claramente o perfil dos alunos, que demonstraram um forte interesse em aulas que promovessem a crítica e a compreensão humanística e que, certamente encontraram maior coerência de oferta pela escola. No entanto, lamentavelmente, seja intencionalmente ou não, essa abordagem perdurou apenas nos seis primeiros meses do programa. Ao longo da implementação, observou-se uma mudança de rumo, com a retirada das aulas de filosofia durante um ano letivo e a redução das aulas de história.

A seguir, é apresentada uma breve descrição das grades de ensino do início do tempo integral de 2017:

Quadro 2 – Matriz curricular de 2017.

**MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRAL**  
**CAMPOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR**

(continua)

			Aulas semanais			Horas-aula de 50 minutos anuais			Total Ensino Médio
Componentes Curriculares			Anos			Anos			Total
			1º	2º	3º	1º	2º	3º	
<b>Base</b>		Língua Portuguesa	6	6	6	240	240	240	720
<b>Nacion al</b>	Linguagem,	Educação Física	2	2	2	80	80	80	240
<b>Comu m</b>	Códigos e suas Tecnologias	L. Estrangeira Inglês	2	2	2	80	80	80	240
		L. Estrangeira Espanhol	1	1	1	40	40	40	120



(conclusão)

		Aulas semanais			Horas-aula de 50 minutos anuais			Total Ensino Médio		
Componentes Curriculares		Anos			Anos			Total		
		1º	2º	3º	1º	2º	3º			
	Arte	2	2	2	80	80	80	240		
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	6	6	6	240	240	240	720		
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	3	3	3	120	120	120	360		
	Física	3	3	3	120	120	120	360		
	Biologia	2	2	2	80	80	80	240		
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	3	3	3	120	120	120	360		
	Geografia	2	2	2	80	80	80	240		
	Filosofia	2	2	2	80	80	80	240		
	Sociologia	1	1	1	40	40	40	120		
<b>Total de aulas disciplinares:</b>		<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>1400</b>	<b>1400</b>	<b>1400</b>	<b>4200</b>		
		Atividade física:								
<b>Parte Flexível Campos de Integração Curricular</b>	Cultura, Artes e Cidadania	Natação	1	1	1	40	40	40	120	
		Violino e Violão	1	1	1	40	40	40	120	
		Coral	1	1	1	40	40	40	120	
		Pesquisa e Intervenção	1	1	1	40	40	40	120	
		Robótica	1	1	1	40	40	40	120	
		Empreendedorismo	1	1	1	40	40	40	120	
		Introdução às Engenharias	1	1	1	40	40	40	120	
		Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	Conversação L. Est. Espanhol	1	1	1	40	40	40	120
			Práticas radialistas	1	1	1	40	40	40	120
			Animação digital	1	1	1	40	40	40	120
	<b>Total da Parte Flexível:</b>		<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>400</b>	<b>400</b>	<b>400</b>	<b>1200</b>	
	<b>Total da Carga Horária:</b>		<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>1800</b>	<b>1800</b>	<b>5400</b>	

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Dr. Emílio da Silveira.

Quadro 3 - Plano curricular do ensino médio integrado – curso técnico em marketing – eixo gestão e negócios

(continua)

Componentes Curriculares	Aulas semanais							Número de horas aulas anuais			Total Ens. Médio		
	1º Ano		2º Ano			3º ano		Anos			Total		
	1ºsem.		2º 1ºs se em. m.	2º sem.		1ºse m.	2º sem.	1º	2º	3º			
Base Curricular Nacional	Língua Portuguesa	6	6	6	6	6	6	6	240	240	240	720	
	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	2	2	2	2	2	2	2	80	80	80	240	
	Língua Estrangeira Inglês	2	2	2	2	2	2	2	80	80	80	240	
	Língua Estrangeira Espanhol	1	1	1	1	1	1	1	40	40	40	120	
	Arte	2	2	2	2	2	2	2	80	80	80	240	
	Matemática e suas Tecnologias	6	6	6	6	6	6	6	240	240	240	720	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	3	3	3	3	3	3	3	120	120	120	320
		Física	3	3	3	3	3	3	3	120	120	120	320
		Biologia	2	2	2	2	2	2	2	80	80	80	240
		História	3	3	3	3	3	3	3	120	120	120	320
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	2	2	2	2	2	2	2	80	80	80	240
		Filosofia	2	2	2	2	2	2	2	80	80	80	240
		Sociologia	1	1	1	1	1	1	1	40	40	40	120
	<b>Total de aulas :</b>	<b>35</b>		<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>1400</b>	<b>1400</b>	<b>1400</b>	<b>4200</b>	
Parte Flexível	Projetos de Pesquisa e Intervenção	1		1	1	1	1	1	40	40	40	120	
	<b>Total de aulas semanais:</b>	<b>36</b>		<b>36</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>1440</b>	<b>1440</b>	<b>1440</b>	<b>4320</b>		

Componentes Curriculares	Aulas semanais									Número de horas aulas anuais			Total Ens. Médio	
	1º Ano			2º Ano			3º ano			Anos			H/A	HORAS
	1ºse m.	2º sem	CH S	1ºse m.	2º sem	CH S	1ºse m.	2º sem	CH S	1º	2º	3º		
Introdução ao Marketing	---	3	2:30	---	---	---	---	---	---	60	---	---	60	50:00
Gestão de Vendas I	---	3	2:30	---	---	---	---	---	---	60	---	---	60	50:00
Pesquisa de Mercado	---	3	2:30	---	---	---	---	---	---	60	---	---	60	50:00
Módulo I Informática Aplicada	---	---	---	2	---	1:40	---	---	---	---	40	---	40	33:20
Ética Profissional	---	---	---	2	---	1:40	---	---	---	---	40	---	40	33:20
Empreendedorismo	---	---	---	2	---	1:40	---	---	---	---	40	---	40	33:20
Comunicação Mercadológica	---	---	---	3	---	2:30	---	---	---	---	60	---	60	50:00

(conclusão)

