

# A Política de Ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral

Impactos, sentidos e dilemas do tempo  
ampliado para as juventudes no Brasil

Éder da Silva Silveira  
Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza  
(Org.)

Altair Alberto Fávero  
Ana Carolina da Silva Pereira  
Ângela Chagas  
Brenda Jover  
Carina Tonieto  
Caroline Simon Bellenzier  
Catarina Cerqueira de Freitas Santos  
Daiana Bastos da Silva Santos  
Diego Orgel Dal Bosco Almeida  
Eduardo Donizeti Giroto  
Flávia Gonçalves da Silva  
João Victor Pavesi de Oliveira  
Junior Bufon Centenaro  
Maria Beatriz Luce  
Mateus Saraiva  
Monica Ribeiro da Silva  
Rafael de Brito Vianna  
Regina Maria Duarte Scherer  
Roberto Rafael Dias da Silva  
Rodrigo da Silva Pereira  
Sabrina Thalia Quoos  
Tiffany Demogalski



# **A Política de Ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral**

Impactos, sentidos e dilemas do tempo  
ampliado para as juventudes no Brasil

## **Fundação Universidade de Caxias do Sul**

*Presidente:*  
Dom José Gislon

## **Universidade de Caxias do Sul**

*Reitor:*  
Gelson Leonardo Rech

*Vice-Reitor:*  
Asdrubal Falavigna

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:*  
Everaldo Cescon

*Pró-Reitora de Graduação:*  
Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento  
Tecnológico:*

Neide Pessin

*Chefe de Gabinete:*  
Givanildo Garlet

*Coordenadora da EDUCS:*  
Simone Côrte Real Barbieri

## **Conselho Editorial da EDUCS**

André Felipe Streck  
Alexandre Cortez Fernandes  
Cleide Calgaro – Presidente do Conselho  
Everaldo Cescon

Flávia Brocchetto Ramos  
Francisco Catelli

Guilherme Brambatti Guzzo  
Karen Mello Mattos Margutti

Márcio Miranda Alves  
Matheus de Mesquita Silveira

Simone Côrte Real Barbieri – Secretária  
Suzana Maria de Conto

Terciane Ângela Luchese

## **Comitê Editorial**

Alberto Barausse  
*Università degli Studi del Molise/Itália*

Alejandro González-Varas Ibáñez  
*Universidad de Zaragoza/Espanha*

Alexandra Aragão  
*Universidade de Coimbra/Portugal*

Joaquim Pintassilgo  
*Universidade de Lisboa/Portugal*

Jorge Isaac Torres Manrique  
*Escuela Interdisciplinar de Derechos  
Fundamentales Praeeminentia Iustitia/  
Peru*

Juan Emmerich  
*Universidad Nacional de La Plata/  
Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes  
*Universidade Federal de Sergipe/Brasil*

Margarita Sgró  
*Universidad Nacional del Centro/Argentina*

Nathália Cristine Vieceli  
*Chalmers University of Technology/Suécia*

Tristan McCowan  
*University of London/Inglaterra*



Éder da Silva Silveira  
Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza  
(Org.)

# A Política de Ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral

Impactos, sentidos e dilemas do tempo  
ampliado para as juventudes no Brasil



© dos autores  
1ª edição: 2024  
Preparação de texto: Giovana Letícia Reolon  
Revisão: Luíza Moura Linzmaier  
Editoração: Ana Carolina Marques Ramos  
Capa: Ana Carolina Marques Ramos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS – BICE – Processamento Técnico

P769 A política de ampliação do ensino médio de tempo integral [recurso eletrônico]: impactos, sentidos e dilemas do tempo ampliado para as juventudes no Brasil / organizadores Éder da Silva Silveira, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2024. Dados eletrônicos (1 arquivo).

Vários autores.  
Apresenta bibliografia.  
Modo de acesso: World Wide Web.  
DOI 10.18226/9786558073130  
ISBN 978-65-5807-313-0

1. Ensino médio. 2. Política educacional. 3. Educação - Brasil. 4. Educação integral. I. Silveira, Éder da Silva. II. Souza, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de.

CDU 2. ed.: 373.5

Índice para o catálogo sistemático:

1. Ensino médio	373.5
2. Política educacional	37.014
3. Educação - Brasil	37(81)
4. Educação integral	37.012

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul  
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 –  
Caxias do Sul – RS – Brasil  
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197  
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br



# Sumário

---

## Apresentação / 7

Éder da Silva Silveira

Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza

---

## A Política de Ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral vista pelo ciclo de políticas: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional / 9

Éder da Silva Silveira

Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza

Rafael de Brito Vianna

Diego Orgel Dal Bosco Almeida

---

## Despertar de talentos, tomada de decisões conscientes e projeção de futuros: educação integral e formação humana no Novo Ensino Médio brasileiro / 36

Roberto Rafael Dias da Silva

Daiana Bastos da Silva Santos

---

## Educação cosmopolita: o sequestro epistemológico da Educação Integral pelo neoliberalismo escolar / 58

Rafael de Brito Vianna

---

## Mínimas condições e mais tempo na escola: uma análise das Portarias do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral / 76

Catarina Cerqueira de Freitas Santos

Rodrigo da Silva Pereira

---

## A trajetória do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI): apontamentos sobre as modificações legislativas / 99

Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza

Ana Carolina da Silva Pereira

Sabrina Thalia Quoos

Éder da Silva Silveira

---

Ensino Médio de Tempo Integral no Rio Grande do Sul: dos critérios de seleção à ampliação das desigualdades / 116

Ângela Chagas  
Mateus Saraiva  
Brenda Jover  
Maria Beatriz Luce

---

Impacto da expansão do tempo integral sobre as matrículas de Ensino Médio nas redes estaduais no Brasil (2008-2020) / 132

Eduardo Donizeti Giroto  
João Victor Pavesi de Oliveira

---

Escolas de EMTI: contradições e efeitos no PDDE Básico / 151

Regina Maria Duarte Scherer

---

A construção da ideia de juventude no contexto da reforma do Ensino Médio: o Programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) no estado de Santa Catarina / 168

Tiffany Demogalski  
Monica Ribeiro da Silva

---

Ensino Médio Integral e Integrado à Educação Profissional: o acirramento da disputa sobre a formação dos jovens / 186

Flávia Gonçalves da Silva

---

Estudantes e professores em tempo integral: estudo comparativo entre Ensino Médio Integrado da rede federal e Ensino Médio de Tempo Integral gaúcho / 204

Altair Alberto Fávero  
Carina Tonieto  
Caroline Simon Bellenzier  
Junior Bufon Centenaro

---

Sobre os autores e as autoras / 228



## Apresentação

É com alegria que apresentamos a presente obra, que dá continuidade às produções e interlocuções que temos estabelecido em torno da temática da ampliação do tempo escolar para o Ensino Médio público no Brasil. O livro é organizado pelo Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, e teve sua origem no projeto de pesquisa *A Política de Ampliação das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil (2016-2024): narrativas de experiência e de resistência na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul*, financiado pelo CNPq e pela FAPERGS, sob coordenação do professor Éder da Silva Silveira.

O livro reúne textos de pesquisadores e pesquisadoras que igualmente têm se dedicado a refletir e analisar o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral no âmbito da atual reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), para os/as quais registramos nossos agradecimentos pela parceria e interlocução. A prática da pesquisa sobre a temática permitiu ampliar o escopo do que vem sendo investigado no interior do grupo da UNISC por meio da interlocução com autores, autoras e grupos de pesquisa de diferentes estados brasileiros que se reuniram nesta obra, ampliando a abrangência do projeto que a originou. Algumas contribuições são versões ampliadas e atualizadas de trabalhos apresentados no II Congresso Internacional sobre Ensino Médio e Educação Integral na América Latina, evento bianual promovido pelo referido grupo. Outras resultam de interlocuções recentes estabelecidas a partir do projeto de pesquisa e/ou de relações interinstitucionais que puderam ser realizadas a partir dos movimentos que a investigação tem provocado.

O eixo central da obra é a Política de Ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral. Nela agrupamos generosos escritos que, ao longo do livro, englobam os seguintes temas e dimensões: apresentação e análise da política a partir de seus contextos de influência; reflexões sobre as concepções de educação integral que fundamentam o Novo Ensino Médio e sua política de ampliação do tempo escolar; sequestro epistemológico da educação Integral pelo neoliberalismo escolar; análises dos dispositivos normativos do Programa



de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral; ampliação das desigualdades geradas pelo programa e seu impacto sobre as matrículas nas redes públicas estaduais do Brasil; questionamentos e reflexões sobre os recursos financeiros destinados ao Programa; análises de processos de implementação da política e realização de parcerias público-privadas; disputas em torno da formação dos e das jovens da escola pública a partir das políticas de educação Integral na Educação Profissional; e comparações entre redes em relação à formação de tempo integral no Ensino Médio.

