

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

PATRICIA FLORENCIO DA SILVA CARDOSO

**AS DETERMINAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NOS
COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL
EM UMA ESCOLA DA AUTORIA DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE –MS**

**CAMPO GRANDE
2022**

PATRICIA FLORENCIO DA SILVA CARDOSO

**AS DETERMINAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NOS
COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL
EM UMA ESCOLA DA AUTORIA DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE –MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Educação – Área de
concentração Formação de Educadores, da Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de
Campo Grande, como exigência parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Daniela Basso

CAMPO GRANDE
2022

C266d Cardoso, Patricia Florencio da Silva

As determinações das avaliações em larga escala nos componentes curriculares do ensino médio em tempo integral em uma Escola da Aatoria do município de Campo Grande – MS / Patricia Florencio da Silva Cardoso. – Campo Grande: UEMS, 2022.

114 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2022.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jaqueline Daniela Basso.

1. Ensino médio 2. Avaliação em larga escala 3. Neoliberalismo I. Basso, Jaqueline Daniela II. Título

CDD 23. ed. - 375

PATRICIA FLORENCIO DA SILVA CARDOSO

**AS DETERMINAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NOS
COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO
INTEGRAL EM UMA ESCOLA DA AUTORIA DO MUNICÍPIO DE CAMPO
GRANDE –MS**

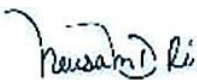
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária-de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Organização do Trabalho Didático.

Aprovada em: 15/07/2022


BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Jaqueline Daniela Basso (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dra. Neusa Maria Dal Ri
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP- Marília)



Prof. Dra. Erika Porceli Alaniz
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Ao meu esposo Milton, e aos meus filhos Milton Victor e João
Guilherme pela compreensão nos momentos que não pude estar com
eles.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo pulsar da vida.

Ao meu esposo Milton, e aos meus filhos Milton Victor e João Guilherme que entenderam as inúmeras vezes que estive ausente, dedicando-me aos estudos.

À minha orientadora Profa. Dra. Jaqueline Daniela Basso pelos ensinamentos, pelas leituras dos escritos, das correções que demandaram muito do seu tempo, por estar sempre acessível para me atender prontamente. Profissional que me estimulou sempre nas escritas, correções e na continuidade dos estudos. Pessoa que me acalmou nos momentos de insegurança. Com certeza colaborou muito com a minha formação profissional.

Às minhas amigas Claudeci de Paula de Almeida e Maria Aparecida Rondis Nunes de Abreu pelo apoio e incentivo antes e durante toda a caminhada de estudo, minha imensa gratidão. Também às minhas amigas e colegas de trabalho, em especial Cátia Guimarães Monteiro Teixeira, Expedita Maria Torres da Silva, Luziety Adalgisa Gimenez Loiola, Maria de Fátima Pires Ortiz de Carvalho, Vera Lúcia Sandri, Silvia Regina da Silva Pereira, Simone da Silva Goulart Dias, que direta ou indiretamente contribuíram para que conseguisse concluir o mestrado.

À Profa. Dra. Iara Augusta da Silva, minha primeira orientadora, por me incentivar a ingressar no mestrado e a escolher o tema do meu projeto de pesquisa.

À Profa. Dra. Érika Porceli Alaniz e à Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri por aceitarem participar da banca de qualificação e dedicar tempo à análise da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional que me instigaram a reflexão da importância dos estudos contínuos. Professores dedicados que estavam sempre à disposição para sugerir, explicar e indicar leituras que favorecessem o desenvolvimento acadêmico e a pesquisa.

À amiga que conheci virtualmente no mestrado, Priscila, pela ajuda incondicional em todos os momentos que precisei.

Ao diretor Paulo César e à diretora adjunta Dirley da Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís, pessoas que me acolheram na escola e sempre estavam à disposição quando solicitei.

Aos demais profissionais que participaram da entrevista contribuindo com o estudo.

A única força capaz de contribuir positivamente para o novo processo de transformação é a própria *educação*.

(MÉSZÁROS, 2008, p. 102).

RESUMO

A escola brasileira está inserida em uma sociedade marcada por contradições e pela influência do neoliberalismo nos campos político, econômico e educacional. Nesse contexto, o ensino médio tem sido alvo de discussões e reformas, sobretudo a partir dos anos 1990, devido a vários motivos, dos quais destacamos: os baixos índices obtidos pelos alunos nas avaliações em larga escala; o grande número de evadidos e reprovados; a diminuição no quantitativo de matrículas; e o número reduzido de alunos das escolas públicas que participam do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em resposta a essa situação, o estado de Mato Grosso do Sul implantou o Programa Escola em Tempo Integral Escola da Autoria, em busca de melhorias no ensino, nos índices das avaliações em larga escala e na adesão ao ENEM. O presente trabalho tem como objetivo analisar as determinações das avaliações em larga escala nos componentes curriculares no ensino médio de tempo integral em uma Escola da Autoria do município de Campo Grande – MS. Para isso, lançou mão de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e um estudo empírico, cujos dados foram produzidos por meio da realização de entrevistas com um coordenador pedagógico geral que também é coordenador pedagógico da área de Projeto de Vida, um coordenador da área de Linguagens e um da área de Matemática. As análises foram realizadas a partir do método materialista histórico-dialético. Assim, o estudo evidenciou que a submissão às avaliações em larga escala como ferramenta exclusiva de aferição da qualidade da educação, e o empobrecimento curricular pelo qual o ensino médio vem passando nas últimas décadas, derivado das sucessivas reformas, estão presentes nas escolas do Programa Escola da Autoria do município de Campo Grande – MS.

Palavras-chave: Ensino Médio; Programa Escola da Autoria; Tempo Integral; Neoliberalismo; Avaliações em Larga Escala.

ABSTRACT

The Brazilian school is inserted in a society marked by contradictions and the influence of neoliberalism in the political, economic and educational fields. In this context, secondary education has been the target of discussions and reforms, especially since the 1990s due to several reasons, of which we highlight: the low rates obtained by students in large-scale evaluations; the large number of students who have dropped out or failed; the decrease in the number of enrollments; and the reduced number of public school students taking the High School National Exam (HSNE). In response to this situation, the state of Mato Grosso do Sul has implemented the Full-Time School Program Escola da Aatoria, in search of improvements in teaching, in the indexes of the large-scale evaluations, and in the adherence to HSNE. The present study has the general objective of analyzing the interference of large-scale evaluations in the curricular components of full-time high school education in an Escola da Aatoria in the city of Campo Grande. To do so, it used a bibliographical research, a document research and an empirical study whose data were produced by means of interviews with a general pedagogical coordinator who is also the pedagogical coordinator of the Projeto de Vida area, a coordinator of the Language area and one of the Mathematics area. The analyses were carried out using the historical-dialectical materialist method. Thus, the study showed that the submission to large-scale evaluations as an exclusive tool for measuring the quality of education and the curricular impoverishment through which the secondary education has been passing in recent decades, derived from successive reforms, are present in the schools of the Escola da Aatoria Program of the municipality of Campo Grande.

Keywords: Secondary Education; Escola da Aatoria Program; Full-Time School; Neoliberalism; Large-Scale Evaluations.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual de abandono escolar entre os jovens.....	39
Tabela 2 – Atraso ou abandono escolar entre jovens de 11 a 24 anos.....	39
Tabela 3 – Alunos matriculados no ensino médio e no ensino médio integral de 2016-2020.....	49
Tabela 4 – Médias nacionais para o IDEB previstas no PNE.....	57
Tabela 5 – Meta Nacional do IDEB para os anos de 2015 a 2019.....	57
Tabela 6 – IDEB – resultados e metas	61
Tabela 7 – Proficiências das avaliações do SAEB Ensino Médio.....	68
Tabela 8 – Proficiências ENEM.....	69
Tabela 9 – Anexo I da Resolução/SED nº 3.808, de 15 de dezembro de 2020. Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral Escola da Autoria.....	81
Tabela 10 – Recomendações para infraestrutura das escolas.....	84
Tabela 11 – Estrutura física da Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís.....	85
Tabela 12 – Quantitativo de profissionais e alunos da Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís.....	87
Tabela 13 – Participação dos alunos da Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís no ENEM.....	97
Tabela 14 – IDEB – ENSINO MÉDIO.....	99
Tabela 15 – Desempenho dos alunos da Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís no ENEM.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- BNCC – Base Nacional Curricular Nacional
- BNCC – EM - Base Nacional Curricular Nacional do Ensino Médio
- CF (1988) – Constituição Federal de 1988
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EMTI – Ensino Médio de Tempo Integral
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- IAS – Instituto Ayrton Senna
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MS – Mato Grosso do Sul
- MEC – Ministério da Educação
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OMC – Organização Mundial do Comércio
- ONG – Organizações não governamental
- PEE-MS – Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PME-MS – Plano Municipal da Educação de Campo Grande/MS
- PNE – Plano Nacional de Educação
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEE – Secretarias Estaduais de Educação

SED/MS – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRI – Teoria da Resposta ao Item

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E REFORMAS DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DOS ANOS 1990 Erro! Indicador não definido.	
1.1. O neoliberalismo nas políticas de avaliação em larga escala no Brasil a partir dos anos 1990.....	20
1.2. A relação entre o ensino médio e o mercado de trabalho: desafios para a universalização desta etapa de ensino.....	37
1.3. As reformas do ensino médio nas últimas décadas: interferências no currículo a partir da Lei nº 13.415/2017 e da Resolução CNE nº 03/2018.....	40
2. AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA ENQUANTO PARÂMETRO DE QUALIDADE EDUCACIONAL	54
2.1. SAEB, ENEM e as metas do IDEB: avaliações como parâmetro para elaboração das políticas públicas.....	54
2.2. Avaliações em larga escala e qualidade da educação. Que relação é essa?	6969
3. AS DETERMINAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NOS COMPONENTES CURRICULARES NO PROGRAMA ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL ESCOLA DA AUTORIA: O EXEMPLO DA ESCOLA ESTADUAL AMÉLIO DE CARVALHO BAÍS	76
3.1. Implementação do Programa de Educação em Tempo Integral Escola da Autoria no estado de MS e em Campo Grande.....	77
3.2. A Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís e o Ensino Médio em Tempo Integral	83
CONCLUSÃO	1055
REFERÊNCIAS	1088
ANEXOS	1188

INTRODUÇÃO

A escola brasileira está inserida em uma sociedade marcada por contradições e pela influência do neoliberalismo nos campos político, econômico e educacional. Nesse contexto, o ensino médio vem sendo alvo de discussões e reformas, sobretudo a partir dos anos 1990, devido a vários motivos, dos quais podemos destacar: os baixos índices obtidos pelos alunos nas avaliações em larga escala; o grande número de evadidos, reprovados; a diminuição no quantitativo de matrículas; e o número reduzido de alunos das escolas públicas que participam do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (FERRETTI, 2018; KRAWCZYK, 2011).

Partindo dessa realidade, me propus a estudar de forma mais aprofundada o tema. Sou profissional da educação pública e as avaliações em larga escala estão presentes nesse contexto. O interesse pelo tema surgiu há doze anos, quando atuava como supervisora escolar do ensino fundamental da rede pública municipal de Campo Grande – MS. Observava que em todos os anos de avaliação do SAEB a dinâmica da escola mudava, principalmente em relação aos professores e às turmas avaliadas.

Assim, iniciei meus estudos tentando compreender os elementos que compõem a avaliação do SAEB e interpretar os resultados a fim de auxiliar os professores. Reconheci no mestrado a oportunidade de aprofundar os estudos sobre a temática por meio da análise das avaliações em larga escala em relação com os componentes curriculares no ensino médio em tempo integral, em uma unidade escolar que faz parte do Programa Ensino Médio em Tempo Integral Escola da Aatoria do município de Campo Grande – MS.

No texto, o termo avaliação em larga escala corresponde às avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, *Programme for International Student Assessment* (PISA), sendo que o trabalho apresenta maior aprofundamento teórico nas avaliações do SAEB e do ENEM, os quais são realizados pelos alunos do ensino médio.

No decorrer do trabalho evidenciamos a interferência do neoliberalismo nas políticas de avaliação em larga escala no Brasil, a partir da década de 1990, que tem sido justificada por seus idealizadores como uma forma de garantir a qualidade da educação pública. Nesse momento não pretendemos dizer se as avaliações em larga escala são “boas” ou “más”, porque precisamos analisá-las dentro de um contexto histórico. Entretanto, importante ressaltar que, independentemente dos objetivos anunciados, as avaliações em larga escala têm contribuído para a exclusão cada vez maior dos filhos dos trabalhadores que precisam ter acesso,

permanência, e a garantia de uma escola pública que ofereça aprendizado não somente técnico e profissional, mas propedêutico para que possam adquirir formação crítica que lhes permita compreender as contradições presentes na sociedade.

Desse modo, as reformas do ensino médio representam um desafio às escolas, pois são nelas que se efetivam o que é previsto nas leis, emendas e outras normativas. Dentre as várias reformas propostas para essa etapa de ensino, elegemos a Lei nº 13.415/2017 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 03/2018 como objeto de análise nesse estudo. A aplicação dos marcos legais proposta pelo Governo Federal implica diretamente nos estados, os quais têm “autonomia” (desde que estejam de acordo com as normatizações) para construir a organização curricular, a ampliação da carga horária e a adequação das escolas de ensino médio em tempo integral (EMTI). Diante do cenário nacional, é imprescindível analisar como se dá a implementação nos âmbitos estadual e municipal.

No contexto das propostas de ensino médio em tempo integral, o estado de Mato Grosso do Sul ampliou a carga horária nas escolas e adicionou novos componentes curriculares, com vistas, entre outros objetivos, a melhorar o processo de ensino e aprendizagem, a ampliar a adesão e o rendimento dos alunos nas avaliações em larga escala, como o ENEM. A implementação das escolas em período integral no estado de Mato Grosso do Sul teve como referência o Programa de Educação em Tempo Integral Escola da Aatoria, criado pela Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016.

Dois anos após a implementação do Programa Escola da Aatoria, no estado de Mato Grosso do Sul, o Governo Federal publicou no Diário Oficial da União a Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019, que determina os critérios para a escolha das escolas e como se dará o financiamento para a implementação dessa modalidade de ensino.

Diante desse contexto, levantamos a seguinte questão de pesquisa: As avaliações em larga escala determinam componentes curriculares no ensino médio em tempo integral de uma escola do município de Campo Grande – MS? Nossa hipótese é que as diretrizes das avaliações em larga escala têm determinado não só as políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, grades curriculares do Ensino Médio, mas também o trabalho docente, que em muitos momentos tem se limitado ao preparo dos alunos para realização dos testes aplicados nacionalmente, com isso vivencia-se o controle do trabalho e perda da autonomia docente.

Questão que suscitou o seguinte objetivo geral: analisar as determinações das avaliações em larga escala nos componentes curriculares no ensino médio em tempo integral de uma Escola da Aatoria do município de Campo Grande – MS. Para alcance do objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: identificar as determinações do neoliberalismo nas

políticas de avaliação em larga escala do ensino médio, bem como nas propostas de reforma desta etapa educacional, sobretudo a partir da década de 1990 e examinar se as diretrizes operacionais das avaliações em larga escala se materializam em uma Escola de Ensino Médio em tempo integral do município de Campo Grande – MS.

Com vistas a atingir os objetivos propostos nos embasamos no método materialista histórico-dialético, que propõe a análise do objeto de estudo inserido em uma sociedade histórica, o qual o investigador deve compreender a aparência e a essência. Portanto, parte-se da materialidade do objeto em busca da compreensão de sua essência através da dialética entre o particular e o geral.

O método materialista histórico vai além de regras a serem seguidas pelo investigador. Isso se deve à complexidade do método de pesquisa, a relação com o objeto a ser estudado, e a busca por possíveis respostas aos questionamentos. É essencial dizer que o objeto está associado ao contexto histórico e o pesquisador precisa considerar esse aspecto (PAULO NETTO, 2011).

Nessa perspectiva, o materialismo histórico-dialético possibilita compreender o objeto de pesquisa proposto, de modo que foram analisados os fatores econômicos, sociais, políticos e culturais, propiciando a reflexão dialética da educação.

Os dados foram produzidos por meio de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e estudo empírico (através da realização de entrevistas semiestruturadas). A pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos” (GIL, 2002, p. 44). Valemo-nos de autores como Frigotto (2006, 2011, 2017), Krawczyk (2014), Peroni (2016), Krawczyk e Ferretti (2017), Costa (2012), Ravitch (2011), Araújo e Silva (2019), Galian e Alavarse (2019), Moura e Lima Filho (2019), entre outras fontes, como: livros, capítulos de livros, artigos, dissertações e teses dos principais *sites* que contemplem as produções em questão, tais como: *sites* da UFMS, UEMS, UCDB, UFGD, CAPS, Google acadêmico, Scielo, IBICIT/BDTD.

Analisamos vários indicadores que foram organizados em tabelas tais como: percentual de abandono entre os jovens – 2020, alunos matriculados no ensino médio e no ensino integral no Brasil (2016 a 2020), proficiências das avaliações do SAEB Ensino Médio, IDEB – ENSINO MÉDIO, que apontaram resultados significativos para discutir e analisar o contexto atual.

A pesquisa documental, por sua vez, se dedica à análise de documentos que oportunizam uma vasta fonte de dados. Assim, recorreremos às legislações, tais como: Constituição Federal (1988), LDB nº 9.394/1996, Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), Lei nº 13.415/2017, Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 03/2018, e às legislações estaduais: Plano Estadual de Educação – PEE-MS (2014-2024), Resolução da Secretaria

Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED) nº 3.808/2020 e o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Amélio Carvalho Baís (2020), entre outras, as quais normatizam o ensino médio, a implementação desta etapa de ensino em tempo integral e o Programa Ensino Médio em Tempo Integral Escola da Aatoria no estado de Mato Grosso do Sul e no município de Campo Grande.

Feitas essas conceituações, detalhamos, a partir daqui, como cada um dos procedimentos metodológicos colaboraram para o alcance dos objetivos específicos, consequentes do objetivo geral há pouco explicitado. Para contemplar o primeiro objetivo específico (identificar as implicações do neoliberalismo nas políticas de avaliação em larga escala do ensino médio, bem como nas propostas de reforma desta etapa educacional, sobretudo a partir da década de 1990) nos valem de revisão bibliográfica a partir de teses, dissertações, livros, capítulos de livros e artigos publicados em periódicos indexados; esses material teórico possibilitou a compreensão do surgimento das avaliações em larga escala no Brasil e o papel dos órgãos multilaterais, a partir de 1990, permitindo contextualizar e realizar a análise dialética dos dados produzidos pelas entrevistas e do processo de implementação do Programa Escola em Tempo Integral Escola da Aatoria no estado de Mato Grosso do Sul e em sua capital, Campo Grande, nos demais capítulos.

Para atingir o segundo objetivo específico, (examinar se as diretrizes operacionais das avaliações em larga escala se materializam em uma Escola de Ensino Médio em tempo integral do município de Campo Grande – MS) realizamos pesquisa empírica por meio de realização de entrevistas semiestruturadas (de acordo com o roteiro elaborado), cujos dados produzidos foram analisados com base na revisão bibliográfica e na pesquisa documental a partir do método materialista histórico-dialético.

Dada a natureza do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UEMS, no qual a pesquisa foi realizada, colocamos em prática o Projeto de Intervenção (disponível nos anexos) por meio da realização de uma Feira de Profissões que teve o intuito de promover a divulgação e discussão do ENEM enquanto ferramenta de entrada para o Ensino Superior e apresentar possibilidades de Cursos de Graduação aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. O projeto foi elaborado a partir de discussão com a direção adjunta e coordenação pedagógica e buscou auxiliar a escola a incentivar os alunos concluintes do ensino médio a continuar os estudos por meio do ingresso às universidades públicas. A ação ocorreu em novembro de 2021 e foi bem recebida pela equipe gestora, professores e alunos, conforme relatado no projeto de intervenção (em anexo).

Além da intervenção, como produto técnico, publicaremos, ainda no ano de 2022, um capítulo de livro, fruto da parceria do Programa com a Secretaria Estadual de Educação de MS, com isso objetivamos divulgar parte dos resultados da pesquisa.

O lócus de pesquisa foi a Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís. A unidade escolar é pioneira na implementação de projetos voltados ao ensino médio em tempo integral de âmbito nacional e estadual, ofertando esta modalidade de ensino desde 2009, motivo que nos impulsionou a tomarmos como exemplo típico neste estudo.

Os sujeitos de pesquisa foram três coordenadores pedagógicos de área da escola, sendo: um coordenador pedagógico geral que também coordena a área de Projeto de Vida; um coordenador pedagógico da área de Linguagens e um da área de Matemática. Justificamos a escolha desses três coordenadores pedagógicos para a pesquisa por atuarem simultaneamente na coordenação das áreas e na sala de aula por meio da docência, o que nos permitiu a produção de dados tanto acerca dos componentes curriculares trabalhados em aula, quanto do acompanhamento da coordenação pedagógica aos demais professores que se dedicam a cada uma das áreas e ao Programa Escola da Autoria.

No que tange à escolha das áreas, justifica-se do seguinte modo: a área “Projeto de Vida” foi inserida nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral por meio do Programa Escola da Autoria, e as áreas “Linguagens” e “Matemática” por serem priorizadas nas avaliações em larga escala, como as provas do SAEB e do ENEM.

Quanto aos aspectos éticos, esta pesquisa se encontra em conformidade com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e a Resolução CNS 510/16, que regem os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. A participação na pesquisa foi voluntária e os sujeitos poderão desistir de participar a qualquer momento. Por meio de roteiro semiestruturado, as entrevistas ocorreram em formato de videoconferência com uso da versão gratuita ferramenta Google Meet. Na pesquisa, nomeamos como Coordenador pedagógico1, Coordenador pedagógico 2 e Coordenador pedagógico 3, quando nos referimos aos entrevistados.

A partir do exposto, os resultados alcançados foram apresentados em três capítulos. No primeiro capítulo, realizamos um resgate histórico da ação neoliberal a partir dos anos 1990 e, com isso, buscamos compreender como ela atinge a educação, as avaliações em larga escala e as reformas do ensino médio. Pretendemos identificar o papel que as avaliações em larga escala desempenharam nos anos 1990 até o ano de 2022, a quais propósitos atende e se há interferência na educação brasileira. Apresentamos neste estudo as especificidades das avaliações aplicadas ao público-alvo do ensino médio.

No segundo capítulo buscamos verificar se e como as avaliações em larga escala interferem nos componentes curriculares do ensino médio em tempo integral no MS, como as avaliações em larga escala têm servido de parâmetro de qualidade, e como as propostas de reforma do ensino médio no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul são formuladas segundo essas interferências. Para tanto, descrevemos um breve histórico do SAEB e do ENEM, analisando as metas do IDEB e o resultado, sobretudo a partir de 2015.

Em seguida, apresentamos os dados do IDEB nacional e estadual, bem como a normatização descrita nos planos nacional, estadual e municipal. Nas avaliações do SAEB são aferidas as habilidades e competências nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática. Diante disso, o estreitamento curricular é um fator que não pode ser ignorado quando tratamos das avaliações em larga escala e das reformas do ensino médio. Por fim, abordamos o termo “qualidade” na educação e qual é a relação com as avaliações em larga escala. Os resultados têm servido de parâmetro para as propostas de reforma do ensino médio no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul.

Visamos, no terceiro capítulo, examinar se as diretrizes operacionais das avaliações em larga escala se materializam em uma escola de ensino médio em tempo integral do município de Campo Grande – MS, por meio da legislação, e examinar se as diretrizes operacionais das avaliações em larga escala se materializam em uma Escola de Ensino Médio em tempo integral do município de Campo Grande – MS. Assim, além da análise documental, realizamos uma pesquisa empírica tomando como exemplo típico a Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís, na qual realizamos visitas e entrevistas para estabelecer uma relação dialética entre os resultados das pesquisas bibliográfica e documental e a realidade escolar.

1. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E REFORMAS DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DOS ANOS 1990

Neste primeiro capítulo realizamos um breve resgate histórico da ação neoliberal, a partir dos anos 1990, que nos possibilitou compreender como ela interfere na educação e nas avaliações em larga escala no Brasil. Pretendemos identificar o papel que as avaliações em larga escala desempenham desde os anos 1990 até o ano de 2022, a quais propósitos atendem e qual a repercussão na educação brasileira. Apresentamos neste estudo as especificidades das avaliações aplicadas ao público-alvo do ensino médio.

O ensino médio em tempo integral tem sido amplamente discutido e é alvo de inúmeras reformas, devido aos baixos índices nas avaliações em larga escala, à evasão, à reprovação e à baixa adesão ao ENEM, entre outros fatores. Assim, temos a intenção de discutir e analisar principalmente a Lei nº 13.415/2017 e a Resolução CNE nº 03/2018 do ensino médio em tempo integral, o que nos proporcionará o embasamento das discussões que realizaremos nos capítulos seguintes.

1.1. O neoliberalismo nas políticas de avaliação em larga escala no Brasil a partir dos anos 1990

A ação neoliberal tem sido sentida e amplamente discutida no Brasil, sobremaneira a partir da década de 1990, quando passou a influenciar significativamente a educação, o que perdura até o atual momento histórico (2022). O senso comum nos levaria a crer que são ações que visam melhorar a educação no Brasil, porém o neoliberalismo é um fenômeno bem mais complexo e tem consequências nas dimensões econômicas, sociais, educacionais e políticas, com maior alcance do que pensamos.

Assim, compreender sua origem e propósitos é relevante para que possamos refletir sobre o ideário de educação pública, no que diz respeito às avaliações em larga escala no ensino médio. Entender que a educação não está isolada da sociedade, que os fatores econômicos e políticos repercutem significativamente e todas as mudanças nesses aspectos interferem na educação, principalmente na educação pública, é essencial para o desenvolvimento deste estudo.

Para compreendermos a ação neoliberal no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, precisamos voltar à sua origem. O capitalismo viveu anos de glória logo após o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), com o crescimento da economia, índice de desemprego

mínimo nos países centrais, entretanto, nos anos 1973 e 1979, houve crises fiscais e como consequência aumento dos juros e volta da inflação (PAULANI, 2006).

Silva (2001) relata que o neoliberalismo surgiu inicialmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, nos primeiros mandatos dos governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher, respectivamente na década de 1980, ambos lideraram uma tendência pela adoção do ideário neoliberal na reforma do Estado.

A partir de 1982, o neoliberalismo ganha espaço em outros países, a Alemanha é um exemplo, tendo como chanceler neoliberal Helmut Kohl. Esses líderes de governo acreditavam que o “neoliberalismo se transformava em uma verdadeira alternativa de poder no interior das principais potências do mundo capitalista” (GENTILI, 1999, p. 14).

Movimento que foi vivenciado em nível mundial, na América Latina, houve repercussão direta do neoliberalismo, visto que os países “[...] constituíram um verdadeiro laboratório de experimentação neoliberal de resultados aparentemente milagrosos” (GENTILI, 1999, p. 15). O Chile foi o primeiro destes países, e mesmo que a experiência não tenha sido positiva, não conteve a ampliação da presença do neoliberalismo na América Latina, que aproveitou das dificuldades econômicas, sociais e educacionais para adentrar nos demais países, conforme esclarece Gentili (1999, p. 15): “Durante os anos 1980, e no contexto das incipientes democracias pós-ditatoriais, o neoliberalismo chegará ao poder, na maioria das nações da região, pela via do voto popular”.

Assim, o neoliberalismo ampliou sua retórica nos países centrais e periféricos, orientando as tomadas de decisões dos governos da maioria dos países capitalistas (GENTILI, 1999). No final dos anos 1980, a hegemonia neoliberal instalou-se no Brasil como parte de um projeto internacional amplo. Desse modo, as estratégias neoliberais adentraram na educação, na política, na economia, nos serviços públicos, entre outros, conforme afirma Silva (2001, p. 15):

A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos, a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global.

Naquele contexto, o governo brasileiro se mostrou favorável à entrada do mencionado projeto no país, devido à crise instalada na década de 1980 na educação, na economia e na

política. Segundo Bittar e Bittar (2012), os fatores da crise, nos anos 1980, se devem à hiperinflação, à dívida externa impagável e aos déficits fiscais, os quais contribuíram para o endividamento dos estados brasileiros. Os movimentos sociais de trabalhadores encontravam-se em um processo de reorganização social dado o fim do Regime Militar. Momento que impulsionou a organização de sindicatos, luta dos trabalhadores por direito à democracia, participação nas decisões juntamente com o Estado. Acresce-se a esses fatos a crise na educação que apresentava elevados índices de evasão, reprovação, abandono e poucos investimentos.

A crise econômica fez com que a educação passasse longo período de dificuldades tendo poucos recursos e políticas públicas destinados à sua melhoria. A partir de 1985, no período pós-ditadura militar, o país passou por um processo de redemocratização e, no mundo, o neoliberalismo apresentava-se como uma opção de modernização com base nos princípios da soberania do mercado e da diminuição do Estado (LIMA, 2012).

Em 1990, o Brasil tinha como presidente Fernando Collor de Mello que, em outubro de 1992, após processo de impeachment, foi substituído por Itamar Franco que governou até 1º de janeiro de 1995. Em seguida, assume o presidente Fernando Henrique Cardoso. Os dois mandatos correspondem ao período de 1995 a 2002. A partir daquele momento fortaleceu-se a implantação do neoliberalismo no Brasil, juntamente com a pressão internacional.

Segundo Paulani (2006, p. 88-89) o discurso neoliberal ganhou impulso em 1995 com o presidente Fernando Henrique Cardoso:

[...] o governo federal no início de 1995 com o declarado projeto de “modernizar” o país, mais particularmente suas instituições. Esse princípio básico de seu projeto tornou a forma concreta de um ousado e ambicioso plano de privatizações e de uma abertura substancial da economia.

Com a intenção de “modernizar o país” várias ações foram realizadas após 1995 com vistas à privatização dos serviços públicos, conseqüentemente, os estados tornaram-se reféns das políticas internacionais e do processo de globalização econômico e cultural. Em relação à educação, não foi diferente, passou a imperar a lógica de Estado mínimo, na qual são enxugados os investimentos nas áreas sociais, e a educação pública é tida como algo secundário.

Severino (2006, p. 303) esclarece que:

[...] por meio da legislação e das medidas programáticas, o governo passa a aplicar políticas públicas que vão efetivando as diretrizes neoliberais, mais uma vez adiando e talvez inviabilizando uma educação que possa ser mediação da libertação, da emancipação e da construção da cidadania.

Entre essas medidas estão as avaliações em larga escala, que visam aferir a aquisição de conhecimentos básicos de língua portuguesa e de matemática, as quais têm contribuído para o afastamento cada vez maior de uma perspectiva de formação humana ampla e crítica.

Assim, a década de 1990 foi marcada pela efetiva implantação da política neoliberal no Brasil. Economicamente houve queda da economia devido a fatores: “[...] a) o baixo crescimento econômico e a concomitante estagnação do crescimento da renda per capita; b) aumento da taxa de desemprego; c) deslocamento da produção; d) proliferação de *empregos lixo*; e) desenvolvimento tecnológico.” (VIEITEZ; DAL RI, 2011, p. 10).

Naquele contexto, em 1995, criou-se o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. A partir da Reforma do Estado, as ideias neoliberais internalizaram-se no planejamento educacional por meio de ações, programas, valores e métodos vislumbrando a educação como um produto do capitalismo. Consequentemente, foram empreendidas várias reformas educacionais com vistas à melhoria da qualidade da escola pública brasileira, com um viés mercantilista.

De acordo com as políticas neoliberais as propostas de reformas apontavam para:

a) necessidade de desenvolver sistemas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais (basicamente provas de rendimento aplicadas população estudantil); b) a necessidade de desenhar e desenvolver reformas curriculares básicos de um Currículo Nacional; c) associada à questão anterior, a necessidade de desenvolver estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente e que permitam a atualização dos docentes segundo o plano curricular estabelecido na citada reforma (GENTILI, 1999, p. 27).

Tendo em vista as reformas educacionais realizadas no Brasil nas últimas décadas, percebemos que a cartilha neoliberal tem sido seguida, haja vista a implementação das avaliações em larga escala e as formações para professores alicerçadas no discurso da melhora do desempenho do aluno.

Discurso que justificou as reformas educacionais empreendidas no Brasil e na América Latina, no início de 1990, que em sua maioria, resultaram dos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com participação do Banco Mundial, ocorrida na Tailândia em 1990, que deu origem à Declaração de Jomtien. Segundo Bruno (2011):

[...] o encontro de Jomtien, ocorrido na Tailândia em 1990, tinha como objetivo construir um consenso em âmbito mundial em torno de uma educação para todos com equidade social, tendo em vista enfrentar dois desafios: desenvolver uma educação que respondesse às novas exigências do setor econômico e atender às demandas das populações pobres (gestão da pobreza) (p. 552).

Ainda sobre isso, Zaluca (2009, p. 72-73) salienta que:

a referida Conferência teve grande importância no que diz respeito às políticas que passaram a ser implementadas em países com alto índice de analfabetismo, entre eles o Brasil, que assumiram o compromisso com os organismos internacionais de assumir políticas que dessem conta de “alavancar” a educação nos respectivos países.

No caso brasileiro, essa alavancagem deveria representar a superação dos problemas educacionais presentes desde bem antes de 1990, tais como: a reprovação em massa, o analfabetismo, a distorção série/idade, crianças em idade escolar fora das escolas, defasagem de aprendizagem de alunos que ingressavam no ensino fundamental sem ter frequentado a educação infantil, entre outros.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos destacou a necessidade de “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, o que implicaria a preocupação com a aprendizagem efetiva, não somente com o aumento das matrículas e acompanhamento sistemático por meio das avaliações. “Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho” (UNESCO, 1990, p. 4). Portanto, as avaliações em larga escala foram tidas como ferramenta em favor da melhoria nos índices de aprendizagem e ao aderir à Declaração, os países signatários, como o Brasil, passaram a constituir seus sistemas nacionais de avaliação com vistas ao cumprimento do que foi acordado.

Proclama-se, então, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, assinada pelos países participantes, que assumem, desta forma, o compromisso do cumprimento e da efetivação dos objetivos estabelecidos pelos dez artigos da Declaração. Ao tratar das necessidades básicas de aprendizagem, a Declaração cita a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas como instrumentos essenciais para a aprendizagem (KLEIN, 2017, p. 57).

Daí as inúmeras reformas curriculares empreendidas no Brasil a partir de 1990, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) publicados logo após a promulgação da LDB.

Além da Declaração de Jomtien, a educação brasileira sofreu forte influência do Relatório “Educação: um tesouro a descobrir” elaborado entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO e coordenada pelo francês Jacques Delors. “Nele se fez um diagnóstico do ‘contexto planetário de interdependência e globalização’ evidenciando-se desafios para cujo enfrentamento a educação seria o instrumento fundamental” (COELHO, 2008, p. 236). O relatório aponta quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, que se fazem presente nos currículos nacionais brasileiros desde 1990. Ao que se refere à avaliação em larga escala, destacamos “[...] em todos os países, elas exigem um amplo debate público, baseado na avaliação rigorosa dos sistemas educacionais” (UNESCO, 2010, p. 35).

Para Maria Inês Coelho (2008), esses foram aspectos fundamentais para a formação de bases para formulação e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, e para a sustentação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil. Portanto, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Relatório Delors foram as portas de entrada para a política de avaliações em larga escala na educação brasileira sob o discurso de busca pela melhoria dos índices educacionais.

Assim, as avaliações em larga escala no Brasil, nas escolas públicas urbanas e rurais, têm como objetivo apresentar diagnóstico da qualidade de ensino ofertado na rede pública. Esses modelos de avaliação não surgiram no Brasil, eles começaram a ser empregados nos Estados Unidos em 1980 e, no final de 1990, passaram a ser realizadas no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC).

Utilizaremos o termo avaliação em larga escala para nos referir às avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, *Programme for International Student Assessment* (PISA), que visam aferir o desempenho dos alunos das redes de ensino, sobretudo nos componentes de linguagem e matemática.

Essas avaliações são resultantes da ação neoliberal que adentrou nos países periféricos, a exemplo do Brasil, por meio da atuação de organismos multilaterais, como: o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), mediante acordos pouco mencionados que impulsionaram as reformas educacionais.

A partir do final dos anos 1980, repercutindo um movimento existente, especialmente nos Estados Unidos da América e em alguns países da Europa, a educação básica brasileira passa a ser objeto de avaliações externas, inicialmente apresentadas como necessárias para o monitoramento do desempenho de seus estudantes em provas padronizadas, passíveis de permitir comparações entre redes e escolas (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 16).