Componentes curriculares	Aulas semanais									Número de horas aulas			Total Ens. H/A	Médio Horas	
	1º ANO			2º ANO			3º ANO			Anos					
	1º sem.	2º sem.	CH S	1º sem.	2º sem.	CH S	1º sem.	2º sem.	CH S	1º	2º	3º			
Comportamento do Consumidor	---	---	---	---	3	2:30	---	---	---	---	60	---	60	50:00	
Administração financeira	---	---	---	---	3	2:30	---	---	---	---	60	---	60	50:00	
Canais de distribuição	---	---	---	---	---	---	3	---	2:30	---	---	60	40	50:00	
Marketing Institucional	---	---	---	---	2	1:40	---	---	---	---	40	---	40	33:20	
Aplicativos Informatizados	---	---	---	---	---	---	3	---	2:30	---	---	60	60	50:00	
Técnicas de Informação e Comunicação	---	---	---	---	---	---	3	---	2:30	---	---	60	60	50:00	
Gestão de Vendas	---	---	---	---	---	---	3	(1)	(2)	2:30	---	---	60	60	50:00
Módulo II															
Estratégias de Marketing	---	---	---	---	---	---	---	3	2:30	---	---	60	60	50:00	
Plano de Comunicação	---	---	---	---	---	---	---	3	2:30	---	---	60	60	50:00	
Legislação de Mercado	---	---	---	---	2	1:40	---	---	---	---	40	---	40	33:20	
Linguagem, Trabalho e Tecnologia	---	---	---	---	---	---	---	2	1:40	---	---	40	40	33:20	
<b>Total da Parte Técnica e Profissional:</b>	---	<b>9</b>	---	9	10	---	10	10	---	180	380	400	960	800:00	
<b>Total do Ensino Médio</b>	---	<b>45</b>	---	45	46	---	46	46	---						

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Dr. Emílio da Silveira.

No ano de 2017, a instituição iniciou com 20 turmas de ensino médio diurno, das quais 7 turmas de 1º ano que foram transformadas em turmas integrais durante o segundo semestre. Essa mudança foi acompanhada por uma saída considerável de alunos, evidenciado por 66 transferências e 3 desistências nos 1º anos integrais. Em comparação às turmas regulares, os 2º anos regulares registraram 14 transferências e 7 desistências, enquanto nos 3º anos regulares, observou-se a desistência de 4 alunos e 7 transferências.

Importante lembrar, mais uma vez, que essa nova disposição do ensino médio de tempo integral, em minas gerais, atendia o que havia sido proposto pela meta 6 do

Plano Nacional de Educação de 2014-2024 e sua implementação estava em curso quando foi lançada a medida provisória 746, por Mendonça Filho, ministro da educação do governo Temer, à época nomeada de reforma do ensino médio, que em fevereiro foi vertida na lei 13.415. Essa estrutura curricular com parte para ser dedicada à Base Comum Curricular, que somente seria lançada em 2019, e com a parte flexível, os itinerários formativos, são forte indício que o governo estadual de Pimentel adequou, rapidamente, o ensino médio integral que estava para ser implementado no Estado, à nova lei 13.415, de fevereiro de 2017. O que comprova a falta total de transparência, planejamento, com que foram feitas as mudanças nessa etapa da educação no Emílio Silveira, no Estado de Minas Gerais e no Brasil.

Ao analisar esse panorama, é de extrema importância examinar algumas das escolhas curriculares feitas durante esse período, com destaque para a disciplina de natação, inserida no contexto de cultura, arte e cidadania. Essa escolha suscitou preocupações, uma vez que a escola não dispõe de instalações esportivas com medidas oficiais adequadas para atividades esportivas, muito menos de uma piscina para aulas de natação. Embora a disciplina fosse ministrada uma vez por semana, a ausência de uma piscina na escola levou a uma parceria com o Centro Esportivo Municipal de Educação (CEME). No entanto, devido às dificuldades de deslocamento e à limitada disponibilidade de tempo, as oportunidades para recreações na piscina foram escassas. Portanto, é questionável considerar essas aulas como verdadeiras aulas de natação, dada a falta de condições adequadas para sua realização.

Dentro novamente do contexto de cultura, arte e cidadania, encontravam-se as aulas de violino, violão e coral na grade curricular. No entanto, durante esse período, a escola não possuía nenhum instrumento musical. Como, então, foram conduzidas essas atividades? É importante destacar que a ausência de recursos adequados comprometeu substancialmente a efetividade do ensino dessas disciplinas. A música, por sua natureza, demanda instrumentos e, idealmente, uma sala designada para o aprendizado musical. No entanto, dadas as condições precárias, as aulas de violino, violão e coral foram realizadas de forma limitada e desafiadora, o que inevitavelmente afetou a qualidade da experiência educacional dos alunos. Importante dizer que neste período a uma quadra da escola Emílio Silveira há o conservatório musical Walda Tirso que tem como principal objetivo o ensino de música violão, violino, canto coral, entre eles, principalmente para estudantes das

escolas públicas de Alfenas, que, obviamente, têm interesse em aprender esses instrumentos.

Assim, deram-se início às atividades de tempo integral na Escola Dr. Emílio Silveira. Vale ressaltar que as questões relacionadas às disciplinas como práticas radialistas e robótica também se tornaram evidentes, uma vez que requerem instalações adequadas, como laboratórios, para a realização de suas práticas de forma efetiva. Além disso, é relevante observar que, neste processo de implementação, não foram contemplados os conteúdos clássicos, que tradicionalmente compõem a base curricular, gerando dúvidas e preocupações sobre a abrangência e a qualidade da educação oferecida aos estudantes durante o período de ensino em tempo integral. Portanto, essa análise destaca a necessidade crítica de avaliar e adequar as condições e os conteúdos do programa para garantir uma experiência educacional mais completa e enriquecedora.

No ano de 2018 foi ampliada as turmas integrais para primeiro e segundo ano, havendo a modificação da parte flexível a introdução da disciplina “Aprofundamento para o Enem” e “Conversação em inglês” e a retirada das disciplinas, natação, coral, empreendedorismo, introdução as engenharias, práticas radialistas e animação digital. Mais uma prova inequívoca da falta de planejamento, da falta de transparência nas ações do Estado para com a escola pública, com os estudantes, com os professores, com os diretores, com os supervisores de ensino e com os pais.

O ano de 2018 foi caracterizado pela redução para 18 turmas, distribuídas em 7 turmas de 1º ano, 4 turmas de 2º ano e 6 turmas de 3º ano. Essa configuração resultou em 38 transferências e 31 desistências nos 1º anos integrais, 34 transferências e apenas 1 desistência nos 2º anos integrais, além de 15 transferências e 4 desistências nos 3º anos regulares.

Nesse ano, a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) enfrentou uma série de críticas por parte dos alunos, o que levou a escola a interromper o programa em 2019, sem a anuência da superintendência de ensino. Essa decisão foi motivada pelo receio de uma possível evasão escolar em grande escala e pela escassa aceitação da comunidade escolar em relação ao EMTI. No entanto, no segundo semestre de 2019, sob pressão da SRE – Varginha, uma nova fase da implementação do EMTI foi iniciada com uma turma composta por 22 alunos.