Com esta obra buscamos contribuir com o registro de diferentes e potentes análises que permitem questionar o enfoque que o Brasil tem dado à ampliação do tempo escolar para as juventudes do Ensino Médio público sem oferecer condições mínimas e adequadas para o desenvolvimento de uma formação humana integral e a permanência dos e das estudantes na escola. Recentemente chamamos a atenção para o caráter excludente da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI) (Silveira, 2022), abordando narrativas de resistência de algumas escolas elegidas para a implementação do programa em sua fase inicial. Ficamos felizes em perceber que o conjunto de textos reunidos aqui ampliam e qualificam significativamente as reflexões tecidas inicialmente sobre o tema. Pela qualidade científica e pela relevância social e acadêmica que cada capítulo carrega, esperamos que este livro se torne uma das leituras indispensáveis para compreender criticamente a política atual de ampliação do tempo escolar para o Ensino Médio público no Brasil, que vive um de seus momentos mais difíceis com a reforma instituída na Lei nº 13.415/2017.

*Éder da Silva Silveira  
Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza*

---

## Referência:

SILVEIRA, Éder da Silva. Narrativas de resistência à Política de ampliação do Ensino Médio de tempo integral no Rio Grande do Sul. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. e1994, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1994>.





# A Política de Ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral vista pelo ciclo de políticas: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional

*Éder da Silva Silveira  
Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza  
Rafael de Brito Vianna  
Diego Orgel Dal Bosco Almeida*

---

## Algumas palavras iniciais: a propósito de um balanço do presente

Este capítulo atualiza algumas reflexões recentes produzidas em nossas pesquisas a respeito da Política de Educação de Tempo Integral direcionada ao Ensino Médio no Brasil a partir de 2016. Em um cenário no qual se discute a possibilidade de revogação da “Reforma do Ensino Médio”, que foi instituída pela Medida Provisória nº 746/2016 e posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, temos procurado realizar um balanço de nossas pesquisas nos anos recentes. Consideramos que a política atualmente vigente de fomento e ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral se insere em um contexto de influência que foi marcado por intervenções de organismos internacionais e reformas do Estado, um contexto que permitiu a emergência de novos marcos de regulação que possibilitaram as condições de influência do “Terceiro Setor” na Educação pública brasileira a partir de parcerias público-privadas (Silveira *et al.*, 2022).

Temos considerado também que a “simples ampliação do tempo de permanência na escola não garante a integralidade”. Entendemos que serão necessários deslocamentos profundos nas variadas dimensões que dão sentido ao processo de construção de uma educação integral (Vianna; Silveira, 2023, p.14). Isto é, a partir desses contextos, o que podemos compreender é o surgimento de uma concepção de educação integral que, apesar da aparente



sinonímia, está muito longe de preparar os jovens para se tornarem sujeitos potencialmente capazes de intervir nas realidades sociais com protagonismo cidadão e responsabilidade. Tal concepção vai de encontro, por exemplo, às concepções ontológicas associadas à educação integral.

Após o *impeachment* de Dilma Rousseff, ocorrido em 2016, pôde-se identificar o restabelecimento de determinado poder de antigos grupos políticos, travestidos de uma nova direita, mas com velhas ideias (Freitas, 2018). Esses grupos promoveram medidas de ajuste fiscal que levaram ao congelamento de investimentos em setores como Saúde, Segurança e Educação. Com tais medidas, submergiram tensionamentos e disputas em torno de um projeto societário e educacional para o Brasil dos próximos anos. No campo educacional, uma série de programas e políticas foram criados, que podem ser entendidos sob a perspectiva de uma “reforma empresarial” (Freitas, 2018) posta em marcha pelo então governo Michel Temer (2016-2018) e continuada pelo seu sucessor, Jair M. Bolsonaro (2019-2022).

Passados alguns anos, a eleição de um novo governo reanimou as expectativas de alterações profundas nos rumos das políticas públicas, em especial na Educação. Já no primeiro semestre de 2023 o debate público sobre o “Novo Ensino Médio” alcançou grande repercussão. Foram realizadas audiências públicas, e as diversas *lives* e *webinars* trouxeram à tona o tema com a participação de pesquisadores reconhecidos no campo de estudos da Educação secundária, políticos e institutos privados. Diferentemente dos últimos anos (2016-2022), o lugar do diálogo parece sensivelmente alargado, ainda que muitos desafios permaneçam. Contudo, se a situação política do país sugere um contexto menos conflagrado, o mesmo não podemos afirmar do currículo do Ensino Médio, que se mantém como um “território em disputa” (Arroyo, 2013).

Como parte do balanço de nossas pesquisas nos últimos anos, buscamos, a partir de uma pesquisa documental, apresentar a identificação e a análise que realizamos de aspectos dos contextos de influência nacional e internacional da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI) que emergiram na reforma do Ensino Médio no Brasil em 2016. Em relação ao contexto de influência internacional, privilegiamos dois documentos da UNESCO: “Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência



entre aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade” (2008) e “Protótipos curriculares do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo” (2011). Também analisamos documentos relativos ao modelo curricular Escola da Escolha, difundido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) por meio de parcerias público-privadas (Silveira *et al.*, 2022). De maneira concomitante, procuramos refletir sobre a própria educação integral a partir de uma perspectiva crítica, cujos conceitos principais vêm sendo ignorados pelas políticas educacionais recentes. A nosso ver, uma educação integral em perspectiva crítica tem o compromisso com uma formação na qual a razão humana se oponha às razões instrumentais e favoreça a superação de obstáculos à emancipação (Vianna; Silveira, 2023).

---

## A Política de Ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral vista pelo Ciclo de Políticas

A reforma do Ensino Médio instituída pela Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, além de estabelecer uma reforma curricular para a etapa final da Educação Básica, prevê a ampliação do tempo da jornada escolar. O artigo 13 dessa lei exara sobre a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, que se concretiza com um programa de mesmo nome, o Programa de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI). A expansão do Ensino Médio de tempo integral (EMTI) já estava prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), período de 2014-2024, cuja meta de número 06 visa à ampliação da oferta de Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica até 2024.

A política de ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral se insere numa agenda mais ampla de medidas postas em prática pelo Estado brasileiro que vem diminuindo os direitos sociais básicos do cidadão. De forma geral, ela ocorre em um contexto no qual o sentido de formação integral é disputado, pois se trata, em uma visão ampliada, de uma disputa por um projeto societário.

Entender o projeto educacional hegemônico em construção a partir de 2016 para a Educação Secundária brasileira exige considerar uma perspectiva de totalidade composta por variados agentes,



interesses e mecanismos implícitos ou explícitos da atual agenda reformista do governo federal para as redes públicas de Educação. Levando em consideração as mudanças dos dispositivos normativos do Ensino Médio no país, é possível perceber o fortalecimento de movimentos e discursos que associam o EMTI à ideologia de mercado, a qual se manifesta nos contextos de influência da política, assim como nos principais textos políticos e legislativos que constituem e normatizam a Reforma do Ensino Médio e o PFEMTI.

Partindo dessas observações, o objetivo deste capítulo é identificar e analisar, ainda que de forma relativamente panorâmica, alguns aspectos dos contextos de influência nacional e internacional da PFEMTI que emerge na reforma atual do Ensino Médio no Brasil. A expressão “contexto de influência” é entendida por nós como uma das cinco dimensões de análise da trajetória de uma política pública que integra a abordagem conhecida como Ciclo de Políticas, desenvolvida por Ball, Bowe e Gold (1992). Esse contexto integra agentes e influências nacionais – agremiações políticas, governos, Poder Legislativo – e internacionais – organismos internacionais/multilaterais, influências globais, redes e movimentos internacionais. O contexto de influência permite observar as tendências e os sentidos atribuídos aos conceitos presentes na política educacional. Ele permite olhar para os discursos da política constituídos ao longo de determinados recortes cronológicos, em especial, aqueles que, nacional ou internacionalmente, circulam antes mesmo da implementação mais efetiva da política (Mainardes, 2006).

Metodologicamente, o capítulo resulta de pesquisa documental e qualitativa. Em relação ao contexto de influência internacional, privilegiamos dois documentos da Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura da Organização das Nações Unidas (UNESCO): “Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade” (2008) e “Protótipos curriculares do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo” (2011). Também analisamos documentos relativos ao modelo curricular Escola da Escolha, difundido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) por meio de parcerias público-privadas.

O capítulo está dividido em três seções principais. As duas primeiras terão como propósito comum identificar e analisar alguns aspectos dos contextos de influência internacional e nacional da



política manifesta no PFEMTI. Na terceira seção, trazemos como exemplo dos aspectos do contexto de influência nacional alguns elementos da atuação do ICE e dos princípios que sustentam o Escola da Escolha, modelo curricular de Ensino Médio de Tempo Integral que se expande no país por intermédio desse instituto nos últimos anos.

