http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2022.v19.h533
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

AVALIAÇÃO DA INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE MARÍLIA COMO SUBSÍDIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.415/2017

Evaluation of the infrastructure of public high schools of the municipality of Marília as subsidies for the implementaion of Law 13.415/2017

Evaluación de la infraestructura de escuelas secundarias públicas de la município de Marília como subvenciones para la ejecución de Ley 13.415/2017

Vanessa de Souza Gomes[1], Claudia Pereira de Pádua Sabia[2]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo identificar quais são as condições de infraestrutura apresentadas nas escolas públicas estaduais no município de Marília para receber a implementação da Reforma do Ensino Médio (EM), Lei nº 13.415/2017, evidenciando a importância de uma avaliação para além dos testes padronizados, com discussões acerca dos fatores contextuais das escolas que precisam ser considerados na busca pela qualidade. A pesquisa foi desenvolvida na natureza documental e bibliográfica, com apoio da bolsa PIBIC - Reitoria da UNESP. Como resultados, foi identificado que embora as regulamentações da Reforma contemplem a necessidade de melhoria da infraestrutura, sua implementação, que teve início em 2021, está ocorrendo com as condições estruturais já existentes. De acordo com a escala de infraestrutura proposta por Soares *et al;* (2013) organizada em quatro níveis de classificação, verificamos que todas as 18 escolas que oferecem o EM neste município são classificadas como infraestrutura básica para o seu funcionamento. Apenas cinco escolas apresentam Laboratório de Ciências, duas escolas possuem Biblioteca e as demais, Salas de Leitura. Destacamos ainda, que sete das 18 escolas investigadas foram selecionadas pelo "Programa Escola + Bonita" (SÃO PAULO,2019) por possuírem maior necessidade de investimento em infraestrutura. Enfatizamos que alterar a organização curricular como a Reforma do EM propõe, sem a disponibilização das condições objetivas de trabalho, não é suficiente para o avanço da qualidade, ao mesmo tempo em que não oportuniza uma formação humana e emancipatória aos jovens.

Palavras-chave: Infraestrutura escolar; Reforma do Ensino Médio; Ensino Médio de Marília; Escolas públicas estaduais.

ABSTRACT

The present study aims to identify the infrastructure conditions presented in state public schools in the municipality of Marília to receive the implementation of the High School Reform (EM), Law N. 13415/2017, Evidencing the important of evaluation beyond the standardized tests, with discussions about the contextual factors of schools that need to be considered in the search for quality. The research was developed in a documentary and bibliographic nature, with the support of the PIBIC scholarship UNESP´s Rectoty. As a result, we identified that although the regulations of the Reform contemplate the need to

[1] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) Reitoria, Graduada em Pedagogia UNESP/Marília, membro do grupo de Pesquisa (LOED) UNESP/Rio Claro. ORCID id: https://orcid.org/0000-0001-7136-2808. E-mail: vanessa.s.gomes@unesp.br

[2] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Professora Assistente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP, campus de Marília, Pós-doutorado em Educação (UNICAMP), membro do grupo de Pesquisa Organizações e Democracia (UNESP/Marília), membro do (LOED)/ UNICAMP, e vice-líder do (LOED) UNESP/Rio Claro. ORCID id: https://orcid.org/0000-0001-8173-6420. E-mail: claudia.sabia@unesp.br

improve the infrastructure, its implementation, which began in 2021, is taking place with the existing structural conditions. According to the infrastructure scale proposed by Soares *et al.* (2013) organized into four levels of classification, we found that all 18 schools that offer the EM in this municipality are classified as basic infrastructure for their operation. Only five schools have a Science Laboratory, two schools have a Library and the other Reading Rooms. We also highlight that seven of the 18 schools investigated were selected by the "Programa Escola + Bonita" (SÃO PAULO, 2019) because they have a greater need for investment in infrastructure. We emphasize that changing the curricular organization as the Reform of the EM proposes without the availability of objective working conditions is not enough for the advancement of quality, at the same time it does not provide a human and emancipatory training for young people.
Keywords: School infrastructure; High school reform; Marilia's high school; State public schools.

RESUMEN
El presente estudio tiene como objetivo identificar las condiciones de infraestructura presentadas en las escuelas públicas estatales del municipio de Marília para recibir la implementación de la Ley de Reforma de la Enseñanza Media (EM) N. 13415/2017, evidenciando la importância de uma evaluacipon más allá de las pruebas estandarizadas, con discusiones sobre los factores contextuales de las escuelas que deben ser considerados en la búsqueda de la calidad. La investigación se desarrolló de carácter documental y bibliográfico, con apoyo de la beca PIBIC-Rectoría de la UNESP. Como resultado, identificamos que si bien el reglamento de la Reforma contempla la necesidad de mejorar la infraestructura, su implementación, que inició en 2021, se está dando con las condiciones estructurales existentes. Según la escala de infraestructura propuesta por Soares *et al.* (2013) organizado en cuatro niveles de clasificación, encontramos que las 18 escuelas que ofrecen la (EM) en este municipio se clasifican como infraestructura básica para su funcionamiento. Sólo cinco escuelas cuentan con Laboratorio de Ciencias y dos escuelas cuentan con Biblioteca y las demás Salas de Lectura. También destacamos que siete de las dieciocho escuelas investigadas fueron seleccionadas por el "Programa Escola + Bonita" (SÃO PAULO, 2019) porque tienen una mayor necesidad de inversión en infraestructura. Resaltamos que cambiar la organización curricular como propone la Reforma de la EM sin la disponibilidad de condiciones objetivas de trabajo no es suficiente para el avance de la calidad, al mismo tiempo que no brinda una formación humana y emancipadora para los jóvenes.
Palabras clave: Infraestructura escolar; Reforma de la escuela secundaria; La escuela secundaria de Marília; colegios públicos estatales.

INTRODUÇÃO

A etapa da Educação Básica, que desde da Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996) é denominada como "Ensino Médio", nasceu no período colonial, quando nosso modelo de produção era baseado na monocultura, no latifúndio e no trabalho escravo. Conforme Pinto (2007), este modelo exclui, por séculos, a maioria da população brasileira da educação escolar, entendida mais como ilustração para poucos do que como um meio de formação e de acesso ao conhecimento. Com consequências até os dias atuais, o modelo citado deu início a uma dualidade educacional no país: ou seja, formação propedêutica (formação geral) objetivando o ingresso no ensino superior voltada às classes sociais favorecidas e a formação profissional (formação para o trabalho) objetivando a empregabilidade das classes sociais desfavorecidas economicamente.

Devido a essa dualidade educacional, as condições de oferta de ensino são desiguais. As famílias que têm condições financeiras investem em instituições privadas de ensino e as que não têm recursos dependem das escolas públicas, que vêm sendo precarizadas com a estrutura física inadequada ou insuficiente e com a falta de valorização docente refletida na baixa remuneração. Dentre outros aspectos,

cabe destacar o apontado por Kuenzer, ao se referir ao Plano Nacional de Educação de 2001-2011, sobre o baixo custo do aluno do Ensino Médio.

> Um dado relevante, e que explica em grande parte a ineficácia do Plano, diz respeito ao custo do aluno do Ensino Médio. Enquanto na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2004, este custo equivalia a R$ 13 mil, na Argentina e no Chile a R$ 2 mil; no Brasil, em 2008, era de apenas R$ 1.500. (KUENZER, 2010, p. 860)

Se comparado ao valor investido por aluno no Brasil nas escolas públicas, com as mensalidades pagas em escolas privadas renomadas, destaca-se que o valor é insuficiente para atender todas as necessidades educacionais do estudante da rede pública de ensino. O baixo investimento por aluno contribui para inadequadas condições da oferta escolar, favorecendo a exclusão social. Frente a esse contexto, o Ensino Médio marcado pelo caráter de classes tornou-se alvo recorrente das reformas educacionais brasileiras iniciadas e implementadas a partir da década de 1990, alinhadas às orientações neoliberais e patrocinadas pelo Banco Mundial, vem trazendo consequências nefastas para a educação brasileira. Kuenzer (2010), tomando como base o estudo de Zibas (1993), afirma que o Chile já tinha generalizado o Ensino Médio de formação geral neste país a partir das orientações do Banco Mundial e que, por caminhos diferentes, este país e o Brasil atingiram níveis semelhantes de precarização, sempre com prejuízo para aqueles que vivem do trabalho.

> [...] a ênfase na educação geral para as escolas públicas pode significar, como parece ter acontecido no Chile, **apenas o barateamento e a desqualificação da educação da maioria.** Do mesmo modo, uma profissionalização superficial ou estreita, como se deu no Brasil, principalmente na década de 70, transforma-se também, em mera fachada para o esvaziamento dos cursos quanto a conteúdos significativos (ZIBAS, 1993, p. 9 *apud* KUENZER, 2010, p. 864, grifo nosso).