As avaliações em larga escala surgiram sob o discurso de alternativa para a melhoria da qualidade da educação, por intermédio das políticas educacionais, tendo em vista que, segundo Esquinsani (2012), no final da década de 1980, a educação brasileira apresentava baixos índices de aproveitamento, o que justificava a necessidade de modernização com o auxílio das reformas. Para tanto, as avaliações em larga escala são instituídas em 1990 com o seguinte objetivo:

[...] as avaliações de sistema servem à (e se servem da) regulação dentro da lógica neoliberal, uma vez que tais avaliações não se tratam de simples aferições, mas endossam o discurso ideológico da necessidade de promoção de uma nova cultura/modelo de qualidade na educação [...] (ESQUINSANI, 2012, p. 220).

Esquinsani (2012) nos leva a refletir sobre o que seria esse modelo de qualidade educacional na perspectiva neoliberal. Acreditamos, cabe ressaltar, não ser possível delimitá-lo com exatidão, mas podemos compreender suas origens, seus objetivos e suas consequências nas políticas educacionais. O próprio uso do termo “qualidade” na educação foi inserido juntamente com a ideias neoliberais que eram difundidas no Brasil, esse discurso associa à palavra qualidade uma forma de diminuir a resistência às ideologias propostas.

O discurso político, que tem como objetivo influenciar o coletivo social para instaurar, manter ou transformar uma determinada ordem social, na exposição dos objetivos do programa faz uso de referentes associados às experiências positivas daqueles a quem está dirigida a proposta, em função da necessidade de somar adesões ou neutralizar resistências (BIANCHETTI, 2008, p. 235).

Com efeito, no que tange às avaliações em larga escala, precisamos entender os efeitos dos organismos multilaterais que as financiam, conforme afirmam Lima e Gandin (2019, p. 7) “[...] o FMI teve, sim, relação indireta, já que nos anos de 1990, quando o SAEB foi fortalecido e expandido, empréstimos foram realizados e, assim, o Brasil teve de cumprir condicionalidades que também influenciaram a área educacional”. Destarte, a implementação das avaliações em larga escala favoreceu (e ainda favorece) o enriquecimento de bancos e o endividamento do Estado sob o discurso da busca pela melhoria da qualidade da educação.

Entretanto, é importante ressaltar que a concepção de “qualidade na educação”, na perspectiva neoliberal, não advém da preocupação com o desenvolvimento integral dos alunos, o acúmulo dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e o desenvolvimento da criticidade. Ao contrário disto, conforme esclarece Gentili (1999, p. 20, grifos do autor): “[...] a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera *política* para a esfera do *mercado* [...]”. Não há uma preocupação com os trabalhadores que dependem da escola pública para ensinar os filhos, assim, as escolas públicas têm recursos escassos, professores mal remunerados, entre outros fatores que interferem no acesso à educação de forma efetiva.

Além de transferir, no limite, para a escola a responsabilidade pela superação dos fracassos educativos, justificando assim um conseqüente reforço da participação do Estado na avaliação dos resultados escolares, a adoção de exames padronizados permite a introdução de alguns fatores de mercado no âmbito do sistema educativo (MILITÃO, 2005, p. 06).

As avaliações em larga escala são uma das formas que os organismos multilaterais utilizam para manter a hegemonia ideológica neoliberal nos países periféricos, que é conceituada por Lima e Gandin (2019, p. 12) como “um processo cotidiano de luta por liderança e poder no qual grupos estabelecem alianças estratégicas a partir de interesses construídos como comuns”.

Os organismos multilaterais, principalmente o BM, são os principais financiadores das avaliações em larga escala de países da América Latina, dentre os quais podemos citar Brasil, Argentina, Chile, em períodos de reformas estruturais tendo em vista a privatização dos serviços públicos. O Brasil e os países da América Latina, com seus presidentes apoiadores do neoliberalismo, viram uma forma de modernizar a economia: “[...] o neoliberalismo se desenhava como opção de modernização, a partir dos princípios da soberania do mercado e da minimização do Estado” (COSTA, 2012, p. 41). Uma das ferramentas para a modernização do campo educacional são as avaliações em larga escala.

Assim, as avaliações em larga escala tornaram-se efetivas no Brasil por meio de políticas públicas, tendo como suporte as intervenções de bancos internacionais que financiariam essas ações no Brasil, legitimando o discurso da inoperância do Estado e a decadência da escola pública. A entrada dos bancos internacionais nas políticas educacionais tem papel relevante na implantação das avaliações em larga escala, como esclarece Corsetti (2012, p. 119):

Os estudos sobre a ação dos bancos multilaterais de desenvolvimento identificaram um impacto expressivo nas políticas educacionais em termos nacionais, menos pelo significado do investimento financeiro desses organismos em projetos específicos, e mais pela imposição de temas prioritários e de uma abordagem economista que influenciou as políticas educacionais do país.

O caráter economicista das ações do Banco Mundial fica evidente, uma vez que o órgão estabelece parceria com a Organização Mundial do Comércio (OMC), vislumbrando principalmente o poder econômico oriundo do comércio de bens e serviços educacionais. Nesse sentido, Corsetti (2012, p. 119) ressalta que “[...] o Banco orienta a constituição de sistemas de avaliação fortemente centralizados, remetendo ao governo a tarefa de fiscalização e proposição de aprimoramentos administrativos e curriculares [...]”. Em outras palavras, ao conceder empréstimos e apoio financeiro, o BM não orienta apenas questões financeiras, mas intervém também em aspectos administrativos e curriculares, imprimindo o caráter empresarial na educação pública dos países nos quais atua.

Werle (2011) e Costa (2012) explicam que os ensaios da implementação das avaliações em larga escala no Brasil, sob a intervenção do BM, iniciaram na década de 1980, em vários estados brasileiros, alterando-se o público-alvo, o estado, e a nomenclatura das avaliações, que, em 1992, passam a ser responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Posteriormente, por meio do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que almejava padronizar as avaliações em larga escala dos países que financiava. Criou-se também o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme Werle (2011, p. 775): “É no ano de 1995 [...] que o sistema de avaliação assume um novo perfil reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM), e pela terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)”.

Esse alinhamento das políticas educacionais brasileiras aos interesses dos organismos multilaterais contribui para a lógica de Estado mínimo neoliberal, no qual o Estado se mantém na função de financiador da educação pública, mas transfere a execução para os sistemas estaduais e municipais, nesse contexto, as avaliações em larga escala constituem importante ferramenta de controle da educação por meio da aferição de resultados.

Uma outra forma do Estado terceirizar seu papel no oferecimento da educação pública é a abertura dela para as parcerias público-privadas, por meio da atuação de Organizações Não-Governamentais, as ONGs, Institutos Privado, chamamento da sociedade para o voluntariado e tantas outras formas possíveis de transferência das responsabilidades do Estado para a iniciativa

privada. Nesse contexto, os sindicatos têm função importante ao ir contra o desmonte do Estado e ao conceito de Estado mínimo, uma vez que, “[...] a tese do Estado mínimo significa o Estado reduzido apenas para as políticas sociais e não, certamente, para os interesses da reprodução do Capital” (FERNANDES; OLIVEIRA, 2009, p. 59-60). Ou seja, a hegemonia neoliberal torna aceitável a compatibilidade das ações do Estado com a lógica do mercado e seu consequente enxugamento.

Assim sendo, o Estado abre-se para a entrada do terceiro setor na educação. Em consequência disto, vemos ONGs, empresários, entidades filantrópicas, representantes da chamada sociedade civil, Movimento Todos pela Educação, entre outros, promovendo ações que vão desde doação de recursos e materiais para as escolas, até oferta de assessoria para professores e gestores, para aprimorar a aprendizagem dos alunos, o que é aferido por meio das avaliações em larga escala.

Um exemplo da inserção de institutos privados na educação é a ação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e do Instituto Ayrton Senna (IAS) que firmaram parceria com o estado de MS para implementação do Programa Escola da Autoria que foi colocado em prática na Escola Estadual Amélio Carvalho de Baís, a partir do ano de 2018.

Neste cenário, o Estado abre mão de sua função de exclusivo financiador e promotor da educação e assume o papel de Estado avaliador.

Partindo da constatação da remodelação do papel do Estado, refere-se a medidas semelhantes que vêm sendo adotadas “em todos os países, como a privatização das empresas estatais, a desregulamentação da economia tendo por escopo estimular os investimentos privados, a realização de parcerias com o setor empresarial para ampliação da oferta de serviços públicos e o fortalecimento do papel regulador do Estado”, e afirma que “sai de cena o Estado-executor, assumindo seu lugar o Estado-regulador e o Estado-avaliador” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 880).

A partir do momento que se enfraquece a função do Estado, principalmente no que se refere às áreas sociais, haverá maior desigualdade instalada na classe trabalhadora, pois são os filhos dessa classe que têm acesso somente à escola pública e certamente serão os mais afetados. Segundo Silva (2001, p. 26), “o neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos do mercado”. Assim, a retomada das funções do Estado diante do Estado mínimo faz-se necessária e urgente de modo a garantir os direitos à educação e a aprendizagem dos alunos.

A retórica liberal pode pregar um Estado mínimo e menos governo exatamente porque a constituição histórica da sociedade capitalista pode ser equacionada com a dispersão dos centros de poder e de governo das populações, embutidos numa série de dispositivos institucionais e em inúmeros mecanismos da vida cotidiana (SILVA, 2001, p. 18).

À medida que o Estado perde espaço e o terceiro setor adentra a administração pública, as privatizações e parcerias público-privadas são cada vez mais presentes nos serviços públicos, assim o capitalismo não só dissemina seus princípios, monitora a vida da população, por meio de serviços básicos como educação e saúde, que são descentralizados em termos de execução e distribuição, mas também controla por meio de avaliações em larga escala.

Parcerias como esta estão alinhadas à perspectiva de Estado mínimo, na qual o investimento dos limitados recursos é associado à melhoria da educação básica pública brasileira, e são definidas por meio dos resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações em larga escala, porém os índices obtidos nessas avaliações ainda estão muito abaixo do esperado por seus idealizadores. O principal deles, criado em 2007, é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que, de acordo com seus propositores, objetiva verificar o aprendizado e propor metas a serem atingidas pelas escolas até 2022.

O IDEB também é fruto dos acordos com os organismos multilaterais e do Movimento Compromisso Todos pela Educação. O cálculo medido pelo IDEB é baseado no consenso estabelecido pela OCDE, isto é, “a lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (BRASIL, 2020, p. 1). Isso significa que precisamos atingir os indicadores considerados satisfatórios estabelecidos por órgãos que não pertencem ao nosso país, que correspondem a realidades materiais, sociais e econômicas muito diferentes das vivenciadas no Brasil.

A OCDE, por meio do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), adentra os países periféricos reforçando que as avaliações em larga escala são indicadores importantes, que permitem a comparação com os demais países. Participam do PISA 29 países-membro da OCDE e mais 14 países convidados, entre eles o Brasil (ABRAHÃO, 2005, p. 856).

[...] a OCDE tem se mostrado um organismo cada vez mais poderoso no que diz respeito à administração e a políticas educacionais, tanto entre seus países-membro quanto nas demais nações. Também é fato que sistemas educacionais com bom desempenho neste exame transformaram-se em modelos de políticas e práticas educacionais para outros países (SALOKANGAS; KAUKO, 2015, p. 1353).

O fato de “que os sistemas educacionais com bom desempenho neste exame transformaram-se em modelos de políticas e práticas educacionais para outros países” nos faz refletir que se de fato essa proposição fosse eficaz, não teríamos baixos índices de desenvolvimento em vários países, sendo que para resolver essa problemática bastava copiar o que outros países fazem. A exemplo disso, segundo Ravitch (2011), um país que tem dificuldades para avançar na educação e adotou as avaliações em larga escala, é os Estados Unidos. O Brasil até 2021 não atingiu o IDEB projetado em nenhum nível de ensino.

Villani e Oliveira (2018) consideram a interferência da OCDE juntamente com o INEP como fator reforçador da unificação das avaliações em larga escala, sendo a OCDE uma das principais agências que criam e realizam essas avaliações mundialmente. Ainda afirmam: “Tal processo cria um monopólio do conhecimento governado pela OCDE [...]” (VILLANI; OLIVEIRA, 2018, p. 1348). Desse modo, a OCDE penetra nos países de forma sutil mediante políticas públicas voltadas à educação, a exemplo das Metas dos Planos de Educação que descrevem habilidades necessárias para a execução das avaliações em larga escala.

Tanto a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), que aconteceu em Jomtien, quanto o Relatório Delors (1993-1996) e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Nova Delhi (1993-2000), a qual teve a participação do Brasil mais oito países, retomavam os acordos estabelecidos em 1990 em Jomtien e avaliavam os resultados. Em 2000, reuniram-se em Dakar, no Senegal, a Cúpula Mundial de Educação no Fórum Mundial de Educação, novamente os países assinaram reafirmando os acordos assumidos em Jomtien (1990).

Na conferência destacaram-se as aprendizagens que precisam ser desenvolvidas, e as razões pelas quais são avaliados prioritariamente os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática nas avaliações brasileiras, de acordo com Klein (2017, p. 61): “A conferência de Dakar [...] inaugura a questão da mensurabilidade, isto é, alcançar resultados que satisfaçam certa medida, e a alfabetização e a matemática são eleitas disciplinas sobre as quais pesará essa medida”. Para tanto são necessários planos que verifiquem a aprendizagem: “Para garantir o cumprimento dos compromissos assumidos, por ocasião da assinatura do Marco de Dakar, os países deverão elaborar planos nacionais, em que estabeleçam metas, prazos e indicadores de desempenho” (KLEIN, 2017, p. 61). Os estados também precisam adequar-se para realizar os compromissos firmados pelo Brasil nas Conferências: “[O] Estado brasileiro cria e institui um conjunto de aparatos oficiais/legais, como planos, leis, decretos, normas, etc, de modo a dar conta dos compromissos assumidos internacionalmente, mediante as Declarações de Jomtien (1990) e Dakar (2000)” (KLEIN, 2017, 64).

Em 2015, ocorreu o Fórum Mundial de Educação em Incheon na Coreia do Sul que:

Baseada no legado de Jomtien e Dakar, esta Declaração de Incheon é um compromisso histórico de todos nós com a transformação de vidas por meio de uma nova visão para a educação, com ações ousadas e inovadoras, para que alcancemos nossa ambiciosa meta até 2030 (UNESCO, 2015, p. 4).

A Declaração de Incheon aponta para a permanência dos sistemas de monitoramento e avaliações em larga escala, prevendo o uso dos dados como referência para a elaboração de políticas públicas e prestação de contas (UNESCO, 2015), portanto é reafirmado o sistema de avaliação com uma das ações que os governos deverão manter.

As escolas públicas têm metas individuais e devem atingir a nota seis até o ano de 2022. Lembramos que a média nacional, em 2007, era de 3,8. Para monitorar a média, os dados são acompanhados através dos resultados das avaliações em larga escala da educação básica, que são aplicadas conforme cronograma bienal. No final de 2021, ocorreram as avaliações do SAEB e os resultados serão divulgados ainda em 2022.

O IDEB é calculado com base na proficiência das avaliações do SAEB e o índice de aprovados e reprovados, gerando assim uma nota da escola, como esclarece Corsetti (2012, p. 123):

[...] representa a iniciativa de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas.

As metas projetadas para os sistemas não são fáceis de atingir e somente a escola não consegue preparar os discentes em sua totalidade, como é o caso dos alunos que advêm de famílias mais pobres. Quando não atingem a meta, não há uma análise em conjunto dos fatores que poderiam ter dificultado, havendo somente a culpabilização da gestão escolar e dos professores. Assim, o Estado recua das suas funções transferindo a responsabilidade inteiramente para as escolas e seus profissionais:

[...] para a avaliação e para a responsabilização dos profissionais da escola e, ainda, por efeito simbólico, vincula-se a uma nova representação sobre o papel do Estado, que está cada vez mais distante das funções de bem-estar social e das obrigações que assumira quando era o principal provedor e fornecedor de bens e serviços educativos (COELHO, 2008, p. 249).

Desse modo, as escolas e os professores utilizam dos recursos que dispõem para elevar o IDEB, muitas vezes mudando o foco da aprendizagem para o treino das habilidades exigidas, de acordo com a resolução dos itens das avaliações em larga escala. Isso ocorre em razão da alteração do papel do Estado que deixa de ser executor das ações educacionais para se tornar um Estado avaliador que amplia a política de avaliação para todas as modalidades de ensino.

No ano de 2020, por meio da Portaria nº 458, de 05 de maio, regulamentou-se o cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica:

Art. 2º A avaliação da educação básica será realizada em colaboração com os sistemas de ensino de todos os entes da federação, objetivando a melhoria da qualidade de ensino. Art. 3º Os exames e as avaliações que integram a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica serão realizados, anualmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, e são eles: I - Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb; II - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Encceja; e III - Exame Nacional do Ensino Médio - Enem (BRASIL, 2020, p. 57).

Assim, a referida portaria reitera a necessária colaboração entre os entes federados na realização das avaliações em larga escala, bem como o papel delas na busca por melhorias na qualidade da educação básica.

Além das avaliações nacionais, os estudantes brasileiros têm participado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), desde 2000, demonstrando que o país aderiu amplamente ao sistema de avaliações em larga escala. Conforme *site* do Inep:

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola (BRASIL, 2021, p.1).

Ao aderir aos sistemas de avaliação, tanto em nível nacional quanto internacional, a educação pública brasileira se distancia paulatinamente de um modelo de formação integral dos estudantes, de uma perspectiva que valorize o acesso irrestrito aos conhecimentos historicamente construídos e da formação crítica de sujeitos capazes de compreender as contradições que caracterizam as sociedades capitalistas, e se aproxima da lógica de mercado,

na qual os resultados das avaliações em larga escala são analisados por meio do custo-benefício daquilo que é investido nas escolas públicas.

Assim, a educação:

[...] assume papel relevante nos documentos dos organismos internacionais, pois é vista como um produto comercializável. Essas instituições, pensadas a partir de um modelo de desenvolvimento econômico para as nações, atuam por e são oriundas de um projeto de sociedade de bases liberais, de livre mercado e concorrência (PEREIRA, 2016, p. 18).

Deste modo, o que está em jogo é o uso racional dos recursos e não o processo formativo dos milhões de brasileiros que têm na escola pública o principal meio de acesso aos conhecimentos científicos.

Nos países centrais e periféricos, a hegemonia neoliberal e suas premissas no campo educacional enfrentam oposições e críticas em contextos históricos e políticos específicos. No caso brasileiro, isso foi sentido no período que tínhamos como presidente Luiz Inácio Lula da Silva (que cumpriu dois mandatos entre 1º de janeiro de 2003 até 1º de janeiro de 2011). No governo de Lula houve crescimento econômico intenso e políticas públicas que ampliaram os programas voltados à distribuição de renda.

Segundo Lima e Gandin (2019), na campanha do primeiro mandato, o discurso de Luiz Inácio Lula da Silva destacava a necessidade do Brasil não se submeter aos organismos internacionais, ressaltando que para isso seria necessário o pagamento da dívida externa com o FMI.

O fato de o Brasil contar com reservas próprias propiciou outro tipo de relacionamento com organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI, que costumavam realizar empréstimos para o desenvolvimento de políticas educacionais brasileiras (LIMA; GANDIN, 2019, p. 9).

Dourado (2019, p. 23-24) confirma essa nova relação com os organismos internacionais e considera que:

[...] é possível afirmar que, depois de 2003, o Brasil possui outra relação com os organismos internacionais, o que foi justificado especialmente por intermédio de dois pontos: a não necessidade de contar tanto com empréstimos na área da educação fez com que o país não precisasse mais cumprir várias determinações e exigências de organismos internacionais e pela importância de as avaliações terem sido assimiladas no Brasil, como algo fundamental e central na educação, não é mais preciso que haja reforço constante de tais organismos sobre a necessidade de o país contar com avaliações.

Porém, mesmo com a defesa de outro tipo de relacionamento com organismos multilaterais e alguns movimentos contrários às avaliações em larga escala, elas ainda continuaram a ser realizadas, como um termômetro que teria a finalidade de analisar e apontar o rendimento da educação brasileira. “Outro fator importante para entender a consolidação das avaliações em larga escala no Brasil é a ideia de que essas avaliações trazem transparência ao processo educacional, pois, por intermédio das notas, é possível saber a ‘qualidade’ da educação de uma escola” (LIMA; GANDIN, 2019, p. 18).

Embora naquele período (segundo mandato do presidente Lula) tentou-se mudar a forma como eram vistas as avaliações em larga escala e suas finalidades, também não houve resultados satisfatórios de melhoria na educação pública brasileira, uma vez que o Brasil ainda apresenta índices de proficiência muito abaixo do esperado, (depois de mais de vinte anos de adoção desse modelo de avaliações) ocupando o 60^o lugar em relação a outros países, inclusive da América Latina.

Resultados que, a nosso ver, refletem o projeto de educação neoliberal que tem sido colocado em prática no país desde a década de 1990, e ganhou novo impulso a partir do governo de Michel Temer (2016-2018). Para Dourado (2019, p. 09-10):

A ascensão de Michel Temer à presidência da república em 2016, após o impeachment e apoiada em um processo de mudanças em estreita articulação às demandas do capital, efetivou-se por meio de uma correlação de forças direcionadas à naturalização e expansão da apropriação do fundo público pelo capital e, novamente, pela contraposição às conquistas sociais — especialmente àquelas decorrentes da Constituição Federal de 1988 — expressas por políticas de ajustes neoliberais.

A retomada com veemência da política neoliberal ocorreu naquele governo e no de seu sucessor de ultradireita, Jair Messias Bolsonaro. Eleito em 2018, assumiu a presidência do Brasil em 1^o de janeiro de 2019 e nela permanece até o atual momento (2022).

Esse processo complexifica-se com a eleição do presidente Bolsonaro, por meio do reforço da agenda neoliberal e ultraconservadora, cujas sinalizações e políticas caminham para o aprofundamento das políticas de ajustes neoliberais, incluindo a retomada e aprofundamento da proposta de reforma previdenciária, intensificação do processo de privatização do público, retrocessos nas agendas das políticas públicas e, no campo educacional, por

¹ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgou um ranking mundial de qualidade de educação. Entre os 76 países avaliados, o Brasil ocupa a 60^a posição. Em primeiro lugar está Cingapura, seguido de Hong Kong e Coreia do Sul. Na última posição está Gana. Disponível em: <http://www.abrhce.com.br/brasil-ocupa-60a-posicao-em-ranking-de-educacao-em-lista-com-76-paises> Acesso em: 13 abr. 2022.

redirecionamento conservador das políticas para a área, pela secundarização do PNE e por expressivos cortes nos orçamentos, com especial destaque para as instituições de educação superior federais e para a educação básica pública, entre outras (DOURADO, 2019, p. 11).

Desse modo, a educação pública está em disputa e em desvantagem, pois os direitos garantidos na Constituição Federal (1988) são burlados. As políticas públicas para a educação devem ir além da verificação da qualidade por meio da avaliação em larga escala. Devem concentrar ações elaboradas a partir da realidade de cada escola e serem sustentadas por um plano de melhoria que não mascare a realidade, mas que promova de fato o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, esse talvez fosse o início para o desenvolvimento da educação pública. O baixo índice de proficiência da educação pública brasileira atinge a educação básica do ensino fundamental até o ensino médio.

Assim, concluímos esta seção com a clareza de que o neoliberalismo tem direcionado as políticas públicas voltadas para a educação básica, por meio de acordos firmados internacionalmente e com os organismos multilaterais, os quais têm seus princípios oriundos das demandas do capitalismo e das finalidades da hegemonia neoliberal. O fortalecimento dessas ações aconteceu principalmente nos anos 1990 com o apoio do governo Fernando Henrique Cardoso. Naquele contexto, a promulgação da LDB nº 9.394/1.996 regulamentou, entre outros aspectos, a Política Nacional de Avaliação, com as avaliações em larga escala padronizadas como meio de monitorar o ensino público, atendendo, assim, a critérios estabelecidos pelos acordos internacionais e pelos organismos multilaterais.

Conseqüentemente, foram elaboradas normatizações acerca das avaliações em larga escala, estabelecendo os anos avaliados, os indicadores que compõem o IDEB, a relação custo-aluno e a “eficiência” da educação pública. Com a implementação das avaliações em larga escala, assim desde a década 1990, o ensino fundamental e o ensino médio são avaliados, ambos têm o mesmo desafio de atingir o IDEB projetado até o ano de 2022. É sabido que as avaliações em larga escala têm implicações na elaboração de currículo e no trabalho do professor, sendo um dos objetivos dos sistemas de avaliação o controle do trabalho pedagógico, o que acarreta a perda da autonomia docente. Diante disso é fundamental descortinarmos como isso se dá no ensino médio em tempo integral.

1.2. A relação entre o ensino médio e o mercado de trabalho: desafios para a universalização desta etapa de ensino

Como pudemos ver na seção anterior, as ações implementadas pelo neoliberalismo vão além de questões econômicas e políticas. Na educação, não se limitaram à implementação de avaliações em larga escala como o SAEB e o ENEM. A partir de 1990 foram empreendidas diversas reformas com o intuito de “resolver o problema do baixo rendimento escolar” dos alunos no ensino médio, última etapa da educação básica.

O ensino médio, assim como todas as etapas da educação escolar brasileira, sofreu e ainda sofre com as interferências dos princípios neoliberais, que desde a década de 1990, regem as políticas educacionais e as avaliações em larga escala no Brasil. Assim, as mudanças iniciadas no final do século XX continuam presentes no início do século XXI, bem como as ações instaladas pela hegemonia neoliberal por meio do Banco Mundial, de ONGs, de órgãos nacionais e internacionais e de institutos privados (FRIGOTTO, 2011; PERONI, 2012).

Há um último aspecto de grande abrangência que me conduz a sustentar que a primeira década do século XXI, predominantemente, foi marcada pelas concepções e práticas educacionais mercantis típicas da década de 1990, seja no controle do conteúdo do conhecimento, seja nos métodos de sua produção ou na socialização, autonomia e organização docente (FRIGOTTO, 2011, p. 248).

Um exemplo disso são as reformas do Ensino Médio que impactam diretamente na concepção do sujeito que se pretende formar e qual o currículo necessário para isso. Assim, Frigotto (2011, p. 242) esclarece que:

No plano das políticas educacionais, da educação básica à pós-graduação, resulta, paradoxalmente, que as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, somente nas instituições educativas básicas, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização.

Portanto, as reformas educacionais têm incidido sobre os conteúdos escolares e na forma como eles são transmitidos, de modo fragmentado e superficial, resultando em um ensino deficitário. Segundo Fonseca, Ferreira e Scaff (2020, p.10), com as reformas “redefiniram-se as finalidades das instituições públicas, da educação básica à educação superior, visando à demarcação de perfis profissionais ajustados à formação requerida pelo mercado”.

Percebe-se que a função da escola em preparar para o mercado de trabalho sobrepõe a sua função primordial que é o acesso irrestrito aos conhecimentos historicamente construídos. Para compreendermos melhor essas reformas e as consequências na educação, especificamente no ensino médio, é essencial termos a compreensão de que elas surgiram a partir da interferência da hegemonia neoliberal, trabalhada na seção anterior.

Após o início da década de 1990 e, principalmente, com as reformas em todos os níveis educacionais ao longo do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), as ideias neoliberais estiveram presentes e a educação tornou-se um espaço de disputa econômica e política do capitalismo, sugerindo que “A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil” (FRIGOTTO, 2011, p. 240). Contrariando essa lógica, acreditamos que a garantia do direito ao ensino gratuito e de qualidade, principalmente aos filhos dos trabalhadores, não pode ser substituído por interesse da minoria dominante na sociedade. Nesse contexto, a educação tem papel insubstituível na capacidade de desenvolver pessoas preparadas para exigir seus direitos.

Entretanto, as reformas empreendidas nas últimas décadas visam adequar a educação para o que se requer dos trabalhadores, que saibam no mínimo operar máquinas de produção, sendo o serviço que exige maior capacidade intelectual destinado aos filhos da elite que dispõem de mais tempo e recursos financeiros para o estudo. Por isso, reiteramos que a educação não deve ter como função a preparação para o mercado de trabalho, tal como afirma Gentili (1999, p. 25):

[...] é importante destacar que quando os neoliberais enfatizam que a educação dever estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Isto não significa que a função social da educação seja garantir esses empregos e, menos ainda, criar fontes de trabalho.

A educação tem uma função mais ampla e complexa, de formação humana, e não se restringe à criação de empregos para os alunos que concluem a educação básica. Contudo, as reformas empreendidas no ensino médio nas últimas décadas têm se alicerçado na ideia amplamente aceita de que a função social da educação seja garantir a empregabilidade dos sujeitos.

Nessa perspectiva, o ensino médio tem falhado em sua tarefa básica que é contribuir com a formação humana ampla, uma vez que essa etapa educacional ainda apresenta altos índices de reprovados, evadidos, além da constatação de que parte significativa dos estudantes

não continuam os estudos após o término dessa etapa de ensino. Dados extraídos da Agência de Notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam o abandono escolar entre os jovens:

Tabela 1 – Percentual de abandono escolar entre os jovens – 2019

IDADE	14 ANOS	15 ANOS	16 ANOS
TAXA DE ABANDONO	8,1%	14,1%	18,0%

Fonte: Elaborada pela autora com base na Agência de Notícias IBGE, 2020.

Os dados preocupam, pois evidenciam que os jovens têm deixado a educação básica antes de concluí-la. Além dos indicadores, o IBGE apresenta os motivos para a evasão escolar: “entre os principais motivos para a evasão escolar, os mais apontados foram a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%)” (IBGE, 2020). Isso tem se tornado um grande desafio para as políticas públicas e uma preocupação para aqueles que trabalham e pesquisam sobre a educação. Embora a falta de interesse e necessidade de trabalho remetam-se a questões econômicas e sociais, é imprescindível investimentos e ações nas escolas que contribuam para que os jovens percebam o estudo como ferramenta formativa.

O atraso nos estudos é um fator desestimulador e está em crescimento, conforme tabela abaixo:

Tabela 2 – Atraso ou abandono escolar entre jovens de 11 a 24 anos

Idade	11 a 14 anos	15 a 17	18 a 24
	12,5%	28,6%	75%

Fonte: Elaborada pela autora com base na Agência de Notícias IBGE, 2020.

O documento do IBGE (2020) destaca que “O marco do abandono precoce à escola se dá aos 15 anos: nessa idade, quando em geral se entra no Ensino Médio [...]”. Do ponto de vista do capitalismo, esse índice também é preocupante, pois os jovens têm pouca formação para operar máquinas e equipamentos, trabalhar nas indústrias, enfim promover o crescimento da classe proprietária e perpetuar a mais-valia. Portanto, os índices expressivos de abandono contrariam ao mesmo tempo a lógica de uma formação humana mais ampla e o jargão mercadológico do preparo de mão de obra.

Os inúmeros fatores que fazem os jovens desistirem dos estudos devem ser estudados e discutidos pelas universidades, pelo governo, pelas escolas, e por pais e alunos, posto que: “[...] o não interesse em estudar alcançam cerca de 70% dos jovens, sugerindo a necessidade de medidas que incentivem a permanência dos jovens na escola” (IBGE, 2020). Sendo assim, as reformas educacionais precisam considerar esses dados para que suas ações sejam efetivas e venham contribuir para reverter essa realidade.

Desse modo, Araújo (2018) conclui que as reformas não têm sucesso devido à falta de estratégia de articulação e de discussão com professores, gestores, alunos, pais, realizando a interlocução somente com empresários que fazem parte principalmente do Movimento Todos pela Educação.

Mesmo com as sucessivas reformas, os dados aventados mostraram que ainda estamos longe de alcançar a universalização do ensino médio prevista no Plano Nacional de Educação. Nesse contexto, daremos atenção a duas das mais importantes ocorridas nos últimos anos, as empreendidas pela Lei nº 13.415/2017 e a Resolução CNE nº 03/2018, as quais trataremos na próxima seção.

1.3. As reformas do ensino médio nas últimas décadas: interferências no currículo a partir da Lei nº 13.415/2017 e da Resolução CNE nº 03/2018

A partir do exposto acima, fica evidente que a interferência neoliberal tem imprimido características empresariais na educação brasileira, e o ensino médio é cada vez mais aproximado do mercado de trabalho e do conceito de empregabilidade. Os indicadores apresentados evidenciam que o ensino médio tem falhado duplamente, tanto no que diz respeito à formação humana quanto à preparação de mão de obra, na medida em que ainda persistem altos índices de reprovação e de abandono.

Sob o discurso de enfrentamento dessas questões, o ensino médio tem passado por inúmeras reformas nas últimas décadas, das quais destacaremos a Lei nº 13.415/2017 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 03/2018, que trouxeram novos elementos, impactando o ensino médio em vários sentidos, a saber: o currículo que foi alterado de modo expressivo com vistas à implementação da Base Nacional Curricular Nacional (BNCC)², a revisão de suas finalidades e a carga horária (com as propostas de ensino médio em

² Conforme Portaria nº 1.570, de 07 de dezembro de 2017, a comissão aprova a BNCC “que instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da

tempo integral), a exemplo do que tem sido empreendido na Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís em Campo Grande – MS (da qual trataremos com mais detalhes nos capítulos seguintes deste estudo).

Observamos que as reformas, políticas, projetos voltados para o ensino médio apresentados pelo governo federal e desenvolvidos nas escolas públicas apresentam-se de forma descontinuada, levando a difícil tarefa de analisar os dados e compará-los. Sobre o tema Domingues et. al. (2000, p. 64) destaca que:

Em geral, essas políticas de currículo têm se caracterizado como programas de governo, isto é, com início e fim determinados pelos mandatos. Falta tempo para sua implantação e consolidação no espaço de um governo, acarretando descontinuidade administrativa e pedagógica. O mais grave é que tais políticas levam ao descrédito no âmbito escolar, uma vez que os professores não acreditam nelas, e, portanto, não se engajam efetivamente.

Sobre a credibilidade dos professores, observamos que realizam o que é determinado pela Secretaria de Educação, a exemplo mesmo está a Matriz Curricular – Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso do Sul e o depoimento dos coordenadores pedagógicos da Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís, os quais declaram que não acreditam e não concordam (exposto no capítulo 3) com a Matriz de Referência, porém têm que colocá-la em prática.

A Matriz de Referência recai sobre o ensino médio, última etapa da educação básica, e está garantido na Constituição Federal de 1988 (CF 1988) que assegura o direito à educação pública, conforme o Capítulo III:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito (BRASIL, 2016, p. 123-124).

Ele tornou-se obrigatório a partir de novembro de 2009³, sendo abarcado por políticas públicas e recursos financeiros que antes eram voltados prioritariamente à educação infantil e

Educação Básica.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file> Acesso em: 25 mai. 2022.

³ Segundo a Emenda Constitucional nº 59/2009 prevê; Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI (BRASIL, 2009, p. 08).

ao ensino fundamental. Concomitantemente, leis, resoluções, emendas, decretos e pareceres atualizaram as normatizações do ensino médio, a exemplo disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/1996 na sua versão de 2017, descreve as finalidades do ensino médio conforme o artigo 35:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2017, p. 24-25).

Portanto, fica evidente a relação direta do ensino médio com o mercado de trabalho, tanto na modalidade regular quanto no ensino médio integrado à formação profissional, conforme disposto na LDB, Lei 9.394/96:

A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 2017, p. 29).

A formação para o trabalho se faz presente nesta etapa educacional e tem propósito claro no sistema capitalista que é o preparo de mão de obra. O que fica evidente também no currículo do ensino médio, conforme previsto na LDB, Lei nº 9.394/1996:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, p. 26).

Importante esclarecer que essa formação técnica para o trabalho se alinha à perspectiva capitalista e se afasta de sua concepção “ontocriativa”, na qual o trabalho tem papel preponderante no estabelecimento de relações entre os indivíduos e os meios de vida, por meio da categoria ontocriativa. “O pressuposto básico é de que o trabalho é a categoria ‘ontocriativa’ da vida humana, e o conhecimento, a ciência, a técnica e a tecnologia e a própria cultura são

mediações produzidas pelo trabalho na relação entre os seres humanos e os meios de vida” (FRIGOTTO, 2006, p. 242).

Perspectiva que difere da concepção de trabalho e de educação submissos ao capital e que ganhou força mundialmente nas décadas de 1980 e 1990 com a teoria do capital humano. Observa-se que, naquele período histórico, “a Teoria do Capital Humano promoveu um descolamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego (promessa que justificou, em parte, a expansão dos sistemas educacionais durante o século XX)” (GENTILI, 2002, p. 48).

Em outras palavras, a expansão dos sistemas públicos de ensino, nas décadas de 1980 e 1990, justificou-se pelo potencial da escola pública na empregabilidade dos sujeitos, entretanto, é sabido que o desemprego é algo estrutural nas sociedades capitalistas, o que fez com que esse modelo educacional rapidamente se desgastasse. Mesmo assim deixou marcas na educação, sobremaneira no ensino médio que tem suas finalidades diretamente ligadas ao mercado de trabalho.