Vale destacar que, devido à paralisação do programa na própria escola, os alunos da turma técnica de marketing não puderam concluir seus estudos e,

consequentemente, não conseguiram obter a certificação técnica na área, o que representou uma lacuna significativa em suas trajetórias educacionais.

É fundamental destacar que a escola enfrentou uma significativa perda de quadros durante o período de transição. A redução de matrículas resultou na diminuição do número de funcionários, afetando diretamente a capacidade operacional da instituição. Em particular, a perda de um vice-diretor em 2019 teve um impacto substancial, especialmente considerando que desde o início do ensino médio na escola, na década de 70, o funcionamento era estruturado com três vice-diretores. Essa mudança desequilibrou o equilíbrio organizacional estabelecido ao longo de décadas, dificultando consideravelmente o andamento das atividades escolares e sobrecarregando a gestão restante.

Com a ausência de um vice-diretor, a gestão da escola enfrentou desafios adicionais na administração diária das atividades. A sobrecarga de responsabilidades sobre os demais membros da equipe diretiva criou um ambiente de trabalho mais estressante e exigente. Além disso, a falta de recursos humanos qualificados comprometeu a eficiência na resolução de problemas e na implementação de novas estratégias pedagógicas, impactando negativamente o funcionamento geral da escola. Essa perda de capacidade administrativa contribuiu para a complexidade dos desafios enfrentados durante o período de transição para o ensino médio integral.

No segundo semestre de 2019, a escola deu início obrigatoriamente novamente a uma nova turma de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Essa decisão implicou em mais uma reorganização das aulas e da distribuição de carga horária para os professores. Além disso, foi necessário reintroduzir as aulas de violão, as quais ocorreram somente nesse semestre. A contratação de um novo professor foi feita especificamente para essa disciplina, visto que durante esse período houve a absorção das demais aulas pelos professores efetivos, mesmo que não tivessem formação para tal componente curricular, sem a possibilidade de novas contratações.

Uma questão importante a ser observada durante a implantação do EMTI são as implicações que o ensino integral teve na escola, especialmente com a proibição da abertura de turmas regulares noturnas. Isso significou que, além da única turma regular por ano oferecida, os alunos não tinham a opção de mudar de turno para permanecer na mesma instituição. Essa restrição imposta pelo modelo integral pressionou muitos alunos a buscarem outras escolas ou a evadirem do sistema educacional, pois não havia alternativas viáveis dentro da própria instituição. Essa

ação antidemocrática da implantação do ensino médio de tempo integral na Escola Dr. Emílio Silveira, para atender uma lei antidemocrática, a lei 13.415, lançada por medida provisória, que significa que é uma medida de urgência e relevância, mas mudanças do ensino médio que não tinham nem urgência nem relevância, inverteu o que deve ser o serviço público, qual seja, servir o público. Os estudantes do ensino médio tiveram que deixar a principal escola de ensino médio de Alfenas, central, tradicional, conhecida como “Estadual”, para se deslocarem para outras escolas que ainda não eram de tempo integral, ou, então, o que é pior, deixar de estudar por conta da imposição do tempo integral, sem planejamento e melhoria de infraestrutura, pelo Governo do Estado.

Essa limitação na oferta de turmas regulares noturnas representou um obstáculo significativo para os estudantes que dependiam desse horário flexível devido a compromissos familiares ou de trabalho. A falta de opções de horário levou muitos alunos a se sentirem sem escolha senão buscar educação em outras instituições que oferecessem mais flexibilidade em seus horários. Como resultado, a escola enfrentou uma perda substancial de alunos, comprometendo ainda mais sua capacidade de manter uma comunidade escolar diversificada e inclusiva.

Uma outra questão significativa deste período foi a proibição da abertura de uma turma técnica no modelo de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), estabelecendo que a escola só teria turmas propedêuticas, depois que havia sido oferecida essa possibilidade de oferta, como vimos na matriz curricular. Ainda que os jovens estudantes do ensino médio não tenham tido qualquer interesse nesses estudos técnicos, alunos adultos, sobretudo de EJA e do noturno manifestaram algum interesse. Essa decisão refletiu uma mudança de ênfase na implementação do programa, pois a formação profissionalizante técnica não foi priorizada como parte integral do currículo. No decorrer desse estudo, tornou-se evidente que a escola estava se afastando do enfoque no ensino técnico-profissionalizante, o que se refletiu no encerramento das turmas EMTI de técnico em marketing, magistério e técnico em administração, sem justificativas claras. Imagine-se, aqui, aquelas pessoas que acreditaram na seriedade do Estado, do Governo, e sonharam e se prepararam para apreender algum conhecimento em alguma técnica, alguma profissão, magistério, marketing, administração e quando vai iniciar o ano letivo, ou, o que é pior, como no caso de técnica em administração, quando o curso está chegando ao fim o Estado encerra o curso. Pense-se, também, em toda a comunidade escolar, o diretor, os

professores que se prepararam para ministrar esses conhecimentos e que foram dispensados antes de iniciar ou na metade do trabalho.

A proibição da abertura da turma técnica e o encerramento das turmas existentes representaram um desvio das expectativas e das necessidades dos alunos interessados em seguir uma formação profissionalizante específica. Essa mudança de direcionamento educacional pode ter sido resultado de uma série de fatores, incluindo políticas educacionais em nível nacional ou estadual, bem como prioridades locais da própria escola. No entanto, a falta de transparência e justificativa para essas decisões deixou tanto os alunos quanto a comunidade escolar em geral perplexas e insatisfeitas.

Essa mudança de rumo na oferta de cursos técnicos durante o período de implementação do EMTI levantou questionamentos sobre a adequação do programa às necessidades dos estudantes e do mercado de trabalho local. A ausência de uma ênfase clara na formação profissionalizante técnica dentro do modelo de ensino integral pode ter impactado negativamente a preparação dos alunos para o mercado de trabalho e para prosseguir com seus estudos em áreas específicas de interesse.

No início de 2020, o Governo de Minas Gerais, agora governado por Romeu Zema, do partido Novo, ampliou significativamente o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), estendendo-o para mais 210 escolas, totalizando 280 unidades escolares. Paralelamente, foi lançado um novo documento orientador para o tempo integral, intitulado "Ensino Médio em Tempo Integral", que deveria nortear as práticas na operacionalização do programa a partir daquele ano, conforme afirmado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (Minas Gerais, 2020).