---

## O contexto de influência internacional: um olhar panorâmico

É possível dizer que há dois principais momentos que marcam o contexto de influência em relação à política e à defesa da ampliação do tempo da jornada escolar no Ensino Médio. Um deles ocorre entre as décadas de 1980 e 1990, período no qual houve certa preponderância da intervenção de agências financiadoras, particularmente do Banco Mundial. O outro, mais complexo e recente, é aquele em que se destaca a atuação da UNESCO e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e ocorre a emergência de novos marcos regulatórios que ampliaram, progressivamente, as condições de influência de organizações sociais e institutos do Terceiro Setor na Educação Pública, isto é, um momento no qual se destacam as parcerias público-privadas. Na prática, essas organizações sociais passam a mediar e a representar as orientações dos organismos internacionais de acordo com os seus interesses.

Não é possível estabelecer um marco cronológico exato que separa esses momentos que marcam o contexto de influência quando consideramos, por exemplo, a América Latina, pois os países realizaram suas reformas de Estado orientadas ao mercado em momentos e ritmos diferentes. No entanto, a marca principal que os separa quando analisamos os contextos de influência de políticas como o EMTI é o surgimento de novas regulamentações e figuras jurídicas que passam a atuar na escola pública ou, como observou Krawczyk (2014), o momento em que os empresários começam a “dar as cartas” na escola pública, em especial, no Ensino Médio.

Na década de 1990, em pleno período de implantação do neoliberalismo na América Latina, assistimos à pressão “externa” e a mecanismos de convencimento, oriundos dos organismos internacionais e do Executivo nacional, para que o empresariado brasileiro – por meio das políticas sociais –



passasse a assumir parte da responsabilidade pelo bem-estar da população. [...] Começam, assim, a surgir regulamentações e figuras jurídicas da sociedade civil na prestação de serviços públicos, que, através de parcerias, complementaram o orçamento público com recursos privados. Hoje o movimento é diferente. Não é mais necessário estimular o empresariado a se envolver nas questões sociais [...]. Existe uma presença constante de movimentos empresariais, em diferentes instâncias de decisão político-educativa, que coletivamente e/ou individualmente se entrelaçam com os quadros políticos, no Executivo nacional, estadual e municipal e no legislativo, estabelecendo formas explícitas e implícitas de cogestão (Krawczyk, 2014, p. 36).

Nesse sentido, conforme explicou Nora Krawczyk (2014), a escola pública se transformou em um nicho importante para o mercado e a atuação dessas empresas, que passam a atuar no mercado editorial dos livros didáticos, na formação de professores, na disseminação de modelos curriculares e na gestão escolar.

Quando se fala em contexto de influência, especialmente em sua dimensão internacional, é preciso considerar uma das teses pioneiras que explicou as características do que estamos chamando de primeiro momento do contexto de influência internacional, de Maria Abádia da Silva (2002). Ao estudar o papel das agências que financiavam a Educação Pública, a autora concluiu que as políticas nacionais foram resultantes de imposições e intervenções de instituições internacionais aliadas a uma política de consentimento dos Estados latino-americanos. Seu estudo, ancorado em farta documentação, demonstrou que no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, existiu “uma intervenção sistemática do Banco Mundial nas políticas e estratégias da Educação Básica Pública com o consentimento do governo federal, de parte dos estaduais e das elites dirigentes nacionais” que alinharam a Educação pública “às políticas estabelecidas pelo modelo neoliberal de desenvolvimento econômico, comprimindo os direitos sociais” (Silva, 2002, p. 6).

No Brasil, as proposições mais recentes acerca da ampliação da educação de tempo integral também estão relacionadas aos contextos de influência de organizações internacionais e do setor privado na Educação. Como destacou Roberto Dias da Silva (2015, p. 881), dentre os principais “organismos internacionais preocupados em estabelecer diretrizes para essa questão [...], destaca-se ao longo da última década a atuação da Unesco”. O papel desempenhado



por esse organismo internacional pode ser visto a partir de dois documentos, destacados pelo pesquisador, considerados como as bases para se compreender a criação de programas e políticas para essa etapa da Educação Básica em nível federal e estadual na última década, especialmente com forte incidência para a América Latina: “Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade” (2008) e “Protótipos curriculares do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo” (2011).

Tanto no de 2008 quanto no de 2011 encontram-se exemplos de influências recentes em relação ao Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil e seu alinhamento ideológico aos modelos de desenvolvimento econômico tidos como referência nas últimas décadas no país. Isto fica evidente quando se considera, no próprio teor desses documentos, a prescrição e a orientação acerca do papel a ser desempenhado pelo setor privado nas políticas para o Ensino Médio. Nos dois documentos, as proposições dão protagonismo ao setor privado nas políticas educacionais para o Ensino Médio e para o Ensino Médio Integrado, além de buscar introduzir novas “gramáticas políticas e pedagógicas” relacionadas ao currículo escolar e às práticas docentes (Silva, 2016, p. 679).

“Reforma da Educação Secundária” é um documento de ampla repercussão internacional, no qual a UNESCO (2008) apresenta a “necessidade” de promover reformas entendidas como de caráter urgente para o estabelecimento de novos modelos de currículo. Por meio de um diagnóstico da educação secundária entendida a partir da “falha em prover as condições adequadas para a satisfação das necessidades sociais e econômicas da maioria que não recebe Educação Superior” e da existência de um “grande número de jovens frustrados por não estar suficientemente preparados para a Educação Superior nem equipados para entrar no mundo do trabalho ou para integrar-se à sociedade” (UNESCO, 2008, p. 12-14), o documento propõe a ideia de uma “preparação efetiva” baseada em competências e habilidades, tanto para os que se encaminham para a Educação Superior quanto para aqueles que ingressarem “no mundo do trabalho como estagiários, assalariados ou empreendedores autônomos”. A ideia consubstancia-se em “enraizar” as “habilidades sociais para uma vida produtiva e pacífica nas comunidades interdependentes de hoje”. Assim, conforme a proposição do documento, os conteúdos curriculares deveriam considerar a noção



de “competências”, tais como as “competências transversais”, entre as quais estariam incluídas “a comunicação, o espírito de equipe, o empreendedorismo e as habilidades em informática” (UNESCO, 2008, p. 15-17).

Por meio de exemplos de políticas adotadas em diversos países com realidades muito distintas, o documento elaborado pela UNESCO em 2008 apresenta também quais seriam as “tendências recentes” da Educação Secundária ao redor do mundo. Ao explicitar essas “tendências” em vários trechos do documento, tendo por argumento a preparação dos jovens “para a integração ao mundo do trabalho e à sociedade em geral”, enfatiza-se a importância da “interação estreita com a comunidade”, especialmente as relações “com os empregadores”, além da “importância da parceria entre os setores público e privado” (UNESCO, 2008, p. 21-22).

Se o documento de 2008 apresentou diagnósticos e tendências, o de 2011, tendo por base o projeto que foi desenvolvido pela representação da UNESCO no Brasil intitulado “Currículos de Ensino Médio”, estabelece os chamados “protótipos curriculares viáveis para a integração entre educação geral, a educação básica para o trabalho e a educação profissional no ensino médio” (UNESCO, 2011, p. 6). O documento de 2011 é, em boa parte, decorrência do documento de 2008. Ele reitera a necessidade de reformulação dos currículos com base na inserção das “competências” e da noção de “empreendedorismo”, propondo dois protótipos: um que buscaria articular a preparação para o mundo do trabalho com as práticas sociais e outro que teria como objetivo integrar o Ensino Médio com a Educação Profissional. Ambos são justificados em função das demandas dos jovens em relação ao mundo contemporâneo, bem como a sua relação com o mercado de trabalho, tendo em vista as significativas alterações econômicas e sociais das últimas décadas.

Sobre a proposta de um currículo organizado por “competências”, o documento “Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo” justifica essa ideia evocando o Fórum Mundial de Educação em Dakar, ocorrido no ano 2000, e a assinatura do compromisso chamado “Educação para Todos” (EPT) pelos países participantes. No que diz respeito à proposição do modelo curricular, sua organização pretenderia ajustar “a escolha profissional” aos “interesses pessoais testados na confrontação com o campo profissional e na análise objetiva de possibilidades



e requisitos de emprego, de trabalho ou de empreendedorismo” (UNESCO, 2011, p. 6). Conforme o documento, a “oferta de ensino médio às diferentes necessidades da juventude” deve aparecer relacionada “às flutuações do mundo trabalho” (UNESCO, 2011, p. 20).

No ano 2000, por meio do chamado “Marco de Ação de Dakar”, mais de cem países assinaram o compromisso EPT, estabelecendo responsabilidade coletiva por melhores resultados em relação às suas políticas educacionais. Nesse evento, como explicou Andréa Giordanna Araujo da Silva (2017, p. 86), participaram “instituições proponentes de ações para o campo educacional: Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)”. Segundo pontuou a autora, ficou estabelecido que “caberia à Unesco o trabalho de coordenar a atuação dos países” em relação a esse “marco” (Silva, 2017, p. 86).

A partir da década de 1990, devido às mudanças no campo econômico, político e social, e sob a influência cada vez mais presente dos organismos internacionais na proposição de políticas públicas, presenciamos um relativo consenso em vários setores da sociedade que defendem não apenas a universalização da Educação como também a responsabilização do Estado e da sociedade civil por uma “doutrina de proteção integral” para os seus cidadãos (Silva; Silva, 2012). Essa proteção integral vai ao encontro do esforço de ampliação da proteção social, com a finalidade de diminuir as desigualdades cada vez maiores dentro da sociedade capitalista.