Frigotto (2006, p. 243) destaca a necessidade de um projeto de educação escolar que contemple a formação humana:

[...] um projeto de educação escolar e qualificação científico-técnica dos trabalhadores um projeto que estabeleça a relação orgânica entre a formação intelectual e a produção material, a teoria e a prática no desenvolvimento dos fundamentos científicos, filosóficos e culturais de todos os processos produtivos e de sua atuação na sociedade como sujeitos emancipados.

Por conseguinte, uma formação integral na qual o indivíduo não apenas se conforme ao processo produtivo, mas compreenda suas premissas científicas e filosóficas, que difere da relação entre trabalho e educação estabelecida no ensino médio brasileiro.

Situação que fica evidente na Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (BNCC – EM) que diminuiu visivelmente a carga horária de componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento intelectual (como história, filosofia e língua portuguesa) em detrimento do aumento dos itinerários formativos.

Reformas como essas evidenciam que, historicamente, o Brasil investe pouco em educação, ciências e tecnologia, dedicando-se principalmente às atividades “neuromusculares”, dado o seu lugar na divisão internacional do trabalho, caracterizado pela exportação de bens agrícolas que demanda maior parcela de trabalho simples (FRIGOTTO, 2006).

Esse dado é revelador de um capitalismo dependente que configura um processo de desenvolvimento e de industrialização urbano-industrial truncados com a dominância de atividades ‘neuromusculares’ e, como consequência, a hipertrofia da formação para o trabalho simples da maior parte da força de trabalho e de uma pequena parcela para o trabalho complexo que demanda domínio das bases científicas e tecnológicas – mormente para os setores integrados na base digital-molecular representados especialmente por grandes empresas multinacionais (FRIGOTTO, 2006, p. 262).

Assim, a educação básica contribui para a formação de uma massa de trabalhadores pouco diferenciados. Nesse sentido, o currículo do ensino médio está em consonância com a BNCC – EM e apresenta como princípio norteador os itinerários formativos, sendo obrigatório que os sistemas de ensino organizem o trabalho pedagógico em conformidade com os seguintes itinerários: Unidade Curricular I, Unidade Curricular II, Unidade Curricular III, Unidade Curricular IV, Unidade Curricular Eletiva, Ciências Integradas e Novas Tecnologias, Empreendedorismo Social, Língua Espanhola, Linguagens e Interartes, Matemática Criativa e Projeto de Vida.

Além da implementação dos itinerários formativos, o ensino médio teve sua carga horária ampliada a partir da publicação da Resolução do CNE nº 3, publicada no dia 22 de novembro de 2018:

§ 2º No ensino médio diurno, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, considerando que: I - a carga horária total deve ser ampliada para 3.000 (três mil) horas até o início do ano letivo de 2022; II - a carga horária anual total deve ser ampliada progressivamente para 1.400 (um mil e quatrocentas) horas (BRASIL, 2018, p. 23).

Verificamos que essas reformas foram impulsionadas pelos fatores já expostos e também pela busca do cumprimento das metas do PNE (2014-2024), entre elas, a meta 3 que visa “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2015, p. 53). E a meta 6 que prevê:

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. Meta 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria

do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb. Meta 10 - Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Meta 11- Triplicar as matrículas da educação profissional técnica (EPT) de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público (BRASIL, 2015, p. 97-113).

Assim, a LDB nº 9.394/1996, a Resolução CNE nº 03/2018, publicada pelo Diário Oficial da União, e o PNE (2014-2024), preveem a universalização do ensino médio, a ampliação da educação profissionalizante e a oferta desta etapa de ensino em tempo integral. Conseqüentemente, houve aumento na oferta do ensino médio no Brasil nas modalidades profissional e integral desde a promulgação destas normativas, porém os índices de evasão e abandono nesta etapa educacional ainda são considerados preocupantes (ver Tabela 3, p. 49). Portanto, as reformas do ensino médio avançam em meio a contradições, tanto no que diz respeito às finalidades dessa etapa de ensino quanto ao avanço de seus indicadores de conclusão.

Com vistas ao atendimento da Meta 6 do PNE (2014-2024), que visa a ampliação da oferta de educação básica em tempo integral, foi instituído o Programa de Fomento à Implementação às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral por meio da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, criado pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, a qual aponta “a necessidade de apoiar os sistemas de ensino público na operacionalização de ações voltadas à melhoria da qualidade da oferta do ensino médio [...]” (BRASIL, 2016, p. 23).

O objetivo do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral é:

[...] apoiar a ampliação da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio nos estados e Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Portaria, por meio da transferência de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação – SEE que participarem do Programa (BRASIL, 2016, p. 23).

O Programa prevê outros aspectos importantes, tais como: o da adesão, o do plano de implementação, o do processo de seleção, o da governança, o do monitoramento e o da permanência do programa, o do financiamento e o da estrutura de pagamento e disposições gerais. No que tange à permanência das escolas no Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral é exigido que a escola tenha um quantitativo de participação no ENEM; notas superiores às do estado nas avaliações em larga escala, entre outros. Caso esses

critérios não sejam atingidos, o MEC poderá fazer o desligamento da escola do Programa (BRASIL, 2016). Portanto, há ligação direta com a implementação do ensino médio em tempo integral e os resultados das escolas nas avaliações em larga escala, tanto nacionais quanto internacionais.

Nesse contexto, o ensino médio torna-se um ponto preocupante para os governos que precisam que os jovens estejam matriculados e tenham bom rendimento escolar, pois, além dos indicadores nas avaliações externas nacionais, o Brasil apresenta baixos índices de aproveitamento no PISA, comparado a outros países, resultados que têm impactos econômicos e políticos. O que evidencia que os governantes não veem a educação como ferramenta de formação humana em um sentido integral, mas como produto para suprir a demanda do capital internacional.

Tendo como exemplo o que transcorreu no governo do então presidente Michael Temer, período em que foi implantada a reforma do ensino médio por meio da Medida Provisória nº 746 de 2016, que gerou a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Araújo e Silva (2019), ao analisar a referida lei, esclarecem que suas premissas “[...] revelam o conteúdo conservador da reforma, alinhado ao pensamento do empresariado que [...] se propõe a orientar a organização da educação nacional, com destaque para o autodenominado Movimento Todos pela Educação” (ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 143). De acordo com os autores, o que se sobressai é a preocupação do Movimento, que visa cumprir os interesses econômicos de um grupo, não correspondendo a um projeto de educação que possibilite o acesso ao conhecimento para todos os jovens.

Galian e Alavarse (2019) complementam que a reforma do ensino médio proposta pela Lei nº 13.415/2017 tem muitos desafios e mostra a incapacidade de resolvê-los, pois na história, essa etapa do ensino sempre vivenciou o dilema entre a formação para o trabalho ou a continuidade dos estudos. Desse modo, “[...] a finalidade da reforma, transformar as escolas públicas formadoras não de seres humanos completos, mas seres capazes de produzir” (ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 146).

Sobre a reforma, Araújo (2018, p. 221) esclarece que ela:

[...] dá continuidade a uma série de medidas de igual teor que foram implementadas desde a década de 1990 no Brasil, que visavam subordinar a educação e, em particular, o ensino médio, as demandas imediatas dos setores produtivos conferindo-lhe um caráter mais instrumental.

Assim, nas sociedades capitalistas, o ensino médio ganha o intuito de promover formação de forma aligeirada para suprir as necessidades do mercado de trabalho (CURY, 2002). Além disso, há outros motivos envolvidos, como a ampliação do “mercado dos serviços educacionais” (ARAÚJO, 2018).

Assim, os estudos realizados por Krawczyk (2011) nos alertam que,

A expansão do ensino médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e à persistência de altos índices de evasão e reprovação (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

Prova disso é que a medida provisória foi sancionada por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que, entre outras alterações, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, a lei prevê “[...] prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio [...]” (BRASIL, 2017, p. 02), ou seja, novamente vemos as avaliações em larga escala servindo de parâmetro para reformas justificadas pela busca de melhoria da educação, neste caso o ensino médio, além do acesso desigual à educação.

Entretanto, as reformas não se resumem ao ensino médio, como explicam Araújo e Silva (2019, p. 147):

Mesmo que se considere que o foco maior da reforma seja mesmo o Ensino Médio, é possível identificar efeitos da Reforma sobre toda a educação nacional, inclusive para a atividade docente, alterando, em particular, o ensino que deve ser ofertado aos jovens de origem trabalhadora, já que a reforma foi pensada principalmente para os estudantes das escolas públicas, os 70% dos estudantes que não entram na universidade.

As reformas impactam o sistema educacional como um todo, mormente os filhos da classe trabalhadora, que historicamente tem lutado por uma educação pública, gratuita e para todos.

Problematizamos aqui as pretensas finalidades da Reforma de busca da melhoria da qualidade da educação por meio da flexibilização curricular e da ampliação das escolas com jornada de tempo integral e defendemos que sua real finalidade é flexibilizar alguns conceitos importantes da educação nacional, conquistas das lutas dos estudantes e dos trabalhadores em educação,

tais como a educação básica, a educação pública e gratuita e a profissionalização docente (ARAÚJO; SILVA, 2018, p. 220).

Em contrapartida, é proposto a “flexibilização curricular”, o que nos leva ao questionamento de como podemos apresentar melhoria na educação com um currículo mínimo. De fato, o objetivo da reforma é garantir o acesso aos conteúdos e à formação humana ou à preparação de mão de obra para atender ao mercado?

Nesse sentido, Araújo e Silva (2019) alertam que a reforma do ensino médio tem sido discutida por vários estudiosos que indicam que:

[...] entre outros problemas, os retrocessos da nova legislação educacional em relação aos poucos avanços alcançados nos últimos anos que apontavam para a necessidade de construção de uma educação que integrasse a ciência, a cultura, o trabalho e os desportos na formação dos jovens, o aligeiramento da formação da juventude brasileira e a possibilidade de aumento das desigualdades educacionais no País (ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 143).

Fica evidente as fragilidades no currículo e a importância de integrar outras áreas do conhecimento na formação dos jovens. Com a implementação da BNCC do ensino médio, houve adequações tanto na carga horária como nos componentes curriculares, como a redução de carga horária nas disciplinas escolares: língua portuguesa, matemática, arte, educação física, história, geografia, sociologia, filosofia e língua inglesa (ou outra língua estrangeira), que podem ser desenvolvidas por meio de projetos ou de forma interdisciplinar. Segundo a Resolução CNE nº 03/2018:

§7º A critério dos sistemas de ensino a formação geral básica pode ser contemplada em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio, com exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares.

Portanto, a legislação prevê obrigatoriedade apenas para a presença de língua portuguesa e matemática em todos os anos do ensino. Com isso,

Minimiza o Ensino Médio e retira-se a relevância de matérias importantes para a formação da juventude, tais como Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física e Artes, o seja, disciplinas que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico-racional e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e cidadão (ARAÚJO, 2018, p. 224).

Vemos, então, um projeto de ensino médio que reduz o acesso dos estudantes aos conhecimentos historicamente construídos, mesmo com uma proposta de ampliação da carga horária. Na Resolução CNE nº 03/2018, a carga horária máxima é de mil e oitenta horas. Até o início do ano de 2022, a carga horária deverá ser de três mil horas (BRASIL, 2018). “Ou seja, 40% da carga horária do Ensino Médio prevista é flexibilizada, sendo a organização e oferta definidas pelos sistemas de ensino” (ARAÚJO, SILVA, 2019, p. 146).

Diante do cenário nacional, temos a Reforma do Ensino Médio e a Resolução CNE nº 03/2018. É relevante analisar os dados referentes a essa modalidade de ensino, para que evidenciemos o que as estatísticas apontam. Os dados coletados devem provocar reflexão acerca das mudanças implantadas e seus possíveis efeitos entre os jovens brasileiros. Vejamos o quantitativo de matrículas nesta etapa de ensino entre os anos de 2016 e 2020.

Tabela 3 – Alunos matriculados no ensino médio e no ensino integral no Brasil⁴ (2016 a 2020)

ANO	ENSINO MÉDIO	ENSINO MÉDIO INTEGRAL	% QUE FREQUENTAM ENSINO MÉDIO TEMPO INTEGRAL
2016	8.133.040	792.783	9,47 %
2017	7.930.384	624.109	7,86%
2018	7.709.929	735.335	9,53%
2019	7.465.891	807.056	10,80%
2020	7.550.753	963.999	12,76 %

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base no Censo Escolar (BRASIL, 2020).

Os indicadores evidenciam duas questões distintas, a primeira delas é a redução do valor absoluto de matrículas, que contraria a meta do PNE que almeja a expansão progressiva do ensino médio. A segunda é que o PNE (2014-2024) e a Lei nº 13.415/2017 preveem também a ampliação da implementação da educação em tempo integral, o que aconteceu no período de tempo analisado. No ano de 2020, 12,76% dos alunos do ensino médio frequentaram essa modalidade. Nessa perspectiva, cabe uma reflexão: as reformas do ensino médio estão atingindo

⁴ Consideram-se, em tempo integral, os alunos que estão em turmas presenciais com 7 ou mais horas de duração e os que estão em turmas presenciais com carga horária menor, mas que somada com o tempo de Atividade Complementar atinja as 7 horas ou mais (BRASIL, INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2020, p. 1).

seus objetivos no que diz respeito à universalização do acesso aos jovens e ao aumento do número de matrículas no ensino médio em tempo integral?

No que diz respeito ao ensino em tempo integral, sim, mas a universalização ao invés de avançar, tem retraído. A Tabela 3 (p. 49) demonstrou que as matrículas do ensino médio foram maiores nos anos de 2016, 2017 e 2018. Em 2019, houve o menor número de matrículas, recuperando, em seguida, em 2020, porém, em decadência em relação às matrículas de 2016.

Com base nessa análise, observa-se pouco avanço na universalização do ensino médio, um dos pontos a se considerar é a insuficiência de investimento financeiro. Krawczyk (2011, p. 755) é categórica ao afirmar que: “[...] se reconhece a importância de responder a essa dívida social para com a população, mas se alerta para a necessidade de ampliação dos recursos disponíveis a fim de criar condições de atendimento a toda a população de 15 a 17 anos”. Na perspectiva da implementação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, há recursos destinados, porém, faz-se necessário realizar análise da real contribuição para a educação pública brasileira e para os estudantes do ensino médio.

Diante da reforma do ensino médio e da sua progressão no rendimento escolar, Krawczyk (2014, p. 30) afirma: “não existe associação necessariamente positiva entre o tipo de jornada escolar e o rendimento dos estudantes”, complementa ainda que, em países conhecidos por uma “educação boa”, como Bélgica, Finlândia, Dinamarca e França, não há a extensão do tempo de aula (KRAWCZYK, 2014). Não há também uma associação entre maior tempo de permanência na escola e rendimento escolar aferido pelas avaliações em larga escala, pois esses países têm média superior.

Nessa perspectiva, Ravitch (2011) faz críticas às inúmeras reformas desenvolvidas na educação dos Estados Unidos, “em cada momento, os reformadores acreditaram que a sua solução era a derradeira, que transformaria as escolas, tornaria o aprendizado divertido, elevaria os scores nos testes e desencadearia uma era de desfrute educacional ou eficiência educacional” (RAVITCH, 2011, p. 250). E resume que “as nossas escolas não irão melhorar se nós continuamente reorganizarmos a sua estrutura e administração sem uma consideração pelo seu propósito essencial” (RAVITCH, 2011, p. 251). Em outros termos, a realidade escolar americana, que também sofreu inúmeras reformas, mostrou que a reorganização estrutural e administrativa não trará bons resultados se perder de vista a finalidade última da educação, a formação humana.

O Brasil ainda passa por esse processo de sucessivas reformas, e no que concerne ao ensino médio há grandes desafios a serem superados: garantir o acesso e a permanência dos estudantes nessa etapa educacional. Nesse sentido, Krawczyk (2014, p. 23) esclarece que:

[...] não é uma tarefa fácil definir políticas para esse nível de ensino, em razão da falta de consenso sobre sua função social: é preciso criar condições institucionais e de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo para toda a população e, principalmente, faz-se necessária uma cultura social democrática que tenha como princípio de qualidade a inclusão de todos os nossos jovens, numa relação significativa com a escola.

No que tange à expansão do ensino médio, Krawczyk (2014, p. 35-36) alerta que:

Não temos novas metodologias de ensino nem uma prática escolar que possibilite a interlocução crítica e reflexiva com o mundo contemporâneo. Mais ainda, podemos afirmar que o processo de expansão do ensino médio corre o risco de acontecer de maneira simultânea com a intensificação de processos que reforçam a desigualdade de oportunidades da sociedade brasileira.

Isso porque o sistema escolar brasileiro é dual, oferecendo, de um lado, formação geral e profissional para a classe trabalhadora e, por outro lado, aquela de cunho mais científico quase que exclusivamente para os sujeitos vindos da elite (ARAÚJO, 2018; KAWCZYK, 2014).

Além disso, a questão da oferta educacional desigual foi agravada pelos ajustes fiscais, que cada vez mais afetam e limitam os recursos voltados para a educação pública, especialmente após a implementação da Emenda Constitucional nº 95/2016 que congelou os gastos públicos nas áreas básicas por 20 anos. De modo que,

[...] ocorrem, no entanto, problemas concretos relativos a tal propositura na sociedade brasileira. Um deles refere-se a que, apesar de a extensão da jornada ser, em si, medida positiva, observada a recomendação do PNE, as condições existentes nas redes públicas de ensino brasileiro, do ponto de vista tanto da infraestrutura das escolas quanto das condições de trabalho e da carreira dos docentes, bem como de oferta de alimentação adequada aos alunos, mostram ser tal meta de difícil execução (FERRETTI, 2018, p. 28).

A legislação prevê a ampliação da jornada escolar, mas não há recursos suficientes para a contratação e qualificação dos professores, para o aumento do número de escolas e para as adequações nas já existentes, bem como para a aquisição de materiais didáticos pedagógicos, o que tem justificado o crescimento das parcerias público-privadas, que transferem a gestão do ensino médio em tempo integral para a iniciativa privada, a exemplo do que ocorre no estado de Mato Grosso do Sul.

Segundo Ferretti (2018, p. 33), “[...] a reforma alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto

dela quanto da concepção capitalista neoliberal”. Essas ideias estão presentes no cerne das reformas do ensino médio, a prevalência da capacitação de mão de obra barata e a expansão do capitalismo. Nessa perspectiva, Araújo e Silva (2019) apontam que a reforma do ensino médio está longe de resolver os problemas educacionais desta etapa de ensino, devido ao seu conteúdo conservador, as políticas educacionais regidas pelos empresários participantes do Movimento Todo pela Educação. Destacam que após a análise de alguns artigos concluíram que:

[...] entre outros problemas, os retrocessos da nova legislação educacional em relação aos poucos avanços alcançados nos últimos anos que apontavam para a necessidade de construção de uma educação que integrasse a ciência, a cultura, o trabalho e os desportos na formação dos jovens, o aligeiramento da formação da juventude brasileira e a possibilidade de aumento das desigualdades educacionais no país (ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 143).

Questões que precisariam ser amplamente debatidas entre aqueles que pensam, exercem a prática docente e se beneficiam da educação pública. Entretanto, a discussão da Medida Provisória nº 746 e, em seguida, a aprovação da Lei nº 13.415/2017 geram certos questionamentos. Devido à sua relevância devia ser melhor discutida, envolvendo maior número de participações. Indagar sobre a urgência da aprovação dessa lei e os princípios norteadores dela são fundamentais para compreender a proposta para Reforma do Ensino Médio.

Segundo Motta e Frigotto (2017), o Brasil não poderia mais perder tempo e acelerar o crescimento econômico, necessita de jovens qualificados para que a economia brasileira tivesse condições de competir internacionalmente por meio do “investimento em capital humano, potencializa[ndo] a produtividade” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357).

É preciso ter em vista que “a falácia de estimular o Ensino Médio para qualificar para o trabalho depara-se com a falta de emprego no mercado de trabalho para a quase totalidade desses jovens” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 362). Desse modo, deparamo-nos com uma contradição, já que as reformas são justificadas pela necessidade de qualificação de mão de obra sem condições materiais concretas para que o mercado de trabalho se expanda para absorvê-la, o que a nosso ver poderia ser uma das explicações para a supervalorização do chamado protagonismo juvenil nos itinerários de formação do novo ensino médio.

De fato, o acirramento da desigualdade e das condições de empregabilidade podem ser indicados como fatores determinantes para que os jovens não anseiem continuar na escola, principalmente os filhos dos trabalhadores. No entanto, cabe a nós problematizarmos a perpetuação da dualidade e da desigualdade presente no sistema público educacional brasileiro.

Para Mészáros (2008, p. 76), “[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora”. Numa sociedade capitalista, precisamos ir além da mera função de ensinar conteúdos, o ensino tem que estar embasado no contexto em que vivemos, estabelecendo uma relação dialética para uma transformação social (MÉSZÁROS, 2008).

Na contramão de uma perspectiva crítica, as avaliações em larga escala estão envoltas em pactos com organismos multilaterais, principalmente estabelecidos nos países periféricos com objetivo de financiar políticas educacionais mínimas que visam uniformizar currículos e resumir as aprendizagens a ler, escrever e contar. Essas políticas visam atingir somente condições mínimas de aprendizado, comprometendo o desenvolvimento integral dos jovens e uma formação humana ampla.

Em consequência desse movimento, o ensino médio tem tido número expressivo de abandono e não tem atingido as metas projetadas, afastando-se do ideal de universalização, o que, entre outros fatores, originou reformas que definem abrangentes mudanças no currículo escolar, que certamente irão interferir no desenvolvimento dos jovens agora e futuramente.

Desse modo, cientes da interferência do neoliberalismo nas avaliações em larga escala e nas reformas do ensino médio, no capítulo seguinte, discutiremos a utilização dos resultados nessas avaliações como parâmetro de qualidade da educação no Brasil.

2. AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA ENQUANTO PARÂMETRO DE QUALIDADE EDUCACIONAL

Cientes da relação direta entre as avaliações em larga escala e as reformas do ensino médio, sobretudo aquelas voltadas à expansão de sua oferta em tempo integral, neste capítulo buscamos discutir as principais avaliações aplicadas aos estudantes do ensino médio, para tanto, realizamos um breve histórico do SAEB e do ENEM e analisamos as metas do IDEB, em particular a partir de 2015, além de parte da legislação que rege estas avaliações.

Além disso, discutimos a concepção de qualidade na educação e qual é sua relação com as avaliações em larga escala, tendo em vista que os resultados têm servido de parâmetro para as propostas de reforma do ensino médio no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul.

2.1. SAEB, ENEM e as metas do IDEB: avaliações como referência para elaboração das políticas públicas educacionais

O ato de avaliar está presente em nosso cotidiano. Para Freitas (2008, p.13): “o homem está constantemente “avaliando” suas realizações por meio de um permanente confronto entre o realizado e suas novas necessidades. As contradições entre o pensado e o real são uma poderosa fonte de motivação para o homem estabelecer novos objetivos”. Nessa perspectiva a avaliação é uma ação humana, que vai além da escola.

Entretanto, na escola a avaliação ganha dimensão técnica e está normatizada nas políticas públicas educacionais nacionais, estaduais, municipais e no Projeto Político Pedagógico das escolas. Não temos como objetivo suprir o debate sobre avaliação escolar, mas nessa sessão levantaremos aspectos relevantes para a discussão da avaliação em larga escala.

Segundo Freitas (2008, p. 254) “a avaliação não é apenas mais um ato pedagógico destinado a diagnosticar o desempenho do aluno e corrigir os rumos da aprendizagem em direção aos objetivos instrucionais propostos pelas disciplinas escolares”. Assim sendo, a avaliação consiste em processo complexo e abrangente desenvolvido pelo trabalho docente que visa fornecer dados sobre o rendimento escolar dos estudantes. Freitas (2014) destaca os três tipos de avaliação: formais, informais e avaliação em larga escala.

No interior da sala de aula o professor lida o tempo todo com estas três dimensões da avaliação (aprendizagem, comportamento e valores) por meio de processos que podem ser tanto formais (provas, testes, trabalhos etc.) como informais (juízos de valor sobre o comportamento do aluno ou sobre seu desempenho, comentários públicos ou dirigidos especificamente ao aluno em

atenção individualizada etc.). Os processos formais são pontuais, mas os processos informais são contínuos e distribuídos durante toda a ação pedagógica do professor, ou seja, ao longo do próprio processo de ensino/aprendizagem (FREITAS, 2014, p. 1096).

Essas avaliações estão sob o controle e mensuração dos professores no cotidiano em sala de aula, já as avaliações em larga escala estão distantes do acompanhamento do professor, pois são elaboradas e aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), portanto, “[...] a função social da escola capitalista é incorporada aos objetivos da escola, bem como às práticas de avaliação, e passa a fazer parte da própria organização do trabalho pedagógico” (FREITAS, 2008, p. 96). Assim, os resultados das avaliações em larga escala determinam a organização do trabalho didático.

A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial (FREITAS, 2014, p. 1092).

Com vistas a buscar bons resultados, os professores acabam moldando as avaliações em sala nos formatos das avaliações em larga escala e alteram sua atuação para treinar os alunos para a realização destes testes, o que muitas vezes não está em consonância com os objetivos pedagógicos pensados para aquele bimestre ou ano letivo, ou seja, em última instância, as avaliações em larga escala limitam a autonomia docente.

No centro desta questão os resultados das avaliações do SAEB e do ENEM que junto com as taxas de rendimento compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, responsável pelo ranqueamento das escolas e alunos brasileiros e que tem servido de referência para elaboração das políticas públicas educacionais.

A criação do Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica (SAEB) se deu no início dos anos 1990 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com objetivo de disponibilizar dados sobre a educação para estudiosos, pesquisadores da temática e para o próprio Governo Federal (BONAMINO; BERNARDO, 2012). Entretanto, as avaliações em larga escala já existiam no Brasil antes da criação do SAEB, visto que, a partir da década de 1980, começaram a acontecer de modo pontual nos estados, mas passam a ser amplamente divulgadas e aplicadas a partir do ano de 1990, momento em que a hegemonia neoliberal ganhava força no país.

Ao longo das décadas, as avaliações em larga escala tiveram suas nomenclaturas de público-alvo alteradas. Em 2021, as principais avaliações desta natureza, no Brasil, são as que compõem o SAEB, aplicadas para os alunos de escolas públicas dos 5º anos e 9º anos e o último ano do ensino médio, sendo facultativo e de caráter amostral para as escolas privadas. São avaliadas de forma censitária as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Há também o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para alunos do ensino médio, e o PISA para jovens a partir de 15 anos e que estejam cursando o 7º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio.

Assim foi-se normatizando o processo de avaliação em larga escala. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, entre outros fatores, é determinante na vinculação de recursos para a Educação Básica, conforme previsto na Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), alterando a Constituição Federal de 1988, Art. 212, valendo o Art. 212 – A. Ao tratar da complementação da União ao FUNDEB, a Constituição prevê que:

c) 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão previstas em lei, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica (BRASIL, 2020, p. 6).

Isso significa que, dos 23% previstos para a complementação da União ao FUNDEB, 2,5% serão destinados às redes públicas de ensino que demonstrarem melhora nos indicadores do IDEB. Outro aspecto relevante é o intuito do uso desses indicadores para a “redução das desigualdades” educacionais entre os sistemas escolares das diferentes regiões brasileiras. Esse fator é fundamental no processo educativo que está cada vez mais desigual, classista e dual, apontando a educação brasileira para duas direções distintas: a educação para os filhos dos trabalhadores e dos filhos da classe mais abastada que frequentam, normalmente, o sistema privado de ensino.

A partir da Constituição Federal de 1988, surgiram os principais documentos normativos da educação que regulamentam e implementam a avaliação em larga escala, perpetuando-a até o século XXI. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 (LDB nº 9.394/1996) esclarece que as avaliações em larga escala são de incumbência da União que deve “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades

e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2017, p. 12). A palavra “qualidade” aparece na lei e é utilizada nos discursos e nos demais documentos, porém não há definição clara do que seria essa qualidade.

A esse propósito, o Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024) prevê na Meta 7 “[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2015, p. 113). Verifica-se que no PNE a qualidade é condicionada ao fluxo escolar e aos resultados do IDEB. Dado o papel desses indicadores para elaboração e consecução das políticas públicas educacionais, apresentamos as metas previstas no PNE para os anos entre 2015 e 2021:

Tabela 4 – Metas nacionais previstas no PNE para o IDEB entre os anos de 2015 e 2021

Níveis de ensino	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de Brasil (2015, p. 113).

Essas são as metas previstas, abaixo apresentamos as alcançadas, importante justificar que no primeiro semestre de 2021 tínhamos disponíveis os índices do IDEB do Brasil até 2019, pois as avaliações de 2021 ocorreram no final do segundo semestre.

Tabela 5 – Meta Nacional do IDEB para os anos de 2015 a 2019

Níveis de ensino	2015	2017	2019
Anos iniciais do ensino fundamental	5,5	5,8	5,9
Anos finais do ensino fundamental	4,5	4,7	4,9
Ensino Médio	3,7	3,8	4,2

Fonte: Tabela elaborada pela autora segundo dados do INEP (BRASIL, 2020).

Observa-se que os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental têm alcançado as metas estipuladas, em contrapartida o ensino médio não as atingiu. Deduz-se que a qualidade, descrita no PNE (2014-2024), está associada ao fluxo escolar e à proficiência, portanto atingir as metas do IDEB é tido como sinônimo de qualidade. Contudo, mais importante que persistir

em atingir as metas, é preocupar-se com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos em uma perspectiva ampla.

Quanto à produção destes indicadores, as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) consistem em provas e questionários socioeconômicos aplicados aos alunos das escolas rurais e urbanas, públicas e privadas do Brasil, os anos mais avaliados são 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio (BRASIL, 2019).

As avaliações do SAEB têm enfoque nas disciplinas de língua portuguesa e matemática para os 5º, 9º anos do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio. Os 9º anos em 2019 realizaram as avaliações de ciências da natureza e ciências humanas, por amostragem. O INEP (órgão responsável pelo SAEB) esclarece que as avaliações em larga escala têm como objetivos:

- I - Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas Regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os Municípios e as Instituições Escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas;
- II - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais;
- III - Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil;
- IV - Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa (BRASIL, 2019, p. 1).

Um dos aspectos enfatizados nos objetivos do SAEB é a produção de dados referente ao ensino, esses dados possibilitam a elaboração de políticas públicas, mesmo assim, o Brasil tem a prática da descontinuidade de programas e projetos criados para subsidiar a educação. Na prática, os objetivos do SAEB parecem ser outros, a saber: ranqueamento de escolas, ênfase nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, perda da autonomia dos diretores escolares e professores pressionados para atingir o IDEB, não sendo um processo natural de verificação dos conhecimentos apreendidos pelos alunos.

Destacamos que talvez os objetivos mais relevantes não estejam expressos no documento, o acesso, a permanência e o direito à educação de qualidade, seriam objetivos a perseguir.

Em relação às intervenções pedagógicas da escola com vistas a atender ao objetivo “eficiência da educação”, os resultados são disponibilizados com morosidade, pois os dados estão acessíveis para as escolas somente no ano seguinte à realização da avaliação, mais exatamente no segundo semestre. Os dados gerais são: o IDEB, o nível da proficiência e o

percentual de participantes. No que tange às políticas públicas, segundo o INEP (BRASIL, 2019), elas visam atingir progresso no aspecto social, diminuição das desigualdades, da pobreza, e o “crescimento econômico” que está em evidência desde o surgimento das avaliações em larga escala no Brasil.

Assim, as finalidades das avaliações em larga escala têm se mantido, entretanto, o público-alvo, as disciplinas avaliadas e a abrangência passaram por modificações desde a implantação do SAEB. Recentemente, estabeleceu-se parâmetros por meio da Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021, e das diretrizes para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Dentre os artigos, destacamos:

Art. 2º O Saeb é um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações, exames e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica, que são: I - a Educação Infantil; II - o Ensino Fundamental; e III - o Ensino Médio Art. 5º O Saeb passará por ajustes técnico-pedagógicos com vistas a implementar os avanços da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o novo Ensino Médio. § 1º Os referidos ajustes a serem precedidos deverão observar: I - a progressiva realização de aplicação eletrônica, tanto dos testes cognitivos, como dos questionários a serem aplicados a estudantes, professores, diretores de escola e secretários de educação; II - a realização do Saeb censitário, anual e para as quatro áreas do conhecimento da educação básica (BRASIL, 2021, p. 23).

Observando o disposto na Portaria 10/2021, nota-se algumas alterações referentes à Portaria 458/2020, tais como: a avaliação da educação infantil por meio de questionários para diretores e professores a cada dois anos, aplicação de questionários eletrônicos, avaliação anual de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e ciências sociais (deduz-se que serão essas as disciplinas, porque até 2019 foram essas as avaliadas) e a periodicidade anual, o que representaria maior rapidez nas intervenções pedagógicas com base nos resultados, pois as avaliações em larga escala, a partir de 2021, não serão mais bienais, conforme ocorria anteriormente.

Em 5 de julho de 2021, o MEC publicou no Diário Oficial da União a Portaria nº 250, que “estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021” (BRASIL, 2021, p. 39). Havia uma grande expectativa se ocorreria a prova do SAEB devido ao momento atípico no Brasil ocasionado pela pandemia de Covid-19. Entretanto, o processo se manteve, respeitando os protocolos de segurança entre alunos e aplicadores, como o distanciamento social (BRASIL, 2021).

Para o 3º ano do ensino médio, a avaliação será censitária nas escolas públicas nas disciplinas de língua portuguesa e matemática e terá como base a matriz de referência do ano de 2001. Os demais anos da avaliação serão: 2º ano do ensino fundamental de forma amostral, 5º e 9º anos censitárias nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, 9º ano amostral nas disciplinas de ciências natural e ciências humanas, além de questionários direcionados à Secretaria de Educação, à Direção, e aos professores e alunos (BRASIL, 2021).

A Portaria, no artigo 6º, descreve as escolas e as turmas que não participaram da avaliação do SAEB naquele ano da seguinte forma:

[...] Não serão consideradas população de referência do Saeb 2021: I - escolas com menos de 10 estudantes matriculados nas etapas do Ensino Fundamental e Médio; II - as turmas multisseriadas; III - as turmas de correção de fluxo; IV - as turmas de Educação de Jovens e Adultos; V - as turmas de Ensino Médio Normal/Magistério; VI - as classes, as escolas ou os serviços especializados de Educação Especial não integrantes do ensino regular; e VII - as escolas indígenas que não ministrem a Língua Portuguesa como primeira língua (BRASIL, 2021, p. 40).

O INEP divulga a Portaria normatizando os critérios da avaliação do SAEB, público-alvo, as características da avaliação censitária e amostral, as disciplinas avaliadas e demais informações. No ano de 2021, as avaliações em larga escala foram realizadas nas escolas no período de 16 de novembro a 10 de dezembro.

Um aspecto inovador e importante para as escolas é o compromisso de informar os resultados depois de 90 dias do resultado preliminar, conforme a Portaria: “Art. 22. Em até 90 dias após a divulgação dos resultados preliminares, serão divulgados, também, os resultados por estado, região e país” (BRASIL, 2021, p. 40).

Desse modo, as normativas dos estados e dos municípios começam a adequar-se para cumprir o estabelecido pelo Governo Federal. No âmbito estadual, temos o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024) – PEE-MS, dentre as metas descritas, enfatizamos a Meta 7, o item “7.8 aplicar os instrumentos nacionais de avaliação da qualidade do ensino fundamental e do ensino médio, na vigência do PEE-MS” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 56), que garante a aplicação das avaliações em larga escala no estado.

Já o item 7.10 prevê “utilizar os resultados das avaliações nacionais e estaduais pelos sistemas de ensino e pelas escolas para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas, durante a execução do PEE-MS” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 56), ou seja, aponta para a realização das análises e intervenções pelas escolas para a melhoria dos resultados das avaliações.

Por fim:

7.14 orientar, acompanhar e avaliar as políticas das redes públicas de ensino, a fim de atingir as metas do IDEB, reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PEE, a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, de forma a garantir equidade da aprendizagem (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 57).

Essa é uma meta importante, porém Mato Grosso do Sul não está avançando nos índices do IDEB, conforme os dados do INEP para o estado:

Tabela 6 – IDEB – Resultados e metas de Mato Grosso do Sul

3º ano ensino médio						
IDEB Observado			Metas Projetadas			
2015	2017	2019	2015	2017	2019	2021
3.5	3.6	4.1	3.8	4.2	4.5	4.7

Fonte: BRASIL, 2021.