Para lidar com o aumento do número de escolas participantes do EMTI, a Secretaria de Educação de Minas Gerais estabeleceu uma parceria com uma instituição privada. A justificativa para essa colaboração foi baseada na amplitude, complexidade e relevância da questão, com o intuito de agregar qualidade à implementação do programa. O principal parceiro nessa empreitada é o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), uma entidade sem fins lucrativos criada por um grupo de empresários e banqueiros com o objetivo de conceber um novo modelo de escola e revitalizar o padrão de excelência do antigo Ginásio Pernambucano, situado em Recife (Carvalho; Rodrigues, 2019).

A proposta pedagógica apresentada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) é caracterizada pelo projeto "Escola da Escolha", que coloca o



projeto de vida dos estudantes como elemento central e o protagonismo juvenil como eixo estruturante. Essa abordagem pedagógica se baseia nos princípios dos quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a ser, conviver, fazer e conhecer, conforme destacado no documento da Secretaria de Educação de Minas Gerais para o ano de 2020. Essa nova abordagem pedagógica, na verdade retrocede aos anos 1990, às prescrições do Relatório Jaques Delors, Educação um Tesouro a Descobrir, e tem a ver com o empobrecimento da oferta de escola pública de qualidade para os jovens das classes populares. Com essa proposta de o aluno aprender a ser, aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer, o Estado joga nas costas do aluno a responsabilidade pela aprendizagem, pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso e se exime de prover o alunos de ensino de qualidade, Os intelectuais orgânicos ligados aos empresários, que formularam essas prescrições para as escolas, que resultaram na ampliação das desigualdades entre estudantes das escolas públicas e das escolas privadas, tem como objetivo uma diminuição do papel do Estado na sociedade.

Com a integração do modelo "Escola da Escolha" ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), o programa passa a ser fundamentado nos princípios educativos desse modelo e é operacionalizado por meio de um currículo que se organiza em três eixos formativos: formação acadêmica de excelência, formação para a vida e formação de competências para o século XXI, conforme estabelecido pelo estado de Minas Gerais (Minas Gerais, 2020). Desvia, portanto, a função social da escola, do ensino médio, que é o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos clássicos, das ciências, das artes e da filosofia, que, certamente, serão ensinados aos estudantes das escolas privadas que pretendem que seus estudantes entrem nas melhores universidades do país, nos melhores cursos e que tenham condições, conhecimentos básicos, para permanecer nesses cursos ou, se quiserem, escolherem outros cursos.

A implementação do Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento para Matrícula (Sucem) pelo estado de Minas Gerais, em 2020, representa uma mudança significativa nas políticas educacionais, que amplia a precarização da escola, especialmente no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Essa iniciativa, que direciona os alunos para as escolas com base em inscrições online, contradiz o princípio central do modelo "Escola da Escolha" adotado pela EMTI, que enfatiza o protagonismo dos estudantes na escolha da instituição de ensino. Vê-se, claramente, que o protagonismo juvenil é apenas um discurso retórico. Belas palavras.

Para a escola analisada, que tem como perfil acolher alunos de todas as regiões da cidade, essa política do estado representa mais um obstáculo à sua tradição de acolhimento e diversidade. Ao limitar a liberdade de escolha dos alunos e determinar sua matrícula de acordo com critérios estabelecidos centralmente, o Sucem pode gerar sentimentos de descontentamento e frustração entre os estudantes e suas famílias, especialmente aqueles que valorizam a possibilidade de escolher a escola que melhor atenda às suas necessidades e preferências.

Essa imposição do estado também pode gerar um impacto negativo na dinâmica escolar e no ambiente educacional, pois pode levar os alunos a se sentirem desmotivados e menos engajados com o processo de aprendizagem. Além disso, ao restringir a liberdade de escolha dos alunos, o Sucem pode minar talvez a única coisa que poderia ser considerada interessante no tal modelo "Escola da Escolha", que visa empoderar os estudantes e promover sua participação ativa na construção de seu percurso educacional. Portanto, essa contraposição entre o modelo pedagógico adotado pela EMTI e as políticas de matrícula impostas pelo estado evidencia um conflito de interesses que pode impactar profundamente a experiência educacional dos alunos. Os estudantes não podem fazer suas escolhas, porque a escola da escolha é um discurso retórico, na realidade concreta não há o que escolher.

Em decorrência dessa parceria entre a Secretaria de Educação de Minas Gerais e o ICE, as escolas do EMTI passaram a receber orientações, materiais pedagógicos e cursos de formação voltados para o desenvolvimento do EMTI a partir de 2020. Nesse contexto, o Projeto de Vida, que era um componente curricular, ganhou ainda mais destaque, sendo considerado um elemento central no processo educativo. As escolas estaduais que iniciaram a oferta da educação em tempo integral a partir de 2020 adotaram o protagonismo juvenil e a elaboração do projeto de vida como diretrizes norteadoras de suas práticas pedagógicas, conforme direcionamento estabelecido pelo estado. O Projeto de Vida e protagonismo juvenil são elementos do ideário neoliberal, da construção de uma sociedade individualista.

O jovem do ensino médio público sendo formado na racionalidade, segundo a qual “os resultados obtidos na vida são fruto de decisões e esforços individuais”, de seu projeto de vida, e que dar-se bem ou não na vida é “exclusivamente consequência de percursos, bem-sucedidos ou não, de realização pessoal” (Dardot; Laval, 2016, p. 346), não levando em conta as diferentes classes sociais. A função social da escola, no projeto de vida e no protagonismo juvenil, passa a ser proporcionar ao jovem

estudante “ferramentas suficientes para que ele tenha autonomia necessária para uma autoformação permanente, uma autoaprendizagem continuada” (Laval, 2019, p. 72), a fim de que cada um possa “revelar o tesouro escondido dentro de si” (Unesco, 1998, p. 90).

A escola, segundo esse modelo pedagógico, “deixa de conduzir o aluno às sendas do saber sistematizado” (Duarte, 2016, p. 140) e passa a colaborar para que vá por si mesmo em busca do conhecimento, prescindindo do outro, do professor, da escola e, sobretudo, do Estado. Para esse modelo pedagógico, aprender sozinho é mais valorizado que aprender conhecimentos elaborados transmitidos por alguém (Duarte, 2001). Trata-se, no discurso retórico, de uma guinada individualista (Laval, 2019).