As desigualdades socioeconômicas que geram pobreza e exclusão, próprias da sociedade capitalista, engendram a falta de proteção social. Dessa forma, a proteção social tem sido parte fundamental da implantação da Educação de Tempo Integral para que haja garantia de vida digna e inclusão social, sem as quais não haverá condições para o exercício da cidadania (Faria, 2012). As mudanças ocorridas nas próprias rotinas pessoais e profissionais da vida moderna, como a inserção das mulheres no mercado de trabalho e o aumento da violência e da pobreza, também integram o contexto no qual diferentes agentes políticos passam a estabelecer orientações voltadas para a proteção social.

Nesse contexto, a própria organização dos tempos escolares e o aumento da permanência de crianças e jovens dentro da escola levam em consideração as “restrições normativas ao trabalho



infantil, pelos controles políticos das novas demandas coletivas vinculadas ao risco ou à vulnerabilidade social” (Silva, 2015, p. 871). Logo, a escola se torna central, como uma espécie de instituição “catalizadora” de políticas voltadas para atender aos filhos das famílias trabalhadoras com poder aquisitivo menor e que se encontram majoritariamente nas redes públicas de educação. Essa é uma das finalidades das políticas de ampliação do tempo da jornada escolar para crianças e jovens na América Latina nas últimas décadas. No Brasil, o Programa Mais Educação foi um exemplo importante em relação às crianças e aos adolescentes do Ensino Fundamental.

Giolo (2012) explica que o PNE aprovado em 2001 foi um dos primeiros documentos que fez a defesa, de maneira mais enfática, da necessidade de uma educação de tempo integral. Ao mesmo tempo, segundo o autor, esse PNE foi incapaz de impor ações mais concretas ou efetivas, o que ocorreu mais tarde por meio do FUNDEB e da implantação do Programa Mais Educação. Como observaram Silveira e Cruz (2019, p. 101-102), o que se percebe, no entanto, “é que na defesa e implantação da oferta de escolas de tempo integral aos trabalhadores e filhos de trabalhadores, o papel e o sentido da escola são ressignificados através de mudanças curriculares que ampliam os espaços e as possibilidades de intervenção do setor privado e empresarial na escola pública”.

Desde o processo de democratização pelo qual passou o Brasil no final da década de 1980, a construção de políticas educacionais, especialmente na Educação Básica, vem sendo influenciada por uma agenda global, protagonizada pelos principais organismos internacionais (OIs), como é o exemplo do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI), da UNESCO, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Esses organismos intervêm nas políticas de Estado e de governo dos territórios nacionais, tendo como meta adequar o projeto educacional dos Estados, principalmente dos países mais pobres, às demandas da economia neoliberal. Essa interferência não ocorre unilateralmente, pois se torna realidade, como identificou Silva (2002), por meio de múltiplas formas de consentimento e de mecanismos de atuação dos grupos de poder interessados economicamente na Educação.

Dentro de uma análise mais ampla, a influência desses grupos vem sendo identificada em diferentes publicações e dispositivos



normativos produzidos nos últimos trinta anos e que propõem a incessante ideia de “crise da escola pública”, defendendo-se, assim, uma agenda reformista que se assenta em valores como qualidade, eficiência e equidade. Essa agenda que marcou historicamente a história das influências internacionais nas políticas educacionais, juntamente com o contexto de crises e acordos entre as elites financeiras do Brasil que desencadearam o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff (Souza, 2016), criou as condições de possibilidade para que, a partir de 2016, ocorresse um deslocamento de sentido daquilo que vinha sendo considerado como educação integral para as juventudes.

Vale considerar, conforme observaram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2020), que, sobretudo a partir de 2003, durante o primeiro governo Lula, passou a prevalecer no Brasil uma tendência hegemônica de educação integral para o Ensino Médio alinhada às perspectivas de formação integrada, politécnica e omnilateral<sup>1</sup>. No entanto, a partir de 2016, essa tendência identificada pelos autores – formação integrada na perspectiva da formação politécnica e omnilateral – é interrompida pela atual reforma do Ensino Médio, uma vez que “o pressuposto da formação integrada não é o tipo de educação que interessa à classe dominante” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2020, p. 62).

A defesa e a experiência de políticas de educação de tempo integral para o Ensino Médio inserem-se, pois, em um contexto de influência internacional para adoção de políticas voltadas para combater a vulnerabilidade social e, mais recentemente, formar sujeitos empreendedores, competentes e flexíveis às necessidades do mundo contemporâneo.

---

<sup>1</sup> Frigotto, Ciavatta e Ramos (2020, p. 58), em obra recente organizada por Jaqueline Moll e Sandra Garcia, destacaram: “uma recuperação histórica dos debates, da política e dos documentos construídos sobre o Ensino Médio a partir de 2003 (início do primeiro governo Lula), nos mostrariam uma tendência [...] que, mesmo englobando aspectos contraditórios, vinha se tornando hegemônica. Encontraríamos pistas neste sentido ao notarmos que: a) o Decreto n.2.208/97 foi revogado por outro que disciplinou a forma de oferta da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio; b) a legislação que criou os Institutos Federais exigiu que esses ofertassem pelo menos 50% da Educação Profissional na forma integrada; c) ter-se implementado um programa para que os sistemas estaduais também oferecessem esse tipo de formação – o Programa Brasil Profissionalizado; d) o documento-base deste programa ter como eixo a concepção do Ensino Médio Integrado; e, e) as diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio incorporassem vários princípios desta mesma concepção”.

---

## O contexto de influência nacional: as parcerias público-privadas e suas trajetórias

Para entender como o empresariado ganhou um papel significativo na educação brasileira, é necessário começar com o entendimento de que, no Brasil, o Estado permite a participação desses atores, tanto de maneira direta quanto indireta. De forma direta, podemos observar que várias leis nacionais desempenham um papel fundamental ao apoiar a atuação desses atores no contexto da Administração Pública. Por exemplo, podemos mencionar o Plano Diretor da Reforma do Estado de 1995, que destacava que as políticas sociais não eram exclusivas do Estado, mas poderiam ser implementadas pela sociedade por meios como privatização, terceirização ou publicização.

No Brasil, a Emenda Constitucional nº 19, de junho de 1998, trouxe alterações nos princípios e regulamentos da Administração Pública e possibilitou uma ampla variedade de parcerias, permitindo o direcionamento de recursos públicos para entidades privadas (Carvalho, 2017). Na prática, essa emenda reflete “a lógica neoliberal assumida pelo governo do presidente FHC, caracterizada pela diminuição da máquina pública, diminuição dos gastos sociais, ênfase na racionalidade administrativa e busca por resultados, bem como pela criação da figura do cidadão-cliente” (Pires, 2013, p. 169).

Nesse mesmo período, foram promulgados outros instrumentos normativos que sustentaram a “desresponsabilização” do Estado em relação aos direitos sociais, como a Lei do Voluntariado – Lei nº 9.608/1998 –, a Lei das Organizações Sociais – Lei nº 9.637/1998 – e a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – Lei nº 9.790/1999 (Pires; Peroni, 2019).

No entanto, é importante notar que esses atores também operaram nos bastidores. Consequentemente, com a virada do século XXI, a atuação e a influência dos agentes privados receberam um impulso adicional, à medida que “expandiu-se com a organização de uma rede de influências com novos partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações sociais, institutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos” (Freitas, 2018, p. 15). No contexto educacional, isso se manifestou por meio de investimentos em recursos humanos e financiamento tanto de instituições já existentes (como a Fundação Itaú-Social, em 1993,



e o Instituto Ayrton Senna, em 1994) quanto de novas entidades (como a Fundação Lemann, em 2002, o Instituto Unibanco, em 2002, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, em 2003, e o Movimento Todos pela Educação, em 2006).

Em 2004, foi promulgada a Lei nº 11.079, que estabeleceu as diretrizes gerais para a realização de licitações e a celebração de parcerias público-privadas em níveis federal, estadual e municipal, formalizando, assim, uma normativa que regulamentou a colaboração entre o Estado e o setor privado (Sandri; Silva, 2019; Carvalho, 2019). Essa legislação expandiu a capacidade de influência do Terceiro Setor na Educação Pública. Em 2012, a mencionada lei passou por modificações com a aprovação da Lei nº 12.766, tornando-a ainda mais favorável aos parceiros privados (Oliveira; Oliveira, 2019).

Em 2014, entrou em vigor a Lei nº 13.019, conhecida como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), que estabeleceu o enquadramento jurídico das parcerias entre a Administração Pública e as organizações da sociedade civil, ampliando as possibilidades de atuação desses atores. Essa lei exemplifica a tendência global de permitir que a sociedade civil participe diretamente na promoção dos direitos sociais por meio de organizações do Terceiro Setor (Pires; Peroni, 2019). O MROSC, juntamente com a evolução da legislação nacional, possibilita a gestão de escolas públicas por organizações da sociedade civil, implicando mudanças nas relações entre Poder Público, entidades privadas e organizações do Terceiro Setor (Pinheiro, 2018).