Enfatizamos que Kuenzer (2010) afirma também que a educação técnica-científica de bom nível exige elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral; professores qualificados e bem pagos; e espaço físico adequado, com biblioteca, laboratórios, computadores, quadras esportivas e outros recursos.

É possível observar que a última etapa da educação básica vem sofrendo intensas modificações, afirma que "[...] nos últimos dez anos, o Ensino Médio brasileiro não só tem sido afetado por um enorme conjunto de resoluções, decretos e leis, mas também vem sofrendo influência de múltiplos atores, num processo complexo e controvertido de definição de políticas e estratégias para melhorar os índices de rendimento das escolas". (KRAWCZYK, 2014, p. 25)

Em 2016 foi publicada a Medida Provisória nº 746/2016 com proposta para um novo currículo do Ensino Médio, convertida na Lei Federal nº 13.415/2017, entrando em vigência em alguns estados a partir do ano de 2021. A lei foi assinada pelo ex-presidente Michel Temer e pelo Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho. Alterando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Lei nº 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) e outras

regulamentações, fomentando a implementação da educação de tempo integral. (BRASIL, 2017)

Conforme a Lei nº 13.415/2017 , o novo currículo altera o formato de organização das disciplinas e insere novos conteúdos a partir da ampliação da carga horária, promovendo uma reestruturação. Essas modificações estão estruturadas em duas partes nas quais o currículo foi dividido: Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. A Formação Geral Básica é organizada por aprendizagens indicadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, por meio de competências e habilidades direcionadas em quatro áreas de conhecimento: "[...] I- linguagens e suas tecnologias; II- matemática e suas tecnologias; III-ciências da natureza e suas tecnologias; IV-ciências humanas e sociais aplicadas." (BRASIL, 2017)

Os Itinerários Formativos correspondem à parte diversificada do currículo, trazendo como proposta o aprofundamento da formação geral básica, por meio de arranjos e unidades curriculares. E está organizado por cinco áreas de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas e a Formação Técnica e Profissional. A formação profissional poderá ser realizada na escola ou em parceria com outras instituições. (BRASIL, 2017)

A reforma foi contestada pelas entidades representativas encabeçadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) através da "Moção de Repúdio à aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação em 07 novembro de 2018" (ANPED,2018). "Embora tenha havido acirrado enfrentamento dos setores progressistas da sociedade civil, em particular do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, e o Movimento dos Estudantes Secundaristas, a proposta do governo foi aprovada integralmente". (KUENZER, 2017, p. 333)

Destaca também que foi constituída em momento de cortes nos investimentos na educação, por meio da PEC nº 55 do Teto dos Gastos Públicos que congela por 20 anos os recursos para as áreas sociais, atual Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL,2016). Segundo Amaral (2017), o efeito da Emenda é devastador na educação, saúde, previdência social e assistência social. Além do impacto da falta do investimento, a implementação da Lei nº 13.415/2017 começou a ser realizada em contexto de crise sanitária, devido a proliferação e a infecção do Coronavírus (COVID-19), que contribuiu na intensificação das desigualdades sociais, além de aumentar o prejuízo na aprendizagem dos estudantes, sobretudo os oriundos das camadas populares que não tiveram acesso às aulas remotas, devido a falta de infraestrutura tecnológica.

A reforma foi colocada em vigor com a justificativa dos baixos índices das avaliações externas como o indicador do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a avaliação internacional denominada *Programme for International Student Assessment* (PISA). Junto ao argumento de que o currículo existente antes da reforma não contemplava os interesses de estudos dos alunos, e, portanto, intensificava a evasão escolar. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Ferretti (2018) aponta que a justificativa da lei

devido a baixa qualidade desta modalidade de ensino é considerável, porém o argumento em torná-lo mais atrativo devido aos índices das taxas de abandono e aprovação é equivocada.

> [...] por atribuir o abandono e a reprovação basicamente à organização curricular, sem considerar os demais aspectos envolvidos: • infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais) carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola; • ignora- se, também, que o afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social. (FERRETTI, 2018, p. 26-27)

Segundo a análise de Ferretti (2018) é possível compreender que vários aspectos como infraestrutura inadequada; as condições de trabalho dos professores (salários, formas de contratação e atuação em várias escolas) e as individualidades dos jovens, deveriam ser considerados além da organização curricular para melhorar a qualidade do Ensino Médio. Compreende-se, ainda, a importância de uma reforma curricular nas escolas públicas, mas antes de qualquer alteração, é preciso verificar quais são as condições em que as aulas estão sendo oferecidas nestas escolas, pois são aspectos que influenciam na qualidade da educação, a qual deve ser pensada para além dos testes e ranqueamentos educacionais. Assim concordamos com Bauer (2017, p. 78) ao afirmar que:

> A discussão da qualidade da escola, e do ensino que nela se realiza, não deveria ser descolada de discussões de fundo, como: que escola se quer oferecer aos alunos que nela se encontram e às gerações futuras? Quais são os aprendizados mínimos desejados? Qual a formação que deve ser oferecida ao professor para que atue nessa escola? Quais as condições estruturais mínimas necessárias para que o processo de ensino e o processo de aprendizagem ocorram dentro de parâmetros adequados?

Deste modo, é necessário olhar a escola em todas as suas dimensões, para além dos critérios de avaliação sob a ótica dos testes padronizados. Conforme Freitas *et al. (*2022) nas ocupações nas escolas públicas de Ensino Médio pelo movimento estudantil secundarista em 2015, ao se deparar com a realidade estrutural das escolas públicas, ficou evidente que as políticas acerca da qualidade da educação "[...] em curso pouco consideravam outras demandas dos sujeitos escolares que não fossem o rendimento dos critérios de avaliação[...]" (FREITAS *et al,* 2022, p.50).

Portanto, a reforma preconiza uma significativa alteração curricular, além da ampliação da carga horária para alcançar o ensino em tempo integral que pressupõe que o estudante passará mais tempo na escola, o que exige contratação de funcionários, ampliação do espaço escolar, oferta de alimentação adicional, compra de materiais para atender os itinerários formativos, dentre outros insumos necessários. Assim, modificar um currículo exige previamente uma reorganização da infraestrutura física e material da escola. Entendemos como infraestrutura o conjunto dos requisitos materiais e estruturais de cada edificação escolar que se destine ao acesso e uso pedagógico das pessoas.

Investigar as condições de infraestrutura das 18 escolas públicas estaduais que oferecem Ensino Médio no município de Marília, poderá oferecer subsídios para verificar como estão funcionando estas

instituições, desvelando se as condições ofertadas favorecem ou não a implementação da Reforma do Ensino Médio. Os dados coletados poderão contribuir também para se repensar políticas públicas, visto que influenciam diretamente no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. O presente estudo propõe a avaliação das condições estruturais, aspecto este não valorizado pelas políticas vigentes que defendem as avaliações externas que evidenciam apenas o aspecto do desenvolvimento cognitivo dos alunos de uma forma restritiva. Considera-se que a finalidade da escola vai muito além da dimensão cognitiva, havendo o desenvolvimento de valores, a consciência de direitos e deveres, a emancipação dos sujeitos, o respeito às diferenças e à diversidade, enfim, o direito a uma formação humana. Logo, enfatiza-se a relevância de estudos que buscam aprofundar o conhecimento sobre as condições estruturais das escolas públicas que possam contribuir para a implantação de políticas públicas a partir da realidade educacional desvelada.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Os procedimentos metodológicos utilizados foram as pesquisas documental e bibliográfica. Conforme Marconi e Lakatos (2017, p.53) "[...] a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias". Ela foi realizada através da busca de normatizações sobre a Reforma do Ensino Médio e sua implementação. E também, na seleção dos dados disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (INEP) no documento intitulado "Sinopse Estatística".

A investigação levantou as condições de infraestrutura de 18 escolas públicas estaduais de Ensino Médio (EM) localizadas na região urbana do município de Marília, cidade situada no interior do Estado de São Paulo. De acordo com os dados do IBGE, nesta região habita uma população estimada em 242.249 pessoas, abrangendo uma área territorial de 1.170,515 km² (IBGE,2021). Diante de todos os elementos estruturais importantes para o bom funcionamento da escola foram selecionados o levantamento dos itens: água, sanitários, energia elétrica, esgoto, cozinha, sala de diretoria, televisão, DVD, computadores, impressora, sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva, copiadora, acesso à Internet, laboratório de Ciências, pátio coberto, auditório, sala de secretaria, almoxarifado, refeitório e sala de leitura e se há dependências com acessibilidade. Verificamos a disponibilização nas escolas investigadas. Essas informações foram retiradas de dois *sites.* Do INEP, que apresenta informações como complexidade da gestão escolar, prática pedagógica inclusiva, infraestrutura básica, espaços de aprendizagens e equipamentos, organização, dentre outros. E o *site* QEdu que dispõe de informações gerais da escola como endereço, contato, código INEP, localização, dependência administrativa, quantidade de professores, etapa e modalidade; sobre o aprendizado, questionário SAEB, infraestrutura, turmas (disciplina).

Segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 63), "[...] a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, teses, etc." A pesquisa bibliográfica consistiu no levantamento feito no

repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para subsidiar o aprofundamento teórico sobre a temática estudada. Utilizou-se os descritores ("infraestrutura" OR "Infraestrutura escolar" OR "infraestrutura física" OR "condições estruturais") AND "Ensino Médio". Foram localizados 184 resultados, sendo que após aplicação do recorte temporal de 2017 a 2022, período após a aprovação da lei da Reforma do Ensino Médio, obteve-se 87 resultados, sendo 62 dissertações e 24 teses. Após a seleção dos materiais que mais dialogam com a temática estudada, organizou-se um quadro no Microsoft Excel com as informações (título, tipo de documento, autor e resumo). Conhecidas as publicações, procedeu-se à leitura dos resumos com o objetivo de localizar as investigações que abordam discussões sobre a infraestrutura no segmento do Ensino Médio, alcançando quatro resultados.

Em relação à análise dos resultados, compartilhamos o entendimento com André (2006, p. 44) sobre o fato de se constituir em processo extremamente complexo, "[...] envolvendo procedimentos e decisões que não se limitam a um conjunto de regras a serem seguidas". Pretendemos, desta forma, permitir que as categorias analíticas surjam do processo vivenciado.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A busca da produção científica na base de dados BDTD sobre infraestrutura das escolas de EM, no período de 2017 a 2022, com os descritores ("infraestrutura" OR "Infraestrutura escolar" OR "infraestrutura física" OR "condições estruturais") AND "Ensino Médio", resultou no levantamento de quatro pesquisas, sendo duas dissertações e duas teses indicadas no quadro abaixo, que contêm título, autoria, ano e tipo do documento.

Quadro 1 - Produção científica encontrada na base de dados BDTD**.**

Título	Autoria	Ano	Tipo documento
Infraestrutura escolar e formação: uma análise acerca da consciência cindida dos estudantes do ensino médio	Rodopoulos, Adriana Spacca Olivares	2017	Dissertação
Infraestrutura e desempenho do ensino médio, em escolas públicas da capital paulista da rede estadual	Carnaval, Marilya Mariany	2020	Tese
A infraestrutura escolar brasileira como indicador para políticas públicas e para um padrão de qualidade em educação	Castro, Elianice Silva	2018	Tese
A implementação do ensino médio integral integrado sob a ótica da flexibilização do curriculo	Borges, Kátia de Laura	2019	Dissertação

Fonte: BDTD (2022), organizada pelas autoras.

As produções científicas encontradas foram defendidas entre os anos de 2017 e 2019. Não foram localizadas pesquisas que dialogam com a temática infraestrutura no Ensino Médio no período de 2021 e 2022. Na sequência apresentamos as discussões dos estudos, demonstrando os principais resultados alcançados, com base nas informações contidas nos resumos científicos.

Rodopoulos (2017) em seu estudo sobre a infraestrutura e formação com estudantes do Ensino Médio, teve como objetivos: (a) identificar qual o grau de importância que os estudantes atribuem à

infraestrutura escolar para a sua formação e; (b) verificar o que os estudantes atribuem ao conceito de formação. Como resultados, os jovens parecem reivindicar uma infraestrutura mais robusta e de melhor qualidade porque reconhecem seu potencial formativo. No entanto, não chegam a questionar o conceito de formação restrito à preparação para o mercado de trabalho.

Carnaval (2020) em seu estudo, buscou compreender se a infraestrutura escolar está relacionada ao desempenho de aprendizagem da escola. A hipótese da pesquisa é que há maior probabilidade das escolas com boas condições de infraestrutura configurarem-se entre as unidades de ensino que alcançaram os maiores índices e estarem localizadas nos distritos com melhores condições econômicas e sociais. A autora destaca a existência de uma maior desigualdade das condições de infraestrutura em escolas localizadas em distritos com nível socioeconômico baixo. Enfatiza ainda que chamou a atenção o aumento do peso da infraestrutura do ano de 2013 (0,15%) para 2015 (1.1%) na variância do desempenho escolar.

Borges (2019) investigou a implementação do Ensino Médio Integral integrado em Minas Gerais segundo a flexibilização curricular. Aponta como análise que houve dificuldade na implementação devido à falta de formação dos professores, ao financiamento do programa, ao problema de uso de recursos advindos do órgão central, à falta de recursos para a realização de parte flexível do currículo e à falta de infraestrutura adequada para a oferta do Ensino Médio integral.

Em síntese, as pesquisas indicam a importância de uma boa infraestrutura, a qual influencia diretamente no aprendizado dos alunos. Porém, ainda há escolas com infraestrutura elementar no Brasil, e as que apresentam melhores condições materiais se localizam em regiões com boas condições econômicas e sociais. E uma das dificuldades para implementação da reforma do EM é a falta de uma adequada infraestrutura. O contato com a literatura permitiu reforçar a relevância sobre o estudo da infraestrutura física especificamente no segmento do Ensino Médio, pois há predominância de dados e pesquisas focadas no Ensino Fundamental. Assim, entramos especificamente nas discussões e resultados das 18 escolas estaduais estudadas.

Responsabilizar professores e alunos sobre baixos resultados nas avaliações externas, internas e todo o processo educacional sem considerar as condições estruturais oferecidas nas escolas públicas e as condições socioeconômicas dos estudantes, são discussões que perpassam a busca pela qualidade da educação. Mesmo sendo recorrentes, as pesquisas (CARNAVAL, 2020; BORGES, 2019; SIKLVA, 2018; RODOPOULOS, 2017) vêm identificando escolas em território brasileiro escolas que carecem de ambientes adequados para a aprendizagem. A infraestrutura física integrada a um currículo bem planejado, com profissionais imersos na formação continuada, em um ambiente seguro com práticas democráticas combinado a outros elementos importantes promovem o desenvolvimento humano. Se um destes aspectos falha, consequentemente o processo de ensino e aprendizagem é atingido, não gerando aos estudantes a educação de qualidade almejada.

> [...] as condições materiais e estruturais são aspectos básicos, é o alicerce onde ocorrerão as práticas pedagógicas cotidianas e deste modo devem ser proporcionadas a todos e

> todas. Constituem-se como direito do estudante e dos profissionais da educação, ambos necessitam de um ambiente bem organizado e seguro para estabelecerem suas relações de ensino aprendizagem e construírem e compartilharem os conhecimentos. (COSTA, 2019, p. 56)

Sendo a infraestrutura um direito de todos que atuam no espaço escolar, nela se inclui: equipamentos pedagógicos, iluminação, manutenção de modo geral, funcionamento correto da oferta da rede de esgoto, eletricidade e internet, espaços para atividades práticas (laboratório de ciências), biblioteca, sala de leitura, sala de artes, sala de informática, quadras, sala para organização estudantil, refeitório, anfiteatro para apresentações culturais dentre outros. A escola que dispõe de todas essas condições favoráveis ao desenvolvimento motiva o sentimento de pertencimento do estudante. Quando o ambiente não é adequado a relação espaço sujeito não é positiva e o jovem não terá o interesse de permanecer nele. Citamos como exemplo, a chamada depredação escolar, que é representação de uma resposta de todo sistema escolar imposto, ou seja, como uma forma de contestação (GUIMARÃES, 1987). Por outro lado, quando é viabilizada a participação nas decisões da organização escolar e há elementos materiais adequados, promove-se o desejo de aprender e preservar o ambiente.

> Deste modo a forma como os indivíduos se relacionam com o ambiente educacional poderá depender dos significados atribuídos às condições estruturais e materiais disponibilizados, o que sugerem a necessidade de se refletir sobre as condições em que estudantes e profissionais da educação estão imersos diariamente. (COSTA, 2019, p.59)

Diante do argumento do autor, observa-se a necessidade de pensar e levantar os meios materiais e estruturais das escolas, em vista do conjunto de impactos na aprendizagem e na relação aluno-escola. Assim, prosseguimos com o levantamento dos números de estudantes matriculados nas 18 escolas investigadas. Os dados publicados na Sinopse Estatística do Censo Escolar (INEP,2021), indicam que o número total de matrículas no Ensino Médio Regular foi de 5.939 na Rede Estadual no município de Marília, sendo 1.984 alunos no 1º ano, 1.979 alunos no 2º ano e 1.958 no 3º ano. O Ensino Médio Regular em tempo integral possui 1.298 alunos (21,85%) e em tempo parcial possui 4.641 alunos (78,15%). Verifica-se que há uma quantidade significativa de alunos matriculados, e a necessidade de maiores investimentos, para que o tempo de permanência nessas instituições seja promotora de conhecimento. Outro aspecto importante a ser destacado é a quantidade de alunos por sala de aula, pois um ambiente superlotado interfere na locomoção e na interação entre os pares, e até mesmo como o professor atenderá todas as demandas individuais de aprendizagens.