Desse modo, percebemos que a garantia da “equidade da aprendizagem” não acontece de modo geral no estado, se tomarmos as metas do IDEB como parâmetro. As políticas públicas precisam ampliar o atendimento de forma que a igualdade do ensino seja atingida. Em 2020 e em 2021, com a pandemia de Covid-19, o ensino ocorreu de maneira remota nas escolas públicas, deduz-se que as desigualdades aumentaram em decorrência da dificuldade de acesso ao ensino, considerando que muitos alunos não dispunham de recursos para o ensino remoto. Acreditamos que os resultados das avaliações em larga escala de 2021 trarão esses dados.

Na esfera municipal, em comparação ao PNE (2014-2024), ao PEE-MS (2014-2024) e ao Plano Municipal da Educação de Campo Grande/MS (PME) 2015-2025, a Meta 7 apresenta o mesmo texto contido no PNE⁵ e, no decorrer do documento, acresce as seguintes estratégias:

7.5 executar os planos de ações articulados, em cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar, como bibliotecas, auditórios e laboratórios, com acessibilidade, dentre outros (CAMPO GRANDE, 2015, p. 36-37).

⁵ Meta 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (p. 38).

O PME Campo Grande/MS (2015-2025) apresenta várias ações voltadas para a melhoria da educação básica no município, que envolvem vários segmentos da escola, porém é imprescindível a discussão de forma democrática com a comunidade escolar e os profissionais da educação, o que traria a melhoria na aprendizagem dos alunos (CAMPO GRANDE, 2015). Destacamos também a seguinte meta contida no PME: “7.6 assegurar assistência técnico-financeira para implantação de sistema de intervenção pedagógica nas unidades de ensino com Ideb abaixo da meta projetada municipal” (CAMPO GRANDE, 2015, p. 37).

Previsão que nos leva a questionar: de fato, há uma verba a mais para as escolas que não atingiram a meta do IDEB? O foco continua na meta e não na aprendizagem dos alunos? São questões que precisam ser analisadas com maior profundidade, cabe a reflexão sobre como são conduzidas as ações de “melhoria da aprendizagem”. De acordo com o PME, algumas das ferramentas utilizadas para melhoria da aprendizagem consistem em:

7.7 aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas (CAMPO GRANDE, 2015, p. 37).

Apoiar somente as escolas com base nos resultados sem detalhar essas ações é impreciso, a nosso ver o PME deveria detalhar como seria o suporte às escolas, principalmente as que não atingirem as metas do IDEB.

Em 2019, conforme divulgação no *site* do INEP, as avaliações em larga escala anteriores, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e a Prova Brasil, passaram a ser denominadas provas do SAEB.

Diante das normatizações e da definição dos objetivos da avaliação em larga escala pelo Governo Federal, analisaremos as determinações das diretrizes das avaliações em larga escala nos componentes curriculares no ensino médio de tempo integral em uma Escola da Autoria do município de Campo Grande – MS.

Confirmando nossa hipótese é que elas geram sobrecarga de trabalho com o intuito de atingir os índices que refletem nos professores de língua portuguesa e matemática, com isso controlam o trabalho e diminuem a autonomia docente no cotidiano escolar. A supressão do

currículo com vistas a atender à matriz de referência impacta diretamente no currículo escolar e na forma como a escola concebe sua avaliação. Há um empenho dos professores de língua portuguesa e de matemática em realizar avaliações iguais às do SAEB nos anos que são aplicadas essas provas.

No que tange ao ensino médio, ganha relevância o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, além de avaliar esta etapa educacional, serve como ferramenta para ingresso nas universidades públicas por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU)⁶ e em instituições privadas, com o auxílio da concessão de bolsas e de financiamento advindos do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

O ENEM foi instituído em 1998 e, desde então, é realizado anualmente, mas somente em 2004 passou a ser utilizado como critério para entrada no ensino superior. Em 2009, foram inseridas quatro áreas do conhecimento na avaliação: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias, tendo 30 habilidades em cada uma das áreas. Houve muita resistência na aceitação do ENEM por parte das universidades, conforme destaca Werle (2011, p. 776):

O Enem foi inicialmente, com descrédito por parte das Universidades, e com reações contrárias, inclusive por parte dos estudantes. Uma das dificuldades era o pagamento de taxas para sua realização, frente ao que algumas secretarias de educação se dispuseram a arcar com os custos de inscrição dos estudantes das escolas públicas. Entretanto, o Enem foi progressivamente adquirindo espaço e força em decorrência de três eixos de questões. Primeiro, com a adesão de Universidades que passaram a considerar os resultados obtidos pelos estudantes para o ingresso no Ensino Superior, em segundo lugar, com o Programa Universidade para Todos (ProUni) cujo critério de ingresso no Ensino Superior apenas considera os resultados do Enem e, em terceiro lugar, com a implantação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Assim, mesmo em meio às resistências, o ENEM se consolidou como uma porta de entrada para as universidades públicas e privadas, substituindo os vestibulares e fortalecendo o Exame. Segundo o Guia do ENEM (2014), para interpretação pedagógica das escalas de proficiência, o exame tem os seguintes objetivos:

[...] o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi utilizado para uma série de objetivos, entre os quais se destacavam: 1) conferir ao cidadão parâmetros para a autoavaliação, visando a continuidade de sua formação e sua inserção

⁶ O Sisu é gerenciado pelo MEC. Por meio deste sistema informatizado, são selecionados candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de Educação Superior participantes. [...] As IES que participam do Sisu utilizam a nota do Enem como única fase de seu processo seletivo. (WERLE, 2011, p. 776).

no mercado de trabalho; 2) criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; 3) fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; e 4) constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-ensino médio (BRASIL, 2014, p. 9).

Desde a sua criação o ENEM passou por alterações, a saber: adequações curriculares, estabelecimento de critérios para a política de financiamento do ensino superior em universidades privadas, aceitação em universidades portuguesas, ampliação da idade para a realização, possibilidade de alunos realizarem o ENEM como “treineiro”⁷, provas on-line, entre outros aspectos.

Com objetivo de adequação curricular na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no novo ensino médio (conforme Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), o ENEM tornou-se um critério “alternativo de ingresso a ensino superior”.

As avaliações em larga escala são elaboradas pelo INEP e apresentam uma organização e sistematização, tendo como suporte teórico: as Matrizes de Referência, os Testes Padronizados, os Questionários de Contexto para alunos, professores e diretores, a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e a Amostra e Escalas de Proficiência (BRASIL, 2020).

O termo “Matriz de Referência” é utilizado, especificamente no contexto das avaliações em larga escala, para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e quanto o aluno realizou na prova. Essas matrizes reúnem o conjunto de habilidades a serem medidas em cada ano e série avaliados no SAEB (BRASIL, 2020, p. 1).

As matrizes de competências ou matriz de referência, segundo o MEC, estão em consonância com a BNCC, trazem em seu cerne o trabalho pedagógico por meio de desenvolvimento de competências. O termo competências está associado a vários valores:

A política centrada na lógica das competências e habilidades, associada a valores individualistas, estimula a competitividade e produtividade, intentando romper as relações sociais e coletivas entre os trabalhadores no processo de reconhecimento de sua identidade e solidariedade de classe. Ademais, ao conduzir à seleção de conteúdos práticos e úteis aos mercados, em detrimento da apreensão do conhecimento construído coletiva e historicamente, pela humanidade, rompe a possibilidade do trabalho como princípio educativo, articulado à atividade teórico-prática, e impõe aos trabalhadores um tipo de padrão educacional desvinculado do conhecimento

⁷ “Treineiros” são os alunos que realizam o ENEM e ainda não concluíram o ensino médio.

acerca das determinações materiais que o sustentam (PEREIRA, 2016, p. 147).

A apropriação do termo competência reforçou a visão da educação como uma empresa, com isso, nega-se a singularidade da educação na formação de crianças e jovens, a complexidade que envolve o processo educativo e a dinâmica escolar.

O foco do programa concentra-se nas competências e habilidades que são destrezas seminais para a adaptação dos jovens de acordo com as demandas do processo de reestruturação produtiva do capital, em que do trabalhador exige-se ser dotado de certa instrução do saber-fazer, em detrimento do saber-fazer-pensando (PEREIRA, 2016, p. 165).

O currículo escolar é prejudicado quando a escola visa atender somente às matrizes de referências, havendo ênfase no trabalho pedagógico nos anos em que a avaliação em larga escala é realizada, desse modo, as aulas de língua portuguesa e matemática ficam em evidência, muitas vezes anulando as demais áreas do conhecimento. Observamos esse processo também na Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís, ao qual nos deteremos mais à frente. Talvez isso ocorra de forma instintiva, visando atender à meta a ser atingida no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com isso alguns conteúdos deixam de ser trabalhados.

Essa ação faz com que haja o estreitamento curricular, o qual é definido por Gesqui como “o estreitamento curricular direciona-se apenas para a aprendizagem de conteúdos dos componentes curriculares exigidos nessas avaliações e marginaliza-se outros componentes inerentes a essa formação” (2015, p. 234). E ação limita o acesso aos conteúdos dos outros componentes curriculares com vistas ao treinamento para responder à avaliação em larga escala (GESQUI, 2015). Corroboramos o destaque da importância de um currículo que não seja baseado somente nas matrizes de referências, mas que seja profícuo tendo como premissa a formação integral do aluno, por meio dos conhecimentos adquiridos em todas as disciplinas. Consolidando o entendimento sobre as disciplinas de língua portuguesa e matemática avaliadas e que fazem parte do resultado de proficiência da escola⁸ e compõem o IDEB, Galian e Alavarse (2019, p.167-168) pontuam que:

No caso do Saeb, as proficiências dos alunos são relativas às competências em leitura e resolução de problemas que no ensino médio, assim como nos anos

⁸ As disciplinas de ciências da natureza e ciências humanas foram aplicadas de maneira amostral somente para turmas do 9º ano, o ensino médio é avaliado pelas disciplinas de língua portuguesa e matemática.

finais do ensino fundamental, são abordadas de modo difuso, ainda que um certo senso comum atribua responsabilidade por seu ensino para os professores de língua portuguesa ou de matemática. Nestes termos aquilo que o Saeb mede não é efetivamente ensinado.

Vale ressaltar que o SAEB corresponde às avaliações do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. No que tange ao ENEM, além dessas competências, há muitas outras inseridas, comprovadas pelo quantitativo de disciplinas contempladas nessa avaliação.

Observa-se que o termo competência está associado ao aprendizado e ao saber-fazer, condições fundamentais para preparar os jovens para o mercado de trabalho. A esse respeito, Pereira (2016, p. 160) destaca:

O foco do programa concentra-se nas competências e habilidades que são destrezas seminais para a adaptação dos jovens de acordo com as demandas do processo de reestruturação produtiva do capital, em que do trabalhador exige-se ser dotado de certa instrução do saber-fazer, em detrimento do saber-fazer-pensando.

Especificamente para o ENEM, a competência, segundo Silva (2019, p. 134), é “entendida como capacidade cognitiva”. Silva (2019) destaca que aparecem inúmeros conceitos de competências nos documentos oficiais, ou seja, não há um consenso sobre a definição desse termo utilizado principalmente nos documentos de estudos das escolas.

As matrizes de referência apresentam os conhecimentos básicos que o aluno precisa dominar. Sobre esse aspecto, Freitas (2013) é categórico ao enfatizar que:

O argumento para justificar a limitação ao básico é que os outros aspectos mais complexos dependem de se saber o básico, primeiro. Um argumento muito conhecido no âmbito do sistema capitalista e que significa postergar para algum futuro não próximo a real formação da juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um “conhecimento básico”, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente Leitura, Matemática e Ciências). A consequência é o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação (FREITAS, 2013, p. 59).

A nosso ver, postergar o acesso ao conhecimento por meio de todas as disciplinas escolares, principalmente dos filhos dos trabalhadores, é uma forma de se aliar ao modo de pensar capitalista. Além das questões já apontadas, Freitas (2013) faz uma crítica à matriz de referência, pois não é um parâmetro para qualificar a “boa educação”.

Os modelos de estimação de proficiência trabalham com margens de erro. Portanto, eles são importantes ferramentas de pesquisa, mas só isso. Não se deve associar a vida das pessoas a ferramentas imprecisas. É uma questão ética e não técnica. Matrizes de referência não são necessariamente o espelho da boa educação. Muito mais pelo que excluem do que pelo que incluem (FREITAS, 2013, p. 62).

A unificação das avaliações e das matrizes curriculares talvez seja uma tentativa de medir o mínimo de conhecimento do aluno, mas não a função da educação, haja vista que esse não deve ser o único indicador. Essa mesma análise pode ser realizada quanto à Teoria de Resposta ao Item (TRI), a qual é utilizada tanto nas avaliações do SAEB como no ENEM. Segundo o INEP:

A TRI baseia-se em um modelo estatístico e, por realizar uma análise mais elaborada, permite estimar as características dos itens, como o nível de dificuldade, o nível de discriminação e a probabilidade de acerto casual, etapa denominada de "calibração do item". Dadas as características dos itens, a TRI produz estimativas das proficiências dos avaliados, de acordo com o padrão dos acertos (BRASIL, 2014, p. 17).

Nas publicações do INEP há muitos argumentos que afirmam que a TRI tem sido aperfeiçoada para garantir a proficiência exata dos testes e dos resultados dos alunos, além de ser empregada em vários países que realizam a avaliação em larga escala (BRASIL, 2014). Porém, de acordo com Freitas (2013, p. 60):

A TRI trata exatamente de como fazer essa estimação por meio de pequenas amostras, usando técnicas matemáticas de estimação da proficiência do aluno. Embora esses processos estejam, hoje, muito mais sensíveis do que quando tínhamos apenas a teoria clássica de medição, o fato é que este aumento de qualidade preditiva está sempre associado com a outra limitação inerente aos testes: eles não medem todos os objetivos educacionais. Seus resultados não podem ser considerados, portanto, sinônimo de boa educação, em sentido geral.

A TRI está associada à proficiência que utiliza escalas específicas para apontar as competências adquiridas por meio das habilidades, cada disciplina tem escalas diferentes, mas com números próximos. De modo geral, a escala de proficiência é um número que varia conforme o ano avaliado. Em língua portuguesa, há os níveis 1 ao 08, e em matemática os níveis 1 ao 10. Após a correção da avaliação, constata-se o nível em que o aluno está. Sendo assim, conforme o nível em que o aluno está, há a descrição das habilidades adquiridas. As habilidades são ampliadas conforme o aluno avança nos níveis. Portanto, no nível 1, o aluno adquiriu poucas

habilidades em comparação ao nível 8 de língua portuguesa e nível 10 de matemática, nos quais o aluno adquiriu todas as habilidades necessárias. Desse modo, é proficiente o aluno que está no nível final. Não há notas. No relatório que as escolas acessam, quando é divulgado o resultado do IDEB, aparece apenas o quantitativo de alunos que estão nos níveis conforme a numeração na tabela abaixo.

Tabela 7 – Proficiências das avaliações do SAEB – Ensino Médio

ENSINO MÉDIO	TIPO DE AVALIAÇÃO	LÍNGUA PORTUGUESA	
		Maior ou igual 225 e menor 250	Maior ou igual 400
3º ANO	SAEB	MATEMÁTICA	
		Maior ou igual 225 e menor 250	Maior ou igual 225 e menor 450

Fonte: Tabela elaborado pela autora com base no documento (BRASIL, 2020).

As escalas de proficiências mostram as habilidades desenvolvidas e as que ainda não se desenvolveram (BRASIL, 2014). Observa-se que a análise é complexa e a escala de proficiência dos dados técnicos apresenta dificuldades de interpretação para a escola. Resta à escola receber a proficiência e consultar quais habilidades os alunos desenvolveram e quais habilidades ainda não adquiriram.

Na escola, os alunos não são avaliados por competências ou habilidades adquiridas, muito embora, a partir do ano de 2017, com a implementação da BNCC no currículo e nos livros didáticos, a proposta é que essas adequações sejam realizadas. De fato, verificamos que os alunos aprenderam sobre os conteúdos ministrados por meio de vários instrumentos de avaliação.

No ENEM, em comparação ao SAEB, há mais disciplinas, porém, as escalas de proficiência apresentam o mesmo raciocínio, quanto maior a proficiência, maior é o número de habilidades desenvolvidas pelos alunos.

Tabela 8 - PROFICIÊNCIAS ENEM

	DISCIPLINAS	ESCALA	
		PROFICIÊNCIA MÍNIMA	PROFICIÊNCIA MÁXIMA
ENEM	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUA TECNOLOGIA	361,9	827,1
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	346,6	809,1
	LINGUAGEM E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	321,1	775
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	403,6	888,1

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados (BRASIL, 2020).

Contudo, nossos alunos ainda estão longe de alcançar o nível da proficiência disseminada nos documentos que normatizam as avaliações. A educação brasileira revela índices muito abaixo dos esperados no SAEB e no ENEM, ambos apontam poucos avanços.

[...] e os mecanismos de avaliação de resultados para aferir tal qualidade são materializados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que têm como objetivo, além de verificar a qualidade da educação, promover a eficiência e a igualdade da educação no país, visto que a ineficiência é comprovada em índices, e a desigualdade refletida pela dualidade histórica e disparidade social existente entre os alunos do ensino médio (CRUVINEL, 2018, p. 39).

Com base na análise de Cruvinel (2018), a qualidade é uma peculiaridade das avaliações em larga escala, porém, cabe-nos o questionamento: qual é a concepção de qualidade para o MEC? Na seção adiante vamos discutir esse conceito.

2.2. Avaliações em larga escala e qualidade da educação. Que relação é essa?

As políticas nacionais que normatizam as avaliações em larga escala (LDB 9.394/1996, PNE 2014-224, documentos do MEC, entre outros) declaram ter como objetivo principal verificar a qualidade da educação pública brasileira, mas resta-nos dúvidas sobre o que seria a

qualidade da escola pública para o MEC. Quais seriam os parâmetros utilizados? Como os índices do IDEB conseguiriam aferir a qualidade da educação?

Esse discurso tornou-se mais presente após a década de 1990 juntamente com a política neoliberal quando foi inserido o termo qualidade na educação, e popularização da perspectiva de “Gerência da Qualidade Total” (GQT) que é um instrumento técnico, conforme Freitas (2008, p. 135) “chama a atenção a noção de qualidade que tem sido adotada e que procura – novamente – introduzir no interior da escola noções oriundas do meio empresarial conhecidas como ‘Qualidade Total’”.

Para Bianchetti (2008, p. 236) o termo qualidade na educação surge para fortalecer o sistema capitalista.

[...] ‘educação de qualidade’ encontra-se originariamente ligada a uma forma de conceber as características e funções que a educação deve possuir e cumprir como ferramenta de formação, para se adaptar às demandas requeridas para reproduzir e potencializar um modelo de desenvolvimento capitalista.

Termo fortemente presente na educação e que se associou a outros na visão capitalista, tais como: eficiência, produtividade, cliente, metas, competitividade, entre outros. Conseqüentemente, para medir a qualidade na educação criou-se, além das avaliações em larga escala, novos currículos, novos objetivos pedagógicos, introduziu-se o termo competência, multiplicaram-se assessorias de empresas por meio de parcerias públicas privadas, ampliou-se programas federais e outros.

A “qualidade na educação” foi tema de vários encontros internacionais, dos quais citamos os mais relevantes: Conferência de Jomtien (Tailândia) em 1990, Fórum Consultor Internacional sobre Educação para Todos realizado em Nova Déli, também na década de 1990 ocorreram reuniões de cúpula ibero-americanas. Em 1995, em São Carlos de Bariloche na Argentina, houve a reunião de cúpula, foram realizadas pela Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) conferências ibero-americanas de educação e V Conferência de Buenos Aires. No ano de 1999, o tema volta a ser discutido na Conferência de Havana (BIANCHETTI, 2008).

Ainda para Bianchetti (2008, p. 248), a preocupação maior com o tema está voltada para o crescimento econômico dos países:

[...] esta definição ajuda a compreender que a ‘qualidade da educação’ é uma preocupação política, surgida num momento da história de nossas sociedades

e prioritariamente associada a avaliações de resultados, no campo do desenvolvimento econômico.

Mais especificamente sobre as avaliações em larga escala e a relação com a ação neoliberal, Gentili (2001, p.157) esclarece que “[...] seguidores dessa reforma dessa retórica concordam que as provas padronizadas para a medição de êxitos cognitivos aplicados à população estudantil consistem no método mais confiável para o controle da qualidade da educação oferecida pelas escolas ”.

Quando realizamos a análise dos documentos, verificamos que não é apontado qual valor aproxima a qualidade da educação, os resultados das avaliações estão distribuídos em quatro níveis em uma escala de proficiência: insuficiente, básico, proficiente e avançado, deduz-se que o valor do proficiente e avançado é o que corresponde a essa premissa. Observa-se que esse diagnóstico do ensino brasileiro é resultado somente da pontuação das avaliações, número de reprovados e matriculados (IDEB).

Na prática, a classificação de escola “boa” ou “ruim” dá-se pelo resultado do IDEB, ou seja, todos os demais aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem não são considerados na construção do que seria a qualidade da educação.

Nessa perspectiva, Ravitch (2011, p. 252) pondera com base na realidade norte-americana:

As nossas escolas não melhorarão se nós valorizamos apenas o que os testes mensuram. Os testes que nós temos hoje proporcionam informações úteis sobre o progresso dos estudantes em leitura e matemática, mas eles não podem mensurar o que mais importa na educação. Nem tudo o que importa pode ser quantificado.

Assim, concordamos que não é possível avaliar somente por uma prova de dois componentes curriculares a qualidade da educação, e a partir de então classificar a escola como boa ou ruim.

Para Dourado e Oliveira (2009), a qualidade envolve vários aspectos intraescolares e extraescolares, como materiais fundamentais para garantir o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, portanto não é um processo isolado, mas o resultado de uma fusão de todos esses aspectos interligados.

[...] qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem

direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Deste modo, pensar a qualidade da educação não se restringe a resolver o problema da melhoria da nota do IDEB. Qualidade é um termo abrangente que envolve vários aspectos garantidos já na Constituição Federal de 1988 (CF 1988), os quais carecem de destaque. A qualidade⁹ na educação não advém da melhoria de um aspecto, mas de um conjunto de fatores que favorecem o aprendizado do aluno, também não é uma ação isolada da escola, da gestão e dos professores, envolve as políticas públicas e agentes que interferem indiretamente na educação. Sobre essa discussão destacamos os aspectos fundamentais da CF (1988):

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006) I–igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II–liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III–pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV–gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V–valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI–gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII–garantia de padrão de qualidade; VIII–piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2016, p. 123).

Acresce a discussão o Art. 212 sobre a responsabilidade da União, dos Estados e dos municípios de garantir a manutenção e investimento na educação:

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação (BRASIL, 2016, p. 125).

⁹ Segundo GENTILI (2000, p. 154) a preocupação com a qualidade não é um dilema novo: Esta problemática começou a difundir-se nos anos 80 devido ao grande impacto que tiveram os *relatórios Nation at Risk* (1983) da National Commission Excellence in Education e *Action for Excellence* (1983) da Education Commission of the States. Apesar de ambos os documentos refletirem a preocupante situação da educação nos Estados Unidos, eles começaram a ser considerados reflexo da situação mundial da educação. A partir da aparição destes relatórios, a sucessão de documentos e reuniões internacionais sobre a questão da qualidade na educação tem sido interminável. Entre os mais significativos deve mencionar a *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos*, do Banco Mundial-FMI-UNESCO, ocorrida em março de 1990 em Bangkok, e, no caso latino-americano, o recente relatório da CEPAL-UNESCO: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade*, Santiago no Chile, Nações Unidas, 1992.

De acordo com a CF 1988, são direitos garantidos pelos quais não podemos omitir o papel da educação pública principalmente nas escolas com alunos advindos da classe trabalhadora, que têm inúmeras dificuldades que vão além da questão de ensino.

A qualidade da educação é algo idealizado por vários grupos sociais, todavia, como já afirmamos, não há um consenso acerca de sua conceituação, Hypólito e Leite (2012) descrevem a concepção de qualidade na educação pública para os neoliberais:

O que as forças conservadoras, neoliberais, direitistas, têm obtido é a imposição do seu significado particular como se fora universal; é articular os diferentes sentidos em torno de um significante vazio, fazendo com que o significado hegemônico seja a qualidade regulada pelo mercado e definida pelo gerencialismo (HYPÓLITO; LEITE, 2012, p. 142).

De forma geral, os documentos não explicitam o que seria a qualidade para as escolas, e o papel dos gestores, professores, alunos e pais, utilizando para isso conceitos difusos e os dados do IDEB, assim a educação pública brasileira é subordinada à qualidade regulada pelo mercado e definida pelo gerencialismo.

Discutimos, no capítulo anterior, a interferência dos resultados das avaliações em larga escala nas reformas educacionais e como isso se materializa no campo de interesse econômico e político, principalmente pelos organismos multilaterais que financiam esses testes. Ainda a esse respeito, observa-se que

[...] visões contidas em pesquisas sobre educação comparativa numa era de avaliações internacionais em larga escala: os resultados dos testes, e particularmente o uso político que deles se faz, desconsideram o contexto social do aprendizado, e adulteram comparações complexas, transformando-as num jogo de números simplista (SALOKANGAS, KAUKO, 2015, p. 1345).

Mesmo com as limitações e críticas já tecidas em relação à tomada dos índices do IDEB como fonte quase que exclusiva do resultado da avaliação da educação básica brasileira, estudos mais apurados permitem traçar um paralelo entre eles e as condições socioeconômicas nas quais a educação é ofertada. Nesse sentido, Freitas (2005, p. 915) destaca que “[...] à medida que o nível socioeconômico aumenta, diminui o nível de reprovação na rede, revelando, portanto, que as áreas de pobreza continuam sendo alvo da reprovação, contrariando o objetivo das políticas”. Persiste-se na busca pela “qualidade da educação”, no entanto, pouco tem sido realizado para auxiliar as escolas da periferia ou em locais de situação de vulnerabilidade em termos de políticas públicas.

Conforme esclarecem Dourado e Oliveira (2009), a qualidade não depende somente do trabalho desempenhado na escola, mas é um conjunto de fatores. Desse modo, os índices das escolas públicas mais centrais e particulares se distanciam das outras escolas, gerando uma situação de exclusão, sugerindo que uma escola é melhor que a outra. Não cabe somente à educação resolver todas as mazelas da sociedade, um exemplo é que a maioria das famílias dos alunos da escola pública são de trabalhadores ou desempregados que vivem em situação de miséria, as quais têm uma prole numerosa, com a remuneração insuficiente ou sem renda, as famílias veem na escola muitas vezes uma ação assistencialista, como é o caso da merenda escolar, que para alguns alunos representa a única refeição do dia.

Desconsiderando as contradições sociais, a ideia de qualidade na educação está associada à rentabilidade e à eficácia, um maior número de alunos aprovados e que não abandonaram os estudos geram “lucro” na visão mercantil, isso com melhor custo-benefício. Entretanto, o melhor ensino, a qualidade deve ser para todos os alunos, não privilégio de alguns, portanto vale dizer que:

Não existe “qualidade” com dualização social. Não existe “qualidade” possível quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania a mais de dois terços da população (GENTILI, 2001, p. 177).

Assim como já pontuamos, há muitas crianças e jovens fora das escolas, e inúmeros que reprovam todos os anos, o que demonstra que ainda estamos longe de um padrão de qualidade para todos os alunos, sem distinção.

Nesse sentido, Freitas (2005) contribui propondo que a mudança deve ocorrer por meio de ações discutidas e elaboradas no coletivo escolar com base nas necessidades da escola, analisando as dificuldades encontradas, discutindo soluções, elaborando ações e testando a sua eficácia. “É na tensão entre as políticas públicas centrais e as necessidades e os projetos locais que se constrói a qualidade das escolas, a partir de indicadores publicizados e assumidos coletivamente, articulados no projeto pedagógico da escola” (FREITAS, 2005, p. 924). Assim, a melhoria do processo de ensino e aprendizagem deve ser um projeto de cada escola, considerando suas especificidades, compartilhando responsabilidades e discutindo soluções de forma coletiva.

Esse é o grande desafio posto à educação, unir forças a fim de resistir à pressão e trabalhar de forma coletiva na busca por soluções para a permanência e melhoria do aprendizado dos alunos.

No capítulo seguinte, buscaremos compreender como tem se dado essa correlação de forças entre o que se espera das escolas nas avaliações externas e a realidade escolar, com base em um exemplo típico de uma escola de ensino médio em tempo integral.

3. AS DETERMINAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NOS COMPONENTES CURRICULARES NO PROGRAMA ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL ESCOLA DA AUTORIA: O EXEMPLO DA ESCOLA ESTADUAL AMÉLIO DE CARVALHO BAÍS

Neste terceiro e último capítulo, objetivamos descrever o processo de implementação do Programa Escola da Autoria no estado de Mato Grosso do Sul e em Campo Grande, por meio da análise de parte da legislação e da identificação de como as avaliações em larga escala têm interferido nos componentes curriculares de uma unidade escolar que faz parte do Programa Ensino Médio em Tempo Integral Escola da Autoria do município de Campo Grande – MS. Para tanto, analisamos parte da legislação do Governo Federal que normatiza as escolas em tempo integral e discutimos o surgimento do programa.

Além da análise documental, realizamos um estudo empírico tomando como exemplo típico a Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís. Realizamos visitas e entrevistas para estabelecer uma dialética entre o que foi discutido ao longo do trabalho e a realidade da unidade escolar. Os dados produzidos pelas entrevistas foram analisados a partir de estudos dos seguintes autores: Krawczyk e Ferretti (2017), Costa (2012), Araújo e Silva (2019), Galian e Alavarse (2019), Moura e Lima Filho (2019), entre outros.

O ensino médio em tempo integral está em expansão no Brasil, e em âmbito nacional, em 2017, aprovou-se a Lei nº 13.415/2017 que, em meio a outros aspectos, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Decorrente disso, os sistemas escolares dos estados brasileiros têm implantado projetos de ensino em tempo integral em escolas do ensino médio com auxílio de estados e prefeituras e por meio de parcerias público-privadas com instituições, como ONGs e empresas, a exemplo do estado de Mato Grosso do Sul. O Programa de Educação em Tempo Integral Escola da Autoria empreendido no estado de Mato Grosso do Sul acompanha o movimento nacional em busca da ampliação da jornada escolar nesta etapa de ensino.

Assim, analisamos parte das normatizações que fundamentam essa política nas esferas federal e estadual. Além disso, para materializar a pesquisa empírica, realizamos entrevistas semiestruturadas com coordenadores pedagógicos das áreas de Linguagens, Matemática e Projeto de Vida da Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís de Campo Grande – MS, com o objetivo de examinar se as diretrizes operacionais das avaliações em larga escala se materializam em uma Escola de Ensino Médio em tempo integral do município de Campo Grande – MS. Desse modo, evidenciaremos a relação intrínseca entre a manutenção das escolas

em tempo integral e os sistemas de avaliações externas, que servirá de pano de fundo para nossas análises acerca da realidade escolar.

3.1. Implementação do Programa de Educação em Tempo Integral Escola da Autoria no estado de MS e em Campo Grande

O estado de Mato Grosso do Sul está localizado na região Centro-Oeste do Brasil e tem 2.809.394 habitantes, desse total, há na capital Campo Grande 906.092 habitantes. Mato Grosso do Sul tem 79 municípios e 421 escolas que oferecem ensino médio (BRASIL, 2020).

Os projetos e programas elaborados pelo estado de Mato Grosso do Sul estão em consonância com a normatização nacional. Mesmo com as ressalvas discutidas acima, é importante olharmos para os índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do estado. Em 2019, a meta nacional para o ensino médio nas redes de ensino estaduais era de 5,0, e a meta do estado de MS era de 4,5, porém o IDEB das escolas públicas estaduais do ensino médio foi de 4,1 (BRASIL, 2020). O que revela que o resultado ainda está distante do esperado em nível nacional e também abaixo da meta para o estado.

Diante desses dados e atendendo às normatizações nacionais, o estado tem implementado projetos voltados ao ensino médio, assim, Mato Grosso do Sul desenvolve ações cujos objetivos visam à melhoria do ensino, à permanência do jovem no ensino médio e à ampliação da jornada escolar, dentre essas ações, destacamos o Programa de Educação em Tempo Integral Escola da Autoria.

A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral está respaldada em leis de âmbito nacional e estadual. Desse modo, a Constituição Federal de 1988 prevê que o ensino médio gratuito precisa ser universalizado, cabendo ao Estado assegurar o acesso a essa modalidade de ensino (BRASIL, 1988). À vista disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, reafirma que “os estados incumbir-se-ão de, VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem [...]” (BRASIL, 2013, p. 10).

O ensino integral também é previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) que destaca na Meta 6 a necessidade de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2015, p. 99). Para isso, são necessárias a ampliação da carga horária e a adequação dos espaços, bem como a reformulação do currículo e a garantia de formação para os profissionais da educação. Já a Meta 7 prevê

“fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2015, p. 115), reportando a melhoria do ensino para que possam atingir as médias das avaliações em larga escala.

As leis vêm consolidando as políticas do ensino integral, em consonância a esses princípios, o Plano Estadual de Educação – PEE-MS (2014-2024) prevê na Meta 6 “implantar e implementar gradativamente educação em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) estudantes da educação básica” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 42).

No contexto mais recente, no estado de Mato Grosso do Sul, foi criado, o Programa de Educação em Tempo Integral Escola da Autoria, que tem como objetivos gerais “a ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino e à formação integral e integrada do estudante”. O programa tem como finalidades: atender à Política Nacional da Educação Básica; estar em consonância com a CF (1988), com a LDB nº 9.394/96 e com a Constituição de Mato Grosso do Sul, especificamente com a Lei nº 4.621/2014; melhorar o processo de ensino e aprendizagem; difundir inovações gerenciais; e aprimorar os instrumentos pedagógicos e culturais (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 6).

Considerando essas finalidades, destacamos que o programa tem como objetivos: que a educação em tempo integral tenha como pilares os aspectos cognitivos e socioemocionais; a redução do abandono e da reprovação; o aumento de participação e o melhoramento do desempenho nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o incentivo à participação da comunidade escolar; e o apoio à expansão gradativa do ensino integral, estabelecendo parcerias com instituições de ensino e pesquisa privadas ou públicas (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

No que tange às avaliações em larga escala, a meta é “consolidar o modelo de gestão para resultados nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e de avaliação” (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 6).

Portanto, a implantação das Escolas da Autoria requer mudanças no que diz respeito à organização curricular, ao projeto político pedagógico, e aos programas de formação para todos os profissionais que atuarão nessas escolas, em síntese, requer investimentos e acompanhamento da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

Desta forma, o Programa de Educação em Tempo Integral Escola da Autoria pretende melhorar as condições de ensino e aprendizagem ampliando a jornada escolar e almejando uma

formação integral para os estudantes. Nesta pesquisa nos remetemos mais especificamente a duas finalidades declaradas pelo Programa Ensino Médio em Tempo Integral Escola da Autoria, a saber: a busca pelo aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação, e o aumento da participação e melhoria do desempenho dos estudantes nas provas do ENEM, o que nos parece ser reflexo da implementação da lógica empresarial nas escolas e da limitação do conceito de qualidade da educação, atrelados aos índices e resultados nas avaliações externas.

A organização administrativa e pedagógica das unidades escolares inseridas no Programa de Educação em Tempo Integral Escola de Autoria está definida na Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, em seu terceiro artigo, que determina temas importantes e as execuções que a escola deverá realizar:

I - a gestão escolar; II - a matriz curricular, contendo a respectiva carga horaria; III - o plano político-pedagógico; IV - o horário de funcionamento das unidades escolares; V - os critérios de admissão dos alunos, observada a proximidade da escola pública de origem e/ou a localidade da residência; VI - mecanismos objetivos para seleção, monitoramento, avaliação, formação continuada e substituição, se for o caso, dos Diretores e demais servidores lotados nas unidades escolares, de acordo com a legislação estadual vigente; VII - a equipe de servidores que atuara nas Escolas inseridas no *Programa*, com os respectivos cargos e a jornada de trabalho; VIII - a forma de conversão para a nova proposta de educação em tempo integral das escolas selecionadas; IX - as regras concernentes a escolha das unidades que serão inseridas (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 06).

Desse modo, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) justifica que esse programa foi elaborado a partir de metodologia pautada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM), de modo a atrair os jovens para cursarem o ensino médio por meio do protagonismo juvenil e da educação profissional.