Conforme descrito no documento de 2020 da Secretaria de Educação de Minas Gerais, o Projeto de Vida dos estudantes tornou-se uma prioridade, com os professores encarregados de identificar e registrar os sonhos individuais de cada aluno. Essa prática visava promover uma cultura escolar onde a centralidade reside no jovem e em seu projeto de vida, buscando inspirá-los e engajá-los em seu próprio desenvolvimento pessoal e acadêmico (Minas Gerais, 2020) deslocando-o do que mais interessa que são os conhecimentos complexos.

Além disso, uma novidade introduzida no currículo para o ano de 2020 são as disciplinas eletivas. Estas disciplinas são oferecidas semestralmente, com aulas realizadas semanalmente em blocos de 2 horas, e são disponibilizadas para todas as turmas no mesmo dia e horário. De acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação de Minas Gerais, as disciplinas eletivas são selecionadas pelos estudantes a partir de um "cardápio" de temas propostos pelos professores (Minas Gerais, 2020). Essa abordagem visava proporcionar aos alunos a oportunidade de escolher áreas de interesse pessoal, ampliando assim suas experiências educacionais e incentivando o desenvolvimento de habilidades diversas. Essas iniciativas demonstram um compromisso contínuo em promover uma educação centrada no aluno, que valoriza não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o crescimento pessoal e a realização dos sonhos individuais de cada estudante.

No documento de 2020 da Secretaria de Educação de Minas Gerais, são descritas algumas iniciativas destinadas a promover o desenvolvimento dos estudantes no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Uma dessas ações é o chamado "nivelamento", que é incluído na matriz curricular como um

componente emergencial, com o objetivo de fortalecer habilidades básicas em língua portuguesa e matemática, áreas frequentemente visadas em avaliações sistêmicas. Essa intervenção é realizada durante o ano de entrada dos estudantes no EMTI, por meio de uma avaliação diagnóstica, visando corrigir lacunas no aprendizado.

Além disso, o documento prevê a introdução de dois novos componentes curriculares: os Estudos Orientados I e II. Nesses componentes, os alunos são capacitados a desenvolver técnicas de estudo e a estabelecer uma rotina escolar que contribua para melhorar seu desempenho acadêmico. No Estudos Orientados I, é realizada uma avaliação semanal para identificar áreas de fragilidade na aprendizagem, enquanto no Estudos Orientados II os alunos têm a oportunidade de revisar conteúdos que não foram totalmente assimilados. Contudo, algumas análises sugerem que essas ações se assemelham a uma ampliação da carga horária das disciplinas existentes, servindo como reforço escolar.

A partir de 2020, os professores do EMTI começaram a receber orientações e formações oferecidas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), visando aprimorar sua prática pedagógica. Os professores são responsáveis por acompanhar o processo de construção de conhecimento e aprendizagem dos alunos, utilizando instrumentos de registro desenvolvidos pelo ICE para avaliar qualitativa e quantitativamente o progresso dos estudantes e da turma como um todo. As avaliações feitas pelo ICE feitas em visitas contínuas trouxe uma sobrecarga a escola, pois além de fazer o que é proposto pela secretaria tivemos que seguir um itinerário novo de uma instituição particular que não percebia a realidade escolar e sim só a sua ideologia e afirmativas.

No documento da Secretaria de Educação de Minas Gerais para o ano de 2020, são mencionadas algumas práticas educativas, incluindo o chamado "acolhimento inicial dos estudantes, pais e equipes escolares". Esta ação é destinada a ser conduzida pelos próprios estudantes de cada escola, os quais são treinados com essa finalidade, assumindo assim o papel de protagonistas nesse processo. A partir de 2020, a formação desses jovens para desempenhar essa função tornou-se responsabilidade da Secretaria de Educação de Minas Gerais, com a colaboração técnica do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). O ICE tem como atribuição apresentar as orientações e diretrizes para a implementação dessa prática educativa aos jovens designados pelas escolas, visando garantir um acolhimento eficaz e inclusivo no ambiente escolar (Minas Gerais, 2020). Professores que tiveram

quatro anos de formação em universidades, em cursos de licenciatura, têm que fazer curso de treinamento para treinar os estuantes a serem protagonistas e a elaborarem seus projetos de vida.

Outra prática educativa destacada no documento orientador da EMTI de 2020 são os "clubes de protagonismo". Esses clubes são formados pelos próprios estudantes, que é um discurso retórico, pois os estudantes podem ou não formar esses clubes, e têm como propósito discutir temas de interesse dos alunos, promovendo a troca de informações e experiências, que podem estar relacionadas ou não à vida escolar. Esses alunos são abstratos e fazem aquilo que os adultos prescrevem para eles, os estudantes reais... A criação desses clubes visa incentivar a participação ativa dos estudantes na vida escolar, proporcionando um espaço para que expressem suas opiniões, compartilhem ideias e desenvolvam habilidades de liderança e colaboração. Essa prática educativa busca, assim, fortalecer o protagonismo dos alunos, estimulando o envolvimento deles na construção de um ambiente escolar mais participativo e democrático (Minas Gerais, 2020).

Outra prática educativa destacada no documento de 2020 é a denominada "liderança de turma". Segundo a Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), o líder de turma é o estudante eleito por seus colegas para representá-los. A função do líder de turma é fundamental, pois ele colabora para o seu próprio desenvolvimento e o de seus colegas, promovendo a vivência da liderança e incentivando o protagonismo dos estudantes nas atividades escolares. Além disso, o líder de turma contribui para a construção de soluções para questões que envolvem a escola, tornando-se um elo importante entre os alunos e a equipe escolar. Essa prática educativa visa fortalecer o senso de responsabilidade e participação dos estudantes na vida escolar, promovendo um ambiente mais democrático e colaborativo (Minas Gerais, 2020).

O ano de 2020 foi profundamente impactado pela pandemia, apresentando desafios excepcionais para a instituição. O número de turmas reduziu para 15, com a desistência de 15 alunos nos 1º anos integrais e 1 desistência nos 2º anos integrais. Nas 10 turmas regulares de 2º e 3º anos, a saída foi de 32 alunos.

Em 2022 com as novas resoluções 4777-2022 e 4798-2022 para atender às mudanças do novo ensino médio a parte diversificada passou a ter as seguintes disciplinas: projeto de vida, humanidades e ciência sociais, pesquisa e intervenção, eletivas I e II, introdução ao mundo do trabalho, nivelamento de matemática, ciências

da natureza, práticas experimentais, práticas comunicativas, estudos orientados I e II, tecnologia e inovação, tutoria.