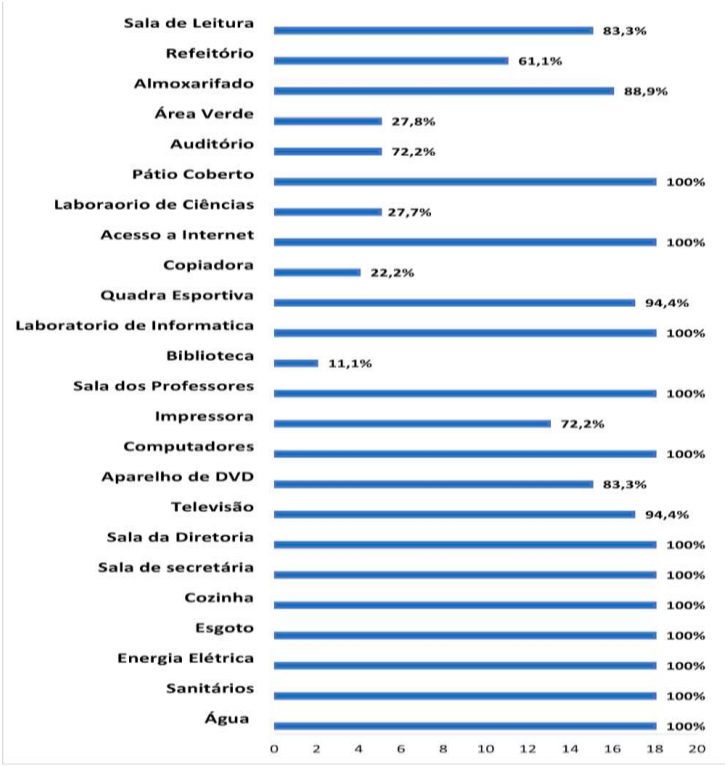
> A escola como um todo influencia na aprendizagem, porém, as salas de aula são, na maior parte das vezes, um grande problema a ser enfrentado, pois em muitos casos são salas pequenas, paredes com muita infiltração, pouco arejadas, com cadeiras desconfortáveis e espaço mínimo.” (AMANCIO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2021, p.3)

Em relação à média de alunos por turma do total dos três anos do Ensino Médio das 18 escolas investigadas, 11 possuem acima de 30 alunos por sala. A média maior de alunos por turma chega a 38,4 e a menor a 22,0 (INEP,2021). Apesar da maioria das escolas ocuparem mais de trinta alunos por sala, que é

considerado um valor alto, não é possível afirmar se está adequado ou não, pois não foi comparado ao metro quadrado disponibilizado. Porém é considerável que essa quantidade de alunos para apenas um professor mediar, se torna desafiante para o trabalho do docente.

Quando se argumenta sobre a necessidade de ter uma infraestrutura adequada nas escolas, há vários elementos essenciais a serem elencados os quais não caberiam em apenas uma única pesquisa. Neste estudo específico, foi indicado quais escolas apresentam, ou não, os 25 itens indicados no gráfico a seguir, que incluem os equipamentos e espaços para o desenvolvimento das atividades.

Gráfico 1 - Relação dos equipamentos e espaços de aprendizagem das 18 escolas estaduais investigadas



Fonte: INEP e QEdu (2021), organizado pelas autoras.

O Gráfico 1 indica que todas as escolas pesquisadas oferecem os elementos básicos para o funcionamento, como água tratada, sanitário, rede elétrica e esgoto. Referente aos espaços, foi verificado que 100% das escolas apresentam cozinha, sala da secretaria, laboratório de informática, sala de professores, sala da diretoria e pátio coberto. Além de computadores e acesso à Internet, identifica-se ainda que 94,4% possuem televisão e quadra esportiva, 88,8% possuem almoxarifado, 83,3% têm aparelho de DVD e sala de leitura, 72,2% possuem impressora, 61,11% possuem refeitório, 27,7% têm laboratório de Ciências, auditório e área verde, 22,2% possuem copiadora e 11,1% possuem biblioteca.

Apesar da aprovação da Lei nº 12.244 indicar que "[...]todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas" (BRASIL, 2010), chama a atenção, que das 18 escolas pesquisadas, apenas 2 (11,1%) apresentam em suas instalações a biblioteca. Considera-se este aspecto preocupante, em vista da sua

importância para consulta das informações confiáveis para pesquisa e a cultura. Apoia-se em Capello (2015), e Santos e Batista (2016) que discorrem sobre o desafio que as bibliotecas enfrentam. Capello (2015, p. 4) apresenta uma síntese da situação das bibliotecas escolares brasileiras e as questões que afetam seu desenvolvimento. Como resultados, afirma que os mais atingidos com a falta da biblioteca são os frequentantes das escolas públicas, sendo eles, os alunos que não têm acesso a ela fora da escola. Aponta também o papel essencial da biblioteca no processo de ensino e aprendizagem e na formação do leitor. Já as escolas que têm biblioteca, apresentam alguns problemas como a falta de espaço, sendo isso, indicado como limitador para o desenvolvimento de atividades; os professores pouco usufruem do espaço para potencializar o trabalho pedagógico de dentro da sala de aula; a inadequação do tratamento técnico do acervo, ou seja, uma organização fora do padrão técnico. "Pode-se dizer, então, que a situação da biblioteca escolar no país ainda não foi equacionada. A presença de boas bibliotecas é limitada a poucas escolas (geralmente da rede privada e localizadas em cidades de maior porte, especialmente nas capitais de estados das regiões Sudeste e Sul)". Santos e Batista (2016, p. 26) apresentam que "no caso do Brasil, a defesa da biblioteca escolar se depara com três grandes desafios: a universalização das bibliotecas nas escolas, o investimento para sua manutenção e a gestão feita por um profissional bibliotecário". É possível verificar os problemas encontrados nas escolas que possuem a biblioteca, porém é importante enfatizar que a não oferta deste espaço de aprendizagem na escola, causa prejuízos maiores, em vista da sua relevância para educação, além de evidenciar a falta de investimento em políticas para a cultura e formação. De acordo com Soares Neto *et al.* (2013, p.84) "as bibliotecas na sua ausência são substituídas pelas salas de leitura, embora possa ser confundida, não substitui a biblioteca, que é o desejável". As salas de leitura estão presentes em 15 escolas das 18 pesquisadas. Entende-se que a mudança na denominação é para que não haja a exigência de contratação de um bibliotecário para cada escola definida na legislação. Em relação às bibliotecas, acrescenta-se ainda, que nem sempre esses espaços dispõem de infraestrutura, organização ideal já que são utilizados para outras finalidades conforme demonstrado no Relatório da Auditoria do Tribunal de Contas da União (2015). O documento apresenta que identificou que "[...] 29% dos registros de bibliotecas apresentavam algum tipo de restrição. Foram encontradas bibliotecas sendo utilizadas como depósito de livros, sem organização didática e ambientes inapropriados à consulta e leitura." (TCU, 2015, p.18-20)

Em entrevista ao jornal da USP, Cibele Araújo ressalta a importância social e cultural das bibliotecas públicas, justificando que estes espaços têm relevância para formação do indivíduo e desenvolvimento da cidadania por promoverem ações culturais, além de preservarem a literatura, informação histórica e regional. Sendo ela pública de livre acesso permite que a população vulnerável, que não tem condições de frequentar livrarias ou mesmo adquirir livros possam tê-la como apoio. Seu fechamento resulta em um desinvestimento na cultura e educação (DESMONTE…,2022). Valdir Heitor Barzotto, em diálogo na mesma entrevista, ainda afirma sua importância para o acesso do conhecimento acumulado historicamente, repassado por gerações por meio da memória, argumentando que quanto menos os jovens tiverem

contato com a biblioteca nas escolas, que carregam esses conhecimentos acumulados, mais se tornam desconectados do mundo que vivem. (DESMONTE…,2022)