Acerca disso, Rosa (2020, p. 79) esclarece:

A Escola da Autoria preza, em suas práticas pedagógicas, por uma Educação Integral em Tempo Integral com foco na aprendizagem do estudante, no educar pela pesquisa como princípio científico educativo, com um currículo interdisciplinar ajustado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que as áreas de conhecimento dialoguem por intermédio de metodologias que fomentem a aprendizagem autoral, priorizando aquelas que têm como foco a contextualização e a pesquisa evidenciada, a partir de referenciais diversos que coincidem com pedagogias participativas.

Dois anos após a implementação do Programa Escola da Autoria, no ano de 2019, foi publicado no Diário Oficial da União a Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019, que: “Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017” (BRASIL, 2019, p. 28). O artigo 2º da Portaria esclarece que: “[...] o EMTI tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados [...]” (BRASIL, 2019, p. 28). O Governo Federal determina os critérios para a escolha das escolas e como se dará o financiamento para a implementação dessa modalidade de ensino.

No mesmo ano, o estado de Mato Grosso do Sul implantou a matriz curricular por meio da Resolução/ SED nº 3.671, de 30 de dezembro de 2019, que “Aprova a Matriz Curricular e o Projeto Político-Pedagógico para as escolas de educação em tempo integral – Escola da Autoria – etapa do ensino médio, integrantes da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 9).

Naquele período, havia quarenta escolas do Programa de Educação em Tempo Integral, denominadas “Escola da Autoria” em todo o estado (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 10). Contudo, em 17 de dezembro de 2020, a Resolução/SED nº 3.671 foi revogada e passou a vigorar a Resolução/SED nº 3.808, de 15 de dezembro de 2020, que estabeleceu a organização curricular do Ensino Médio em Tempo Integral Escola da Autoria.

Nesse documento, o Programa de Educação em Tempo Integral Escola da Autoria passou a denominar-se como Programa EMTI. A mudança de termo ocorreu para que houvesse adequação à Portaria nº 2.116/2019, bem como as adequações curriculares, a seleção e a escolha da escola, os critérios para implementação da EMTI e o financiamento das instituições escolares via Secretaria de Educação.

Questões importantes a serem analisadas diante do aumento previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), Meta 6, para escolas públicas ofertarem o ensino integral. Considerando o PNE, o estado do Mato Grosso do Sul conta com 80 EMTI espalhadas nos seguintes municípios: Amambaí, Anastácio, Angélica, Antônio João, Aparecida do Taboado, Aquidauana, Aral Moreira, Bataguassu, Batayporã, Bela Vista, Caarapó, Camapuã, Campo Grande, Cassilândia, Coronel Sapucaia, Corumbá, Coxim, Deodápolis, Dourados, Eldorado, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Guia Lopes da Laguna, Itaporã, Ivinhema, Jardim, Ladário, Maracaju, Miranda, Mundo Novo, Naviraí, Nova Alvorada do Sul, Nova Andradina, Paranaíba, Pedro Gomes, Ponta Porã, Ribas do Rio Pardo, Rio Verde de Mato Grosso Sete Quedas, Sidrolândia, Terenos, Três Lagoas.

Comparando esses municípios com as Resoluções da SED nº 3.671/2019 e nº 3.808/2020, observamos que houve aumento de 100% de EMTI. Em Campo Grande, houve aumento de 66%, isto é, havia 15 escolas EMTI e, conforme a Resolução SED nº 3.808/2020, agora são 20 escolas.

A Resolução SED nº 3.808/2020 apresenta também, no Anexo I, a Matriz Curricular que as escolas estaduais de MS deverão seguir, conforme tabela abaixo.

Tabela 9 – ANEXO I DA RESOLUÇÃO/SED Nº 3.808, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2020

MATRIZ CURRICULAR – ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL – ESCOLA DA AUTORIA

Ano: a partir de 2021

Turnos: diurno

Semana Letiva: cinco dias

Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos

Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias

	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º ano		2º ano		3º ano	
			AP	NP	P	NP	P	ANP
Formação Geral Básica	Linguagens	Arte	1	-	1	-	1	-
		Educação Física	1	-	1	-	1	-
		Língua Inglesa	1	-	1	-	1	-
		Língua Portuguesa	3	-	3	-	2	-
	Matemática	Matemática	3	-	3	-	2	-
	Ciências da Natureza	Biologia	2	-	1	-	2	-
		Física	1	-	2	-	2	-
		Química	2	-	2	-	1	-
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	1	-	1	-	1	-
		Geografia	1	-	1	-	2	-
		História	1	-	1	-	2	-
		Sociologia	1	-	1	-	1	-
	Itinerário	Aprofundamento em Áreas de Conhecimento	Unidade Curricular I	2	-	2	-	2
Unidade Curricular II			2	-	2	-	2	-
Unidade Curricular III			2	-	2	-	2	-
Unidade Curricular IV			2	-	2	-	2	-
Unidade Curricular Eletiva			2	-	2	-	-	-

Núcleo Integrador	Ciências Integradas e Novas Tecnologias	2	-	2	-	2	-
	Empreendedorismo Social	2	2	2	2	2	2
	Intervenção Comunitária	1	-	1	-	1	-
	Língua Espanhola	2	-	2	-	2	-
	Linguagens e Interartes	3	-	3	-	3	-
	Matemática Criativa	3	-	3	-	3	-
	Projeto de Vida	2	-	2	-	2	-
Totais de Cargas Horárias	Semanal em h/a	45		45		45	
	Anual em h/a	1800		1800		1800	
	Anual em Horas	1500		1500		1500	
	Etapa em Horas	4500					

Legenda:

AP = Aula Presencial

ANP = Aula Não Presencial

Fonte: Resolução SED/ nº 3.808, de 15 de dezembro de 2020, p. 26.

Observa-se que houve aumento da carga horária diária, no entanto, para contemplar os itinerários formativos, diminuiu-se a carga horária de língua portuguesa e de matemática, anteriormente eram seis aulas de cada um desses componentes curriculares e agora são três aulas semanais no 1º e 2º anos e, no 3º ano, somente duas, em virtude da inserção do itinerário formativo. Para Lima e Moura Filho (2017, p. 124):

Reafirmamos que a centralidade da reforma está na constituição de cinco itinerários formativos, sendo inclusive o mais divulgado como elemento de propaganda ideológica a flexibilidade do currículo e do protagonismo conferido aos estudantes pela possibilidade de escolha de um dos itinerários. No entanto, por trás desse argumento reside a concepção mais regressiva da reforma, evidenciando-se o aligeiramento do EM pela redução curricular; a perda da concepção de EM como etapa final da EB.

Essa afirmação nos provoca a pensar quais são as finalidades reais dessa reformulação do ensino médio com o “aligeiramento do EM pela redução curricular” por meio da diminuição de componentes curriculares fundamentais para a formação intelectual dos jovens. No primeiro capítulo, apresentamos a origem do processo de mensuração e os fatores que determinam a

escolha das disciplinas de língua portuguesa e de matemática como principais componentes a serem avaliados.

A diminuição da carga horária de outras disciplinas também prejudica a formação intelectual dos alunos. Ravitch (2011) descreve a importância de os alunos terem acesso aos conhecimentos de: história, artes, literatura, matemática, geografia, ciências, educação cívica, línguas estrangeiras e educação física, negar o conhecimento desses componentes curriculares deixará imensas lacunas na formação humana e intelectual dos alunos (RAVITCH, 2011).

A seguir, discutimos como ocorre na Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís, que tem sido alvo das diferentes experiências de ensino médio em tempo integral implementadas pela Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

3.2. A Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís e o Ensino Médio em Tempo Integral

Para melhor compreendermos as determinações das diretrizes das avaliações em larga escala no ensino médio em tempo integral ofertado por meio do Programa Escola em Tempo Integral Escola da Aatoria, tomamos como exemplo típico a Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís. A escola está situada na Avenida Florestal, s/n, no bairro Coophatrabalho, na região urbana Imbirussu em Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul. Foi fundada por meio do Ato de Criação Decreto nº 1.097, de 17 de janeiro de 1981. O Projeto Político Pedagógico¹⁰ (PPP) da escola apresenta o ensino médio em tempo integral e a trajetória da unidade escolar nessa modalidade da educação básica. A unidade escolar é pioneira na implementação de projetos voltados ao ensino médio de âmbito nacional e estadual, um dos motivos que nos impulsionou a tomarmos a escola como caso de estudo.

Da trajetória histórica da escola descrita no PPP, destacamos o seguinte:

Em 2009 foi implantado por meio de Projeto Experimental a execução do Ensino Médio Integral, através da Resolução/SED nº 2.242 de 2º de abril do referido ano. Em 2010 a escola passou a integrar o Programa do Governo Federal, Ensino Médio Inovador. No ano de 2016 o Programa Ensino Médio Inovador foi finalizado. No ano de 2014 a Escola proporcionou o ensino e aprendizado da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e ofereceu no período de 2014 a 2016 os Cursos Técnicos de Transações Imobiliárias, Recursos Humanos, Informática e Gerência em Saúde. A partir do ano de 2017 essa Instituição de Ensino passa a fazer parte do Ensino Médio em Tempo Integral, denominado Escola da Aatoria (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 4).

¹⁰ O Projeto Político Pedagógico (2020) da escola está disponível no site da Secretaria Estadual de Educação. Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/> Acesso em: 27 mai. 2022.

Entre 2019 e 2020, tornou-se precursora também do Programa Escolas do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) como escola-piloto e passou a ser integrante do Programa de Apoio de Nível Médio em Tempo Integral (MATO GROSSO DO SUL, 2020). Observamos que a escola tem sido escolhida pela SED para aderir aos projetos-pilotos do ensino médio, daí tê-la escolhido como exemplo típico neste estudo.

Embora não seja o foco da pesquisa, a estrutura da escola em tempo integral tem um papel fundamental para o cumprimento do currículo escolar. A infraestrutura das escolas requer manutenção constante, o que demanda que o Governo Federal faça os repasses financeiros para tais fins. Em breve observação, notamos que a Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís apresenta estrutura física bem preservada, entretanto, ainda faltam espaços físicos para oferecer o ensino integral, o que não é diferente de outras escolas, segundo relatos realizados por Moura e Lima Filho sobre a Lei do Novo Ensino Médio e as escolas em tempo integral: “A falta de infraestrutura que garanta o funcionamento qualificado das escolas públicas, destacando-se: ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e de atividades artístico-culturais [...]” (2019, p. 120).

Desse modo, questionamos os entrevistados se a adesão ao Programa Escola da Autoria gerou algum incremento na infraestrutura escolar. De modo geral, eles responderam que a escola não recebeu nenhuma ampliação do prédio ou da construção de espaço físico, houve pequenos reparos e a aquisição de armários para a sala de aula, que são utilizados pelos alunos (COORDENADORES PEDAGÓGICOS 1, 2 e 3, 2021). Em relação aos materiais pedagógicos, também não receberam nada voltado à execução do Programa Escola da Autoria.

A Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, recomenda a seguinte infraestrutura para as escolas em tempo integral:

Tabela 10 – Recomendações para infraestrutura das escolas

1.Espaços Administrativos	2.Espaços Pedagógicos	3.Espaços Esportivos	4.Espaços para Serviços
-Almoxarifado -Circulação -Coordenação -Diretoria -Secretaria -Sala dos professores	-Biblioteca - 50 m -Informática -Laboratório – 60 m -Circulação	-Quadra poliesportiva – 400 m -Vestiário masculino - 16 m	Área de Serviço externa: -Central GLP (Gás) -Depósito de lixo -Pátio de serviço -Circulação -Depósito de material de limpeza

<p>-Sanitários adultos: masculino e feminino</p>	<p>-Salas de aula (12) mínimo 40 m2 cada -Sanitário masculino - 16 m -Sanitário feminino - 16 m</p>	<p>-Vestiário feminino – 16 m Observação: Caso a escola não tenha quadra, deverá demonstrar onde as atividades esportivas serão realizadas.</p>	<p>-Despensa -Cozinha - 30 m2 -Bancada de preparo de carnes, guarnições e preparo de legumes e verduras -Bancada de preparo de sucos, lanches e sobremesas -Bancada de lavagem de louças sujas -Área de Cocção -Balcão de passagem de alimentos prontos -Balcão de recepção de louças sujas -Vestiário com chuveiro e sanitário para funcionários e faixas etárias, onde se localiza o refeitório. Observação: Caso a escola não tenha cozinha, deverá apresentar alternativas para terceirização da alimentação. Pátio coberto - espaço de integração entre diversas atividades</p>
--	---	--	---

Fonte: Tabela elaborada com base no Capítulo IX das disposições finais, Anexo IV (BRASIL, 2016).

Importante lembrar que a escola já estava na modalidade em tempo integral antes da implantação do Programa de Educação em Tempo Integral Escola da Autoria, o ensino médio integral está presente na instituição desde 2009, o que provavelmente fez com que a estrutura física da escola já tenha sido adaptada para tal finalidade.

Desse modo, a Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís possui a seguinte infraestrutura:

Tabela 11 – Estrutura física da Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís

1.Espaços Administrativos	2.Espaços Pedagógicos	3.Espaços Esportivos	4.Espaços para Serviços
<p>-Diretoria -Secretaria -Sala dos professores</p>	<p>-Biblioteca -Sala de computadores -Laboratório</p>	<p>-Quadra poliesportiva -Vestiário masculino</p>	<p>Área de Serviço externa: -Central GLP (Gás) -Depósito de lixo -Pátio de serviço</p>

-Sala da coordenação pedagógica -Sanitários adultos: masculino e feminino	-Circulação -Banheiros adaptados	-Vestiário feminino	-Circulação -Depósito de material de limpeza -Despensa -Cozinha -Bancada de lavagem de louças sujas
--	-------------------------------------	---------------------	---

Fonte: MATO GROSSO DO SUL (2020).

Embora seja uma recomendação do MEC, a escola não tem grande parte dos espaços listados, a exemplo: do almoxarifado, da bancada de preparo de carnes, da bancada de preparo de sucos, lanches e sobremesas, do vestiário com chuveiro e dos sanitários para faixas etárias, conforme especificado na Tabela 10 (p. 84), ou seja, a escola não atende à determinação da Portaria nº 1.145/2016, situação que pode ser explicada pela atual conjuntura política. A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no seu artigo quatorze, dispõe sobre a obrigatoriedade do repasse de recursos financeiros da União com objetivo de oferecer subsídios às escolas públicas de ensino médio em tempo integral (BRASIL, 2017). Na contramão desta lei, a educação pública tem reduzido gastos, sobretudo a partir do governo de Michel Temer, deixando as escolas em período integral, as que requerem mais investimentos, desamparadas (ARAÚJO, 2020), especialmente após a promulgação da Emenda 95/2016 que congelou os gastos públicos nas áreas básicas por vinte anos.

Desse modo, a lei está posta, mas a insuficiência de recursos compromete sua plena colocação em prática. Há orientações quanto à infraestrutura, só que os recursos não chegam às secretarias de educação para as adaptações ou construções de espaços e muitas vezes os recursos são empregados pelo Governo Federal para outros fins. Discutimos no segundo capítulo, a partir de Ferretti (2018) e Krawczyk (2011), a importância de garantir os recursos financeiros para esse público e a dificuldade de ter as escolas com a infraestrutura necessária para o atendimento em tempo integral, com valorização da carreira dos professores e com oferta de alimentação adequada para os alunos, entre outros.

Além das questões materiais, para que as escolas tenham um bom funcionamento, é preciso uma quantidade adequada de funcionários, desde pessoal da manutenção até os docentes e gestores. No ano de 2020, a Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís contava com 73 funcionários que atuavam diretamente com os alunos, a saber:

Tabela 12 – Quantitativo de profissionais e alunos na Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís

Função	Quantidade
Diretor	01
Diretor adjunto	01
Professores	22
Funcionários administrativos	19
Coordenador pedagógico ¹¹	01
Professores de apoio	03
Profissionais de assessoramento pedagógico	03
Secretária	01
Alunos	380

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP da escola (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Os profissionais de apoio são os que atendem aos alunos especiais, alunos com laudo que garantem o direito de ter esse profissional, incluímos nesse item os intérpretes. Já os profissionais de assessoramento pedagógico são professores que estão readaptados, não exercem a função de docentes, mas auxiliam os coordenadores pedagógicos. Os profissionais da instituição atendem em média 380 alunos. As aulas iniciam às 07h10 e encerram às 16h35, sendo assim, os alunos permanecem cerca de 09 horas na escola, o tempo é dividido nas disciplinas da Formação Geral Básica e Itinerário Formativo. Após o almoço, os alunos realizam atividades diversificadas, elaboradas por eles com a supervisão de um profissional da escola (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Os alunos em sua maioria não são oriundos do bairro onde está localizada a escola, mas de bairros próximos. Houve mudança do público-alvo no início da Escola da Autoria, anteriormente os alunos eram da classe média, depois os alunos advinham de família com faixa de renda menor. Os pais geralmente acompanham os alunos (COORDENADOR PEDAGÓGICO 3, 2021). O corpo docente é composto por nove professores efetivos e dezenove professores convocados. Portanto, apenas cerca de um terço dos professores compõe o quadro efetivo da Rede Estadual de Ensino, o que a nosso ver contraria a perspectiva de valorização dos profissionais que atuam no ensino médio em tempo integral, como apregoam os documentos oficiais.

¹¹ Os coordenadores de área não estão incluídos no PPP.

De modo geral, após as entrevistas, concluímos que os profissionais da escola atuam há bastante tempo no ensino médio integral, acreditam na proposta da Escola da Autoria e participaram do início do processo de implementação do programa. A escola busca a união de todos os esforços para que os alunos possam ser conduzidos à aprendizagem, com acompanhamento do rendimento e medidas para evitar a evasão escolar. Além disso, incentivam os jovens a irem em busca de um futuro que proporcione a continuidade dos estudos.

Por todo o exposto discutido por nós até aqui, é sabido que tanto as políticas de ampliação do ensino médio quanto as de avaliações em larga escala (que têm balizado o conceito de qualidade na educação pública brasileira) respondem às influências neoliberais e aos interesses dos grupos empresariais que têm feito das redes públicas de ensino um nicho de mercado lucrativo, seja por meio da venda de materiais didáticos, seja pela consolidação de parcerias público-privadas, a exemplo do Projeto Escola da Autoria colocado em relevo neste estudo.

Destarte, com vistas a compreendermos como as diretrizes das avaliações em larga escala têm interferido nos componentes curriculares do ensino médio, realizamos uma pesquisa empírica que se pautou (além da revisão bibliográfica e análise documental) nas análises de entrevistas semiestruturadas com três coordenadores pedagógicos, um da área de Linguagens, um de Matemática (os quais são também professores da escola), e um da área de Projeto de Vida, os quais nos referimos no estudo como Coordenador pedagógico 1, Coordenador pedagógico 2 e Coordenador pedagógico 3. As etapas foram desenvolvidas conforme o cronograma do Projeto de Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil¹². Devido à situação pandêmica que acometeu o mundo pelo SARS-CoV-2, as entrevistas foram realizadas de modo remoto com uso da ferramenta de webconferência Google Meet. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) garantiu o sigilo dos entrevistados, sendo que as entrevistas foram gravadas, mas a câmera permaneceu desligada.

As entrevistas foram realizadas em setembro de 2021. Devido a isso, os entrevistados utilizaram algumas referências temporais para responder às questões: como era a Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís “Escola da Autoria” antes da pandemia, no período de ensino remoto durante a pandemia e, a partir de 02 de agosto, quando voltaram as aulas presenciais de forma escalonada nas escolas estaduais de Campo Grande – MS¹³. Isso significa que, em uma

¹² O projeto foi aprovado pela Plataforma Brasil e Comitê de Ética com o Número do Parecer: 4.896.126, de 10 de agosto de 2021.

¹³ Conforme Diário Oficial Eletrônico de Mato Grosso do Sul, nº 10. 568 de 12 de julho de 2021, o retorno das aulas presenciais ocorreu segundo o “Art. 1º Autorizar o retorno das aulas presenciais nas escolas/centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS).” e “§1º As aulas presenciais nas escolas/centros da REE/MS

semana, frequentam a escola 50% dos alunos, esses levam atividades para realizar em casa, pois na próxima semana é o restante da turma que irá à escola. As aulas têm horários diferenciados, para as escolas que não oferecem tempo integral, a duração é de quatro horas, das 07h às 11h, e no vespertino, das 13h às 17h, e as aulas das escolas em tempo integral ocorrem das 07h10 às 14h40.

No período que os alunos estiveram em aula remota houve modificações no processo de ensino aprendizagem. Assim:

Essas consequências causadas pelo fechamento das escolas são impactantes e desafiam a todos a buscar alternativas para driblar as dificuldades, seja pelo estresse da nova rotina, falta de recursos, ou de instrumentos para avaliar a aprendizagem, e de alguma forma socorrer os estudantes mais fragilizados que estão ainda mais expostos à violência sexual, trabalho infantil e discriminação, tornando-os mais susceptíveis ao fracasso escolar (RIBEIRO, 2020, p. 55).

É inegável que a pandemia trouxe dificuldades para todos nós, e não é diferente na educação pública brasileira, gerando maior desigualdade em relação aos alunos que tiveram condições de assistir às aulas remotas e os que não tiveram nem internet nem computadores para assisti-las. Em consequência disso, ocorreram relatos nas entrevistas sobre a adequação da nova grade curricular conforme a BNCC do Ensino Médio de forma presencial e nesse novo formato de ensino presencial escalonado.

Assim, os dados produzidos a partir das entrevistas apontam situações vivenciadas pela equipe escolar da Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís em Campo Grande – MS, isso faz com que possamos a partir das interpretações desses profissionais estabelecer relações entre o que está posto nos documentos e como isso se materializa ou não na prática escolar.

A Lei nº 4.973/2016, que criou a Escola da Autoria, dispõe no artigo 3º, “dentre outros temas indispensáveis a execução do Programa”, no inciso terceiro a formação continuada dos professores, que foi oferecida por meio do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

Quanto a missão do ICE, conforme informado em seu site e em documentos publicados pelo mesmo, é a de contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da educação básica pública por meio da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão com o propósito de alcançar a formação do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva [...] (GARCIA, 2021, p. 127).

Percebemos o discurso da busca pela qualidade da educação nas proposições do ICE, que ofertou formações docentes quando da implementação do Programa Escola da Autoria na unidade escolar. Prova disso é que todos os entrevistados mencionaram que as formações ocorreram durante três anos de parceria com o Instituto, assim relataram que: “Foi a turma do instituto ICE¹⁴ que ficou uma semana dando essa formação. E depois vinham na escola sempre com um técnico da SED. As formações eram realizadas primeiramente pela equipe do ICE e depois a SED replicou” (COORDENADOR PEDAGÓGICO 2, 2021). As formações aconteciam de forma sistemática, de início bimestralmente e depois semestralmente oferecidas por esse instituto.

Frigotto (2011) e Peroni (2012) apontam que, desde a década de 1990, a presença desses institutos é sentida na educação advinda de ações pautadas nos princípios neoliberais. Em 2021 ainda nos deparamos, não só com a presença, mas com o acirramento das parcerias público-privadas.

“Além do ICE, o Instituto Ayrton Senna também esteve presente nas formações continuadas ocorridas na Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís para a implantação da Escola da Autoria” (COORDENADOR PEDAGÓGICO 3, 2021). O Instituto Ayrton Senna (IAS) atua principalmente com as competências sócio emocionais, conforme Garcia (2021, p. 76):

Com a reforma do Ensino Médio em Tempo Integral, via Lei nº 13.415 (MEC, 2017), houve a materialização da atuação dos reformadores empresariais em Mato Grosso do Sul, inicialmente, por meio do Acordo de Cooperação entre a Secretaria de Estado de Educação (SED) e o Instituto Ayrton Senna (IAS13), em 2018, objetivando-se a elaboração do currículo conforme as novas exigências postas pela Lei 13.415 e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A escolha do IAS foi feita devido a sua expertise em competências socioemocionais e em educação integral.

Desse modo, observamos o avanço das políticas neoliberais nas formas de avaliar, acompanhar e direcionar o ensino diretamente nas escolas. O discurso neoliberal faz com que acreditemos que essas ações resolverão a falta de qualidade do ensino público, no entanto, o neoliberalismo é um fenômeno bem mais complexo, visto que está presente nas dimensões educacionais, políticas, econômicas, sociais, interferindo na forma como nos relacionamos e executamos nossas ações. Esses aspectos foram amplamente discutidos no primeiro capítulo, e

¹⁴ O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) tem a sede em Pernambuco. O objetivo do instituto é “desenvolver inovações em conteúdo, método e gestão para enfrentar os desafios do Ensino Médio oferecendo um novo modelo de educação pública de qualidade à juventude”. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/sobre-ice/#nossa-historia>. Acesso em: 07 set. 2021.

quando nos confrontamos com a realidade, verificamos que no ano de 2021 vivenciamos os mesmos discursos e ações.

O discurso de que a qualidade na educação deve ser perseguida, fator esse que resolveria todos os problemas da educação pública é muito disseminado nos meios de comunicação, marketing dos institutos, *site* do MEC, entre outros. Assim, conforme discutido por Peroni, (2012), Frigotto (2011), Vieitez e Dal Ri (2011), os programas que as secretarias de educação implementam vendem a ideia da qualidade pautada em dados quantitativos e não qualitativos, e estão associados à lógica do mercado, ou seja, a educação precisa oferecer melhores resultados com investimento mínimo. Assim, as parcerias público-privadas são justificadas pelo viés da qualidade da educação, a exemplo do que declarou o Coordenador pedagógico 1 (2021): “É sabido que o ICE é um instituto que apresentou melhora nos resultados do IDEB nas escolas de Pernambuco, sendo esse um dos critérios da SED pela escolha”. As avaliações em larga escala estão previstas na LDB Lei nº 9.394/1996, PNE na Meta 7, entre outros documentos normalizadores. Esses documentos enfatizam que as ações educacionais devem atingir a meta do IDEB, o que justifica o esforço do governo em investir em programas e projetos, portanto, o empenho do estado do Mato Grosso do Sul em contratar um Instituto que tenha apresentado bons resultados.

De modo geral, os entrevistados consideraram que os instrumentos utilizados pelo ICE auxiliaram o processo de identificação das habilidades adquiridas pelos alunos, vejamos o que afirmou o Coordenador pedagógico 2 (2021):

O instituto, todo o começo do ano ele fazia avaliação diagnóstica, eles mandavam para nós o nivelamento. Para deixar todos os nossos alunos no mesmo nível. Mandavam os materiais prontos para sanar as deficiências. Então das nossas 6 aulas, duas eram para trabalhar com as deficiências para fazer o nivelamento. Isso tinha um resultado nas avaliações em larga escala, sem dizer nas provas e os próprios testes que realizamos com nossos alunos aqui.

Evidenciamos, nesse trecho, o objetivo da contratação do ICE, em meio a outros aspectos, o de oferecer às Escolas da Autoria instrumentos para que possam trabalhar especificamente com as avaliações em larga escala, acompanhar por meio de avaliações de nivelamento as habilidades adquiridas e desenvolver atividades pedagógicas para suprir essa dificuldade dos alunos. Em outras palavras, as aulas visam ao desenvolvimento das habilidades necessárias para responder às avaliações em larga escala. Deduz-se que o professor deixa de trabalhar com o conteúdo da matriz curricular para sanar essas dificuldades dos alunos. Os

estudos de Peroni (2012), Frigotto (2011), Vieitez e Dal Ri (2011) apontam que, desde 1990, o objetivo dos programas vendidos aos governos era o de elevar os resultados quantitativos, o que definiria a qualidade na educação.

Quando as avaliações em larga escala são predominantes, acima de um modelo de formação integral dos alunos e do acesso aos conhecimentos historicamente construídos, vemos o distanciamento da escola de sua finalidade. De fato, isso preocupa, pois segundo Krawczyk (2014), pode reforçar as desigualdades entre os jovens, principalmente no que se refere às oportunidades.

Ainda sobre essa temática, o Coordenador pedagógico 3 (2021) relata “Em relação às avaliações em larga escala nós fomos incluindo no contexto geral das avaliações, realizadas pela escola”.

O relato confirma que os impactos das avaliações em larga escala, em particular no que diz respeito aos componentes curriculares, estão presente na Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís, participante do Programa Escola em Tempo Integral Escola da Autoria. Assim, os professores precisam sanar as dificuldades identificadas nos diagnósticos e provas de nivelamento.

Os entrevistados ressaltaram que as avaliações de nivelamento e o levantamento das habilidades foram aplicadas pelo ICE. “Quando estava com o ICE havia diagnóstico bem preciso de cada ano, o ponto fraco de cada ano e trabalhávamos” (COORDENADOR PEDAGÓGICO 1, 2021). Esses instrumentos foram avaliados pelos entrevistados como importantes para melhorar o IDEB.

Resta-nos concordar com Araújo (2018), Krawczyk (2014) e Gentili (1999) em relação ao ensino médio e à dualidade presente, considerando que trabalhar com foco nas habilidades das avaliações em larga escala demanda tempo, o que faz com que os professores deixem de ministrar os conteúdos dos componentes curriculares, proporcionando aos alunos um ensino precário.

As avaliações em larga escala são norteadoras de políticas públicas, projetos e programas, que visam atender às demandas do capitalismo. Assim, corroboramos Freitas (2008), ao afirmar que as avaliações em larga escala interferem no espaço escolar obrigando o professor a dar prioridade ao conteúdo das avaliações.

Com isso, evidenciamos o “estreitamento curricular”, termo utilizado por Gesqui (2015), que anula parte dos conteúdos de outros componentes curriculares. Essas aulas são utilizadas para realizar treinamento por meio de simulados e provas baseadas nos moldes do SAEB e do ENEM.

No que diz respeito à ampliação da jornada escolar, os entrevistados informaram que a escola já atendia aos alunos na modalidade integral desde 2009 e quando passou a desenvolver o Programa Ensino Médio em Tempo Integral Escola da Aatoria não houve alteração no início e no término das aulas:

Isso não mudou. Inicia a aula 07h10 terminando 16h35. Nove aulas diárias de 50 minutos. Com exceção de quinta-feira que tínhamos 7 aulas de 50 minutos, porque as duas últimas aulas eram destinadas a estudo e planejamento coletivo da equipe como um todo. Daí o aluno é dispensado e hoje ainda tentamos manter de acordo com o horário do professor. Com a adaptação da pandemia eles têm 5 tempos. Quando retornar normal ainda a quinta-feira está destinada a esse planejamento coletivo e alinhamento das ações (COORDENADOR PEDAGÓGICO 3, 2021).

Observamos que a escola está de acordo com a carga horária prevista para o ensino médio, para ser considerada ensino integral deve ter mais de sete horas ou mais atividades (BRASIL, 2020).

Assim sendo, observa-se que a escola segue a determinação da Resolução SED nº 3.671/2019, que aprovou a Matriz Curricular, e o Projeto Político Pedagógico para as escolas de Educação em Tempo Integral Programa Escola da Aatoria, etapa do ensino médio, integrantes da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, organizando as aulas em cinquenta minutos, no turno diurno com duração de 200 dias letivos e de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Em comparação à última Resolução SED nº 3.808/2020, que altera a anterior no que tange ao tempo de aula e duração dos dias letivos, não houve alterações.

A matriz curricular sofre alterações desde a implantação da Escola da Aatoria. No anexo I da Resolução SED nº 3.671/2019, ela prevê língua portuguesa e matemática com seis aulas semanais cada, já na Resolução SED nº 3.808/2020 esses componentes curriculares passam de seis horas aulas, para três no primeiro e segundo anos do ensino médio e no terceiro ano os alunos terão somente duas horas-aulas. O que segundo os entrevistados é um problema sério, pois somente com essa carga horária os conteúdos desses componentes curriculares ficam prejudicados (COORDENADORES PEDAGÓGICOS 1 e 2, 2021).

Pra mim para melhorar a avaliação em larga escala precisamos de mais tempo para língua portuguesa e matemática, tem que voltar a antiga carga horária. Pra mim esse projeto teve muitas perdas com diminuição do número de aulas de língua portuguesa e matemática principalmente no 3º ano. Eram 6 aulas agora passou para duas, pra mim isso é perda; mas eles instituíram dessa forma, estamos acatando [...] (COORDENADOR PEDAGÓGICO 1, 2021).

De fato, a decisão é contraditória, como melhorar o índice do IDEB se os componentes curriculares avaliados têm sua carga horária reduzida? Leva-nos a pensar que essas medidas são como um “pano de fundo” para estratégias neoliberais continuarem presentes na educação, ditando ordens, “vendendo” materiais, livros, projetos, visando o enriquecimento de um grupo restrito e bancos, mantendo os vínculos com os financiadores dessas avaliações em larga escala, principalmente o Banco Mundial (BM) e demais organismos multilaterais (LIMA; GANDIM, 2019).

Nesse contexto, Corsetti (2012) destaca a supremacia com que os bancos regem os sistemas de avaliação. O resultado é o endividamento dos estados com os bancos. Outro aspecto é reforçar a inoperância do estado em gerir a educação pública, oferecendo opções de educação privada para as famílias, ausentando-se de sua responsabilidade de garantir a educação pública para todos (COSTA, 2012). Em consequência disso, as avaliações em larga escala tornaram-se políticas públicas amparadas nas normatizações criadas pelo Governo Federal. De modo mais abrangente o currículo escolar tem sido alvo de políticas públicas com vista a atender ao mercado.

Desde os anos de 1990, a ideia de currículos escolares mais centralizados por normativas nacionais tem se fortalecido, principalmente nas instâncias governamentais e nos setores privados vinculados ao capital, que vêm atuando de forma sistemática na elaboração de políticas públicas para a educação (NOVAES; JACOMINI, 2019, p. 108).

Uma dessas ações, os “currículos escolares mais centralizados por normativas nacionais”, é a BNCC-EM. Sendo assim, a matriz curricular elaborada pela SED está em consonância com a BNCC do ensino médio, conforme a determinação da Lei nº 13.415/2017:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, p. 1).

Vale dizer que na matriz curricular da SED para todas as escolas em tempo integral de Mato Grosso do Sul (ver Tabela 9, p. 81) há redução na carga horária de língua portuguesa e matemática (COORDENADOR PEDAGÓGICO 1, 2021) e a continuação do Projeto de Vida

que fora implementado com o surgimento da Programa Escola da Aatoria, um dos focos do ICE.

O projeto de vida é tido como componente curricular na matriz curricular da SED. Tem como objetivo ampliar os conhecimentos da Formação Geral Básica, com temas variados à escolha do estudante (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

A realidade vivida nos possibilitou evidenciar a angústia de professores que não sabem o que trabalhar com os alunos do ensino médio no Itinerário Formativo que estão subdivididos em Unidade Curricular I, Unidade Curricular II, Unidade Curricular III, Unidade Curricular IV e Unidade Curricular I Eletiva. Conforme a Resolução SED nº 3.808/2020, deverão ser ministradas pelos professores mediante seu objeto de concurso (MATO GROSSO DO SUL, 2020). No caso da Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís, os itinerários formativos são realizados no período vespertino. A maioria dos entrevistados aponta a existência dessa nova organização curricular do Ensino Médio, em conformidade com Resolução da SED nº 3.808/2020.

Ainda sobre o currículo e o ensino médio integral, para Araújo e Silva (2019, p. 146): “A educação integral, portanto, é apenas uma desculpa para que se introduza aquilo que se apresenta como fundamental, a redução da educação básica, a desprofissionalização docente e a subordinação do Ensino Médio às demandas específicas do mercado”. Cabe destacar que, conforme bem problematiza Gentili (1999), no século XXI, temos um grande número de desempregados e possibilitar ensino que desenvolva o senso crítico e cidadão, além da formação intelectual, é atribuição da escola, mas não cabe a ela garantir emprego.

Observa-se que a necessidade dos jovens de ir para o mercado de trabalho acontece por questões sociais, ou seja, para que a família tenha condições de sobreviver. Mas há um comprometimento coletivo dos professores em incentivar o ingresso na universidade e a continuação dos estudos. Segundo o Coordenador pedagógico 3, o Projeto de Vida tem importante papel na entrada do aluno:

O projeto de vida trabalha na busca dos objetivos dos estudantes. Porque de repente no caminhar dele, parte para o mercado de trabalho pela questão social, mesmo que a escolha ou a situação dele faça ele ir para o mercado de trabalho a gente faz com ele pense que sempre pode ir além; dar continuidade aos estudos, mas se faz a escolha pelo trabalho tenha foco naquilo que está no seu projeto de vida, para ele não abandonar os seus sonhos. [...] Dentro desse período foi muito trabalhado esse aspecto, então esse é um perfil da escola. Trabalhar nesses sonhos, busca desses sonhos, eu acredito que isso é muito forte na Escola da Aatoria (COORDENADOR PEDAGÓGICO 3, 2021).