Carvalho (2017, p. 528) alerta que esses agentes privados “vêm assumindo um papel crescente na formulação de políticas públicas, na execução de ações e na coordenação (monitoramento/controle de metas e resultados)”. Dessa forma, é evidente que, direta ou indiretamente, esses atores estão moldando o panorama da educação.

Esses desenvolvimentos abrem caminho para o estabelecimento de parcerias público-privadas na esfera educacional, o que, em nome da melhoria da qualidade da educação pública, leva à influência de instituições cujo objetivo principal é introduzir princípios de mercado para atender interesses privados (Borinelli; Silva 2020; Pires; Peroni, 2019). À medida que as parcerias público-privadas se expandem, destacam-se as estratégias que orientam as



políticas educacionais, manipuladas por entidades privadas que há muito vêm exercendo influência nessa área.

É importante esclarecer que o cenário atual não se encaixa na Privatização Clássica (direta), que envolveria, conforme descrito por Rikowski (2017, p. 399), “a venda de ativos públicos diretamente para alguma combinação de empresas, grupos de investidores e investidores individuais”. O autor enfatiza que a propriedade absoluta das instituições de ensino ainda é evitada, com os agentes privados optando por controlar a educação.

O Estado estabelece tais acordos com os agentes privados porque adota uma abordagem privada, em que “o privado atua com o aval do público, que tem a mesma perspectiva política de classe” (Peroni, 2020, p. 3). Nesse contexto, o Estado assume uma postura empresarial (Peroni, 2020), adotando uma gestão gerencial que permite aos agentes privados atuarem no âmbito educacional e assumirem responsabilidades que, tradicionalmente, seriam do Estado.

Nesse contexto, embora o Estado ainda seja responsável pela execução das ações educacionais, observa-se uma transferência de responsabilidade quanto à orientação e ao conteúdo dos programas para o setor privado, que passa a interferir nesses aspectos. Em termos estritos, “os processos de privatização do público podem ocorrer via execução e direção, quando o setor privado atua diretamente na oferta da educação, ou na direção das políticas públicas ou das escolas, sendo que a propriedade permanece pública” (Peroni, 2020, p. 2).

Peroni e Oliveira (2019) oferecem exemplos da atuação desses agentes. No caso da privatização por meio da orientação, destacam o Movimento Todos pela Educação, que influencia a agenda educacional do governo federal, incluindo a venda de produtos por meio do Guia de Tecnologias do Plano de Ações Articuladas (PAR). Em relação à privatização pela execução direta, citam casos como creches comunitárias, Educação Especial e Educação Profissional. Por fim, o processo de privatização por meio da execução e da orientação ocorre quando instituições privadas definem o conteúdo educacional e o implementam por meio da formação, da avaliação, do monitoramento, da premiação e das sanções, garantindo o controle sobre a execução de seu produto (Peroni; Oliveira, 2019).



Conforme observado por Carvalho (2017), essas parcerias podem ser categorizadas em três modalidades, dependendo do objeto do contrato: a) a aquisição de “sistemas de ensino” privados pela rede pública, envolvendo a compra de materiais didáticos; b) o financiamento de vagas em instituições privadas; e c) a “assessoria na gestão”. Independentemente do objeto do contrato, fica evidente que essas parcerias visam principalmente ao controle, uma vez que esse aspecto, juntamente com o lucro, é identificado como a principal motivação do setor privado ao estabelecer parcerias com escolas públicas.

É evidente que a privatização pode se manifestar de várias maneiras, mas, como Rikowski nos alerta (2017, p. 404), “é apenas uma dimensão da educação, tornando-se capitalizada”. A capitalização da educação engloba outras dimensões, incluindo a criação e a formação de capital humano e o desenvolvimento de mercados educacionais.

A partir do que foi apresentado até o momento, percebemos que o processo de privatização da educação gera consequências que afetam diversos aspectos, desde a garantia do direito à educação até a abordagem pedagógica adotada (Borinelli; Silva, 2020). A reforma do Ensino Médio, promovida pela Lei nº 13.415/2017, já mencionada, segue “a 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, às demandas imediatas dos setores produtivos conferindo-lhe um caráter mais instrumental” (Araújo, 2018, p. 221).

Essa reforma, na verdade, tem o propósito de ajustar o Ensino Médio “a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial” (Silva; Scheibe, 2017, p. 21). Isso se reflete na introdução de conceitos como empreendedorismo e Projeto de Vida, os quais estão associados a uma perspectiva de responsabilização dos estudantes por sua empregabilidade (Borinelli; Silva, 2020). O conjunto desses fatores contextuais deve ser levado em consideração ao analisar-se a PFEMTI. Na prática, essa política tem sido implementada por meio de parcerias público-privadas estabelecidas entre estados e institutos ou fundações que representam os interesses empresariais em relação à reforma do Ensino Médio.

O PFEMTI tem duração prevista de dez anos e seu financiamento ocorrerá por meio de repasses do governo federal às Secretarias



Estaduais de Educação (SEE), integrando um empréstimo daquele com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) no valor de US\$ 250 milhões, conforme a Resolução nº 4, de 17 de abril de 2018. Em análise recente desse financiamento externo, Márcia Fornari e Roberto Antonio Deitos (2021, p. 192) explicam:

“o Acordo de empréstimo” financia parte da reforma do Ensino Médio e está dividido em dois componentes para atender “[...] quatro frentes: (i) a revisão dos currículos; (ii) a flexibilização curricular nas escolas; (iii) o planejamento e a operação logística da oferta dessa flexibilização; e (iv) a ampliação do tempo para escolas em tempo integral”. (BRASIL, 2019, p. 6). Dessa forma, o componente 1 (8812-BR) “Implantação do Novo Ensino Médio”, com US\$ 221 milhões, financia, principalmente, a revisão dos currículos e a ampliação do tempo para escolas em tempo integral, sendo a política de fomento às escolas em tempo integral aquela que é destinada a maior parte dos recursos, outrossim utiliza o Programa para Resultados do BIRD/BM. De natureza igual, o componente 2 (8813-BR), de “Assistência Técnica”, com US\$ 29 milhões, financia, principalmente, as frentes da flexibilização curricular nas escolas e do planejamento e da operação logística da oferta dessa flexibilização.

Como é possível perceber no estudo de Fornari e Deitos (2021), a liberação do financiamento de US\$ 250 milhões foi distribuída em um prazo de cinco anos, a contar de 2018. Além do valor do empréstimo, a execução financeira do PFEMTI prevê a utilização de recursos próprios do governo brasileiro, no valor de US\$ 1.327 bilhões (Fornari; Deitos, 2021, p. 195-196). Por assumir “a forma de circulação de capital portador de juros”, o Acordo de Empréstimo com o Banco Mundial “aprofunda o endividamento público, aumentando a dívida externa do Brasil” (Fornari; Deitos, 2021, p. 197). A análise ainda destaca que todos esses componentes que integram o Acordo de Empréstimo “possibilitam parcerias com o setor privado, seja pelas parcerias com Fundações e Institutos para assessorar e implementar o currículo, seja na organização e flexibilização da oferta dos itinerários formativos, assim como no percentual correspondente à educação a distância” (Fornari; Deitos, 2021, p. 193). Não por acaso, a partir de 2017 essas parcerias foram realizadas em diferentes Estados, e tem sido esse o contexto recente no qual o PFEMTI está em ação.



---

## O caso do Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação (ICE)

É importante ressaltar que a atuação de fundações e institutos privados, assim como sua abordagem de mercado em relação à Educação Pública, não é uma novidade. Pelo contrário, trata-se de um projeto que estava em andamento muito antes da reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017. A título de exemplo, podemos considerar o caso do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e seu modelo de Escola da Escolha.

O ICE é uma entidade privada fundada em 2002, que se propõe a compartilhar com o Estado a responsabilidade pela educação. De acordo com o seu presidente, Marcos Magalhães, a visão é que “o setor público é ineficaz e cabe aos empresários ‘ensinar’ ao Estado como fazer gestão. Ou seja, o privado regulando o público” (Silva; Borges, 2016, p. 8). Para demonstrar essa abordagem, o presidente do instituto, com o apoio de representantes de empresas privadas como ABN Amro Bank, Chesf, Odebrecht e Philips, desenvolveu um projeto destinado à revitalização do Ginásio Pernambucano, uma escola localizada em Recife/PE, e à criação de um novo modelo pedagógico. Esse projeto, datado do início dos anos 2000, desempenhou um papel crucial no crescimento do ICE, uma vez que permitiu que a organização se tornasse reconhecida e aceita por parte dos órgãos públicos. Isso, por sua vez, possibilitou ao ICE replicar o referido modelo em outros municípios e estados do Brasil por meio de parcerias público-privadas (Araújo, 2019).