Além da biblioteca, outro espaço essencial para o contato com as informações e a investigação científica é o Laboratório de Ciências, encontrado em apenas 5 (27,7%) das escolas pesquisadas, evidenciando que 13 escolas do município estudado estão sendo prejudicadas com a falta deste espaço, sendo esse um dos aspectos que dificulta a prática laboratorial, juntamente com a falta de tempo e materiais disponibilizados (CAVALCANTE; VILAR; COSTA, 2013). "[...] enfatiza-se que não basta a instalação de um laboratório de Ciências na escola, também é necessário o fornecimento pelo poder público de materiais, reagentes, vidrarias, microscópios e outros utensílios laboratoriais e a manutenção do espaço para a realização das aulas práticas" (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2020, p.7). Na sua ausência os professores utilizam outros espaços ou desenvolvem outras atividades, porém ele é "[...] fundamental para o entendimento do conhecimento científico e sua presença na escola revela a importância que a escola atribui para o Ensino das Ciências" (MOTA, 2019, p. 54). No Laboratório de Ciências o aluno tem contato com a demonstração, experimentação, investigação, observação e o acesso à linguagem científica. Ações essas que despertam a curiosidade, quando entram em contato direto com os materiais e fatos para a consolidação do conhecimento, assim, um ambiente propício também para o desenvolvimento de pesquisas, com direcionamento à iniciação científica. (GONÇALVES,2019)

A disponibilização de equipamentos e espaços pedagógicos fazem parte da boa oferta das condições estruturais e materiais, porém a infraestrutura apropriada, caminha adiante disso, nela se inclui também a organização externa das salas de aula, como as vias de circulação, e também as adaptações para atender as especificidades de aprendizagens de todos os estudantes, a não oferta desses elementos propicia a exclusão do processo educativo. Em relação acessibilidade, os pesquisadores Andrade, Campos e Costa apontam:

> [...] à acessibilidade, as unidades escolares precisam pensar a acessibilidade física como um elemento essencial para a promoção da inclusão educacional, tendo em vista a sua responsabilidade em garantir o acesso de todos os alunos, nos mais diversos ambientes da escola, com facilidade, autonomia e segurança. (ANDRADE; CAMPOS; COSTA, 2021, p. 165)

Neste sentido, é preciso investigar as condições de acesso dentro da unidade escolar. Em relação a disponibilização dos espaços, vias de circulação e dependências para o público-alvo da educação especial (deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação) levantou-se quais escolas estão adequadas para esta oferta.

O Gráfico 2 indica que das 18 escolas pesquisadas, 38,8% apresentam banheiro com acessibilidade. A sala de atendimento especial ou denominada "sala de recurso multifuncional" está presente em 55,5% das escolas. O percentual de 33,3% das escolas possui vias de circulação interna com algum recurso de acessibilidade e apenas 11% das escolas possuem dependências com acessibilidade.

Gráfico 2 - Instalações, dependências e vias de circulação para atendimento do público-alvo da Educação Especial.



Fonte: INEP e QEdu (2021), organizada pelas autoras.

Os dados indicam uma preocupante realidade do funcionamento das escolas, visto que a pesquisa realizada levantou a oferta de condições mínimas de acessibilidade. Ressalta-se que as informações coletadas não são suficientes para verificar a disponibilização de todos os espaços necessários, por exemplo, para atender os alunos com deficiência física a qual é preciso de "[...] rampa simples com inclinação adequada, rampa deslizante, elevador, banheiro, pátio de recreio, barras de apoio, alargamento de portas etc." (ARANHA, 2000, p. 15). Não foi possível também compreender o que abrange/define as dependências com a acessibilidade indicada nos dados dos *sites*.

> Elementar: Estão neste nível escolas que possuem somente aspectos de infraestrutura elementares para o funcionamento de uma escola, tais como água, sanitário, energia, esgoto e cozinha.
> Básica: Além dos itens presentes no nível anterior, neste nível as escolas já possuem uma infraestrutura básica, típica de unidades escolares. Em geral, elas possuem: sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora.
> Adequada: Além dos itens presentes nos níveis anteriores, as escolas deste nível, em geral, possuem uma infraestrutura mais completa, o que permite um ambiente mais propício para o ensino e aprendizagem. Essas escolas possuem, por exemplo, espaços como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática e sanitário para educação infantil. Há também espaços que permitem o convívio social e o desenvolvimento motor, tais como quadra esportiva e parque infantil. Além disso, são escolas que possuem equipamentos complementares como copiadora e acesso à internet.
> Avançada: As escolas neste nível, além dos itens presentes nos níveis anteriores, possuem uma infraestrutura escolar mais robusta e mais próxima do ideal, com a presença de laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais (SOARES NETO *et a,;* 2013, p. 90).

A partir da leitura das categorias e dos dados das condições estruturais levantadas das 18 escolas estaduais do município de Marília é possível classificar que a maioria das escolas pesquisadas apresentam uma infraestrutura básica, pois elas indicam conter todos os itens elementares como água, sanitários,

energia, esgoto e cozinha e os itens básicos, como DVD, computador, sala da diretoria e impressora. Porém, por não apresentar outros fatores da escala não atendem aos itens necessários para a classificação como “adequada” ou até mesmo “avançada”.

È possível confirmar essa realidade, que as escolas investigadas atuam em ambientes com infraestrutura básica e assim necessitam de modificações materiais e estruturais, por meio da notícia publicada pela Secretaria Estadual de Educação intitulada como “A região de Marília terá 48 escolas reformadas pelo Programa Escola +Bonita”, a reforma será feita por meio de convênio da Secretaria Estadual de Educação com a Fundação para Desenvolvimento da Educação (FDE) e prevê reforma na cozinha, banheiros, rede elétrica e hidráulica, além de inclusão de itens que garantam acessibilidade e a manutenção nos dispositivos de segurança das escolas. A publicação afirma que as escolas foram escolhidas a partir de uma avaliação técnica da FDE que privilegiou as unidades que possuem maior necessidade de investimento na infraestrutura. Das 48 escolas mencionadas, sete delas fazem parte das escolas de Ensino Médio da cidade de Marília pesquisadas no estudo. Portanto, 38,88% das escolas desta etapa de ensino foram selecionadas por possuírem maior necessidade de investimento em infraestrutura. (SÃO PAULO, 2019)

Após a classificação das escolas públicas como “básicas”, por meio dos dados obtidos na pesquisa documental, observa-se que as escolas de Marília carecem de investimentos da mesma forma que as demais escolas do Brasil. O estudo de Soares *et al; (*2013) apresenta que 44,5% das escolas brasileiras encontram-se na categoria “elementar”, 40% na categoria “básica”, 14,9% na categoria “adequada” e 0,6% em “avançada”. Em relação às dependências administrativas das redes estaduais, 13,7% estão na categoria “elementar”, 51,3% na categoria “básica”, 33,3% na categoria “adequada” e 1,7% na categoria “avançada”. Somente as escolas federais manifestam a melhor “proficiência” em infraestrutura 58,1% foram consideradas “adequadas”(SOARES NETO *et al;* 2013, p.90-92). Destacamos ainda a afirmação dos autores citados, enfatizando a necessidade de equidade entre as escolas e as políticas públicas para a garantia de um padrão mínimo de qualidade.

> [...] estudo demonstra o quanto o Brasil ainda está distante, não somente da equidade entre as escolas, mas também da garantia de um padrão mínimo de qualidade. Há um percentual alto de escolas que não possuem requisitos básicos de infraestrutura, como sala de diretoria, sala de professor e biblioteca. Assim, fica transparente a necessidade de políticas públicas que visem a diminuir as discrepâncias e promover condições escolares mínimas para que a aprendizagem possa ocorrer em um ambiente escolar mais favorável (SOARES NETO *et al,* 2013, p. 97).

Enfatiza-se, ainda, o relatório do Tribunal de Contas da União (TCU), que realizou uma auditoria em escolas municipais e estaduais em todo o território brasileiro, onde se afirma que “[...] assim, após os trabalhos de campo foi possível classificar 678 escolas, sendo que 7,96% foram consideradas boas, 32,74% aceitáveis, 33,33% ruins e 25,96% precárias”. Nesta auditoria notou-se que os dados do Censo Escolar não são suficientes para classificarem os atributos da infraestrutura, **pois não dá para verificar a qualidade e a conservação do mesmo, mostrando a necessidade de qualificar os equipamentos e instalações além de**

quantificá-los (TCU, 2015, p.10, grifo nosso). Inclusive, o documento faz recomendações ao INEP neste sentido, o que foi uma dificuldade do estudo. Citamos como exemplo a questão do acesso à Internet e do laboratório de informática. Não tem como identificar se o acesso tem boa conexão e velocidade à disposição dos alunos, nem os modelos de computadores e/ou ano de aquisição. Em um cruzamento com o número de alunos de uma escola, identificou-se que existia laboratório de informática, Internet e 15 computadores para mais de 500 alunos.