Em 2021, a escola manteve 15 turmas, sendo 4 turmas de 1º ano integral, 4 turmas de 2º ano integral, 1 turma de 3º ano integral e 6 turmas regulares de 3º ano. A movimentação de alunos nesse ano totalizou 36 saídas nas turmas integrais de 1º ano e 11 nas turmas regulares de 3º ano. Destaca-se que, pela primeira vez, uma turma de 3º ano integral formou-se, com uma redução considerável de alunos, passando de 20 iniciais para 7 formandos.

O ano de 2022 marcou a transição de todas as turmas para o ensino integral durante o turno diurno, resultando em uma redução acentuada para 9 turmas. Este ano foi caracterizado por uma saída expressiva de 182 alunos, distribuídos em 78 nas turmas de 1º ano integral, 73 nas de 2º ano integral e um número atípico de 31 nas turmas de 3º ano.

Assim se mostrou o percurso que o Estado pretendia para o ensino médio de tempo integral na escola até 2022, momento em que foi consolidado o ensino médio integral em todas as fases desse nível educacional. Essa medida resultou em alterações estruturais significativas na escola, promovendo transformações profundas que repercutiram na vida escolar e individual de muitos alunos. Um indicador crucial para avaliar o impacto dessa implementação, quando sai da retórica e entra na realidade, é a redução no número de matrículas, afetando toda a lógica da instituição de ensino. Conforme evidenciado a seguir, obtivemos os dados do portal QEdu para apresentar o número de matrículas efetuadas nos anos de 2015 a 2022.

O QEdu é uma plataforma de dados educacionais que oferece uma ampla gama de informações sobre o sistema educacional básico no Brasil. Esses dados estão disponíveis em nível nacional, estadual e municipal, além de serem segmentados por escolas.

Quadro 4 - Matrículas na Escola Dr. Emílio Silveira

(continua)

<b>Ano</b>	<b>Matrículas Totais</b>	<b>Matrículas de 1º ano de Ensino Médio</b>
2015	917	312
2016	956	338
2017	846	265

(conclusão)

<b>Ano</b>	<b>Matrículas Totais</b>	<b>Matrículas de 1º ano de Ensino Médio</b>
2018	669	214
2019	681	246
2020	609	161
2021	513	-
2022	517	-

Fonte: Arquivo da E. E. Dr. Emilio da Silveira.

Quadro 5 – Comparativo de transferência e evasão

(continua)

<b>Ano</b>	<b>Tipo de Turma</b>	<b>Turmas</b>	<b>Transferências</b>	<b>Desistências</b>	<b>Total de Saídas</b>
2017	1º Ano Integral	7	66	3	69
2017	2º Ano Regular	7	14	7	21
2017	3º Ano Regular	6	7	4	11
2018	1º Ano Integral	7	38	31	69
2018	2º Ano Integral	4	34	1	35
2018	3º Ano Regular	6	15	4	19

(continuação)

<b>Ano</b>	<b>Tipo de Turma</b>	<b>Turmas</b>	<b>Transferências</b>	<b>Desistências</b>	<b>Total de Saídas</b>
2019	1º Ano Integral	1	0	0	0
2019	2º Ano Integral	N/A	N/A	N/A	N/A
2019	3º Ano Integral	N/A	N/A	N/A	N/A
2019	1º Ano Regular	6	16	15	31
2019	2º Ano Regular	6	15	9	24
2019	3º Ano Regular	5	17	4	21
2020	1º Ano Integral	4	16	15	31
2020	2º Ano Integral	1	9	1	10
2020	2º Ano Regular	5	7	15	22
2020	3º Ano Regular	5	1	9	10



(conclusão)					
Ano	Tipo de Turma	Turmas	Transferências	Desistências	Total de Saídas
2021	1º Ano Integral	4	25	11	36
2021	2º Ano Integral	4	6	5	11
2021	3º Ano Integral	1	6	5	11
2021	3º Ano Regular	6	6	5	11
2022	1º Ano Integral	4	49	29	78
2022	2º Ano Integral	3	59	14	73
2022	3º Ano Integral	2	26	5	31

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Dr. Emílio da Silveira.

A análise dos quadros anterior revela que, a partir de 2017, ano em que foi implementado o regime de escola em tempo integral, observa-se uma redução nas matrículas. Essa diminuição sugere que os alunos podem não ter estado adequadamente preparados para o modelo de ensino em tempo integral, possivelmente devido à falta de infraestrutura mínima na escola para recebê-los. Devido à abordagem adotada, sem consulta prévia, esses alunos optaram por se matricular em outras escolas estaduais como uma espécie de "fuga". Muitos deles

buscavam a oportunidade de conciliar seus estudos com o trabalho, o que pode ter influenciado na decisão de buscar alternativas educacionais.

O ensino médio, segundo a perspectiva da PHC de Demerval Saviani, tem como principal objetivo formar indivíduos críticos e conscientes de sua realidade social. Essa abordagem pedagógica valoriza a problematização, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, visando a formação dos estudantes como cidadãos críticos e participativos. Busca-se, assim, superar a mera reprodução de conhecimentos, instigando o pensamento reflexivo e a ação transformadora, para que os jovens se tornem agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, o ensino médio deve promover a formação de valores como solidariedade, justiça, igualdade e respeito à diversidade.

Seguindo as diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e incorporando as mudanças introduzidas pela Lei 13.415/2017, o ensino médio deve ter uma carga horária mínima de 1000 horas por ano, divididas em três anos de estudo, e ser estruturado em áreas do conhecimento, como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O currículo deve ser flexível e adaptado às necessidades e interesses dos estudantes, oferecendo diferentes modalidades de ensino, como o ensino médio regular, o ensino médio integrado à educação profissional e o ensino médio a distância.

No contexto da legislação específica para a implantação e implementação da educação em tempo integral em Minas Gerais, as Escolas Polem deveriam ser fundamentadas em gestão participativa, infraestrutura adequada e projeto pedagógico inclusivo. Elas visam garantir o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica, promovendo a melhoria da qualidade do ensino e o respeito à diversidade. Essas escolas deveriam buscar o desenvolvimento integral do estudante em suas múltiplas dimensões, estabelecendo vínculos sólidos entre a instituição escolar, a comunidade e seus diversos atores.

Ao explorar a implementação da educação em tempo integral na Escola Estadual Dr. Emílio Silveira em Alfenas, Minas Gerais, sob a perspectiva crítica da PHC e em diálogo com as leis educacionais vigentes, emerge uma compreensão mais profunda das complexidades e desafios desse processo. A análise detalhada revelou não apenas as limitações decorrentes da imposição dessa abordagem, mas também as tensões entre as intenções políticas e a realidade educacional no âmbito local.