Embora os autores Araújo e Silva (2019), Galian e Alavarse (2019), Moura e Lima, (2017) pontuem que o ensino médio em tempo integral tem a formação técnica profissional acentuada, e na Resolução SED nº 3.808/2020, no seu Art. 6º, os Itinerários Formativos tenham que aprofundar os conhecimentos básicos para preparar o aluno para o mercado de trabalho (MATO GROSSO DO SUL, 2020), a realidade da Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís nos mostrou o contrário do que alguns autores relatam. Os profissionais incentivam os alunos a continuar os estudos, a ingressar na universidade, por meio de visitas a universidades, palestras de orientação com profissionais e alunos egressos graduandos, e o Projeto de Vida que, desde o primeiro ano do ensino médio, aborda a temática. Esse tema é debatido por todos os professores e os projetos que envolvem essas ações tem a participação dos alunos.

De modo geral, quando questionamos sobre o quantitativo de alunos que ingressam na universidade eles responderam que a maioria dos alunos egressos optam por continuar os estudos. O Coordenador pedagógico 3 acredita que esse resultado seja fruto também do Projeto de Vida e da forma como a escola é conduzida.

Evidencia-se no Projeto de Vida o protagonismo juvenil, no entanto, para alguns autores, a Lei nº 13.415/2017, conhecida igualmente como Reforma do Ensino Médio, apresenta muitos aspectos imprescindíveis de discussão:

O discurso que defende a “reforma do ensino médio” urgente, por medida provisória, suprime o debate social e a manifestação democrática. Os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiando-se sobretudo em três aspectos: crítica ao assim denominado “currículo rígido” atual e, em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico”; na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a “valorizar a escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado “protagonismo juvenil”; no estabelecimento da “escola de tempo integral” (MOURA, LIMA FILHO, 2017, p. 119).

Evidenciamos que há um empenho para que de fato a escola seja um diferencial na vida dos alunos, cujo objetivo não é somente atingir o IDEB projetado para a escola e nem um número maior de adesão ao ENEM, a escola impulsiona o aluno para condições de vida melhores por meio do estudo. Observamos que em relação às avaliações em larga escala, o Projeto de Vida na Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís desenvolve um trabalho específico sobre esse tema (COORDENADOR PEDAGÓGICO 3, 2021). É desenvolvido trabalho com o foco em ações atitudinais, motivacionais e incentivadoras, não expandindo as intervenções para

os conteúdos dos componentes curriculares. Rosa (2020) esclarece sobre a Escola da Autoria e o protagonismo juvenil foco central do Projeto de Vida:

Cabe mencionar que o modelo pedagógico adotado pela Escola da Autoria objetiva contribuir com a melhoria da qualidade na educação, reduzir índices de evasão e abandono, e propor uma escola centrada na autoria e no protagonismo do estudante, oferecendo apoio e incentivo a eles, percebidos na dinâmica de como são construídas as propostas do projeto (ROSA, 2020, p. 89).

A maioria dos entrevistados relata que, nas aulas do Projeto de Vida, há incentivo para que os alunos concluam o ensino médio e façam o ENEM. Porém, é importante destacar que a escola é pioneira em vários projetos voltados para o ensino médio em tempo integral, os coordenadores pedagógicos e professores têm como prática há anos o incentivo ao ingresso na universidade, o que não nos permite concluir que o incentivo à continuidade nos estudos seja derivado da Implementação do Programa Escola da Autoria.

Mesmo com o movimento de incentivo ao ingresso dos estudantes no Ensino Superior ser uma constante na escola, ao realizar levantamento de dados sobre a escola, nos deparamos com o seguinte resultado:

Tabela 13 – Participação dos alunos da Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís no ENEM

Anos	N. de alunos que participaram da prova	Taxa de participação
2014	61	91,04%
2015	71	92,21%
2016	102	100%
2017	63	62%
2018	86	81%
2019	92	71%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos indicadores disponibilizados pelo IDEB/INEP (2019).¹⁵

Esses indicadores mostram que, nesta unidade escolar, não houve aumento de participação no ENEM a partir da implementação da Escola da Autoria em 2017. Observamos

¹⁵ Dados mantidos pela Fundação Lemann, com base nos indicadores disponibilizados pelo IDEB/INEP (2019). Disponível em: <https://qedu.org.br/cidade/547-campo-grande/enem?edition=2017> Acesso em: 30 out. 2021.

que nos três anos anteriores à implementação havia mais alunos, ou seja, o Programa Ensino Médio em Tempo Integral Escola da Autoria não teve o efeito desejado na unidade escolar de Campo Grande – MS. Para compreender esses dados precisamos atentar às questões sociais (agravadas pela Pandemia por Covid-19), tendo em vista a falta de empregos, tem sido cada vez maior o número de jovens que deixam os estudos para ocupar postos de trabalho precarizados, muitas vezes informais, para compor a renda familiar. Com isso, a possibilidade de ingresso nas universidades acaba se distanciando dos jovens da classe trabalhadora.

Mesmo com as afirmativas dos Coordenadores Pedagógicos 2 e 3, de que a maioria dos alunos da Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís ingressam na universidade, os indicadores mostram uma tendência de queda após a implantação do programa. Quanto a isso, as entrevistas mostram que o ENEM e o SAEB também são uma preocupação dos profissionais da escola:

Temos um desafio muito grande, porque nós temos as avaliações, mas o nosso referencial não contempla as avaliações. O que é cobrado dentro das avaliações em larga escala. Então nós ficamos apertados para cumprir com aquilo que vem da Secretaria de Educação e cumprir o que é solicitado nas avaliações em larga escala (COORDENADOR PEDAGÓGICO 2, 2021).

Percebemos que o entrevistado relata que os conteúdos cobrados não estão alinhados com os das avaliações em larga escala e os da matriz curricular. Discutimos essa temática no segundo capítulo, principalmente com os autores Galian e Alavarse (2019), os quais alertam que a forma como são organizadas as avaliações em larga escala diverge da maneira como são trabalhados os conteúdos no ensino médio, além disso, os indicadores resultantes destas avaliações são de difícil compreensão para os professores. Portanto, a realidade investigada confirma o que já foi verificado em outras pesquisas, que para adequar-se às diretrizes das avaliações externas, as atividades escolares acabam se afastando do currículo proposto para atender ao que se espera dos estudantes nesses testes em nível nacional e internacional.

Embora os entrevistados tenham clareza da relação que as avaliações em larga escala têm no cotidiano escolar, quando questionamos se o Programa Escola da Autoria promovia algum trabalho específico sobre essas avaliações todos foram unânimes em afirmar que não, sem atentar-se para os instrumentos, acompanhamento e intervenções do ICE que impactam diretamente nos componentes curriculares.

O Coordenador pedagógico 3 (2021) exemplificou como foram realizadas as intervenções quando recebiam o resultado do IDEB:

Começamos do macro para o micro que são os estudantes. Fazemos já uma preparação previa com os estudantes como por exemplo: não faltar no dia, não fazer por fazer, fazer com objetivo, conscientização do que será feito. Os resultados são primeiro analisados com a equipe gestora, depois com os coordenadores de área. Trabalhamos com os professores e depois com os estudantes tanto no individual e coletivo, os professores fazem esse trabalho (COORDENADOR PEDAGÓGICO 3, 2021).

Evidenciamos que há um trabalho pedagógico voltado apenas para o preparo técnico para resolver as avaliações em larga escala, sem aprofundamento dos conteúdos dos componentes curriculares.

Além do trabalho sistematizado em que a gestão é partícipe desse resultado, com ações e monitoramento dessas atividades voltadas para o IDEB, os entrevistados acreditam que a Escola da Autoria melhora o IDEB, como afirma o Coordenador pedagógico 1 (2021): “[...] Objetivo da Escola da Autoria é que os alunos tenham um projeto de vida e daí melhora o IDEB. [...]”. Para analisarmos essa afirmação, apresentamos os dados do IDEB na tabela abaixo.

Tabela 14 – IDEB – ENSINO MÉDIO 2019

Ideb do Brasil	Ideb atingido no Estado	Ideb atingido no Município	Ideb da escola Amélio	Ideb projetado para escola
3.9	4.1	4.1	5.1	5.4

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base no IDEB 2019 (BRASIL, 2020).

Conforme os dados gerais, a escola está acima da média nacional em relação às outras escolas públicas estaduais do Brasil, acima também da nota do estado de Mato Grosso do Sul e de Campo Grande, mas não atingiu a meta projetada para a escola. Não localizamos o IDEB de anos anteriores da escola, no *site* do MEC, o que nos chamou a atenção. Diante disso, informaram-nos que não realizaram as avaliações nos anos anteriores, portanto não temos os dados para realizar o comparativo com os demais anos. Considerando que a instituição participa do Programa de Educação em Tempo Integral Escola da Autoria desde 2017 e não conseguiu atingir a meta, resta-nos perguntar se o Programa tem auxiliado realmente no IDEB. Como não temos dados de anos anteriores, não podemos realizar a análise desse aspecto.

O IDEB realmente tornou-se um dado relevante, haja vista que o MEC determina ações para a melhoria dele, aprovação e diminuição da reprovação dos alunos matriculados no ensino médio. A preocupação com a melhora do índice do IDEB foi evidenciada nas entrevistas e até

com a escolha de institutos que tem demonstrado que a assessoria pedagógica tem elevando esse índice. Conforme a Tabela 6 do IDEB (p. 61), até o ano de 2019 não tinha atingido a meta, que era de 4,5, sendo a nota desse ano 4,1.

Sobre o desempenho, elaboramos uma tabela com os dados para comparação do rendimento no ENEM da Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís.

Tabela 15 – Desempenho dos alunos da Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís no Enem

	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Linguagens e Códigos	Matemática	Redação
2017	522 pts	511 pts	526 pts	520 pts	593 pts
2018	592 pts	514 pts	562 pts	561 pts	589 pts
2019	529 pts	481 pts	541 pts	537 pts	618 pts

Fonte: Disponível em: <https://qedu.org.br/cidade/547-campo-grande/enem?edition=2017> Acesso em: 30 out. 2021.

Em uma escala que vai de 0 a 1000, a pontuação é realizada conforme a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Perante os dados, Redação teve maior pontuação e o pior desempenho foi em Ciências da Natureza. Analisando o total geral de pontos, em 2018, os alunos obtiveram a melhor pontuação. Portanto, o objetivo da Escola da Autoria de melhorar o desempenho dos alunos também não foi atingido por essa escola.

Percebemos que os programas federais, estaduais e municipais utilizam como referência os dados das avaliações em larga escala como critério para inclusão, exclusão ou a permanência das escolas nos programas. Desse modo, a escola precisa trabalhar para melhorar o índice do IDEB, aumentar a participação e melhorar o rendimento escolar dos alunos no ENEM, descrito na Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016.

O processo de atualização do ensino médio traz as avaliações em larga escala como forma de acompanhamento da matriz curricular, principalmente nos componentes curriculares da formação geral básica e da proposta pedagógica das escolas. Entretanto, no caso de Mato Grosso do Sul, houve redução na carga horária dos componentes curriculares avaliados que compõem a Formação Geral Básica. De que forma os dados das avaliações serviram para a elaboração de políticas públicas? Conforme Krawczyk e Ferretti (2017, p. 41):

Nessa configuração de desregulamentação de responsabilidades, a União se reserva a definição de padrões de desempenho que serão a base dos sistemas

nacionais de avaliação. Trocando em miúdos, a aparente flexibilidade na definição dos conteúdos gerais fica submetida à definição “rígida” dos padrões de desempenho e legitimada pelas avaliações nacionais.

Cabe, então, à União definir os padrões de desempenho esperados para os alunos que fazem as provas do SAEB e do ENEM e, mesmo com o discurso da flexibilização do currículo, é solicitado que a adequação da matriz curricular inclua os conteúdos das avaliações em larga escala.

Não há outros critérios além do IDEB e do número de evadidos e reprovados? Percebe-se que permanece para a escola, para a gestão, para os professores a busca do aumento desses indicadores como melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Krawczyk e Ferretti (2017, p. 43) alertam que isso faz com que aumente a responsabilidade dos profissionais da educação pela formação dos jovens:

Ou seja, sob a falácia da livre escolha, sob a falácia de atender o interesse do aluno, implanta-se na verdade um sistema em nome do qual os estados (e em muitos casos as próprias unidades escolares) estarão submetidos a um conjunto muito escasso de condições de trabalho e ao rígido controle e responsabilização através das avaliações nacionais.

Nesse contexto, as escolas e seus profissionais se tornam meros replicadores de políticas públicas que não foram pensadas por eles e que se pauta, quase que exclusivamente, pelos resultados das avaliações em larga escala, evidenciando que o Estado tem cada vez mais aberto mão de suas funções educativas para se tornar o Estado que controla e avalia os sistemas de ensino por meio de indicadores quantitativos. Assim, torna-se imperativo que a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, dos índices de evasão e de repetência não se pautem apenas pelo IDEB.

De acordo com a pesquisa e com base nas entrevistas e análises, evidenciou-se que as diretrizes das avaliações em larga escala interferem no processo de gestão da escola e nos componentes curriculares. Há uma supremacia imposta aos programas, às secretarias e às escolas, que se perpetua desde a década de 1990. As avaliações em larga escala estão ancoradas nos princípios neoliberais, tornando-se mais relevantes que o próprio processo de desenvolvimento da aprendizagem, vistas como uma forma de prover enriquecimento de um grupo de empresários. Vivemos o consumo e a venda da educação por meio de programas, projetos, materiais didáticos e equipamentos.

Para Freitas (2013), o movimento que a escola é forçada a realizar em prol dos resultados, tanto do SAEB quanto do ENEM, tem objetivos mais amplos e complexos envolvendo outros interesses originários dos ideais neoliberais.

Esse processo legitima vários interesses sob o manto da objetividade científicas das avaliações. Como já vimos, aqui se juntam os objetivos dos políticos interessados em apresentar resultados aos seus eleitores, com os objetivos das corporações empresariais interessadas em garantir o controle ideológico da educação, e com os interesses da indústria educacional que fatura com a implementação dessas estratégias (FREITAS, 2013, p. 64).

Romper com a forma que as avaliações em larga escala estão sendo postas para as escolas não é um processo simples e nem depende de uma única instituição. É um processo que iniciou na década de 1990 e no ano de 2021 ainda determina ações e interfere no processo de ensino das escolas, nas políticas públicas, no financiamento da educação, na matriz curricular, na gestão escolar e nos componentes curriculares.

Essa reflexão nos conduz a estabelecer um paralelo com a situação vivida nos Estados Unidos, descrita por Ravitch (2011), a qual detalha o processo da instalação das reformas escolares (aproximadamente a partir dos anos 1970), entre elas, a implantação das avaliações em larga escala, a chamada “testagem”, segundo a autora.

As ações realizadas nos Estados Unidos são similares às que vivenciamos no Brasil. Dentre elas, destacamos: currículo único e/ou mínimo; propagandas nas mídias sobre os resultados; seleção dos melhores alunos para estudar nas escolas públicas, escores nas avaliações de letramento e matemática; professores mal remunerados ou pagamento extra por mérito com base nos resultados das testagens; treinamento para avaliação; estreitamento curricular; fomento da ideia de que a escola pública é ineficiente; pagamento de taxas pelo governo para os pais matriculem os filhos em escolas privadas; crescimento das escolas privadas; competição entre as escolas (*ranking*); programas que compram de empresas material didático aos alunos (livros e apostilas); reformas escolares impostas aos professores; desregulamentação, programas e projetos do governo, grandes contratos firmados entre vendedores, consultores e treinadores para atender às escolas; visão da escola como uma empresa; contratos com empresas que fazem as avaliações em larga escala (testagem); professores e diretores que sofriam sanções quando as escolas fracassavam nos testes; escolas de baixa performance localizadas em regiões de extrema pobreza; ensino médio profissionalizante a partir de 2009; performance do ensino médio muito ruim, principalmente nos anos de 2001 a 2008 (RAVITCH, 2011).

Essas reformas escolares variaram conforme o período político, considerando que cada presidente tinha um lema para a educação e, em 1990, os políticos da época acreditam que a testagem e a responsabilização eram a solução para a educação (RAVITCH, 2011). Os testes tinham três níveis, básico, proficiente e avançado, e o termo proficiente estava presente nos testes (RAVITCH, 2011, p. 117).

É preocupante as considerações da autora sobre as escolas que não conseguiam 100% de proficiência, principalmente no ano de 2014, pois muitas escolas públicas foram fechadas ou privatizadas ocasionando o desmonte da escola pública nos Estados Unidos (RAVITCH, 2011). Diante disso, as desigualdades educacionais permaneciam, crianças e jovens pobres continuavam marginalizados à mercê da escola que aceitaria a matrícula deles.

Escores de testes em leitura e matemática faziam com que o foco fosse nesses componentes curriculares, os alunos não sabiam o conteúdo das demais disciplinas, eram treinados para responder aos testes, inclusive com aulas extras baseada nas habilidades de leitura e matemática que não sabiam (RAVITCH, 2011).

Dentre as inúmeras semelhanças no processo vivenciado pela escola pública dos Estados Unidos e a educação pública brasileira, colocamos a seguinte questão: aonde esse modelo de avaliação em larga escala levará a educação?

Nos relatos da autora, a testagem é o único indicador para o aluno avançar de ano e ir para a universidade, entretanto, é sabido que a testagem é falha (RAVITCH, 2011). Os problemas da educação pública não são fáceis de resolver, estamos vivenciando-os, e mesmo que os Estados Unidos tenham investido na privatização da educação pública, ainda não atingiram o que é esperado da educação no país.

O estudo é o início de importantes discussões acerca das avaliações em larga escala, principalmente por meio do Programa de Ensino Integral Escola da Aatoria. É preciso que esse tema seja pauta de discussões nas escolas, com os profissionais, alunos e pais, além de outros espaços de formação como sindicatos, grêmios e conselhos escolares.

As avaliações em larga escala, uma das categorias do presente estudo, têm interferido nos componentes curriculares no Ensino Médio em Tempo Integral em uma unidade escolar que faz parte do Projeto Ensino Médio em Tempo Integral Escola da Aatoria, do município de Campo Grande – MS. Podemos afirmar que, além da Escola da Aatoria, vários programas e projetos sustentam-se nesses resultados e são criados em busca de melhores resultados no SAEB e no ENEM.

Desde 1990, temos os princípios neoliberais presentes na educação, determinando programas, projetos, utilizando a educação como uma mercadoria rentável, por meio da compra

de materiais didáticos, livros e propostas estabelecidas com instituições na parceria público-privada.

Não podemos fingir que não vemos que os programas propostos pelo Governo Federal (e são muitos) para os jovens não resolvem a problemática, que não é recente. Como formadores, não podemos “fazer de conta” que estamos possibilitando aos alunos terem acesso ao conhecimento científico. Não podemos enganá-los sob o pretexto de que a formação profissional garantirá emprego. Não podemos usar o mesmo discurso que temos ouvido.

Esperamos sinceramente que esta pesquisa amplie nosso modo de analisar as avaliações em larga escala e que não cheguemos ao momento que o ensino médio das escolas públicas seja declarado ineficiente e que as escolas sejam privatizadas, conforme relato da realidade estadunidense.

Ainda há tempo... sempre há tempo para um novo começo.

CONCLUSÃO

O ensino médio representa um grande desafio à escolarização no Brasil, devido à sua recente inclusão na etapa obrigatória de ensino com vistas à sua universalização e a problemas mais antigos, como os altos índices de evasão e reprovações, baixo rendimento nas avaliações em larga escala e pouca adesão ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que tem sido porta de entrada para o Ensino Superior, tanto público quanto privado. Em resposta a esses desafios, historicamente, o Brasil tem aderido ao ideário neoliberal, que adentra os países periféricos por meio da atuação de organismos multilaterais e acordos internacionais determinam ações, programas e projetos educacionais, dentre os quais, o ensino médio em tempo integral.

Com base na pesquisa, nas entrevistas e nas análises, pudemos concluir que as avaliações em larga escala são determinantes nas políticas públicas para o ensino médio, e também são um dos critérios para a entrada e permanência de escolas em programas e projetos do Governo Federal voltados à ampliação do ensino médio em tempo integral. Evidenciamos também que a culpabilização recai sobre a escola que não alcança o IDEB, desconsiderando todos os aspectos internos e externos que interferem no processo de ensino e de aprendizagem. Além do que, as avaliações em larga escala acabam influenciando e controlando o trabalho docente, visto que, ao adequar o cotidiano de sala de aula ao preparo dos alunos para os testes, o professor paulatinamente vai perdendo sua autonomia.

Os dados nos mostram que as reformas do ensino médio não têm sido suficientes para o enfrentamento dos desafios postos para esta etapa educacional, uma vez que, no exemplo estudado, não foi percebida uma melhora expressiva tanto nos índices das avaliações externas quanto na participação dos estudantes no ENEM. Autores apontam que a formação aligeirada, proposta pela Lei nº 13.415/2017, visa ao desenvolvimento de habilidades básicas para formar para o trabalho, mantendo o país economicamente ativo, desconsiderando o principal papel da educação que é o acesso irrestrito aos conhecimentos historicamente construídos que permite uma formação crítica dos sujeitos.

O Governo Federal determina as políticas públicas e faz com que as secretarias de educação acatem tais programas e projetos e, conseqüentemente, as escolas públicas, seus gestores, professores e alunos. As inserções dessas ações, muitas das vezes, são coordenadas não mais pelas secretarias de educação, mas por institutos, a exemplo do IAS e do ICE, que desenvolvem ações formativas para professores, coordenadores pedagógicos e diretores, na implantação da Escolas da Autoria de Campo Grande – MS na Escola Estadual Amélio de

Carvalho Baís. As formações objetivavam disseminar instrumentos que visam acompanhar, intervir e reavaliar com base nas habilidades propostas nas avaliações em larga escala.

Assim, a Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís tem sido alvo dessas intervenções. Não somente dessas, mas de vários projetos voltados para o ensino médio em tempo integral com projetos-pilotos advindos principalmente do Governo Federal.

Os entrevistados demonstraram compreensão acerca das finalidades do Projeto Escola da Autoria. Dessa forma, os profissionais da escola atuam conforme determinação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS), mesmo discordando de algumas delas. A exemplo disso, os entrevistados apontam a diminuição da carga horária dos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática. Acreditam na educação, desenvolvem suas atribuições com dedicação e de forma comprometida, buscando estimular os alunos a continuar os estudos, conforme relatos nos encontros presenciais e nas entrevistas.

No que tange às avaliações em larga escala, as ideias aplicadas pelos institutos orientam a prática pedagógica dos professores, alterando o processo de construção do conhecimento socialmente produzido, para aplicar avaliações diagnóstica e de nivelamento, suprimindo parte dos conteúdos dos demais componentes curriculares. Ainda mais com a Reforma do Ensino Médio e a nova grade curricular que diminuiu substancialmente a carga horária dos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática e flexibiliza o currículo por meio do itinerário formativo, bem como as formas de avaliar os alunos. Portanto, para cumprir as diretrizes das avaliações em larga escala, as escolas efetivam ajustes na grade curricular, além daqueles já previstos na legislação, com vistas ao alcance das metas projetadas para o IDEB.

A análise dos dados de Mato Grosso do Sul mostrou não ter ocorrido aumento significativo do IDEB, adesão e rendimento no ENEM. Situação semelhante à encontrada no exemplo estudado, por mais que os entrevistados apontem que realizam um trabalho incentivando a participação no ENEM na Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís, os dados comprovam que não houve aumento na participação do ENEM a partir da implementação do Programa Escola da Autoria e na avaliação do SAEB, pois a escola não atingiu a meta prevista para 2019.

As notícias veiculadas na rádio afirmam que “escolas com melhores IDEBs receberão investimentos”, ou seja, as avaliações em larga escala aumentam a desigualdade social e educacional. Não há um plano de atendimento às escolas com baixo IDEB, elas não recebem recursos financeiros ou um plano de trabalho para sanar as prováveis problemáticas que dificultam o alcance do IDEB. Quando a escola não atinge o IDEB é sempre culpa da gestão e dos professores, em uma perspectiva de que a escola precisa resolver todas as mazelas da

sociedade que interferem diretamente no processo de aprendizagem, como desemprego dos pais, ausência do aluno, falta de atendimento médico aos alunos e demais questões sociais.

Na contramão disso, precisamos de políticas públicas que vão além de programas e projetos, mas que viabilizem recursos financeiros para os gestores investir em recursos pedagógicos e na manutenção das escolas, salário compatível com as atribuições dos professores e coordenadores pedagógicos, de ensino para a juventude que não flexibilize o acesso ao conhecimento, e uma escola que não seja disseminadora do discurso neoliberal, que os jovens não tenham formação aligeirada somente em função de servir o mercado e fazer com que o país tenha mão de obra. Que tanto o ensino propedêutico quanto o profissional, presentes no ensino médio, possibilitem a formação intelectual dos alunos, perspectiva que a nosso ver se aproxima mais de o que se chama de qualidade da educação.

Por fim, esperamos que esse estudo contribua com futuras pesquisas, suscite debates e colabore para o repensar e para a proposição de novas políticas públicas voltadas ao ensino médio em tempo integral, que enfrentem não somente os problemas persistentes, mas a submissão às avaliações em larga escala enquanto ferramenta exclusiva de aferição da qualidade da educação e o empobrecimento curricular pelo qual essa etapa educacional vem passando nas últimas décadas.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Jorge. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 841-858, out. 2005.
- ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações Externas e Qualidade na Educação Básica: Articulações e tendências. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.
- ARAÚJO, Antônio Joceli de. **A implementação da educação em tempo integral: reflexões sobre o que pensam os estudantes de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a e Educação Básica Mínima e o Cerco ao Futuro dos Jovens Pobres. **Holos**, ano 34, v. 08, p. 219-232, 2018.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; SILVA, Gilmar Pereira. A reforma do ensino médio do governo Temer e a vulnerabilização do professor da educação básica. *In*: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; XAVIER FILHO, Constantina (Orgs.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular.** Campo Grande, MS, Ed. Oeste, 2019, p. 143-153.
- BIANCHETTI, Roberto Gerardo. Educação de qualidade: um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas. **Trab. educ. saúde**, v. 6, n. 2, p. 233-258, 2008.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Marluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.
- BRASIL. INEP – **Censo Escolar da Educação Básica 2020.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 06 fev. 2021.
- BRASIL. IBGE. **Cidades e Estados.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms.html>. Acesso em: 28 fev. 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.
- BRASIL. IBGE.PNAD. **Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de->

noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio. Última Atualização: 16/07/2020 17h21. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. IBGE. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/pesquisa/40/30277>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Emenda Constitucional nº 59**, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1839-pec-dru-121109-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso: 22 maio 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108** Diário Oficial Da União. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/emenda-constitucional-n-108-274384345>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **IDEB**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb> . Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. ENEM: **Interpretação pedagógica das escalas de proficiência**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF. 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/interpretacao_pedagogica_das_escalas_de_proficiencia.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 24 de dezembro de 1996. Brasília, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 11 ago. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017**. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.** <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/02/2017&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=440>. Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 24 de dezembro de 1996. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em 02 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **METAS**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/metas>. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação**: proposta da sociedade brasileira. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ acessibilidade-sp-940674614/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: INEP, 2015. p. 404.

BRASIL. Diário Oficial da União. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 10**, de 8 de janeiro de 2021. Estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Edição 6. Seção 1, p. 23.

BRASIL. **Portaria nº 250**, de 5 de julho de 2021. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021-330276260>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. Diário Oficial da União. Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 366**, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Ano CLVII N° 83-A Brasília - DF, quinta-feira, 2 de maio de 2019.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria nº 458**, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica Seção 1N. 85, quarta-feira, 6 de maio de 2020. Ministério da Educação. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/legislacao/portaria_n458_05052020.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria nº 1.023**, de 4 de outubro de 2018. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/10/2018&jornal=515&pagina=17&totalArquivos=171>. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. Diário Oficial da União- **Portaria nº 1.145**, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento a Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 1.570**. 7 de dezembro de 2017. ASSUNTO: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília (DF). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Ministério da Educação. Portaria nº 2.116**, de 6 de dezembro de 2019. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. 09 dez. 2019, Seção: 1, p. 28.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 07 fev. 2021.

BRASIL. Diário Oficial da União. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 17 maio 2021.

BRASIL. Diário Oficial da União. Publicado em: 18/12/2018. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296 Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. INEP. IDEB- **Resultados e Metas**. Atualizado em: 15/09/2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. Inep/Mec. **Resumo Técnico resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Versão Preliminar. Brasília-DF. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 21 mar. 2021.

BONAMIGO, Alicia; BERNARDO, Elisângela da Silva. A organização de turmas de alunos nos anos iniciais do ensino fundamental e desempenho em leitura. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 75-96.

BRUNO, Lucia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 545-562, set./dez. 2011.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **As reformas do ensino médio técnico e a ideologia da empregabilidade** – IV Jornada Internacional de Políticas Públicas. 2009. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/as-reformas-do-ensino-medio-e-tecnico-e-a-ideologia-da-empregabilidade.pdf. Acesso em: 13 fev. 2021.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CORSETTI, Berenice. O Banco Mundial e a influência na avaliação da educação básica brasileira. *In*: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 117-134.

COSTA, Daianny Madalena. Escola pública, democrática e popular. Uma análise da política de avaliação em larga escala e a contribuição da organização docente do Brasil e da Argentina. *In*: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 117-134.

CRUVINEL, Janaina Junqueira Valaci. **O ensino médio nas atuais políticas educacionais: em busca de uma identidade**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril/00

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, mai./ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

ESQUINSAMI, Rosimar Serena Siqueira. Entre o caráter regulatório e o potencial emancipatório do sistema de avaliação da educação. *In*: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 209-228.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. 3. ed. Trad. Luciana Carli. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

FONSECA, Marília; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, especial out. 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Críticas da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo. *In*: PINO, Ivany Rodrigues; PACHECO, Dirce Djanira Zan (Orgs.). **Plano Nacional da Educação (PNE):** questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013, p. 64-85.

Freitas. Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da “forma escola”. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 89-99.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação é um dos serviços mais lucrativos, afirma Gaudêncio Frigotto**. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/09/15/a---educacao---tem---se---tornado---um---dos---servicos---mercantis---mais---lucrativos---afirma---professor---da---uerj.html>. Acesso em: 30 maio 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

GALIAN, Claudia Valentina A.; ALAVARSE Ocimar Munhoz. A hora e a vez do aprendizado dos jovens? *In*: SILVA. Fabiany de Cássia Tavares. XAVIER FILHO, Constantina. (Org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS, Ed. Oeste, 2019, p. 155- 171.

GALUCH, Maria Terezinha Belanda; CZYZEWSKI; Analice; SILVA, Cleonice Raphael da. A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental: novos itinerários para velhos objetivos. *In*: SILVA. Fabiany de Cássia Tavares. XAVIER FILHO, Constantina. (Org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS, Ed. Oeste, 2019, p. 119-130.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 10 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. (Visões Críticas).

GENTILI, Pablo A. A. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

GARCIA. Yara Lúgia Bambil Daros. **A atuação do setor privado na implantação do ensino médio em tempo integral de Mato Grosso do Sul: um estudo da Escola da Autoria**. 2021. 209 p. Dissertação (Mestrado) Campo Grande, MS: UEMS, 2021.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; LEITE, Maria Cecília Lorea. Modos de gestão e políticas de avaliação: entre o gerencialismo e a democracia. *In*: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 135-152.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, out./dez. 2011.

ICE. **Uma nova escola para a juventude brasileira**: escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: : <https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/#nossa-historia>. Acesso em: 07 set. 2021.

KLEIN, Delci Heinle. **Ideb e maquinarias**: a produção, a quantificação e a expressão da qualidade da educação brasileira. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: Empresários dão as Cartas na Escola Pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n.144, set./dez. 2011.

KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, nov. 2003.

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

LIMA, Iana Gomes de; Luís Armando, GANDIN. O contexto da consolidação das Avaliações em Larga Escala no cenário brasileiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, 2019.

LIMA, Júlio César França (Org.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Fundamentos Científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 241-289.

LIMA, Licínio Carlos. Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 15-38.

MATO GROSSO DO SUL. **PEE/MS (2014-2024)**. Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024). Campo Grande – MS/2014. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/ SED nº 3.671** de 30 de dezembro de 2019, que “Aprova a Matriz Curricular e o Projeto Político-Pedagógico para as escolas de educação em tempo integral – Escola da Autoria – etapa do ensino médio, integrantes da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul [...]”

MATO GROSSO DO SUL. Campo Grande. Resolução/SED nº 3.808, de 15 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio em Tempo Integral para as escolas do Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, da

Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico** nº 10.354 17 de dezembro de 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Campo Grande. Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016. Cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico** n. 9.318 de 29 de dezembro de 2016.

MATO GROSSO DO SUL. Campo Grande. Resolução/SED nº 3.671, de 30 de dezembro de 2019. Aprova a Matriz Curricular e o Projeto Político-Pedagógico para as escolas de educação em tempo integral – Escola da Autoria – etapa do ensino médio, integrantes da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico** n. 10.061 de 02 de janeiro de 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Diário Oficial de Campo Grande**. Diogrande n. 4.299. Lei nº 5.565, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande - MS e dá outras providências. Campo Grande-MS. 24 de junho de 2015, p. 37.

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Político Pedagógico E.E Amélio de Carvalho Baís**. Campo Grande, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Ed. Boitempo, 2008.

MILITÃO, Silvio César Nunes. Ideário neoliberal e reformas educativas na América Latina: a centralidade da avaliação educacional. **Revista científica eletrônica de Pedagogia**, n. 5, 2005.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017.

NOVAES, Luiz Carlos; JACOMINI, Márcia Aparecida. O ensino fundamental na BNCC e a construção dos currículos pelos sistemas de ensino. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; XAVIER FILHO, Constantina. (Org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Ed. Oeste, 2019, p. 107- 118.

OLIVEIRA, Campos Ivana; MENEZES, Vasques Ione. Revisão de Literatura: O Conceito de Gestão Escolar. **Cadernos de Pesquisa**. v. 48, n.169, p. 876-900, jul./set. 2018.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Redefinição do Papel do Estado no Brasil: implicações do modelo gerencial para as políticas de gestão da educação básica. **Educação: Teoria e Prática**, v. 19, n. 32, p. 57-72, jan./jun. 2009.

PAULANI, Leda Maria. O Projeto Neoliberal para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. *In*: LIMA, Júlio César França (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 69-108.

PAULO, Netto José. **Introdução ao estudo do método Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública**: relações entre Brasil e OCDE. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e Políticas Educacionais no Brasil. **Revista Educação e Política em Debate**, v.1, n. 1, jan./jul. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a gestão da educação. *In*: **Anais** [recurso eletrônico] **XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**: Estado, Políticas e gestão da educação: Tensões e agendas em (des)construção. João Ferreira de Oliveira (Org.), João Pessoa – PB, 2017.

PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Djanira Pacheco (Orgs.). **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília, DF: Inep, 2013.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REVISTA ABRH – CEARÁ – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE RECURSOS HUMANOS. Brasil ocupa 60ª posição em ranking de educação em lista com 76 países, 2018. Disponível em: <http://www.abrhce.com.br/brasil-ocupa-60a-posicao-em-ranking-de-educacao-em-lista-com-76-paises>. Acesso em: 10 jan. 2021.

RIBEIRO, Daniela Cláudia Cardoso. **Metodologias ativas e a motivação para aprender na percepção docente**: antes e durante a pandemia de Covid-19. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2020.

ROSA, Éberson Teixeira. **O projeto escola da autoria como política de educação em tempo integral**: o caso da escola estadual de Taquarussu – MS. 2020. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

SALOKANGAS, Mija; KAUKO, Jaakko. Tomar de empréstimo o sucesso finlandês no PISA? Algumas reflexões críticas, da perspectiva de quem faz este empréstimo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1353-1365, dez. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Trad. Mouzar Bedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; XAVIER FILHO, Constantina (Orgs.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Ed. Oeste, 2019.

SILVA, Monica Ribeiro. Currículo, diretrizes curriculares e BNCC: o cenário do ensino médio. *In*: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; XAVIER FILHO, Constantina. (Org.).

Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular. Campo Grande: Ed. Oeste, 2019. p. 131-141.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** 2 ed. Brasília: CNTE, 1999.

SILVA, A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In:* GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 10 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 11-29. (Visões Críticas).

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos.** Nova Delhi: UNESCO, 1993. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para século XXI.** Brasília, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por?1=null&queryId=N-EXPLORE-1dacdb9a-6c7a-4a69-b7f5-37aca1321db8 Acesso em: 14 maio 2022.

UNESCO. **Fórum Mundial de Educação 2015.** Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por . Acesso em: 20 jul 2022.

VIEITEZ, Candido Giraldez; DAL RI, Neusa Maria. Educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. *In:* LIMA, Francisca das Chagas; SOUSA, Jhonatan Pereira; CARDOZO, Maria José Pires Barros (Orgs.). **Democratização e educação pública: sendas e veredas.** São Luís: EDUFMA, 2011. p. 133-165.