Após desvelar a realidade da infraestrutura escolar das 18 escolas investigadas, que evidenciaram a necessidade de modificações nas estruturas físicas e materiais, destaca-se que estão funcionando em condições básicas no período de implementação da Reforma do Ensino Médio. Verifica-se então, a necessidade de verificar se as normatizações legais contemplam propostas para o avanço na infraestrutura. Neste contexto, buscamos identificar o que as legislações indicam em relação à infraestrutura escolar.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, não destaca diretamente no decorrer das 20 metas a temática infraestrutura escolar, porém quando cita as estratégias para alcançá-las, apresenta indicadores que buscam a melhoria das condições estruturais, consideradas nas discussões sobre aumento da oferta da educação em tempo integral; o avanço da aprendizagem e fluxo escolar para atingir os índices do IDEB, além de apontar como um dos indicadores de avaliação consultar os dados de infraestrutura.

A meta 6 do PNE indica a ampliação da oferta da educação de tempo integral nas escolas. Para alcançar este objetivo propõe a construção, ampliação e reestruturação dos espaços e equipamentos escolares citados nas estratégias 6.2 e 6.3:

> 6.2) instituir, em regime de colaboração**, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral**, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
> 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de **ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos,** bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; (BRASIL, 2014, grifo nosso)

A meta 7 está relacionada ao fomento da qualidade da Educação Básica, para melhoria da aprendizagem com o objetivo de alcançar médias do IDEB e em suas estratégias destacamos quatro relacionadas à infraestrutura.

> 7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando 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**;
> 7.18) assegurar a todas as escolas públicas de educação básica **o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e**

> **artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência**;
> 7.20) **prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais** para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, **inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet**;
> 7.21) a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, **estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas**, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino; (BRASIL, 2014, grifo nosso).

A meta 20 que estabelece "ampliar o investimento público em educação pública de forma atingir no mínimo 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do país no 5º ano de vigência desta Lei, e, no mínimo, o equivalente a 1 0% (dez por cento) do PIB no final do decênio" (BRASIL, 2014), possui 12 estratégias. Elencamos a 20.6 e 20.7, as quais apresentam no texto a implementação do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e Custo Aluno Qualidade (CAQ):

> 20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, **será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi,** referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado **com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem** e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade - CAQ;
> 20.7) **implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica,** a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, **em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar**, alimentação e transporte escolar; (BRASIL, 2014)

A definição de padrões de qualidade mínimos somente foi delineada a partir da definição do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) no Parecer CNE/CEB nº 8 (BRASIL, 2010b). De acordo com Pinto (2015), o CAQi nasce de um esforço pioneiro da Campanha Nacional pelo Direito à Educação com o objetivo de transformar em políticas concretas duas determinações legais (CF de 1988 e LDB/1996).

> [...] Com base nesses preceitos legais e valendo-se de uma metodologia que envolveu a participação de gestores educacionais, profissionais da educação, pais, estudantes e especialistas, chegou-se a um conjunto de valores de custo aluno para um conjunto de etapas e modalidades que se baseou na definição dos insumos mais importantes para os processos de ensino-aprendizagem (salários, jornada de trabalho, razão estudantes/professor, prédios e equipamentos, materiais de consumo e serviços) e em sua respectiva precificação, considerando as diferentes etapas de ensino. O CAQi consta nos documentos finais da Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), de 2008, e da Conferência Nacional de Educação (Conae), de 2010, e, após ampla discussão, foi aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), em maio de 2010, na forma do Parecer CNE/CEB nº 8/2010. Contudo, até o momento, esse parecer e a respectiva proposta de resolução não foram homologados pelo MEC, o que impede a sua entrada em vigor. (PINTO, 2015, p.107)

Apesar do CAQi ter sido aprovado no Parecer nº 08/2010 e incorporado ao PNE (2014-2024), ele não foi homologado conforme mencionado por Pinto (2015). Entretanto, ele serve de referência como base

para os insumos necessários para todas as etapas e modalidades de ensino. O Parecer apresenta detalhadamente as características mínimas necessárias para a construção das escolas e equipamentos para o bom funcionamento com base no estudo do CAQI. Destacamos a seguir na Tabela 1 as características e quantidades de equipamentos e espaços para uma escola de Ensino Médio de 900 alunos, indicando 30 alunos por turma para uma área de 2.080 m^2. Apresentamos apenas a tabela com a estrutura e características do prédio da escola pela sua relação com o estudo, enfatizando que o documento traz outras tabelas descrevendo todos os equipamentos necessários e quantidade de docentes, de funcionários etc.

Tabela 1 - Estrutura e características do prédio indicada a escola do Ensino Médio segundo estudo sobre CAQI

Descrição do prédio escolar	Quantidade	m²/item
Salas de aula	15	45
Sala de direção/ equipe	2	30
Sala de equipe pedagógica	2	30
Sala de professores	1	50
Sala de leitura/biblioteca/computação	1	100
Sala de Grêmio Estudantil	1	45
Laboratório de informática	1	50
Laboratório de ciências	3	50
Refeitório	1	80
Copa/cozinha	1	25
Quadra coberta	1	500
Banheiros	8	20
Sala depósito	2	30
Salas de TV/DDD	1	50
Sala de Reprografia	1	15
Total m²		2.080

Fonte: Parecer CNE 08/2010, modificado pelas autoras.

A tabela apresenta onze espaços que uma escola considerada de boa qualidade deveria ofertar aos estudantes. Comparando com os dados levantados das 18 escolas de EM observamos que, enquanto o adequado é a disponibilização de sala de leitura, biblioteca e computação em uma mesma instituição, as escolas estudadas oferecem apenas uma opção. Ainda ressaltamos em relação a sala do grêmio que não aparece para consulta nos *sites* pesquisados, porém é um espaço importante para representação discente no exercício da democracia.

Finalizamos a análise do PNE (2014-2024), que em seu artigo 11 explicita sobre a avaliação da Educação Básica que deve contemplar o indicador de infraestrutura.

> O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. § 1º O **sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:**
> II **- Indicadores de** avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, **a infraestrutura das escolas,** os

> recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes (BRASIL, 2014, grifo nosso).

O Plano Estadual da Educação (PEE 2016-2026), Lei n. 16.279, de 08 de julho de 2016, aprovado pelo ex-governador do Estado de São Paulo Geraldo Alckmin (2014-2018), foi redigido em consonância com o Plano Nacional de Educação, buscando acrescentar as especificidades do sistema de ensino do estado de São Paulo para o prazo de dez anos. A meta 3 se refere à universalização das matrículas de Ensino Médio, prevendo para seu alcance as estratégias:

> 3.6. Garantir, como apoio ao desenvolvimento do currículo, **disponibilização de materiais didáticos, espaços e instalações às escolas públicas de Ensino Médio.**
> 3.7. Diminuir as taxas de abandono e evasão, pela adoção de estratégias pedagógicas, formação de professores, **melhoria da infraestrutura escolar** e garantia da oferta da alimentação escolar. (SÃO PAULO, 2016, grifo nosso)

Neste breve estudo tanto do PNE (2014-2024) como do PEE (2016-2026), focamos nas metas e estratégias que tinham relação com o nosso tema. Não analisamos o Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025) de Marília pois a responsabilidade da oferta desta etapa de ensino é do governo estadual e o município oferece apenas a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a EJA para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em termos de normatizações sobre a Reforma do Ensino Médio, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a qual deve ser consultada para a organização do novo currículo. Apresenta no artigo 12, § 8º, que para disponibilização dos itinerários formativos devem ser consideradas antes as condições estruturais das instituições ou rede de ensino: "[...] **A oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino"** (BRASIL, 2018, grifo nosso). O artigo 21 estabelece que para a implementação das novas diretrizes cabe aos sistemas de ensino prover:

> I - Os recursos financeiros e materiais necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas unidades escolares;
> II - Aquisição, produção e/ou distribuição de materiais didáticos e escolares adequados; (BRASIL, 2018).

O artigo 27 estabelece que a proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: "XXII - condições materiais, funcionais e didático-pedagógicas, para que os profissionais da escola efetivem as proposições do projeto;" (BRASIL, 2018).