No entanto, apesar da aceitação por parte das autoridades públicas, algumas críticas à atuação do ICE e ao seu modelo proposto se fazem presentes. Silva (2015, p. 43), por exemplo, observa que o ICE desenvolve um modelo de gestão diferenciado, influenciado pelos “conceitos da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), no qual a experiência gerencial dessa empresa é usada para criar ferramentas de gestão escolar”. Por sua vez, Carvalho e Rodrigues (2019, p. 4262-4263) apontam que o ICE assume a “roupagem de uma função social (presente no discurso da administração moderna)”, mas “atua ampliando seus territórios e de seus parceiros. Esta responsabilidade social vem acompanhada de estratégias para o estabelecimento de interesses privados”.



Michetti (2019, p. 312) observou que, “ao endossar o vínculo entre educação e desenvolvimento econômico e social, o livreto institucional de apresentação do ICE ressalta a ideia de ‘demandas’ e ‘exigências’ do mercado”. Em uma linha semelhante, Rodrigues e Homorato (2020, p. 1), em seu estudo sobre a parceria do ICE da Paraíba, constataram que

[...] a parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) possibilitou uma gestão da educação integral com traços neoliberais e neoconservadores a partir da padronização das escolas e da homogeneização dos discentes utilizando o discurso de uma educação de boa qualidade, capaz de formar sujeitos sociais com acesso a oportunidades iguais.

Essas reflexões são essenciais para compreender a parceria público-privada estabelecida entre ICE e Estados, já que oferecem uma perspectiva diferente daquilo que é divulgado pelo ICE e seus parceiros. Assim, é necessária uma breve apresentação sobre o modelo curricular de Educação em Tempo Integral (EMTI) denominado “Escola da Escolha”, o qual é promovido em todo o país pelo ICE por meio de suas parcerias.

Inicialmente, vale destacar que o modelo Escola da Escolha recebeu ampla aceitação, uma vez que aparentemente atendia às necessidades estabelecidas nas normas referentes à EMTI. Esse modelo busca a extensão do tempo de permanência de toda a comunidade escolar (alunos, professores, técnicos e gestores) no ambiente escolar, viabilizando o conceito de educação em tempo integral. Esse contexto contribuiu para a disseminação do modelo do ICE em vários estados.

Além disso, de acordo com seus idealizadores, o modelo Escola da Escolha se baseia no Projeto de Vida do aluno, um componente curricular no Novo Ensino Médio que está relacionado a uma abordagem que responsabiliza o estudante pelo processo de ensino-aprendizagem e por sua inserção no mercado de trabalho (Borinelli; Silva, 2020).

O Projeto de Vida, a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) e o Modelo Pedagógico são os princípios que sustentam o modelo Escola da Escolha. O Projeto de Vida, conforme definido pelo próprio ICE, é descrito como “uma espécie de ‘primeiro projeto para uma vida toda’. É uma tarefa para a vida inteira, certamente a mais



sofisticada e elaborada narrativa de si, que se inicia nesta escola” (ICE, 2015a, p. 11), além de ser “o caminho traçado entre aquele que ‘eu sou’ e aquele que ‘eu quero ser” (ICE, 2015a, p. 8).

Analisando esse princípio, podemos perceber que ele mascara as desigualdades existentes entre os diferentes alunos que frequentam as escolas públicas brasileiras. Como é possível propor que os estudantes da Educação Básica elaborem um Projeto de Vida a longo prazo? Segundo Borinelli e Silva (2020, p. 15), o Projeto de Vida contribui para “responsabilizar o indivíduo, unicamente, pelo seu sucesso e mérito, que na prática reforçam um discurso meritocrático e as desigualdades sociais existentes”.

Quando falamos sobre o princípio da TGE, podemos observar a proposta de introduzir práticas empresariais no ambiente escolar, pois, de acordo com o próprio ICE, “com base na TGE, a gestão escolar utiliza-se de importantes ferramentas gerenciais, devidamente customizadas ao ambiente escolar, possibilitando a harmonização de processos administrativos e pedagógicos” (ICE, 2015b, p. 7). Dessa forma, o ICE apresenta a TGE como uma solução para os problemas enfrentados pelas escolas, moldada de acordo com as convicções do mercado.

Conforme enfatizado por Rossi, Bernardi e Uczak (2017), o modelo empresarial de gestão é apresentado como uma alternativa para alcançar a eficácia e a qualidade da educação. O ICE afirma que serão adotadas práticas que normalmente não são comuns ao ambiente escolar, uma vez que a TGE “requer que todos os profissionais que compõem a equipe escolar adotem posturas e atitudes que, geralmente, não fazem parte das práticas cotidianas das escolas” (ICE, 2015b, p. 10). Por fim, a TGE é estabelecida como a base do Modelo Pedagógico do Escola da Escolha.

Quanto ao Modelo Pedagógico do Escola da Escolha, é importante observar algumas de suas particularidades como um dos princípios da proposta curricular do Instituto. O ICE (2015c, p. 10) afirma que “o Modelo Pedagógico foi concebido para responder à formação do jovem no Século XXI”, idealizando a formação de um jovem autônomo, solidário e competente, capaz de desenvolver uma visão do seu próprio futuro e transformá-lo em realidade para enfrentar os desafios, as limitações e as oportunidades trazidos pelo novo século e agir sobre eles. É possível observar que o Modelo Pedagógico promove a formação de um jovem idealizado, que seja



bem-sucedido no contexto econômico, considerando os valores e as premissas desse contexto em sua formação e perspectiva de futuro (Michetti, 2019).

A análise dos princípios da Escola da Escolha revela que o modelo proposto pelo ICE incorpora elementos alinhados com princípios neoliberais, direcionados a atender interesses privados. Além disso, é importante notar que o ICE tem desempenhado um papel ativo no cenário nacional, mesmo antes da Reforma do Ensino Médio.

Vale ressaltar que o ICE foi chamado para contribuir nas discussões em torno da conversão da MP nº 746/2016 em lei, conforme indicado por Quadros (2020). Isso aconteceu por meio do requerimento número 6, feito por Thiago Peixoto (PSD-GO), que justificou sua solicitação com base na expertise da instituição. O senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES) também convidou o ICE por meio do requerimento número 29, sem oferecer uma justificativa específica.

A partir desses relatos, podemos refletir sobre o papel de um ator privado, como o ICE, e sua influência no sistema de ensino público nacional, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio em Tempo Integral. O ICE já atua nesse campo educacional há quase duas décadas. Sua atuação representa apenas uma parte das influências presentes no contexto mais amplo, mas serve como um exemplo esclarecedor dos elementos que caracterizam o ambiente atual.

---

## Considerações finais

Como mencionado anteriormente, nosso objetivo neste capítulo foi identificar e analisar alguns aspectos dos contextos de influência nacional e internacional da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI) que emerge na reforma atual do Ensino Médio no Brasil, a partir de 2016. Para isso, realizamos pesquisa documental sobre o tema. Em relação ao contexto de influência internacional, privilegamos dois documentos da UNESCO: “Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade” (2008) e “Protótipos curriculares do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo” (2011). Também analisamos



documentos relativos ao modelo curricular Escola da Escolha, difundido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) por intermédio de parcerias público-privadas.

Em nossa análise, a Política de Fomento e Ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil, advinda em 2016 com a Reforma do Ensino Médio, se insere em um contexto de influência marcado por intervenções de organismos internacionais e reformas do Estado. É nesse contexto que também ocorreu a emergência de novos marcos regulatórios que ampliaram, progressivamente, as condições de influência do Terceiro Setor na Educação Pública por meio de parcerias público-privadas.

No que se refere ao estudo do contexto de influência internacional, tendo por base os dois documentos que analisamos – “Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidade” (2008) e “Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo” (2011) –, é possível concluir que as proposições de ambos para a Educação Secundária aparecem fundamentalmente alinhadas com as necessidades do mercado. Ainda que em seu teor apareçam referências à ideia de uma Educação integral, nossos percursos investigativos permitem afirmar que, de maneira substancial, suas propostas reiteram a adequação à racionalidade neoliberal no que diz respeito à organização curricular por “competências” e ao estímulo de “parcerias” público-privadas que vão de encontro à concepção ontológica de educação integral que se faz presente na relação entre educação e trabalho.

A “formação integral” presente nos dois documentos visa, por meio das “competências”, circunscrever a juventude à “vida produtiva e pacífica” com base no “empreendedorismo” (UNESCO, 2008, p. 15-17) e adequar o Ensino Médio “às diferentes necessidades da juventude” relacionadas “às flutuações do mundo do trabalho” (UNESCO, 2011, p. 20). Trata-se de uma concepção de educação integral que está muito longe de preparar os jovens para se tornarem sujeitos potencialmente capazes de interferir de maneira crítica na realidade social.