Na análise documental que conduzimos, examinando tantos documentos de âmbito nacional quanto do estado de Minas Gerais que abordam a Educação em Tempo Integral (EMTI), identificamos que os legisladores frequentemente empregaram o termo "educação integral" de forma intercambiável com "escola de tempo integral". Em outras palavras, houve uma ênfase maior na extensão do período de ensino em detrimento da promoção de uma formação educacional verdadeiramente abrangente, o que tem sido uma tendência constante na discussão sobre educação integral no contexto brasileiro.

Saviani destaca a importância da escola como um ambiente propício ao debate e à pluralidade de ideias, onde diversas perspectivas e vozes podem ser acolhidas e respeitadas. Ele enfatiza que é por meio do diálogo e da troca de experiências que a consciência democrática dos indivíduos se fortalece. Entretanto, ao analisar a implementação do ensino em tempo integral na escola, surge outra perspectiva, marcada pela imposição e determinação por meio de diretrizes que não consideram a escola como um espaço histórico, cultural e social com sua própria voz.

Saviani ressalta a ausência de um sistema educacional brasileiro, evidenciando a falta de continuidade na intencionalidade política e a tendência à inovação como uma quebra abrupta em relação à prática educacional anterior. Isso resulta em um déficit histórico, levando a escola a se tornar um instrumento de mercantilização de acordo com as orientações políticas vigentes. Uma característica marcante dessa implementação é a descontinuidade, tanto no aspecto educacional quanto na adoção de três modelos distintos em um período curto de seis anos, cada um apontando para caminhos divergentes com inovações que acentuam ainda mais o déficit histórico.

Analisando o ponto de vista da PHC sobre o processo de descontinuidade educacional, fica evidente uma fragmentação no sistema educacional brasileiro, onde a educação é frequentemente reduzida à mera escolarização. Nesse contexto, a promoção da conscientização e do pensamento crítico tende a ser negligenciada, uma vez que a abordagem educacional assume uma abordagem mais instrumental do que verdadeiramente educativa. Esse enfoque de descontinuidade e fragmentação resulta em um processo de escolarização que instrumentaliza conteúdos de forma aleatória, como observado na implementação do EMTI, resultando em um ambiente escolar com uma abordagem meramente de escolarização.

Os desafios enfrentados pela comunidade escolar, desde a resistência inicial até a adaptação às novas dinâmicas, destacam a importância de uma abordagem participativa na formulação e implementação de mudanças educacionais significativas. A ausência de engajamento e consulta adequados pode minar a eficácia de medidas tão fundamentais como a expansão da educação em tempo integral.

Através da análise dos resultados acadêmicos e das percepções dos atores-chave, torna-se evidente que uma abordagem imposta não garante automaticamente a melhoria da qualidade da educação. Os resultados mistos apontam para a necessidade de avaliar cuidadosamente as estratégias de implementação, levando em consideração as características locais, a infraestrutura disponível e as necessidades da comunidade escolar.

A conexão com as leis educacionais vigentes traz à tona a importância de uma implementação alinhada aos princípios legais e às diretrizes educacionais estabelecidas. A ausência de uma base sólida nas políticas educacionais pode resultar em lacunas significativas entre as aspirações e a realidade no terreno educacional.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a implementação da educação em tempo integral na Escola Estadual Dr. Emílio Silveira em Alfenas, Minas Gerais, sob a perspectiva crítica da PHC e em diálogo com as leis educacionais vigentes, emerge uma compreensão mais profunda das complexidades e desafios desse processo. A análise detalhada revelou não apenas as limitações decorrentes da imposição da implantação do tempo integral na escola por conta das tensões entre as intenções políticas e a realidade educacional no âmbito local.

O ensino médio, conforme delineado pela PHC de Dermeval Saviani, é concebido como um instrumento essencial para formar indivíduos críticos e conscientes de sua realidade social. Esta abordagem pedagógica destaca a importância da problematização, do diálogo e da construção coletiva do conhecimento, visando à formação integral dos estudantes como cidadãos ativos e participativos na sociedade (Saviani, 2008). No entanto, ao analisarmos a implementação do ensino médio integral nos anos iniciais, observamos uma lacuna significativa entre os princípios da PHC e a prática educacional efetiva pretendida para a manutenção dos estudantes mais tempo na escola.

A implementação do ensino médio integral na escola E.E. Dr. Emílio Silveira não priorizou o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, contrariando os princípios da PHC. Em vez disso, houve uma dinâmica de imposição político-pedagógica, na qual a voz e a história da comunidade escolar foram desconsideradas. A falta de consulta e respeito à comunidade escolar resultou em uma desconexão entre as políticas educacionais e as necessidades reais dos alunos e professores.

Ademais, a promoção de valores como solidariedade, justiça, igualdade e respeito à diversidade, essenciais na formação cidadã preconizada pela PHC, foi comprometida pela ausência de um ambiente participativo e inclusivo na escola. A imposição do modelo de ensino médio integral sem considerar as particularidades e necessidades da comunidade escolar gerou resistência e aversão, minando os esforços para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Vasconcelos, 2007).

Diante desse cenário, é imperativo repensar a implementação do ensino médio integral à luz dos princípios da PHC. Isso implica em promover o diálogo e a participação efetiva da comunidade escolar na definição das políticas educacionais,

valorizando suas vozes e experiências. Somente através de uma abordagem inclusiva e participativa será possível alcançar os objetivos propostos pela PHC, formando indivíduos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social (Gadotti, 2000).

Ao examinar a implementação do ensino médio integral na Escola E.E. Dr. Emílio Silveira, torna-se evidente uma discrepância entre a legislação de Minas Gerais e a realidade da implementação. Longe de promover uma gestão participativa, a comunidade escolar não foi consultada nem respeitada em seus aspectos culturais e sociais. A imposição do ensino integral ocorreu sem considerar a aversão da comunidade, e as orientações foram impostas como determinações, sem espaço para diálogo. Como resultado, o desenvolvimento das múltiplas dimensões do estudante foi prejudicado devido à falta de vínculo com o novo modelo.

Observa-se que a comunidade escolar sofreu um ataque à sua identidade escolar, o que resultou em uma evasão significativa gerada pelo novo modelo, impactando negativamente no acesso e na permanência dos alunos na escola. Essa abordagem unilateral na implementação do ensino médio integral desconsidera a diversidade e as necessidades individuais dos estudantes, resultando em uma desconexão entre a proposta educacional e a realidade vivenciada pela comunidade escolar.