No parágrafo único deste artigo, estabelece-se que a proposta pedagógica deve, ainda, orientar a:

> c) **adequação dos recursos físicos, inclusive organização dos espaços, equipamentos, biblioteca, laboratórios e outros ambientes educacionais**.
> Parágrafo único. O Ministério da Educação deve **adequar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e demais programas nacionais voltados à distribuição de livros e materiais didáticos, recursos físicos e digitais para alunos e professores que atendam ao que foi definido para formação básica geral e itinerários formativos**, organizados de acordo com estas Diretrizes. (BRASIL, 2018)

Em relação à normatização em nível estadual, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo publicou a Resolução SEDUC n. 69, de 11 de agosto de 2021, que **"dispõe sobre o processo de**

implementação do Novo Ensino Médio e dá providências correlatas" (SÃO PAULO, 2021a, grifo nosso). O documento define observações sobre os itinerários formativos e novas demandas como a infraestrutura que podem ser apresentadas por meio da Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE), que tem:

> [...] **como eixo de atuação gerir infraestrutura e suprimentos e assistir aos alunos**. Tem como atribuições principais implementar o plano de obras da Secretaria e os programas de manutenção da rede escolar; elaborar termos de referências para licitações; acompanhar a execução dos contratos de obras, serviços e fornecimentos escolares; desenvolver e operacionalizar programas de atendimento aos alunos, como merenda escolar, transporte, saúde e acessibilidade, em articulação com as demais áreas da Secretaria e do Governo do Estado. (SÃO PAULO, 2021c, grifo nosso)

O artigo 3º estabelece que as unidades escolares planejaram a oferta dos Itinerários formativos com observância da legislação curricular e levando em consideração os seguintes aspectos: "III – **Os espaços físicos disponíveis na unidade escolar, bem como sua infraestrutura tecnológica;**" (SÃO PAULO, 2021a, grifo nosso).

Além da Resolução 69/2021, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo publicou a Resolução SEDUC 121, de 12 de novembro de 2021, que estabeleceu normas complementares para aplicação do eixo de infraestrutura física. Em seu artigo 5º apresenta meta de adequação dos espaços escolares para o programa do novo Ensino Médio.

> I – as metas a seguir:
> g) adequar os espaços escolares à implementação dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio, conforme os prazos estipulados no artigo 4º da Resolução SEDUC 97, de 08-10-2021.
> II – as ações a seguir:
> a) ampliação de escolas e creches;
> b) Reforma de escolas e creches;
> c) adequação de escolas e creches;
> d) construção de escolas e creches.
> III – os programas a seguir:
> a) Programa de Ensino Integral (PEI);
> b) Programa Novo Ensino Médio;
> c) Programa de Educação Infantil. (SÃO PAULO, 2021b)

A Secretaria Estadual da Educação (SEDUC) disponibilizou um documento intitulado "Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino Médio", versão 1 de junho de 2021. No item "implementação dos Itinerários formativos" define-se que para a implementação dos itinerários deve-se observar alguns critérios:

> Feito o levantamento do total de turmas de 2ª série que a unidade escolar terá em cada turno, a equipe da gestão da escola deve olhar para os seguintes critérios: (**1) os resultados da manifestação de interesse dos estudantes; (2) os espaços físicos disponíveis na escola e sua infraestrutura; (3) o quadro docente em exercício na unidade escolar no ano letivo corrente; (4) o contexto em que a escola está inserida**. Esses critérios devem ser analisados de maneira conjunta e igualmente ponderados para a decisão dos itinerários que serão ofertados pela escola. (SÃO PAULO, 2021d, p.28-29).

È possível observar que as legislações: Resolução nº 3 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução Seduc nº 69 e o Documento Orientador de Implementação do

Ensino Médio da SEDUC, pontuam que para a disponibilização dos itinerários formativos antes devem ser observados alguns critérios, dentre eles, as condições estruturais presentes nas escolas. Em vista, que as condições físicas das escolas estaduais estudadas não atingiram os níveis adequado e avançando conforme a classificação da escala de infraestrutura Soares et al (2013) a oferta dos itinerários não será de livre escolha, se oportunizado nesses espaços. Reforçando a argumentação dos pesquisadores, apontada antes da implementação da reforma. Motta e Frigotto (2017, p. 368) esclarecem:

> [...] não será questão de "livre escolha", como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória e, quando houver, a ampliação do que denomina de escola de tempo integral em condições infraestruturais precarizadas

Visto que segundo a lei da reforma do EM 13.415/2017 os sistemas de ensino não são obrigados disponibilizar todos os itinerários formativos autora pontua “os sistemas de ensino, portanto, não ficam obrigados a ofertar todos os itinerários formativos, somente o farão se assim tiverem condições, e mesmo assim não haverá critérios na oferta entre os itinerários[...].” (PALUDETO, 2018, p.240)

Pelo que pudemos apreender da legislação nacional e estadual (Planos Nacionais e Estaduais de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e Resoluções estaduais), a dimensão de infraestrutura vem sendo contemplada. E ainda há indicação de melhoria, em relação às bibliotecas, Laboratório de Ciências e a acessibilidade, espaços que foram identificados no estudo que precisam de avanço. Resta saber se serão efetivadas, pois o Brasil possui uma desigualdade da infraestrutura ofertada na Educação Básica como um todo.

CONCLUSÕES

O presente estudo buscou identificar quais são as condições estruturais apresentadas nas escolas públicas estaduais no município de Marília para receber a implementação da Reforma de Ensino Médio. Após levantar os dados no site do INEP e no site QEdu, observou-se que, das 18 escolas investigadas, 100% foram classificadas como “infraestrutura básica” pela escala de Soares *et al* (2013). Esta escala é organizada em quatro níveis: elementar, básica, adequada e avançada. A escala básica significa que a escola possui água, sanitários, energia, esgoto e cozinha, sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressoras, ou seja, possui infraestrutura mínima, de equipamentos e espaços de aprendizagens. Em relação às instalações, dependências e vias de circulação para atendimento do público-alvo da Educação Especial, identificamos que: 38,8% apresentam banheiro com acessibilidade; 55% possuem sala de recursos multifuncional ou denominada “sala de atendimento especial”; 33% possuem vias de circulação interna com algum recurso de acessibilidade e; 11% possuem dependência com acessibilidade. Destaca-se também a falta de biblioteca e de laboratório de Ciências na maioria das escolas pesquisadas. E que as instalações para o público-alvo da Educação Especial ainda não são contempladas em todas as escolas. No estudo não foi possível identificar quais são as características das salas de leitura em busca de se constatar se apresentam bom estado de funcionamento.

Durante a pesquisa encontramos como dificuldade a avaliação mais precisa dos equipamentos e espaços disponíveis das escolas investigadas. As informações coletadas não indicam, por exemplo, qual é o estado de conservação dos materiais e se a quantidade ofertada contempla o número de alunos matriculados. Apresentar que possuem a oferta não indica que está sendo oferecido em boas condições. Pudemos apreender do estudo da legislação nacional e estadual a dimensão de infraestrutura vem sendo contemplada. Os documentos apresentam indicações para a construção de escolas, para a adequação do mobiliário e para o acesso às condições básicas de funcionamento, como energia elétrica, água tratada, entre outros. Entretanto, os mesmos documentos como, por exemplo, a Lei nº 13.415/2017 e a Resolução nº 3, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, indicam que para a implementação dos itinerários formativos, devem ser observadas as possibilidades estruturais e os recursos das instituições de ensino. No entanto, a implementação da Reforma do Ensino Médio, que no Estado de São Paulo teve início no ano de 2021, está ocorrendo com as condições estruturais já existentes das escolas. O levantamento bibliográfico realizado com os descritores sobre a infraestrutura permitiu identificar as dificuldades que os sistemas de ensino vêm encontrando diante das condições estruturais de suas escolas, sendo que neste estudo focou-se a infraestrutura, mas que ainda possui a dimensão das condições de trabalho docente que são fundamentais para a viabilização dos objetivos pretendidos pela Reforma desta etapa de ensino.

Além disso, pesquisadores já destacavam que a Reforma não democratiza a escola pública e diminui a chance de mobilidade social e aprofundamento do processo de privatização, dentre outros aspectos relevantes. Diante do estudo realizado, compreendemos que a Reforma do Ensino Médio sofreu a influência de diversos atores, particularmente dos Reformadores empresariais, que oferecerão serviços para os estados, lucrando muito com uma série de produtos e serviços. E que seu encaminhamento atinge principalmente os filhos da classe operária que estudam nas escolas que não oferecem condições estruturais adequadas para sua permanência. Entendemos que é sim necessário haver uma alteração curricular para esta etapa da Educação Básica, mas que ela contemple os aspectos contextuais da escola e não exclua dos alunos uma formação humana e emancipatória. O problema é que além do Estado mudar o currículo (o que é além de controverso), como foi a aprovação da BNCC do Ensino Médio, não fornece as condições objetivas de infraestrutura e de condições de trabalho para o seu desenvolvimento. Ressaltamos a necessidade de novas pesquisas para o aprofundamento da temática estudada.

REFERÊNCIAS

AMANCIO, G. M; OLIVEIRA, A.G.; OLIVEIRA, D. D. L. O. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONEDU EM CASA, VII. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora,2021. p. 1-11. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/80781. Acesso em: 15 set. 2022.