No contexto de influência nacional atual, o Estado passa a ser empresarial (Peroni, 2020). Atuando com uma gestão gerencial, ele cede espaço para que os agentes privados ajam no âmbito educacional e assumam responsabilidades que seriam do Estado. O exemplo da



atuação do ICE e do modelo curricular Escola da Escolha no Ensino Médio de Tempo Integral ilustra esse aspecto contextual importante a considerar e que diz respeito aos diferentes mecanismos jurídicos e legislativos que, desde a década de 1990, foram ampliando e favorecendo a influência de instituições privadas na escola pública. Essa influência também se manifesta em mudanças pedagógicas que incidem na concepção de escola, de ensino, de aprendizagem bem como no trabalho docente como um todo. Trata-se de um contexto no qual o Estado amplia suas finalidades e identidades gerenciais, minimizando o seu papel e as suas funções em relação à Educação Pública, em geral, e ao Ensino Médio, em particular.

Compreender os contextos de influência do PFEMTI exige reconhecer esse caráter neoliberal do Estado brasileiro e considerar que a Reforma do Ensino Médio ocorre com um conjunto de outras reformas, tais como a trabalhista e a previdenciária, além da Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os investimentos em educação e seguridade social. Assim, é importante reconhecer que o contexto de influência é também de “intensificação da flexibilização, da precarização e da exploração da classe trabalhadora” (Silveira; Ramos; Vianna, 2018).

---

## Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HÓLOS**, Ano 34, v. 08, p. 219-232, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7065>.

ARAÚJO, Rodolfo. A história que começou com um executivo indignado e terminou com um salto na qualidade do ensino de Pernambuco. **Época Negócios**, São Paulo, 08 fev. 2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/02/historia-que-comecou-com-um-executivo-indignado-e-terminou-com-um-salto-na-qualidade-do-ensino-de-pernambuco.html>. Acesso em: 15 fev. 2021.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD. **Reforming Education and Changing Schools**. London: Routledge, 1992.

BORINELLI, Gabriele; SILVA, Monica Ribeiro da. Parcerias público-privadas e disponibilização de recursos financeiros para



institutos e fundações privados no contexto da reforma do Ensino Médio. In: FÁVERO, A. A. TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. **Leituras sobre Educação e Neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020, p. 69-86.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. A Educação Básica brasileira: E as novas relações entre o Estado e os empresários. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 525-541, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.800>.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs): nova oportunidade de negócios educacionais para as organizações do setor privado. **RBPAE**, v. 35, n. 1, p. 57-76, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol11i2019.93095>.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias Rodrigues. Gerencialismo privado na Educação pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (Ice) na Paraíba. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS. 14., Campinas, p. 4.261-4.274, 2019. **Anais [...]**. Campinas, 2019. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3237>. Acesso em: 01 ago. 2021.

FARIA, Tereza Cristina Leandro de. Reflexões sobre a implantação do Programa Mais Educação na rede municipal de ensino de Natal, RN. **Quipus: Revista Científica das Escolas de Comunicação e Artes e Educação**, Natal: Edunp, Ano 1, n. 1, dez. 2011/maio 2012. Disponível em: <https://repositorio.unp.br/index.php/quipus/article/view/58>. Acesso em: 02 ago. 2021.

FORNARI, Márcia; DEITOS, Roberto Antonio. O Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 188-210, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47181>

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio no Brasil: (Im)Possibilidades político históricas. In: MOL, Jaqueline; GARCIA, Sandra. (orgs.). **Ensino Médio para todos no Brasil**: que Ensino Médio? Porto Alegre: CirKula, 2020, p. 45-68.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 94-105.



INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Escola da Escolha**: um novo jeito de Ver, Sentir e Cuidar dos estudantes brasileiros. 20--. Disponível em <http://icebrasil.org.br/> Acesso em: 18 jul. 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Pedagógico Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo Componentes Curriculares Ensino Médio**. Recife: ICE, 2015a.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Tecnologia de Gestão Educacional Princípios e Conceitos Planejamento e Operacionalização**. Recife: ICE, 2015b.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Pedagógico Princípios Educativos**. Recife: ICE, 2015c

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002>.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtIvxYtCQHCFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 ago. 2021.

MICHETTI, Miqueli. A vida como projeto: a pedagogia do homo economicus e as iniciativas de fomento ao “espírito do capitalismo” via Educação pública. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 55, n. 3, p. 302-314, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.4013/csu.2019.55.3.01>.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de; OLIVEIRA, João Ferreira de. O Ensino Médio em tempos de Parcerias com Institutos: O projeto do campo econômico em ação. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. II. 2019. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/8757>. Acesso em: 04 ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (UNESCO). **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado**: resumo executivo. Brasília: UNESCO, 2011.

ORGANIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (UNESCO). **Reforma da Educação Secundária**: rumo



à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. Brasília: UNESCO, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação Público-privado no contexto neoconservador no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e241697, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.241697>.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 38-57, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4657>.

PINHEIRO, Dalessandro de Oliveira. **O movimento “todos pela Educação”**: o público, o privado e a disputa de projetos educacionais no Brasil. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PIRES, Daniela de Oliveira. O histórico da relação público-privada no Brasil: o enfoque jurídico. In: PERONI, Vera Maria Videl (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da Educação. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 159-174.

PIRES, Daniela de Oliveira; PERONI, Vera Maria Vidal. A História da Educação brasileira sob o enfoque da relação público-privada: limites e possibilidades para a sua democratização. **Revista Contrapontos I Eletrônica**, Itajaí, v. 19, n. 2, jan./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n2.p10-27>.

QUADROS, Sérgio Feldemann de. **A influência do empresariado na reforma do ensino médio**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em Educação e formas de mercadoria. **Retratos da escola**. Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.810>.

RODRIGUES, Ana Cláudia; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Redes de política de Educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-32, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21782>.

ROSSI, Alexandre José; BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo. Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira. **RBPAE**, v. 33, n. 2, p. 355-376, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol33n22017.71503>.



SANDRI, Simone; SILVA, Monica Ribeiro da. O programa jovem de futuro do instituto UNIBANCO para o Ensino Médio: decorrências do imbricamento entre Público e Privado. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 2 p. 28-50, jan./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n2>.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. Políticas de ensino integral na América Latina. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 46, p. 84-105, out./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n46ID13293>.

SILVA, Emanuel Lourenço da. **A parceria público-privada na gestão da escola pública em Pernambuco**: de um programa experimental a consolidação de uma política pública de gestão para resultados. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Emanuel Lourenço da; BORGES, Maria Creusa de Araújo. resultados. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 1, p. 04-23, jan./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.51359/2359-1382.2016.2513>.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto da. **Educação Integral no Brasil de hoje**. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: FAPESP; Editora Autores Associados, 2002.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio. Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11n20.769>.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 89, p. 869-900, out./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400004>.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículo e conhecimento escolar na sociedade de capacitações: o Ensino Médio em perspectiva. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 676-697, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/15276>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SILVEIRA, Éder da Silva; CRUZ, Marcelly Machado. A ampliação da Educação de tempo integral para o Ensino Médio no contexto latino-americano. **Revista de Ciências Humanas**, v. 20, n. 3, p.



92-115, 2019. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3328>. Acesso em: 04 ago. 2021.

SILVEIRA, Éder da Silva; RAMOS, Nara Vieira; VIANNA, Rafael de Brito. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**. Unochapecó, v. 20, n. 43, p. 101-118, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v20i43.3992>.

SILVEIRA, Éder da Silva; SOUZA, Nayolanda Lobo Amorim de; VIANNA, Rafael de Brito; ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco. Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional no âmbito da Lei 13.415/2017. **Revista Pedagógica**, Unochapecó, v. 24, p. 1-26, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v24i1.6605>.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**: entenda como e por que você foi enganado: Leya, 2016.

VIANNA, Rafael de Brito; SILVEIRA, Éder da Silva. Apontamentos sobre as dimensões constitutivas da Educação Integral em perspectiva crítica. **Revista Cocar**, v. 18, n. 36, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5786/2673> Acesso em: 15 set. 2023.





# Despertar de talentos, tomada de decisões conscientes e projeção de futuros: educação integral e formação humana no Novo Ensino Médio brasileiro

*Roberto Rafael Dias da Silva  
Daiana Bastos da Silva Santos*

Ao examinarmos atentamente o contexto de implementação das políticas curriculares atinentes ao Novo Ensino Médio no Brasil, uma das questões mais destacadas refere-se à ampliação dos tempos escolares e às concepções de educação integral que a fundamentam. Essa questão ocupa um espaço estratégico na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que o desenvolvimento de competências e a educação integral são posicionados como fundamentos pedagógicos (Brasil, 2018). Essa conexão entre ampliação dos tempos e educação integral também é evidenciada na Lei nº 13.415/2017, que regulamenta o Novo Ensino Médio (NEM), prevendo a flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos e o aumento gradual da carga horária nesta etapa da Educação Básica, com o intuito de ampliar as possibilidades formativas da educação integral (Brasil, 2017). Percebe-se, portanto, uma articulação conceitual entre a ampliação dos tempos dos adolescentes e jovens nas escolas e a clássica noção de educação integral na Contemporaneidade. Nesse sentido, torna-se relevante explorar as racionalidades pedagógicas que estão inseridas nessa convergência conceitual bem como as concepções de tempo escolar e de formação humana que são potencializadas no contexto das novas políticas de escolarização juvenil. Ao longo desse breve texto, fundamentado em elaborações teóricas ainda em construção, serão apresentadas algumas reflexões analíticas inscritas no campo dos Estudos Curriculares.