VILLANI, Marialuisa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Avaliação nacional e internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB.** **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out./dez. 2018.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas.** Brasília: Liber Livro, 2012.

ZALUCA, Cheila Cristina. Qualidade em educação no Brasil no contexto das reformas neoliberais. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

ANEXOS

ANEXO A – Lei nº 13.415/2017

Primeira Parte ISSN 1677-7042




DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

República Federativa do Brasil - Imprensa Nacional

Em circulação desde 1º de outubro de 1862

Ano CLV Nº 35

Brasília - DF, sexta-feira, 17 de fevereiro de 2017



1

SEÇÃO

Aviso

Esta edição é composta de um total de 440 páginas, dividida em 2 partes.

Sumário

	PÁGINA
Atos do Poder Legislativo.....	1
Presidência da República.....	3
Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.....	187
Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações.....	200
Ministério da Cultura.....	203
Ministério da Defesa.....	206
Ministério da Educação.....	208
Ministério da Fazenda.....	223
Ministério da Integração Nacional.....	231
Ministério da Justiça e Segurança Pública.....	231
Ministério da Saúde.....	235
Ministério de Minas e Energia.....	247
Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário.....	256
Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços.....	277
Ministério do Esporte.....	277
Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão.....	278
Ministério do Trabalho.....	280
Ministério dos Direitos Humanos.....	280
Ministério dos Transportes, Portos e Aviação Civil.....	281
Ministério Público da União.....	284
Tribunal de Contas da União.....	285
Poder Legislativo.....	325
Poder Judiciário.....	325
Entidades da Fiscalização do Exercício das Profissões Liberais.....	437

Atos do Poder Legislativo

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

Altera a Lei 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 23 de fevereiro de 1967, revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e inclui a Política de Formação de Inicial em Tempo Integral.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TABELA DE PREÇOS DE JORNALIS AVULSOS			
Páginas	Destino Federal	Destino Estadual	
de 02 a 20	R\$ 0,30	R\$ 1,00	
de 22 a 30	R\$ 0,40	R\$ 1,20	
de 32 a 100	R\$ 1,10	R\$ 3,00	
de 102 a 200	R\$ 1,30	R\$ 3,00	
de 202 a 500	R\$ 1,50	R\$ 4,50	

Aviso de não pagamento - preço do jornal mais o custo de páginas reproduzidas por R\$ 0,0107

AVISO

CIRCULOU EM 16/2/2017 A EDIÇÃO EXTRA Nº 34-A

Também disponível no endereço: www.in.gov.br - Pesquisa nos Jornais

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

*Art. 24.....

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um número de dias úteis de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino deverão adotar a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequados às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 1º (NR)

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

*Art. 26.....

§ 2º O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constitui componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 3º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

§ 4º A integração curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação." (NR)

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

*Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá diretrizes e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, acadêmico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino de língua portuguesa e de matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão refletidos nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de um projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nos núcleos de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I - domínio das principais ciências e tecnologias que possibilitem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagens."

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

*Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/validador>, pelo código 00012017021700001

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/04/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.



§ 2º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

I - (revogado);

II - (revogado);

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que inclua, na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os dois itinerários formativos, considerando-se os incisos I e V do caput.

§ 4º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas em cada, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio atuar mais em Itinerário Formativo de que trata o caput.

§ 5º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional atenderá:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos analíticos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de conclusão de certificação intermediária de qualificação para o trabalho, quando a formação for segmentada e organizada em etapas com terminabilidade;

§ 6º A oferta de formação esportivizada relacionada ao inciso V do caput, em áreas que não constam do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua implementação, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três meses, e de homologação pelo Conselho Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 7º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada no próprio instituição de seu percurso ou em outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Conselho Nacional de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 8º As instituições de ensino médio certificadas com validade nacional, que tenham o acolhimento do ensino médio ao preenchimento das metas ou nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais o concluinte do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 9º Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em unidades e séries e sistema de créditos com terminabilidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e formar credenciais com instituições de educação a distância com caráter reconhecido, mediante as seguintes formas de superação:

I - demonstração prática;

II - superação de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação básica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas cooperacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacional ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediante por tecnologia;

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conclusão ou de atuação profissional previstas no caput." (NR)

Art. 36 O art. 46 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

"Art. 46.

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular." (NR)

Art. 37 O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 61.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelas respectivas instituições de ensino, para assumir funções de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atendidos por comissão específica no âmbito do ensino em unidades educacionais de nível público ou privadas ou das organizações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação." (NR)

Art. 38 O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, abrangida, como formação inicial para o exercício do magistério na educação infantil e nos níveis pré-ensino até o ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal."

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular." (NR)

Art. 39 O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.451, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 318. O professor poderá licenciar-se em seu mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse o período de trabalho mensal estabelecido legalmente, assegurando a não contagem o intervalo para o ensino." (NR)

Art. 39 O caput do art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

"Art. 10.

XVIII - Formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996." (NR)

Art. 10. O art. 16 do Decreto-Lei nº 286, de 28 de fevereiro de 1967, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 16.

§ 2º Os programas educacionais obrigatórios deverão ser implementados em horários compatíveis entre os anos e as séries e suas aulas.

§ 3º O Ministério de Educação poderá adotar acordos com entidades representativas de ensino de nível médio, que visem ao cumprimento do disposto no caput, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério de Educação, bem como à definição de forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outros aspectos de interesse da educação.

§ 4º As inscrições previstas no caput destinar-se-ão exclusivamente à vinculação de docentes do Ministério de Educação, nos termos do art. 16 do Decreto-Lei nº 286, de 28 de fevereiro de 1967, e da legislação de desenvolvimento de programas e ações educacionais." (NR)

Art. 11. O disposto no § 3º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de três anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronogramas de implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 24, 25 e 26 desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir de segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério de Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério de Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dois anos, por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações e áreas financeiras;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatória as transferências de recursos do União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que atendidas as condições de elegibilidade estabelecidas nesta Lei e no regulamento, com o finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Cadastro Nacional de Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir de vigência desta Lei de acordo com as condições de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e uma realidade mais baixa nos processos nacionais de avaliação do ensino médio;

II - tenham projeto político-pedagógico que atenda ao disposto no art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

§ 2º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no volume de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Cadastro Nacional de Educação Básica, desde que tenham sido atendidas, de forma cumulativa, as condições dos incisos I e II do caput.

§ 3º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir do valor inicial por aluno, supletiva à disponibilidade operacional para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado de Educação.

§ 4º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nos seguintes investimentos e desenvolvimento previstos nos incisos I, II, III, V e VIII do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 5º Via bônus de o Distrito Federal ou do o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro equivalente do que trata o caput, além em conta de recursos repassados anteriormente, caso contrário, a ser verificado no último dia de cada semestre ou de repasse, será utilizado de valor a ser repassado como apoio financeiro equivalente do exercício corrente.

§ 6º Serão desonciados do disposto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro equivalente, de que trata o caput, transferidos aos últimos cinco anos.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério de Educação ao Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação - FUNDE, independentemente de outorga de termo específico.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
CASA CIVIL
IMPRESA NACIONAL

NICHIL AUGEL ELIAS TEMER LULLIA
Presidente da República

ILSEU LISIAS PADRUA
Ministro de Estado Chefe da Casa Civil

PEDRO ANTONIO BEZURNE A LARDE
Diretor-Chefe da Imprensa Nacional

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO
SEÇÃO 1
Publicação de atos normativos

SEÇÃO 2
Publicação de atos normativos e demais da Administração Pública Federal

SEÇÃO 3
Publicação de decretos, portarias, atos e resolções

ALEXSANDRO AVILA MACHADO
Coordenador-Chefe de Publicação e Distribuição

FELDER SERT OLIVEIRA
Coordenador de Informação
Direção-Geral de Serviços Oficiais

DINAIR BASTO VAS TILHO
Coordenador de Produção

A Imprensa Nacional não possui representantes autorizados para a comercialização de assinaturas impressas e eletrônicas

Imprensa Nacional gráfica - imprensaoficial.gov.br
R. Cláudio S. Lins, 800, CEP 70012-440, Brasília - DF
FONE: (61) 3315-0000
FAX: (61) 3315-0000



Art. 16. Ato do Ministério de Estado de Fomento dispensa o acompanhamento da implementação da ação estrutural implementada de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetuada automaticamente pelo FNDG, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congêneres, mediante depósito em conta-corrente específica.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDG dispõe, em seu âmbito, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada de ações financeiras.

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos re-

ursos recebidos em base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDG, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo Federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados em base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelas respectivas comissões previstas no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Parágrafo único. Os conselhos e que se referem o caput anterior ao prestação de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, deverão passar credencial acerca da aplicação desses recursos e o acompanhamento ao FNDG.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 deverão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDG e do Ministério de Educação, observadas as limitações de movimentação, de depósito e de pagamento de programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.363, de 5 de agosto de 2005.

Brasília, 16 de fevereiro de 2017, 196ª de Independência e 126ª de República.

MICHEL TEMER
José Inácio de Aguiar Filho

Presidência da República

DESPACHOS DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA

MESSAGEM

Nº 43, de 16 de fevereiro de 2017. Reencaminhamento ao Congresso Nacional do texto do projeto de lei complementar que altera a Lei Complementar nº 133, de 29 de junho de 2001, para eliminar parcialmente a multa adicional de contribuição social devida pelas seguradoras em caso de despedida de empregado em justa causa*.

Nº 44, de 16 de fevereiro de 2017. Reatuação ao Congresso Nacional de anteprojeto do projeto de lei de concessão que, sancionada, se transforme na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

CASA CIVIL

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA

PORTARIA Nº 185, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

O PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo inciso VII, do artigo 21, do Decreto nº 8.995, de 11 de janeiro de 2017, que aprova a Estrutura Regimental consolidada com as Leis DC, X, XV e XVI, do artigo 121, do Regimento Interno da Incra aprovado pela Portaria nº 49, de 31 de janeiro de 2017, e

Considerando a solicitação das Superintendências Regionais de Incra nos Estados do Rio Grande do Norte e Minas Gerais sobre validade da Portaria/INCRA/RR nº 160/2005, de 12 de maio de 2005 que delega competência aos Superintendentes Regionais de Incra para autuarem títulos de Propriedade, de Usos, de Cessão e de Cessão de uso relativo a terras públicas rurais ou urbanas, remanescentes de projetos de assentamento;

Considerando a manifestação da PPF Incra-Sede, pela justificativa de portaria 860/2005, constante na NOTA N. 060/09/26/TCGA/PPF-INCRA-SR06/PGR/AGRI, aprovada pelo DESPACHO n. 000/05/21/TCGA/PPF-INCRA-SR06/PGR/AGRI;

Considerando o art. 121, incisos XV e XVI, do Regimento Interno da Incra (RI), que incumbem ao Presidente aprovar a delegação de remanescentes dos projetos de assentamento de reforma agrária e a delegação aos municípios de terras públicas federais destinadas à zona urbana e sua expansão, visando a implantação de cidades, vilas e povoados, na forma da Lei nº 6.451, de 13 de julho de 1997;

Considerando que incumbem ao Presidente delegar competência aos Diretores, Chefes de Gabinetes, Procuradores-Chefes, Diretores Agrários Nacionais e Superintendentes Regionais, em âmbito de sua atuação, para a prática de atos pertinentes às respectivas áreas de atuação nos termos do inciso X, do artigo 121, do Regimento Interno da Incra;

Considerando as alíneas (b) e (c) do Anexo I da Instrução Normativa Incra nº 02/2010, que trata das diretrizes para documentação dos títulos, estabelecidas como sendo de competência do CDR aprovar a delegação de lotes remanescentes dos projetos de reforma agrária, nos termos da Lei 5.954/79 e a delegação de infraestrutura existente em assentamentos rurais, dentro urbanas;

Considerando que a Norma de Encargos Incra nº 33/2003, prevê a instrução de processo administrativo tendo como objeto Doação, Cessão ou Cessão de uso, de competência das Superintendências Regionais, cabendo ao Conselho de Decisão Regional - CDR, a sua aprovação;

Considerando o volume significativo de base técnica remanescentes de projetos de assentamento de reforma agrária a serem destinadas pelo Incra em todo o território Nacional;

Considerando a necessidade de atuação por esta Presidência para que os Superintendentes Regionais de Incra possam atuar, em nome da Autarquia, Título de Propriedade, de Cessão e de Cessão de Uso, Declaração de Usos e Instrumentos similares relativos às terras públicas rurais ou urbanas, conforme previsto no inciso III, do artigo 130, do Regimento Interno da Incra;

Considerando a manifestação da Direção de Consolidação de Assentamentos - DDA-2, da Coordenação de Desenvolvimento de Assentamentos - DDA, da Diretoria de Desenvolvimento de Projetos de Assentamento - DD no Processo/INCRA/AG. 54000.01161/2015-01, e suas;

Art. 1º Delega competência aos Superintendentes Regionais de Incra para, no âmbito de suas respectivas jurisdições, autuarem Título de Propriedade, de Cessão e de Cessão de Uso, Declaração de Usos e Instrumentos similares relativos às terras públicas rurais ou urbanas, remanescentes de projetos de assentamento.

Art. 2º Delega competência aos Superintendentes Regionais de Incra para, no âmbito de suas respectivas jurisdições, autuarem Título de Doação das imóveis remanescentes de Projetos de Reforma Agrária, que tenham finalidade de ocupação agrícola e se destinem à utilização urbana ou urbana pública.

Art. 3º Determina que no exercício da competência ora conferida, sejam rigorosamente observadas as diretrizes contidas na Norma de Encargos Incra nº 33/2003.

Esta documentação pode ser verificada no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/sestade/indicador>, pelo código 0011201702170003

Art. 4º Determinar que a competência ora delegada não se aplica à delegação de base técnica localizada em terras de fronteira e na Amazônia Legal, cujas respectivas processos continuam com a tramitação definida na VET/Incra nº 12/2003.

Art. 5º Revoga-se a Portaria/INCRA/RR nº 160/2005.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

LEONARDO GÓES SEIVA

PORTARIA Nº 866, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

O PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 21 da Estrutura Regimental desta Instituição, aprovada pelo Decreto nº 8.995, de 11 de janeiro de 2017, combinado com o art. 121, inciso VII do Regimento Interno aprovado pela Portaria/INCRA/RR nº 49 de 31 de janeiro de 2017, publicada no DOU nº 23 do dia seguinte, e

Considerando o disposto no artigo 68 dos Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, nos termos do inciso III do Artigo 215 e 216, todas da Constituição Federal de 1988 e, ainda, o Decreto nº 4.987, de 20 de novembro de 2005, e Convênio Situação nº 169 da Organização Internacional do Trabalho OIT, e as Instruções Normativas/INCRA nº 20/2005, 06/2006 e 53/2009;

Considerando os termos de Relatório Técnico de Identificação e Delimitação - RTID, relativo à regularização das terras de Comunidade Remanescentes do Quilombo PALMAS, situado pelas Comunidades instituídas pelas Ordens de Serviço INCRA/RR-11) GN/16, de 24 de março de 2013 e INCRA/RR-11) GN/16, de 05 de outubro de 2010;

Considerando os termos da Ata nº 04, de 20 de maio de 2011, do 4º Conselho de Comitê de Decisão Regional - CDR, de Superintendências Regionais do INCRA SR-11 no Estado do Rio Grande do Sul que aprova o título Relatório Técnico;

Considerando, por fim, todo o quadro atualizado dos atos do Processo Administrativo DC-CRAGR-11/RR nº 5420.0009/2005-07, e suas;

Art. 1º Reconhece e declara como terras de Comunidade Remanescentes de Quilombo Palmas, o território totalizando 87,06 ha (oitenta e sete hectares, sexta e oito centenas e quatro anos), composto pelas áreas abaixo descritas, todas situadas no Município de Bagé, no Estado do Rio Grande do Sul:

Área 1 - Rincão da Pedreira e Rincão dos Alves - 751,27 ha (setecentos e cinquenta e um hectares, doze e sete centenas). Os lotes e confrontações: ao norte com Favelas Saram e Tom Gonçalves Dias, ao leste com Corredor da Pedreira, Somocho Luiz Márcio Faria, Marcos Danilo Faria, Franco, Alvaro Sacramento e Edgar Soltner; ao sul com Edgar Soltner e Ivone Rodrigues; ao oeste com o arroyo das Palmas.

Área 2 - Campo do Sr. Carlos - 41,929 ha (quarenta um hectares, sexta e três centenas e 9 décimas). Os lotes e confrontações: ao norte com Antônio Faria de Paula, e leste com Joel Barreto e Joel Monteiro; ao sul com Joel Monteiro; e oeste também com Joel Barreto.

Área 3 - Rincão do Infante - 48,485 ha (quarenta e oito hectares, quarta e oito centenas e cinco décimas). Os lotes e confrontações: ao norte com o arroyo Casagrat Chico, a leste com Cláudio Ratto Faria, ao sul com Cláudio Ratto Faria e arroyo da Rita; ao oeste com o arroyo da Rita.

Parágrafo 1º A planta e memorial descritivo encontram-se disponíveis no Processo Administrativo nº 5420.0009/2005-07.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

LEONARDO GÓES SEIVA

CÂMARA DE COMÉRCIO EXTERIOR COMITÊ EXECUTIVO DE GESTÃO

RESOLUÇÃO Nº 3, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

Aplica direito antidumping definitivo, por um prazo de até 5 (cinco) anos, às importações beneficiadas de peças agrícolas originárias da República Popular da China.

O COMITÊ EXECUTIVO DE GESTÃO - GECEX - DA CÂMARA DE COMÉRCIO EXTERIOR - CAMEX, no uso da atribuição que lhe confere o § 4º, II, e 1º do art. 2º do Decreto nº 4.752, de 10 de julho de 2003, e em fundamento no inciso XV do art. 2º do mesmo diploma,

Considerando o que consta dos atos do Processo MEC/GECEX 52270.001701/2015-25, relativos ao referendado do Conselho;

Art. 1º Encarrega a investigação sobre aplicação de direito antidumping definitivo, por um prazo de até 5 (cinco) anos, às importações beneficiadas de peças agrícolas, comumente classificadas nos itens 8011.41.00, 8011.60.00, 8011.82.10, 8011.92.00, 8011.99.10, 8011.62.00, 8011.63.00, 8011.61.00 da Nomenclatura Comum do Mercado - NCM, originárias da República Popular da China, e seu resultado sob o nome de alíquotas específicas fixadas em diferentes modalidades por produto, nos momentos abaixo especificados:

Documento anexo: Digitalmente assinado MP nº 2.205-2 de 26/02/2004, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

Esta documentação pode ser verificada no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/sestade/indicador>, pelo código 0011201702170003

ANEXO B – Portaria nº- 1.145, de 10 de outubro de 2016

Nº 195, terça-feira, 11 de outubro de 2016

Diário Oficial da União - Seção 1

ISSN 1677-7042

23



PORTARIA Nº 1.144, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016

Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e

CONSIDERANDO:

Que o inciso I do art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

Que o art. 24 da LDB, Lei nº 9.394, de 1996, determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola;

Que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, nos termos do art. 227 da Constituição;

Que vinte e quatro por cento das escolas do ensino fundamental, nos níveis, são alcançadas em metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB em 2015;

Que a Meta 6 e 7 do Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, determinam a ampliação da oferta de educação no tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas, respectivamente;

Que o Brasil não alcançou a meta estabelecida pelo IDEB para os anos finais do ensino fundamental em 2015 e 2015, e

Que as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, determinam a ampliação da oferta de educação no tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas, respectivamente;

CAPÍTULO I

DOS OBJETIVOS

Art. 1º Fina instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação de carga horária de ensino ou quinze horas mensais no turno e extenso escolar.

Parágrafo único. O Programa será implementado por meio da estratégia de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de arte, cultura, esporte e lazer, implicando a melhoria do desempenho educacional.

Art. 2º O Programa tem por finalidade contribuir para a:

- I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio do acompanhamento pedagógico específico;
- II - redução do abandono, da reprovação, da distorção ideológica, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III - melhoria dos resultados de aprendizagens do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e
- IV - ampliação do período de permanência das alunas na escola.

CAPÍTULO II

DA EXECUÇÃO

Art. 3º O Programa Novo Mais Educação será implementado nas escolas públicas do ensino fundamental, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação - MEC.

Parágrafo único. A participação no Programa Novo Mais Educação não onera o ente federado das obrigações educacionais estabelecidas na Constituição Federal, na LDB e no PNE.

CAPÍTULO III

DAS DIRETRIZES DO PROGRAMA

Art. 4º São diretrizes do Programa Novo Mais Educação: I - integrar o Programa à política educacional da rede de ensino; II - integrar as atividades ao projeto político pedagógico da escola; III - priorizar os alunos em escolas de regiões mais vulneráveis; IV - priorizar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagens; V - priorizar as escolas com piores indicadores educacionais;

VI - pactuar estas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes;

VII - monitorar e avaliar periodicamente a execução e os resultados do Programa; e

VIII - atuar em a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

CAPÍTULO IV

DAS COMPETÊNCIAS

Art. 5º Compete ao MEC:

I - promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre o MEC, os governos estaduais, distrital e municipais, visando ao alcance dos objetivos do Programa; e

II - prestar assistência técnica e consultoria na gestão e implementação do Programa.

Art. 6º Compete aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios que aderirem ao Programa Novo Mais Educação:

I - articular as ações do Programa com vistas a alfabetizar, ampliar o letramento e o desempenho em língua portuguesa e matemática, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola;

II - articular, em sua rede de ensino, as ações do Programa de atendimento às crianças e aos adolescentes, com vistas ao cumprimento das finalidades estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Portaria; e

III - colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com o MEC;

IV - garantir, em sua rede de ensino, as ações do Programa, com vistas ao cumprimento das finalidades estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Portaria; e

V - observar as diretrizes do Programa, em conformidade com o art. 4º desta Portaria.

Art. 7º Compete às escolas participantes do Programa Novo Mais Educação:

I - articular as ações do Programa, com vistas a alfabetizar, ampliar o letramento e o desempenho em língua portuguesa e matemática, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola;

II - mobilizar e articular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa; e

III - observar as diretrizes do Programa, em conformidade com o art. 4º desta Portaria.

Art. 8º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MENDONÇA FILHO

PORTARIA Nº 1.145, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016

Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso II, parágrafo único, da Constituição Federal, e considerando o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e

CONSIDERANDO

A necessidade de promover ações compartilhadas, com os estados e o Distrito Federal, para a melhoria do ensino médio e a perspectiva de universalização do acesso e permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa de educação básica, de forma a atender a meta 7 do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005, de 2014;

A necessidade de apoiar os sistemas de ensino público para oferecerem educação no tempo integral, de forma a atender a meta 6 do PNE, Lei nº 13.005, de 2014;

A necessidade de apoiar os sistemas de ensino público na operacionalização de ações voltadas à melhoria da qualidade da oferta do ensino médio, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, de forma a atender a meta 7 do PNE, Lei nº 13.005, de 2014;

A necessidade de apoiar os estados e Distrito Federal a utilizarem recursos técnicos de âmbito e de desempenho na gestão escolar, de forma a atender a meta 19 do PNE, Lei nº 13.005, de 2014, e

CAPÍTULO I

DO PROGRAMA

Art. 1º Fina instituído o Programa de Fomento às Escolas do Ensino Médio em Tempo Integral, em conformidade com as diretrizes apresentadas pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que visa apoiar a implementação da proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal.

§ 1º A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conviver, a fazer, a conviver e a ser.

§ 2º A pactuação com cada ente federado será formalizada por meio do encaminhamento de planos de implementação e outros instrumentos a serem disponibilizados pelo Ministério da Educação - MEC, tratándose de convênio para participar do Programa.

CAPÍTULO II

DO OBJETIVO

Art. 2º O Programa tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio nos estados e Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Portaria, por meio da transferência de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação - SEE que participarem do Programa.

CAPÍTULO III

DA ADEÇÃO

Art. 3º Cada escola do Programa terá duração de 48 (quarenta e oito) meses, para a implantação, acompanhamento e monitoramento de resultados.

Art. 4º A adesão dos Estados e Distrito Federal será formalizada por meio de assinatura do Termo de Compromisso e elaboração do Plano de Implementação.

Parágrafo único. O Termo de Compromisso a que se refere o caput desta artigo consta do Anexo I desta Portaria.

Art. 5º Cada SEE poderá aderir ao Programa atendendo ao número mínimo de 2.000 (dois mil e oitocentas) alunos e no mínimo ao número de alunos por estado estabelecido pela tabela constante do Anexo II desta Portaria.

§ 1º Na hipótese de a SEE pleitear um número de escolas ou de alunos acima do previsto no Anexo II, a participação será analisada pelo MEC, priorizando-se os estados que tenham alcançado menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB no ensino médio, sujeitados a disponibilidade orçamentária.

§ 2º Cada escola indicada pela SEE para participar do Programa deverá atender ao mínimo 350 (trezentos e cinquenta) matriculas integrais de ensino médio após um ano (no caso de migração de todas as séries) ou 120 (cento e vinte) alunos de ensino médio no (caso de migração somente do primeiro ano do ensino médio, conforme dados oficiais do Censo Escolar).

CAPÍTULO IV

DO PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO

Art. 6º O Plano de Implementação será composto por: I - Listagem dos escolas legais já instituídas;- II - Plano de adequação dos recursos legais;
- III - Informações da equipe de implantação;
- IV - Detalhamento das ações e ações de equipe escolar no estado;
- V - Escolas que irão participar do Programa, com suas informações gerais;

- VI - Proposta de gestão escolar;
 - VII - Matriz curricular;
 - VIII - Plano político-pedagógico;
 - IX - Proposta de plano de diagnóstico e avaliação;
 - X - Plano de participação da comunidade nas escolas;
 - XI - Plano detalhado de implementação (dois primeiros anos); e
 - XII - Plano para distribuição da verba prevista pelo Programa.
- § 1º O Plano de Implementação será apresentado em formulários específicos conforme critérios detalhados no Caderno de Orientações a serem divulgados pelo MEC no site eletrônico www.mec.gov.br.

§ 2º O Plano de Implementação será submetido à análise e aprovação de Comitê Gestor instituído pelo MEC, conforme definido no art. 19º, como órgão para monitoramento de recursos.

Art. 7º No Plano de Implementação, a SEE deverá: I - indicar equipe de implantação conforme o perfil descrito nos Anexos III e VI desta Portaria, com a seguinte composição e carga horária de dedicação ao Programa:



- a) Coordenador-Geral (dedicação de 40 horas);
 b) Especialista pedagógico (dedicação de 40 horas);
 c) Especialista em gestão (dedicação de 40 horas); e
 d) Especialista em infraestrutura (dedicação de 40 horas).
 II - Apresentar proposta de regulamentação das escolas de ensino médio em tempo integral por meio de lei estadual ou distrital ou apresentar legislação que contemple ações de educação em tempo integral nos estados;

Parágrafo único. Caso a SEE não apresente as leis que regulamentam as escolas segundo as diretrizes do Programa no momento da adesão, ela terá um prazo de até 2 (dois) anos para criá-las e aprová-las na assembleia estadual, visando a permeabilidade do modelo integral proposto pelo Programa no estado;

III - Elaborar plano de trabalho, considerando o detalhamento de curto prazo que contemple período de 2 (dois) anos e vise a implantação da proposta de tempo integral nas escolas admitidas pelo Programa, atendendo todos os requisitos constantes desta Portaria;

IV - Elaborar proposta curricular integrada e específica para as escolas a serem beneficiadas pelo Programa;

§ 1º A carga horária estabelecida na proposta curricular deve ser de, no mínimo, 2.250 (dois mil, duzentos e cinquenta) minutos semanais, com um mínimo de 300 (trezentos) minutos semanais de Língua Portuguesa, 300 (trezentos) minutos semanais de Matemática e 500 (quinhentos) minutos semanais dedicados para atividades de parte flexível.

§ 2º A parte flexível deverá integrar a proposta curricular em conformidade com a legislação vigente, considerando as diretrizes nacionais e locais.

§ 3º Após a publicação da Base Nacional Comum Curricular, as propostas curriculares das SEE deverão ser adequadas no prazo de 1 (um) ano, considerando a reforma do ensino médio.

V - Implementar mecanismos objetivos para seleção, monitoramento, avaliação, formação continuada e possível substituição de gestores das escolas participantes, em consonância com a Meta 19 do PNE, para a efetiva garantia do atendimento em educação integral;

VI - Propor a convenção para a nova proposta de educação em tempo integral das escolas selecionadas com o intuito de aderirem ao Programa nas seguintes formas:

- a) Modelo de implantação simultâneo, ou seja, com a conversão de todas as turmas de todas as séries do ensino médio de uma escola ao mesmo tempo; ou
 b) Modelo de implantação gradual, com a conversão de uma série por ano, começando pela 1ª série e chegando a todas as séries do ensino médio ao final de 3 (três) anos.

Parágrafo único. A SEE pode escolher ter parte das escolas da sua rede no modelo simultâneo ou parte no modelo gradual.

VII - Estabelecer critério de admissão de alunos por proximidade da escola pública de origem ou localidade da residência, sem qualquer outro critério de seleção nas escolas contempladas pelo Programa;

VIII - Apresentar plano para realizar diagnóstico inicial acadêmico dos alunos admitidos e prever ações voltadas à melhoria do ensino e aprendizagem;

IX - Propor um plano para promover a participação da comunidade nas escolas;

X - Selecionar escolas preferencialmente de ensino médio propedêuticos, que não atendem outros segmentos de ensino no momento da implantação da proposta em tempo integral definida nesta Portaria;

Parágrafo único. Caso haja, no momento da solicitação à participação no Programa, escolas indicadas pelas SEE que possuam turmas de ensino noturno ou Educação de Jovens e Adultos - EJA, as referidas escolas deverão prever uma estrutura de gestão dedicada a este modelo noturno, de maneira a melhor atendê-lo, sem prejuízo do modelo integral proposto.

XI - Selecionar 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 desta Portaria;

Parágrafo único. As SEE poderão indicar escolas que não atendam plenamente as referidas recomendações, desde que especifiquem no seu Plano de Implementação como as adequações poderão ser feitas até o fim do primeiro ano do Programa ou apresentem soluções alternativas que compensem a falta dos referidos itens;

XII - Selecionar 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;

Parágrafo único. No máximo 20% das escolas escolhidas poderão ser de ensino médio em tempo integral já existentes;

XIII - As SEE participantes deverão dar prioridade à escolha de escolas em regiões de vulnerabilidade social, deixando explícitos os critérios utilizados para esta escolha; e

XIV - A SEE poderá optar por implementar o Programa nas escolas de ensino médio até o fim do primeiro semestre de 2017.

§ 1º Caso a SEE opte por iniciar a implementação do Programa no modelo integral ao longo do primeiro semestre de 2017, ela receberá o correspondente à proporcionalidade do repasse previsto para o ano, conforme normativo do FNDE.

§ 2º O repasse às escolas será calculado anualmente, realizado em 2 (dois) parcelas, segundo disponibilidade orçamentária e em conformidade com a Resolução específica do Conselho Deliberativo do FNDE.

CAPÍTULO V DO PROCESSO DE SELEÇÃO

Art. 8º O processo de seleção dos pleitos submetidos pelas SEE participantes compreenderá etapas de análise técnica a ser realizada pelo MEC.

§ 1º O processo de seleção seguirá cronograma a ser estabelecido pela Secretaria de Educação Básica - SEB e publicado no site eletrônico www.mec.gov.br.

§ 2º A não observação dos prazos estabelecidos pelo cronograma a que se refere o § 1º levará à indefinição da participação.

Art. 9º A análise técnica dos documentos solicitados de cada SEE será realizada pela equipe técnica designada pela SEB, com a finalidade de verificar os seguintes aspectos:

- I - A documentação recebida; e
 II - A adequação às especificações e às condições estabelecidas nos arts. 6º e 7º desta Portaria.

Art. 10. Após a referida análise, a participação será considerada:

- I - Deferida;
 II - Deferida com ressalvas; ou
 III - Indeferida.

Parágrafo único. Será considerada deferida com ressalvas ou indeferida a participação que deixar de atender alguma norma ou especificação contida nesta Portaria ou enviar de maneira incompleta ou fora das especificações a documentação solicitada, estando sujeita à solicitação de diligência por parte do MEC.

Art. 11. Caberá à SEB o envio da comunicação às SEE participantes com as listagens das escolas admitidas pelo Programa.

Art. 12. O resultado preliminar da seleção será aprovado e homologado pela SEB, e publicado no site eletrônico www.mec.gov.br.

Art. 13. As SEE cujos Planos de Implementação forem Deferidas com Ressalvas ou Indeferidas poderão interpor recurso, realizando as revisões solicitadas por meio do preenchimento do modelo de recurso constante do Anexo V desta Portaria, em prazo não inferior a 15 (dez) dias corridos a contar da publicação do resultado preliminar.

Art. 14. O resultado final da seleção será aprovado e homologado pela SEB, e publicado no Diário Oficial da União e no site eletrônico www.mec.gov.br.

CAPÍTULO VI DA GOVERNANÇA

Art. 15. Fica instituído o Comitê Gestor e de Implantação do Programa, composto pelos seguintes integrantes:

- I - Secretário de Educação Básica do MEC, que o presidirá;
 II - Diretor de Currículos e Educação Integral, que atuará como Secretário Executivo;
 III - Coordenador-Geral de Educação Integral;
 IV - Coordenador-Geral do Ensino Médio;
 V - Representante da Diretoria de Apoio à Educação Básica; e
 VI - Representante do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - Consed.

Parágrafo único. Caberá aos titulares indicar os suplentes para atuar em suas eventuais ausências.

CAPÍTULO VII DO MONITORAMENTO E PERMANÊNCIA NO PROGRAMA

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

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

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

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

§ 2º Os critérios para as SEE para a implementação do Programa no nível das escolas são: I - Possuir número mínimo de matrículas integrais conforme estabelecido no §2º art. 5º; II - Apresentar redução da média de abandono e reprovação cumulativamente, conforme dados oficiais do Censo Escolar, da seguinte forma:

- a) no primeiro ano do Programa, reduzir 3,5 p.p.;
 b) no segundo ano do Programa, reduzir 3,5 p.p.;
 c) no terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter o patamar de até 5%.

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

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

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

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

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

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

Art. 18. A Avaliação de Desempenho utilizará como critérios: § 1º Taxa de participação na prova do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM de no mínimo 75% dos alunos de ensino médio matriculados;

§ 2º O desempenho no ENEM de acordo com os seguintes critérios:

I - 15 pontos acima da média geral do estado ou distrito federal, para as escolas inauguradas e sem matrículas até o início da vigência do Programa.

II - 15 pontos acima da média da escola, para as instituições de ensino com as matrículas já estabelecidas até o início da vigência do Programa.

§ 3º A média no ENEM das escolas será calculada considerando a média simples das 4 provas objetivas:

- a) Ciências Humanas e suas Tecnologias;
 b) Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
 c) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e
 d) Matemática e suas Tecnologias.

§ 4º A média no ENEM dos estados e do distrito federal será calculada pela média simples das escolas de ensino médio participantes do Programa, considerando as 4 provas objetivas mencionadas no art. 18, §3º, alíneas.

§ 5º O MEC poderá criar indicadores de desempenho adicionais, podendo aplicar as mesmas consequências de avaliação e desligamento previstas nesta Portaria, devendo os indicadores de desempenho e suas respectivas regras serem divulgadas previamente junto às SEE.

§ 6º Os critérios da Avaliação de Desempenho elencados nos §§ 1º ao 5º deste artigo serão aferidos ao final do terceiro ano de implantação do Programa.

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

Parágrafo único. Na hipótese de mais de 50% das escolas da SEE participante serem desligadas, durante a vigência do Programa, a mesma será desligada do Programa.

CAPÍTULO VIII

DO FINANCIAMENTO E ESTRUTURA DE PAGAMENTOS

Art. 20. Os recursos destinados à implementação e desenvolvimento do Programa, de que trata esta Portaria, correrão à conta da dotação orçamentária consignada no Orçamento da União por meio do FNDE, conforme disposto no Art. 9º da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.

Parágrafo único. O FNDE realizará o repasse de recursos ao Distrito Federal e aos Estados que forem selecionados para participarem do Programa de acordo com o estabelecido nesta Portaria;



da forma descrita em resolução a ser editada pelo Conselho Deliberativo do FNDE no prazo de 5 (cinco) dias a contar da publicação desta Portaria.

**CAPÍTULO IX
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

Art. 21. As SEE que aderirem ao Programa nos termos desta Portaria deverão efetuar a prestação de contas dos recursos recebidos, em conformidade com Resolução específica do FNDE.