AMARAL, N.C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p.1-25, 2017. https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227145

ANDRADE, R. R.; CAMPOS, L. H. R.; COSTA, H. V. V. Infraestrutura escolar: uma análise de sua importância para o desempenho de estudantes de escolas públicas. **Ciência & Trópico,** v. 45, n. 1, p. 159-190, 2021. https://doi.org/10.33148/cetropicov45n1(2021)art9

ANDRÉ, M. A pesquisa no cotidiano escolar**.** *In:* FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ARANHA, M.S.F. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola** - Alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações Curriculares de grande porte. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2000.

BAUER, A. Uso de indicadores educacionais para a avaliação e monitoramento da qualidade da escola: possibilidades e desafios. *In:* SORDI, M.R.L.; VARANI, A; MENDES, G.S.C.V. (orgs.) **Qualidade(s) da escola pública:** reinventando a avaliação como resistência**.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 47- 68.

BORGES, K. de L. **A implementação do Ensino Médio Integrado sob a ótica da flexibilização do currículo.** 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de fora, Juiz de Fora,2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília.2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 20 out 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1.996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. MEC. Presidência da República.Brasília.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15. fev.2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.244 de 24 de maio de 2010.** Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília. DF. Presidência da República. 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 10 set.2022

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Ministério da Educação. Presidência da República. Brasília.2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 out 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017 de 13 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União. Presidência da República. Brasília.2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.Acesso em: 17 fev. 2022

BRASIL. INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Sinopse Estatística. Inep.2021. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 8 de 05 de maio de 2010.** Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4o da Lei no 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. CNE/CEB. Brasília. DF. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5368-pceb008-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jan. 2022

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018**.Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. CNE/CEB Diário Oficial da União, Brasília, 2018, Seção 1, pp. 21-24, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file. Acesso em: 2 fev.2022.

CAMPELLO, B. S. Bibliotecas escolares e Biblioteconomia escolar no Brasil. **Biblioteca Escolar em Revista**. Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 1-25, 2015. Disponível em: https://revistas.ffclrp.usp.br/BEREV/article/view/344. Acesso em: 09 out. 2022. https://doi.org/10.11606/issn.2238-5894.berev.2015.106613

CARNAVAL, M. M. **Infraestrutura e desempenho do ensino médio, em escolas públicas da capital paulista da rede estadual**. 2020. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós- Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

CASTRO, E. S. **A infraestrutura escolar brasileira como indicador para políticas públicas e para um padrão de qualidade em educação**. 2018. 148 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CAVALCANTE, M. F.; VILAR, L. S .; COSTA, J. V. Fatores que dificultam o uso da prática laboratorial no ensino de biologia como indicador na formação científica dos alunos do ensino médio. **Revista Ambientale,** Alagoas, ano 3, v. 2, p.31-38. 2013. Disponível em: https://periodicosuneal.emnuvens.com.br. Acesso em: 10 out.2022.

COSTA, B.K. **Infraestrutura física e recursos pedagógicos: uma análise das contribuições do par (2011-2014) para rede municipal de educação de Riachuelo/RN.** 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte,2019.

DESMONTE. Desmonte das bibliotecas públicas evidencia o desinvestimento cultural e educacional no Brasil. **Jornal da USP,** São Paulo, 02/09/2022. Disponível em: https://jornal.usp.br/atualidades/desmonte-das-bibliotecas-publicas-evidencia-o-desinvestimento-cultural-e-educacional-no-brasil/. Acesso em: 18 set. 2022.

FERRETTI, C.J. A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados,** São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028

FREITAS, A. F. de; ZAN, D.; SILVA, F. D. da; MOIMAZ, R. S. Primeiros passos da Reforma do Ensino Médio em São Paulo: o caso da rede regular de ensino. *In:* KRAWCZYK, N.; ZAN, D. (orgs.) **A Reforma do Ensino Médio em São Paulo** A continuidade do projeto neolibral. 1.ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço,2022.

GONÇALVES, F. H. C. **A utilização do laboratório de Ensino de Ciências pelos professores de Ciências da Natureza da Escola de Ensino Fundamental e Médio Heráclito de Castro e Silva**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional), Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2019. - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019.

GUIMARÃES, A.M. Vigilância - Punição e Depressão Escolar. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, n.1/2, p. 69-75. 1987.

IBGE. **Cidade e Estados**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e estados/sp/marilia.html acesso em: 15 fev.2021.

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: Empresários dão as cartas na escola pública **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan. - mar. 2014. https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio no PNE 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 122, p.851-877, jul. - set. 2010. https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300011

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr. - jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 10 jan.2021. https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177723

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOTA, M.D. A. **Laboratórios de Ciências/Biologia nas escolas públicas do Estado do Ceará (1997 - 2017): realizações e desafios**.2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019. https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176606

MOTA, V.C; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória n° 746/2016(13.415/2017)**. Educação & Sociedade**. Campinas, v.38, n. 139, p.355-372, abr. - jun. 2017.

NASCIMENTO, J. S.; NASCIMENTO, E. F. V. B. C. Laboratório de ciências na educação básica: análise e levantamento das unidades de ensino da diretoria regional de educação. *In:* COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", XIV., **Anais [...]** São Cristóvão/SE, v. 14, n. 14, p. 1-9, set. 2020. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13711/23/22. Acesso em: 11 out. 2022.

PALUETO, M. C. A Reforma do Ensino Médio e a destruição da escola pública. In: MACEDO, R.F.; NOVAES, H.T.; LIMA FILHO, P.A. (orgs.). **Movimentos Sociais e Crises Contemporâneas**. 1 ed. Marília: Editor Lutas anticapital, 2018, v. 3, p.229-246.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007. https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300012

PINTO, J. M. R. O FUNDEB na perspectiva do custo aluno qualidade. **Em Aberto**. Brasília, n. 93, p.101-117, jan./jun. 2015.

QEDU. Meritt e Fundação Lemann. **Indicador de Qualidade. Infraestrutura.** Disponível em: https://www.qedu.org.br.Acesso em: 10 dez. 2021.

RODOPOULOS, A. S. O. **Infraestrutura escolar e formação:** uma análise acerca da consciência cindida dos estudantes do ensino médio. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, R. S.; BATISTA, C. E. M. Em defesa da biblioteca escolar: a prática baseada em evidências. **Biblioteca Escolar em Revista,** Ribeirão Preto, v. 4, n. 2, p. 14-32, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2238-5894.berev.2016.108048. Acesso em: 9 out. 2022. https://doi.org/10.11606/issn.2238-5894.berev.2016.108048

SÃO PAULO. **LEI Nº 16.279 DE 08 DE JULHO DE 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. Assembleia legislativa do estado. São Paulo. 2016. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html. Acesso em: 8 fev.2022.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo. **Escola + Bonita reforma 48 escolas na região de Marília**. 2019. Disponível https://www.educacao.sp.gov.br/escola-bonita-reforma-48-escolas-na-regiao-de-marilia/ acesso em: 26 jan.2022.

SÃO PAULO. SEDUC. **Resolução Seduc 69, de 11 agosto de 2021.** Dispõe sobre o processo de implementação do Novo Ensino Médio e dá providências correlatas. Secretário da educação de São Paulo.

Seção I. p. 31. 2021a. Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-69-de-11-8-2021-dispoe-sobre-o- processo-de-implementacao-do-novo-ensino-medio-e-da-providencias-correlatas/. Acesso em: 20.jan.2022.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SEDUC nº 121, de 12-11-2021**. Estabelece normas complementares para aplicação do eixo de infraestrutura física do Plano de Ações Integradas do Estado de São Paulo – PAINSP, instituído pela Lei nº 17.414, de 23 de setembro de 2021, e regulamentado pelo Decreto no 66.177, de 27 de outubro de 2021. Secretário da educação de São Paulo. 2021b. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202111120121#:~:text=Ementa%3A,27%20de%20outubro%20de%202021. Acesso em: 5 fev.2022.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo. **Coordenadoria de Serviços Escolares**. A coordenadoria. 2021c. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/cise/a-coordenadoria/. Acesso em:22 jan. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo. **Documento Orientador Implementação Novo Ensino Médio**. São Paulo. versão 1. julho de 2021d. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Documento-orientador_Novo-Ensino-M%c3%a9dio-SP.pdf. Acesso em: 27 dez.2021.

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R. de; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013. https://doi.org/10.18222/eae245420131903

TCU. Tribunal de Contas da União. **Relatório de Auditoria**. Avaliação da infraestrutura das escolas públicas estaduais e municipais do ensino fundamental. Brasil. 2015. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/auditoria-coordenada-para-avaliacao-da-infraestrutura- de-escolas-publicas-de-ensino-fundamental.htm. Acesso em: 15 dez.2021.

TUPPY, M. I. N. A Educação Profissional. *In:* OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs.). **Organização do Ensino no Brasil:** níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2007.

Submetido: 16/03/2022
Correções: 05/09/2022
Aceite Final: 04/10/2022