Apesar de ser reconhecida historicamente pela qualidade educacional, impulsionada pelo protagonismo de alunos e professores, a Escola E.E. Dr. Emílio Silveira enfrentou desafios comuns a muitas instituições de ensino no Brasil. A infraestrutura, crucial para o sucesso do ensino médio integral, deixa a desejar. A escola, infelizmente, não atendia aos padrões básicos de acessibilidade. Além disso, carecia de espaços adequados para atividades de educação física, e a falta de lugares para os estudantes se sentarem é uma realidade persistente, evidenciando uma infraestrutura obsoleta que remonta à década de 60.

A distribuição de salas desfavorecia a criação de ambientes educativos propícios ao ensino integral. Com uma estrutura concebida para atender às demandas de uma escola de ensino regular do passado, a instituição enfrenta dificuldades em adaptar-se às necessidades contemporâneas. A ausência de espaços educativos adequados compromete não apenas o conforto dos alunos, mas também a qualidade do processo de aprendizagem.

Essa deficiência na infraestrutura não apenas limita as possibilidades de oferecer uma educação integral de qualidade, mas também afeta a segurança e o bem-estar dos estudantes e professores. Portanto, é imperativo que haja investimentos significativos na modernização e adequação da infraestrutura escolar, a fim de garantir que todas as escolas, inclusive a E.E. Dr. Emílio Silveira, possam oferecer um ambiente propício ao ensino de tempo integral e ao desenvolvimento pleno dos estudantes. Não é apenas ampliando o tempo de permanência do estudante na escola que haverá melhoria na formação do jovem do ensino médio, mas a ampliação do tempo tem que vir com planejamento do que os envolvidos pela aprendizagem farão nesse tempo ampliado, que não aconteceu com a implantação do ensino de tempo integral no “Estadual”.

A análise do projeto pedagógico revela uma série de desafios significativos que prejudicaram a eficácia do ensino médio integral na Escola E.E. Dr. Emílio Silveira. Durante o período examinado, o projeto pedagógico foi modificado quatro vezes, resultando em uma falta de continuidade na linha de aprendizagem. Essa instabilidade dificultou a atuação dos professores, que se viam diante de uma sequência de disciplinas aleatórias, confundindo tanto eles quanto os alunos e gerando resistência pedagógica.

Além disso, a formação dos professores ocorreu de maneira igualmente desordenada, com orientações e capacitações distantes das necessidades e da formação acadêmica específica de cada docente. As constantes inovações e mudanças no modelo pedagógico, combinadas com uma imposição de diretrizes, resultaram em uma insuficiência pedagógica, comprometendo a qualidade do ensino oferecido.

Essa falta de coerência e estabilidade no projeto pedagógico não apenas dificultou o trabalho dos professores, mas também prejudicou a experiência educacional dos alunos, minando sua confiança no sistema de ensino. Portanto, é fundamental que haja uma revisão cuidadosa do projeto pedagógico, visando garantir uma abordagem mais consistente e alinhada com as necessidades dos estudantes e professores, promovendo assim um ambiente de aprendizagem mais eficaz e sustentável.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Renan de Oliveira Teixeira. (2017). Flexibilização curricular no ensino médio: impactos e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, UFPE, Recife, 47(166), 1074-1094. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1074.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2023.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 09 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 08 abr. 2023.
- CARVALHO, M. A. M. *et al.* Desafios para a formação técnica e profissional de qualidade no novo Ensino Médio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e195531, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982019000100416&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100416&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 03 de abril 2023.
- DARDOT, P., LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. Boitempo. 2016.
- DE OLIVEIRA SÁ, T. A. Pesquisa sociológica no ensino médio: produção científica, formação profissional e assessoria técnica na educação básica. **Conexão ComCiência**, [S. l.], v. 2, n. 3, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/8149>. Acesso em: 10 set. 2023.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3 ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.



DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição a teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigostikiana. Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Autores Associados, 2016.

GADOTTI, Moacir. **A escola e a produção do conhecimento**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2012.

GUEDES, Pedro de Melo. A escola em tempo integral: perspectivas e desafios para a sua implementação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, PUC, São Paulo, v. 21, e216019, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782016000100401&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000100401&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 abr. 2023.

HERNANDES, P. R. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio Aval**. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.108, p.579-598, jul./set.2020. <https://doi.org/10.5902/19846444>. Acesso em: 13 abr. 2023.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2011.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. Boitempo, 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da Pedagogia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In PAGNOCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silva Duarte de. (Orgs) O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Ed. eletrônica. Uberlândia/ Minas gerais : **Navegando Publicações**, 2016a. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4331>. Acesso em: 15 abr. 2023.

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

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

MINAS GERAIS. Decreto nº 47.227, de 17 de agosto de 2017. **Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na Rede Pública Estadual de Ensino de**

**Minas Gerais - RPEE-MG.** Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 18 ago. 2017. Seção 1, p. 1-2.

NIESVALD, Kerlyn Tatiana Schulz. **A qualidade da educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica:** contribuições para pensar a escola pública. 2020. 136 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 42ª.ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 42ª.ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11.ed.rev. - Campinas – SP; Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum a consciência filosófica.** 14ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SILVA, G. F. C. E., FILGUEIRAS, J. M., & VIEIRA, J. S. O ginásio “Inconfidência” de Alfenas: vestígios da cultura escolar e do ensino de história. **Educação Em Revista**, UFMG, Belo Horizonte, 36, e219654, 2020.

SILVA, J. C. da; NIESVALD, K. T. S. Qualidade da educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: alguns apontamentos. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 21, p. 1- 27, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8664084. Disponível em:<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664084>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SOUZA, Ana Maria de. Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular e Educação Integral: desafios contemporâneos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Campinas, SP, 25(95), 618-638, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362017000300618&lng=en&tlng=en](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000300618&lng=en&tlng=en). Acesso em: 03 abr. 2023.

SOUSA, G. J. A.; ESPÍRITO SANTO, N. C.; BERNADO, E. S. A sexta meta do pnc 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral. **EccoS**, São Paulo, n. 37, p. 143-160. maio/ago. 2015.

XAVIER, A. R. A MP do Ensino Médio e a reconfiguração do ensino público no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e192344, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e192344.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

ZANETIC, J.; BONAMINO. A. MP do ensino médio: o novo ensino médio brasileiro e os dilemas da educação no século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230009, 2018. Disponível

em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1413-2478-rbedu-23-e230009.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.