Art. 22. A qualquer tempo, a presente Portaria poderá ser revogada ou anulada, no todo ou em parte, seja por decisão unilateral do MEC, seja por motivo de interesse público ou exigência legal, em decisão fundamentada, sem que isso implique direito à indenização ou à recomposição de qualquer natureza.

Art. 23. Casos não previstos nesta Portaria serão dirimidos pelo Ministério da Educação, no âmbito do Comitê Gestor.

Art. 24. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MENDONÇA FILHO

Anexo I - Termo de Compromisso

O Governo do Estado de _____, neste ato representado pelo seu Governador(a), Sr./Sra. _____, portador(a) do RG nº _____, inscrito(a) no CPF/MF sob nº _____, doravante denominado Governo, e a Secretaria de Educação do Estado de _____, inscrita no CNPJ/MF sob nº _____, estabelecida na cidade de _____, Estado de _____, Rua/Av. _____ nº _____, CEP _____, neste ato representada pelo seu Secretário, Sr./Sra. _____, portador(a) do RG nº _____, inscrito(a) no CPF/MF sob nº _____, doravante denominada SEE, tendo em vista a Medida Provisória nº []/2016, a Portaria nº []/2016 e Resolução nº []/2016 (Resolução), todas relacionadas ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio de Escolas Estaduais (Programa), pelo presente, manifestam seu interesse em participar do Programa e comprometem-se a observar todas as regras e disposições constantes da Portaria e demais leis e atos relacionados.

A inobservância do disposto na Portaria e/ou demais leis e atos relacionados e/ou o envio de informações incorretas à Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) e/ou à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, poderá implicar no cancelamento da participação e da participação do Governo e da SEE no Programa, bem como de suas escolas, sem prejuízo de outras penalidades previstas na Portaria e na legislação aplicável.

Local e data: _____

(nome do(a) governador(a))
Governo do Estado de _____

(nome do secretário(a))
Secretaria de Educação do Estado de _____

Anexo II - Número máximo de escolas e de matrículas por estado

Estado	Número máximo de escolas	Número máximo de matrículas
Acre	9	4.050
Alagoas	31	4.2050
Amapá	8	3.600
Amazonas	18	8.100
Bahia	30	13.500
Ceará	30	13.500
Distrito Federal	8	3.600
Espírito Santo	16	7.200
Goiás	30	13.500
Maranhão	30	13.500
Mat. Grosso	24	10.800
Mat. Grosso do Sul	16	7.200
Minas Gerais	30	13.500
Mato	28	12.600
Paraná	21	9.450
Paraná	30	13.500
Pernambuco	30	13.500
Piauí	26	11.700
Rio de Janeiro	30	13.500
Rio Grande do Norte	16	7.200
Rio Grande do Sul	30	13.500
Roraima	10	4.500

Roraima	8	3.600
Santa Catarina	30	13.500
São Paulo	30	13.500
Sergipe	9	4.050
Tocantins	14	6.300
Total	572	247.400

Anexo III - Perfil recomendado para a Equipe de Implantação

Coordenador geral:
Planejar a implantação das Escolas a partir da definição dos aspectos regulatórios e legais junto às áreas de competência da Secretaria para institucionalizar a sua criação;

Formular políticas e diretrizes associadas à Proposta Pedagógica e de Gestão que orientarão a condução do Programa;

Planejar e administrar direta ou indiretamente os recursos de diversas naturezas: materiais, humanos e financeiros necessários à implantação do Programa;

Estruturar os processos para operação das funções definidas na Gerência do Programa bem como estabelecer e gerenciar as instâncias com as áreas da Secretaria;

Avaliar e diagnosticar os resultados obtidos pelas Escolas para subsidiar a SEE na definição da revisão das estratégias de implantação e na orientação da expansão do Programa; e

Acompanhar, monitorar e reportar regularmente as metas definidas no Plano de Ação do Programa de acordo com a governança definida pela Secretaria e Governo do Estado ou Distrito Federal, conforme aplicável.

Especialista pedagógico:
Formular e acompanhar a execução da proposta pedagógica das escolas em período integral no que se refere aos descritores curriculares, programas de ensino, regimento escolar, código de ética, sistema de avaliação escolar, avaliação de entrada dos estudantes e posterior nivelamento dos conteúdos, consolidação dos resultados de aprendizagem, entre outros;

Formular e implementar os planos de formação continuada das equipes das Escolas e áreas correlatas da Secretaria, quer diretamente, quer pela interação com outros setores da Secretaria;

Fomentar a produção de material estruturado, bem como a sistematização de soluções de caráter pedagógico identificadas nas escolas;

Formular e executar os programas relativos à parte flexível do currículo; e

Acompanhar e analisar os resultados obtidos pelas Escolas identificando as revisões necessárias para sustentar a consolidação e perpetuação do Programa.

Especialista de gestão:
Planejar junto às áreas da Secretaria todos os processos e rotinas administrativas e operacionais das Escolas;

Definir e coordenar o processo de monitoramento e acompanhamento da gestão das Escolas, prevendo e apontando os recursos necessários para tal;

Orientar a elaboração dos Planos de Ação das Escolas e o efetivo desdobramento em Programas de Ação;

Consolidar os resultados obtidos pelas Escolas, divulgar e promover a efetiva revisão em conjunto com a equipe de acompanhamento e as Áreas da SEE;

Sistematizar o processo de gestão e operação das Escolas com vistas a orientar a expansão do Programa; e

Acompanhar a execução do orçamento financeiro do Programa no que tange à remuneração da equipe pedagógica (em especial os professores) e repasses do MEC, criando e monitorando os relatórios de prestação de contas.

Especialista de infraestrutura:
Elaborar e acompanhar a execução do orçamento financeiro do Programa no que tange à parte de infraestrutura, bem como pelo controle da utilização dos recursos diretamente repassados às escolas;

Assegurar o cumprimento das metas estabelecidas relativas à construção e reforma de escolas e disponibilização de toda sua infraestrutura pedagógica (bibliotecas, laboratórios etc.), quer diretamente, quer pela interação com outros setores da SEE;

Assegurar a oferta de serviços de apoio, quer diretamente, quer pela interação com outros setores da Secretaria; e

Coordenar a logística necessária para a operação da Gerência do Programa quanto às ações de Acompanhamento e Formações nas Escolas.

Anexo IV - Recomendações para infraestrutura das escolas

1. Espaços Administrativos:
Almoxarifado
Circulação
Coordenação
Diretoria
Secretaria
Sala dos professores
 2. Espaços Pedagógicos:
Biblioteca - 50 m
Informática
Laboratório - 60 m
Circulação
Salas de aula (12) - mínimo 40 m² cada
Sanitário masculino - 16 m
Sanitário feminino - 16 m
 3. Espaços Esportivos:
Quadra poliesportiva - 400 m
Vestígio masculino - 16 m
Vestígio feminino - 16 m
- Observação: Caso a escola não tenha quadra, deverá demonstrar onde as atividades esportivas serão realizadas.

4. Espaços para Serviços:
Área de Serviço externa:
Central GLP (Gás)
Depósito de lixo
Pátio de serviço
Circulação
Depósito de material de limpeza
Dormença
Cozinha - 90 m²
Banheira de preparo de carnes, guarnições e preparo de lanches e bebidas
Banheira de lavagem de louças sujas
Área de Coação
Baldio de passagem de alimentos prontos
Baldio de recepção de louças sujas
Vestígio com chuveiro e sanitário para funcionários
Observação: Caso a escola não tenha cozinha, deverá apresentar alternativas para terceirização da alimentação.

Observação: Caso a escola não tenha quadra, deverá apresentar alternativas para terceirização da alimentação.

Modelo V - Modelo de Recurso

A Secretaria de Educação do Estado de _____, inscrita no CNPJ/MF sob nº _____, estabelecida na

cidade de _____, Estado de _____, Rua/Av. _____ nº _____, CEP _____, neste ato representada pelo seu Secretário, Sr./Sra. _____, portador(a) do RG nº _____, inscrito(a) no CPF/MF sob nº _____, doravante denominada SEE, tendo em vista a Medida Provisória nº []/2016 (MP) referente ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio de Escolas Estaduais (Programa), vem, pelo presente, apresentar recurso junto à Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), nos seguintes termos:

(explicitar as razões de forma sucinta e anexar documentação que entender necessária) _____

Nestes termos,
Pede deferimento.

Local e data: _____

(nome do secretário(a))
Secretaria de Educação do Estado de _____

Anexo VI - Formulário para Equipe de Implantação

Dados da Equipe de Implantação*		Dedicatória
Função	Nome completo	
Coordenador Geral		40 horas
Especialista pedagógico		40 horas
Especialista em gestão		40 horas
Especialista em infraestrutura		40 horas

*A SEE deverá manter o MEC informado caso haja alguma alteração na composição da equipe original. As informações de alteração deverão sempre ser acompanhadas de justificativa.

ANEXO C - Anexo II da Resolução/SED nº 3.808, de 15 de dezembro de 2020.

Municípios de Mato Grosso do Sul e as Escolas da Autoria

MUNICÍPIOS	ESCOLAS
Amambaí	Escola Estadual Dr. Fernando Corrêa da Costa
	Escola Estadual Vespertino Martins
Anastácio	Escola Estadual Roberto Scaff
Angélica	Escola Estadual Senador Filinto Müller
Antônio João	Escola Estadual Pantaleão Coelho Xavier
Aparecida do Taboado	Escola Estadual Frei Vital de Garibaldi
Aquidauana	Escola Estadual Felipe Orro
	Escola Estadual Cândido Mariano
Aral Moreira	Escola Estadual João Vitorino Marques
Bataguassu	Escola Estadual Braz Sinigaglia
Batayporã	Escola Estadual Jan Antoin Bata
Bela Vista	Escola Estadual Ester Silva
Caarapó	Escola Estadual Arcênio Rojas
Camapuã	Escola Estadual Camilo Bonfim
Campo Grande	Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís
	Escola Estadual Arthur de Vasconcellos Dias
	Escola Estadual Profª Thereza de Noronha de Carvalho
	Escola Estadual Maestro Frederico Liebermann
	Escola Estadual Sebastião Santana de Oliveira
	Escola Estadual Amando de Oliveira
	Escola Estadual Dona Consuelo Müller
	Escola Estadual José Barbosa Rodrigues
	Escola Estadual Lúcia Martins Coelho
	Escola Estadual Maria Constança Barros Machado
	Escola Estadual Prof. Emygdio Campos Widal
	Escola Estadual Prof. Severino de Queiroz
	Escola Estadual Profª Clarinda Mendes de Aquino
	Escola Estadual Waldemir Barros da Silva
Escola Estadual Manoel Bonifácio Nunes da Cunha	

	Escola Estadual Pe. Mário Blandino
	Escola Estadual Vespasiano Martins
	Escola Estadual Prof ^a Neyder Suelly Costa Vieira
	Escola Estadual Brasilina Ferraz Mantero
	Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel
Cassilândia	Escola Estadual Hermelina Barbosa Leal
	Escola Estadual Rui Barbosa
Coronel Sapucaia	Escola Estadual Coronel Sapucaia
Corumbá	Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho
	Escola Estadual Octacílio Faustino da Silva
Coxim	Escola Estadual Viriato Bandeira
Deodápolis	Escola Estadual Scila Médici
Dourados	Escola Estadual Antônia da Silveira Capilé
	Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo
	Escola Estadual Ministro João Paulo dos Reis Veloso
	Escola Estadual Professor José Pereira Lins
	Escola Estadual Rita Angelina Barbosa Silveira
	Escola Estadual Prof. Alcício Araújo
Eldorado	Escola Estadual 13 de Maio
Fátima do Sul	Escola Estadual Vila Brasil
Glória de Dourados	Escola Estadual Prof. ^a Vânia Medeiros Lopes
Guia Lopes da Laguna	Escola Estadual Salomé de Melo Rocha
Itaporã	Escola Estadual Rodrigues Alves
Ivinhema	Escola Estadual Senador Filinto Müller
Jardim	Escola Estadual Antônio Pinto Pereira
Ladário	Escola Estadual 2 de Setembro
Maracaju	Escola Estadual Padre Constantino de Monte
Miranda	Escola Estadual Carmelita Canale Rebuá
Mundo Novo	Escola Estadual Prof. ^a Iolanda Ally
Naviraí	Escola Estadual Presidente Médici
	Escola Estadual Antônio Fernandes
Nova Alvorada do Sul	Escola Estadual Antônio Coelho
Nova Andradina	Escola Estadual Prof. ^a Nair Palácio de Souza

	Escola Estadual Luiz Soares Andrade
Paranaíba	Escola Estadual Wladislau Garcia Gomes
	Escola Estadual Dr. Ermírio Leal Garcia
Pedro Gomes	Escola Estadual Prof. ^a Cleuza Teodoro
Ponta Porã	Escola Estadual João Brembatti Calvoso
	Escola Estadual Adê Marques
Ribas do Rio Pardo	Escola Estadual Eduardo Batista Amorim
Rio Verde de Mato Grosso	Escola Estadual Vergelino Mateus de Oliveira
Sete Quedas	Escola Estadual 4 de Abril
Sidrolândia	Escola Estadual Prof. ^a Catarina de Abreu
Terenos	Escola Estadual Eduardo Perez
Três Lagoas	Escola Estadual Bom Jesus
	Escola Estadual João Ponce de Arruda
	Escola Estadual Prof. Luiz Lopes de Carvalho

Fonte: Fonte: Resolução SED/ nº 3.808, de 15 de dezembro de 2020, p. 26.

ANEXO D–Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o Sr (o) (a) _____, para participar da Pesquisa sobre **“OS IMPACTOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA GESTÃO E COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DA AUTORIA DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE-MS”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Patricia Florencio da Silva Cardoso** orientada pela Professora Doutora Jaqueline Daniela Basso no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação da Unidade Universitária de Campo Grande da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, Analisar o impacto das avaliações em larga escala na gestão e componentes curriculares no Ensino Médio em Tempo Integral em uma unidade escolar que faz parte do Projeto Ensino Médio em Tempo Integral- Escola da Autoria do Município de Campo Grande - MS.

Essa pesquisa se encontra em conformidade com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e Resolução CNS 510/16, que rege os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. A participação nessa pesquisa é voluntária, permitindo ao entrevistado desistir de sua participação a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e quaisquer prejuízo a sua pessoa. A participação na pesquisa se dará por meio de **entrevista semiestruturada, por meio da ferramenta de webconferência Google Meet apenas com a presença do entrevistado e da pesquisadora. Será feita gravação de áudio e imagem por meio do Programa OBS Studio, entretanto em nenhum momento a voz e a imagem dos entrevistados serão expostas, tendo em vista o uso restrito do áudio para posterior transcrição da entrevista. A previsão de duração da entrevista é entre 30 e 60 minutos, podendo ser pausada sempre que necessário.** A participação na pesquisa poderá envolver os seguintes riscos: invasão de privacidade; responder a questões sensíveis ligadas ao desempenho de sua função laboral; revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados e, tomar o tempo do sujeito ao responder a entrevista. Visando sanar os possíveis riscos e danos, serão tomadas as seguintes **medidas, providências e cautelas**: garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos; minimização dos desconfortos, garantindo local reservado (ambiente virtual com a presença apenas do entrevistador e do entrevistado) e liberdade para não responder questões que não julgar adequadas; garantia de que os pesquisadores sejam habilitados ao método de coleta dos dados; atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto; confidencialidade e privacidade, a proteção da imagem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, bem como a possibilidade de desistência de participação do entrevistado a qualquer momento. Ao aceitar participar da pesquisa, o participante terá como benefícios: a contribuição para produção científica por meio de geração de conhecimento na área da educação; possibilidade de reflexão sobre seu trabalho por meio do compartilhamento opiniões; assuntos que remetem à sua atuação profissional; conflitos; sucessos e perspectivas para o desenvolvimento de sua carreira; possibilidade de realizar tais reflexões e relatos em ambiente sigiloso e seguro.

Não será divulgado a terceiros qualquer informação quanto à identidade do entrevistado, o sigilo será respeitado. Ao termino da pesquisa, a mesma será divulgada na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, por meio da elaboração de uma dissertação.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa houver desistência em continuar participando da mesma, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Durante as entrevistas, a pesquisadora fará as devidas anotações, em caderno próprio, dos fatos que observar relevante para a pesquisa. As anotações servirão apenas como fonte de pesquisa para posterior análise dos dados. As anotações poderão ser solicitadas pelos entrevistados, bem como quaisquer dados relativos ao procedimento, a qualquer momento durante a pesquisa, até a data de apresentação da dissertação da pesquisadora, que está prevista para até junho de 2022. Terminada a pesquisa, a mesma será divulgada na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, por meio da elaboração de uma dissertação.

Antes de assinar este termo, o participante da pesquisa poderá realizar todas as perguntas que achar necessário para que não haja dúvidas sobre qualquer aspecto da mesma. Dada a conjuntura de Pandemia por Covid-19 que impôs a necessidade da realização das entrevistas de modo on-line, este termo será assinado pelo entrevistado, que deverá guardar uma cópia consigo e encaminhar uma para o pesquisador para o e-mail constante no final deste termo.

Para sanar dúvidas a respeito da ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: (67) 3902-2699 ou cesh@uems.br. Essa pesquisa teve a aprovação da Plataforma Brasil sob Número do Parecer 4.896.126.

Eu, _____ declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo da mesma e aceito participar da pesquisa intitulada “OS IMPACTOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA GESTÃO DE COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DA AUTORIA DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE-MS”, tendo em vista que a pesquisadora Patricia Florencio da Silva Cardoso me explicou como ocorrerá toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande, _____ de _____ de 2021.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Patricia Florencio da Silva Cardoso

Telefone para contato: (67) 98426 0458 **E-mail:** patriciafscardoso@gmail.com

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

ANEXO E- Instrumento de coleta de dados**OS IMPACTOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA GESTÃO E COMPONENTES CURRICULARES NO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DA AUTORIA DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE-MS**

Pesquisadora responsável: Patricia Florencio da Silva Cardoso

Instrumento de coleta de dados- roteiro entrevista semiestruturada

Coordenador pedagógico 1: Coordenador Pedagógico Geral/ Coordenador da Área de Projeto de Vida (trata-se de um sujeito de pesquisa que exerce as duas funções)

BLOCO A**Carga horária**

- 1- Com a implementação da Escola da Autoria houve aumento da carga horária? Como foi utilizada essa ampliação?
- 2- Quais áreas ou componentes curriculares foram adicionados e/ tiveram a carga horária ampliada?
- 3- Para atender o contido na lei de criação da Escola da Autoria nº 4973/2016 do estado de MS o número de professores foi ampliado?
- 4- Como se dá a organização dos tempos escolares? Como os componentes curriculares estão distribuídos?

Gestão

- 1- Houve uma consulta aos gestores, coordenadores e professores antes da implementação do Projeto Escola da Autoria? Como foi esse processo?
- 2- Ocorreu formação de gestores, coordenadores e professores quando da implantação da Escola da Autoria? Qual órgão realizou? Quem foram os participantes?
- 3- Em algum momento a equipe gestora do Projeto Escola da Autoria deixou clara a intencionalidade do Projeto em melhorar a adesão e o rendimento dos alunos no Saeb e no Enem?
- 4- Quais instrumentos a Secretaria de Educação do Estado de MS-SED/MS utiliza para acompanhar o desenvolvimento das ações do Projeto Escola da Autoria e o rendimento dos alunos nas avaliações em larga escala?
- 5- Além da SED/MS, alguma outra instituição atua na escola no que se refere à execução do Projeto Escola da Autoria? Explique.

- 6- Como os resultados do Enem e Saeb são trabalhados pela equipe gestora? Há apresentação e discussão em coletivo dos indicadores?

Infraestrutura

- 1- Houve mudanças na estrutura da escola para atender o Programa Escola da Autoria? Explique.
- 2- A SED ofereceu materiais (livros, jogos, material pedagógico) para implementação do Projeto da Escola da Autoria? Em caso positivo, quais foram? Esses materiais abordam o Enem e as avaliações em larga escala?

Aspectos pedagógicos

- 1- O que a Escola da Autoria agregou ao currículo escolar voltado para o Enem e as avaliações em larga escala?
- 2- O Projeto Político Pedagógico da escola teve adequações para atender os critérios da Escola da Autoria?
- 3- O que mudou na escola com a implementação da Escola da Autoria no que tange ao trabalho pedagógico voltado ao Enem e avaliações em larga escala?
- 4- Tem algo que você queira destacar e que não foi contemplado nas perguntas?

BLOCO B

- 1- O que o Projeto Escola da Autoria entende por Projeto de Vida? Explique.
- 2- Como a categoria trabalho é abordada no componente Projeto de Vida?
- 3- Como o componente Projeto de Vida é trabalhado com alunos? Quais e como os temas são abordados?
- 4- Qual a relação do componente Projeto de Vida com a inserção dos jovens no mercado de trabalho?
- 5- O componente Projeto de Vida incentiva a continuidade dos estudos no Ensino Superior por meio da participação no Enem? Se sim, de que modo?
- 6- Há um trabalho específico em relação a entrada na universidade? Apresentação dos Programas de financiamento para os alunos? Apresentação de Feira das Profissões para despertar o interesse entrar na universidade e fazer um curso?
- 7- Existe algum dado referente ao quantitativo de alunos que participam do componente Projeto de Vida e ingressam na universidade?
- 8- As avaliações do Saeb e Enem são trabalhadas no Projeto de Vida? De que forma?

- 9- Qual é a sua concepção sobre as avaliações em larga escala?
- 10- Como você percebe a influência das avaliações em larga escala nas ações do Projeto Escola da Aatoria, sobretudo no componente Projeto de Vida?
- 11- Como essa pesquisa poderia contribuir com as ações do componente Projeto de Vida?
- 12- Tem algo que você queira destacar que não foi contemplado nas perguntas deste bloco?

Instrumento de coleta de dados- roteiro entrevista semiestruturada

Coordenador pedagógico 2 e 3: Coordenador da Área Linguagens e Coordenador da Área Matemática (ambos sujeitos atuam ao mesmo tempo como coordenadores de área e docentes nas respectivas áreas)

BLOCO A

Carga horária; gestão; infraestrutura e materiais

- 1- Com a implementação do Projeto Escola da Aatoria houve aumento da carga horária de sua área de atuação? Como essa ampliação está sendo empregada?
- 2- Você participou de alguma formação para a implantação do Projeto Escola da Aatoria? Qual órgão realizou? Como você avalia essa formação?
- 3- Houveram mudanças na estrutura da escola para atender a área que você trabalha no contexto do Programa Escola da Aatoria?
- 4- Em algum momento a equipe gestora do Projeto Escola da Aatoria deixou clara a intencionalidade do Projeto em melhorar a adesão e o rendimento dos alunos no Enem?
- 5- A SED/MS ofereceu quais materiais (livros, jogos, material pedagógico) específicos para a sua área de atuação para implementação do Projeto Escola da Aatoria e incentivo à adesão dos alunos ao Enem e a outras avaliações em larga escala?

BLOCO B

Aspectos pedagógicos

- 1- O que a Escola da Aatoria agregou ao currículo da área que você coordena/ atua?
- 2- O que mudou no trabalho em sala de aula com a implementação do Projeto Escola da Aatoria?
- 3- Você percebeu aumento do controle do trabalho pedagógico dos professores após a implementação do Projeto Escola da Aatoria? De que modo? Explique.

- 4- Quais elementos a Escola da Aatoria adicionou no trabalho com os alunos em sala de aula?
- 5- A implementação do Projeto Escola da Aatoria implicou em maior relação das aulas da sua área com a inserção dos jovens no mercado de trabalho? De que modo?
- 6- Há algum trabalho específico voltado para o Saeb e Enem nas aulas da sua área? Explique?
- 7- Você saber dizer qual é a expectativa dos alunos em relação ao Saeb e Enem?
- 8- Há influência do Saeb e Enem nas atividades pedagógicas da área que você coordena?
- 9- Os professores da área trabalham com provas modelos do Saeb e Enem?
- 10- Durante as aulas, há incentivo para os alunos participarem do Enem? Em caso afirmativo, como ocorre?
- 11- Um dos objetivos do Projeto Escola da Aatoria é incentivar a adesão e melhor rendimento dos alunos no Saeb e ENEM, como você percebe isso em momentos de formação; trabalho coletivo pedagógico e na sala de aula? Esse aspecto fica evidente?
- 12- Como os resultados do ENEM e Saeb são trabalhados por sua área? Há apresentação e discussão em coletivo dos indicadores?
- 13- Qual é a sua concepção sobre as avaliações em larga escala? A seu ver, qual o papel destes instrumentos?
- 14- Em que medida você como professor se sente responsável pelos resultados dos estudantes nas avaliações em larga escala? E como coordenador de área?
- 15- Como essa pesquisa poderia contribuir com as ações de sua área de atuação?
- 16- Você gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado?

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*
SENSU MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO UNIDADE
UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

PATRICIA FLORENCIO DA SILVA CARDOSO

PROJETO DE INTERVENÇÃO /ELABORAÇÃO DE PRODUTO TÉCNICO

**AS DETERMINAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NOS
COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL
EM UMA ESCOLA DA AUTORIA DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE-MS**

Projeto de Intervenção/ Elaboração de Produto Técnico apresentado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Jaqueline Daniela Basso.

CAMPO GRANDE/MS

2022

1.INTRODUÇÃO

Temos hoje presente nas escolas públicas e privadas, rurais ou urbanas as avaliações em larga escala. Assim como outros programas e modelos educacionais as avaliações em larga escala vieram de outros países; iniciou nos Estados Unidos em 1980 e em 1991 foram organizadas e realizadas no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC) resultante da influência neoliberal que adentrou os países periféricos como o Brasil por meio da atuação de organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef), os quais trouxeram também reformas educacionais visando a melhoria da qualidade do ensino.

A partir do final dos anos 1980, repercutindo um movimento existente, especialmente nos Estados Unidos da América e em alguns países da Europa, a educação básica brasileira passa a ser objeto de avaliações externas, inicialmente apresentadas como necessárias para o monitoramento do desempenho de seus estudantes em provas padronizadas, passíveis de permitir comparações entre redes e escolas. (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO; 2013 p. 16).

Assim, na década de 1990 as avaliações em larga escala foram inseridas no contexto escolar com o discurso de ser uma forma de avaliar a qualidade da educação básica. Situação presente também no ensino médio, que é a última etapa da educação básica e está garantido na Constituição Federal de 1988 (CF 1988) que assegura o direito à educação pública conforme o Capítulo III:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; (BRASIL, 2016, p.123-124).

Os alunos do ensino médio são o público alvo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que tem por objetivo o monitoramento da qualidade que é “medido” por meio das avaliações em larga escala inicialmente aplicadas a alunos do ensino fundamental e médio.

Além destas avaliações, o ensino médio tem sido alvo de debates e pesquisas dada a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as inúmeras reformas empreendidas, sobretudo a partir da década de 1990, com o intuito de aproximar esta etapa da educação básica da educação profissional, ampliar a carga horária e também buscar a melhora dos resultados nas avaliações em larga escala e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Contrariando a obrigatoriedade e busca por progressiva ampliação do acesso ao Ensino Médio previstas no Plano Nacional de Educação-PNE, os indicadores disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) evidenciam que o número de alunos matriculados no ensino médio no Brasil tem diminuído, visto que em 2017, o país contava com 7.930.384 de matrículas nesta etapa educacional e, em 2019, este número caiu para 7.465.891, o que representa queda de quase 6% nas matrículas em dois anos (Brasil, 2020). Já o Estado de Mato Grosso do Sul vivenciou o inverso naquele mesmo período, em 2017 haviam sido matriculados 96.512 alunos e em 2019 foram 103.482 matrículas no ensino médio. O que representou um incremento de mais de 6% nas matrículas do ensino médio no estado.

Além da oscilação no quantitativo de matrículas, o ensino médio tem enfrentado outras questões, das quais podemos destacar: os altos índices de reprovação e abandono; adequação do conteúdo a ser ensinados aos jovens de 15 a 17 anos; formação dos professores e precarização do trabalho docente; e a falta de investimento e de políticas voltadas aos jovens, dentre outros. (KRAWCZYK, 2011; GALIAN; ALAVARSE, 2019).

Esses fatores associados às avaliações em larga escala constituem grandes desafios postos à última etapa da Educação Básica. Em resposta a estes desafios, em 2017, o Estado de Mato Grosso do Sul implementou o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” que de acordo com a Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, dentre outras finalidades pretende melhorar o processo de ensino e aprendizagem e aumentar a taxa de participação na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e melhorar o desempenho dos alunos participantes.

2.JUSTICATIVA

O Programa “Escola da Autoria” tem como finalidades: que a educação em tempo integral tenha como pilares os aspectos cognitivos e socioemocionais, redução o abandono e reprovação, aumento à participação e melhorar o desempenho nas provas do Enem, incentivo à participação da comunidade escolar e apoio à expansão gradativa do ensino integral estabelecendo parceria com instituições de ensino e pesquisa privadas ou públicas. (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Desta forma, o Programa de Educação em Tempo Integral Escola da Autoria pretende melhorar as condições de ensino e aprendizagem ampliando a jornada escolar e almejando uma formação integral para os estudantes. Nesta pesquisa nos reportamos mais especificamente à duas finalidades declaradas pelo Programa Ensino Médio em Tempo Integral Escola da Autoria,

são elas: a busca pelo aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e de avaliação e aumento da participação e melhoria do desempenho dos estudantes nas provas do Enem, que nos parece ser reflexo da implementação da lógica empresarial nas escolas e limitação do conceito de qualidade da educação atrelados aos índices e resultados nas avaliações externas.

De modo geral, por meio das entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos da escola concluímos que os profissionais da escola atuam há tempos no ensino médio integral, acreditam na proposta da Escola da Aatoria e tiveram no início do processo de implementação do programa. A escola busca a união de todos esforços para que os alunos possam ser conduzidos a aprendizagem, acompanhamento do rendimento e evitando a evasão escolar. E vão além, incentivam os jovens a ir em busca de um futuro que proporcione a continuidade dos estudos. Os profissionais incentivam os alunos a continuar os estudos, ingressar na universidade, por meio de visitar as universidades, palestras de orientação, com profissionais, alunos egressos graduandos e o projeto de vida que desde o primeiro ano do ensino médio discute a temática, sendo assim a Feira de Profissões buscou contribuir com essas ações da escola.

Nas aulas do Projeto de Vida principalmente para os alunos do terceiro ano do ensino médio e há incentivo para que os alunos façam o Enem. Porém ao realizar levantamento de dados nos deparamos com a seguinte situação:

Tabela 13: Participação dos alunos da Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís no Enem

Anos	N. de alunos que participaram da prova	Taxa de participação
2014	61	91,04%
2015	71	92,21%
2016	102	100%
2017	63	62%
2018	86	81%
2019	92	71%

Fonte: Elaborada pela autora com base no site: <https://qedu.org.br/cidade/547-campo-grande/enem?edition=2017>. (2021).¹⁶

Esses indicadores mostram que, nesta unidade escolar, não houve o aumento de participação no Enem a partir da implementação da Escola da Aatoria a partir de 2017,

¹⁶Dados extraídos do site <https://qedu.org.br/brasil/ideb>, mantidos pela Fundação Lemann com base nos indicadores disponibilizados pelo Ideb/INEP (2019).

observamos que os três anos anteriores a implementação havia mais alunos, ou seja, o Programa em tempo integral Escola da Aatoria não teve o efeito desejado na unidade escolar de Campo Grande –MS. Podemos inferir que a questão social, principalmente a falta de empregos que tem sido cada vez maior forçando muitas vezes os jovens a iniciar um trabalho informal ou a insegurança de cursar uma universidade e não ter empregos possa ser um fator desmotivação.

Mesmo com a afirmativa (Coordenador pedagógico 2 e 3) que a maioria dos alunos da Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís ingressam na universidade os indicadores mostram uma tendência de queda após a implantação do programa. Assim, o Projeto de Intervenção (Feira de Profissões) surgiu a partir de discussão com a direção adjunta e coordenação pedagógica e buscou auxiliar a escola a incentivar os alunos do terceiro ano do ensino médio a continuar os estudos por meio do ingresso às universidades públicas.

Além da intervenção, publicaremos parte dos resultados da pesquisa em um capítulo de livro, esperamos contribuir com futuras pesquisas, suscitar debates e colaborar para o repensar e a proposição de novas políticas públicas voltadas ao Ensino Médio em tempo integral que enfrentem não somente os problemas persistentes, mas a submissão às avaliações em larga escala enquanto ferramenta exclusiva de aferição da qualidade da educação e o empobrecimento curricular pelo qual essa etapa educacional vem passando nas últimas décadas.

3. OBJETIVOS:

- Promover divulgação e discussão do Enem enquanto ferramenta de entrada para o Ensino Superior e apresentação de algumas possibilidades de cursos de Graduação aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio por meio de uma feira de profissões;
- Divulgar parte dos resultados da pesquisa em um capítulo de livro em Parceria com a Secretaria Estadual de Educação de MS.

4.PÚBLICO ALVO

O público-alvo será o seguinte: a) feira de profissões: alunos do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Amélio Carvalho Baís; b) capítulo de livro: professores da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul; estudantes de Graduação e Pós-Graduação e outros que venham a se interessar pela temática:

5.METODOLOGIA

Com vistas ao alcance dos objetivos propostos, a aplicação da pesquisa se dará de dois modos: a) realização de uma feira de profissões junto aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Amélio Carvalho Baís e b) publicação de parte dos resultados da pesquisa em um capítulo de livro que será publicado por meio de uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação- Profeduc-UEMS a Secretaria Estadual de Educação de MS.

a) Feira de Profissões

A proposta surgiu de discussão com a coordenadora pedagógica e diretora adjunta da Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís sobre a Feira de Profissões, tendo como objetivo de ampliar a divulgação e incentivar os alunos a participarem do Enem e continuar os estudos nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul

A atividade ocorreu no dia 23 de novembro de 2021, no período da vespertino, na oportunidade participaram três professores; duas coordenadores e noventa alunos do Ensino Médio. Os alunos acomodaram-se no refeitório, pois no dia estava chovendo muito. Iniciamos com a orientação de como ingressar na universidade pública, quais são as formas e os prováveis períodos para inscrições e realização das provas.

O dia estava bem chuvoso, então a possibilidade de fazer na quadra cada aluno sentado em uma cadeira, foi substituído pelo espaço do refeitório, que para que coubessem todos os alunos eles precisam ficaram muito próximo uns aos outros o que em alguns momentos dispersava-os. Devido ao período de inscrição no Enem e demais vestibulares a escola juntamente com a mestranda preferiu não mudar a data, mas de modo geral, os estudantes participaram com algumas dúvidas, ficaram empolgados com as profissões apresentadas, que não eram as mais conhecidas. Dado o contexto pandêmico, as profissões foram apresentadas por meio de vídeos gravados pelos docentes e ou alunos dos cursos de Pedagogia, Letras, Ciências da Computação, Comunicação e Ciências Sociais.

Para mim a intervenção foi muito proveitosa, mesmo tendo pensado na “Feira de Profissões” presenciais, todos os alunos do ensino médio precisam ter acesso na escola de como continuar seus estudos na universidade pública e quais são essas formas de acesso. Outro aspecto é que as universidades deveriam proporcionar a ampla divulgação de seus cursos, pois há umas infinidades de cursos que muitos desconhecem. Fiquei muito emocionada quando encontrei uma aluna da escola e ela veio me dizer que ser “letrológa” e passou para o curso de

Letras. Uma das profissões que foram passada em vídeo no dia da intervenção. Enfim plantamos a semente....

Feira de Profissões



Cartão entregue ao final a cada participante



b) Publicação de parte dos resultados da pesquisa em um capítulo de livro

Enviaremos agora no mês de junho de 2022, parte dos resultados da pesquisa para publicação em uma coletânea de trabalhos de egressos do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação- Profeduc/UEMS, a obra será financiada por meio de convênio firmado entre as partes. Espera-se que seja publicada ainda no ano de 2022.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena e MACHADO, Cristiane. **Avaliações Externas e Qualidade na Educação Básica: Articulações e tendências**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. p.404.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria nº 458**, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica Seção 1N. 85, quarta-feira, 6 de maio de 2020. Ministério da Educação. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/legislacao/portaria_n458_05052020.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020.

GALIAN, Claudia Valentina A.; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A hora e a vez do aprendizado dos jovens? In: SILVA. Fabiany de Cássia Tavares. XAVIER FILHO, Constantina. (Org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS, Ed. Oeste, 2019, p. 155- 171.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão Sobre Alguns Desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa**. v.41 n.144 set. /dez. 2011.

MATO GROSSO DO SUL. Campo Grande. Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016. Cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico** n. 9.318 de 29 de dezembro de 2016.

Qedu. Disponível em: <https://qedu.org.br/cidade/547-campo-grande/enem?edition=2017>. Acesso em: 30 out. 2021