Essa abordagem no campo dos Estudos Curriculares nos permite construir um percurso investigativo voltado à compreensão do currículo a partir do paradigma das racionalidades contextuais, conforme descrito por Pacheco (2003). Nessa perspectiva, distanciamos-nos de uma abordagem técnica do currículo e nos esforçamos



para entendê-lo no contexto de suas práticas, mais plurais e contingentes, contextualizadas nos diferentes territórios educacionais. Vale ressaltar que o modelo das racionalidades contextuais

[...] adquire sentido com os trabalhos no âmbito da teoria social crítica e das diversas abordagens pós-modernistas e pós-estruturalistas, contribuindo para a emergência de uma teorização curricular crítica, emancipatória, cujos traços de identificação têm sido marcados pela pluralidade de perspectivas teóricas e pela ausência de contributos práticos (Pacheco, 2003, p. 27).

Essa abordagem abre espaços para a análise das racionalidades pedagógicas que operam no interior de uma política de currículo (Silva, 2019; 2017). Entretanto, para aprofundar a investigação acerca dessas racionalidades, incluiremos em nosso repertório analítico a noção de epistemologia social, fundamentada nos escritos de Thomas Popkewitz (1994, 2000, 2015). Trabalhar na perspectiva da epistemologia social, segundo o autor, requer que seja dada ênfase ao conhecimento e às relações institucionais que se desenvolvem no interior dos cenários históricos. Isso implica compreender que “as cambiantes divisões de verdadeiro/falso em uma sociedade estão relacionadas às relações de poder, em vez de serem um resultado direto da existência de uma dada realidade” (Popkewitz, 1994, p. 205-206).

De acordo com o pesquisador estadunidense, por meio das reformas educacionais e das políticas curriculares que as norteiam, ocorre uma administração social de nossa individualidade. Popkewitz (2000, p. 142) esclarece que a administração social “não é o conjunto de práticas ou processos organizacionais formais, mas o conhecimento que ordena e disciplina a ação e a participação, isto é, o conhecimento é uma prática de administração social”. Ao administrarem nossa subjetividade, tais políticas constroem sistemas de razão que definem um tipo de estudante a ser construído, um conhecimento a ser selecionado e uma forma específica de prática escolar a ser desenvolvida. Em torno dessas operações, é possível observar o advento de novos modelos de inclusão e exclusão nos currículos, alterando-se “as formas de representação e as imagens mediante as quais a cultura constrói e vive em sua própria temporalidade” (Popkewitz, 2000, p. 159).



Ao optarmos por examinar as racionalidades pedagógicas presentes nas tensões entre a ampliação dos tempos escolares e a educação integral, no contexto de implementação do Novo Ensino Médio brasileiro, selecionamos como material analítico as políticas curriculares de três estados, sejam eles: Rio Grande do Sul, São Paulo e Mato Grosso do Sul. A escolha destes é fundamentada por, pelo menos, quatro aspectos: a) suas políticas evidenciam a articulação entre educação integral e ampliação da jornada escolar no Ensino Médio; b) seus documentos apresentam seções específicas para discutir essas questões em relação às demandas derivadas da BNCC; c) suas localizações ficam em três regiões brasileiras distintas, com intencionalidades formativas variadas.

Nesse contexto, o presente capítulo está estruturado em três seções distintas. Inicialmente, na primeira seção intitulada “Reflexões sobre a articulação entre educação integral e organização temporal escolar”, delinaremos algumas ponderações relativas às implicações e aos desafios inerentes à articulação da ampliação dos tempos escolares e à educação integral, bem como seus possíveis efeitos para a aprendizagem dos estudantes. Ademais, apresentaremos reflexões que se alinham com a necessidade de reexaminar o papel do tempo formativo. Posteriormente, na seção intitulada “Reexaminar o tempo escolar: um exercício necessário para a construção da formação humana”, buscaremos traçar as mudanças nas experiências temporais ao longo do tempo e suas implicações para a efetividade de uma formação humana multidimensional. Por fim, na terceira e última seção, “Análise das racionalidades pedagógicas nas tensões entre ampliação dos tempos escolares e educação integral”, buscamos analisar as racionalidades pedagógicas presentes nas tensões entre a ampliação dos tempos escolares e a compreensão de educação integral nos currículos analisados.

Em linhas gerais, como hipótese orientadora deste estudo, podemos considerar que a ampliação dos tempos escolares e sua articulação com a educação integral, nos documentos analisados, acionam racionalidades pedagógicas com o intuito de formar sujeitos que sejam capazes de reconhecer e potencializar seus talentos, tomar decisões conscientes e projetar seu próprio futuro.



---

## 1. Reflexões sobre a articulação entre educação integral e organização temporal escolar

Como é de nosso conhecimento, cada sociedade define uma concepção de tempo que esteja articulada com suas demandas econômicas, políticas, culturais e sociais (Husti, 1993). Do século XVII herdamos uma concepção de tempo derivada da Física mecanicista de Isaac Newton; assim sendo, levamos adiante uma concepção de tempo como “absoluto, verdadeiro e matemático”. Desde o final do século XIX, mas sobretudo no decorrer do século XX, estivemos diante de um novo conjunto de questões – ligadas ao indivíduo, à vida democrática e ao desenvolvimento tecnocientífico – que foram acrescentando novos sentidos e requerendo novas perspectivas para a questão do tempo. Como explica Aniko Husti (1993, p. 272), “a crescente assunção da complexidade dos fenômenos temporais permitiu um afastamento progressivo da noção de um tempo reduzido ao cronômetro”. O distanciamento da lógica do cronômetro permitiu uma metamorfose na compreensão do tempo: de um tempo mecânico (uniforme e fixo) para um tempo subjetivo (multiforme e adaptável), ainda conforme Husti (1993).

Avançando na clássica proposição do pesquisador francês, precisamos nos dirigir para a temática do tempo escolar que funciona como um “prisioneiro da planificação do tempo” (Husti, 1993, p. 273). Na percepção de Husti, em texto datado há mais de três décadas, o sentido que a escola dá ao tempo ainda é típico do modelo matemático e absoluto, derivado do pensamento newtoniano. A planificação do tempo é pouco questionada, e as disputas acerca desta questão na vida escolar ainda estão circunscritas a mais ou menos espaços na grade de horários. Aliás, a planificação do tempo numa tabela de horários, mesmo em escolas mais progressistas, revela um modo de pensar sobre o tempo. Acerca desse aspecto, Husti (1993, p. 273) assevera que a organização do tempo na escola permaneceu ancorada “em seu estágio arcaico e em sua configuração monolítica até nossos dias, em meio a uma mutação particularmente rápida do mundo, da tecnologia, dos modos de vida e, em consequência, da população escolar e das expectativas da sociedade em relação à escola”.

Importante destacar que essas mudanças sociotemporais, além de produzirem efeitos nos diversos âmbitos da vida social,



chegam à escola sob a forma de mutações nas formas de planejar, ensinar, aprender e até mesmo avaliar. No entanto, isso entra em contradição com uma concepção de tempo cristalizada. A hipótese de Husti (1993, p. 273) é que essa contradição “bloqueia a evolução do ensino”.

A instituição escola está em completa contradição consigo mesma ao impor o modelo de organização secular, imutável e uniforme, e desejar ao mesmo tempo mudanças profundas, fixando-se para isso uma série de objetivos – como, por exemplo, abrir a escola a seu entorno, utilizar a tecnologia moderna, levar em conta a heterogeneidade dos alunos, diversificar as práticas pedagógicas e as fontes de conhecimento e, de forma particular, fomentar a participação ativa do aluno na construção de seus conhecimentos –; objetivos, todos eles, que requerem uma planificação do tempo variável e adaptável, quer dizer, móvel (Husti, 1993, p. 273).

Para compreender essa condição, precisamos realizar algumas breves digressões históricas para examinar as relações entre tempo e educação, visando compreender a constituição do cronossistema da escola moderna. Segundo Escolano (1993, p. 127), voltamos nossa atenção ao século XIX para perceber a formação de determinados “crono-sistemas de periodização das atividades educativas”. Ao longo da história da escola, os padrões de temporalização da ação educativa, de acordo com Escolano (1993), refletem, por um lado, a distribuição dos estudantes ao longo de horas, dias, semestres e anos letivos e permitem, por outro, olhar a história do currículo: dos saberes, das disciplinas ou mesmo das subjetividades que eram definidas. Um exemplo notável nesse aspecto é a dimensão da regulação dos tempos e das rotinas na infância bem como a ênfase em ajustar os biorritmos (da criança) aos sistemas sociais e culturais de seu tempo.

Há questões de poder, controle e influência que se definem na relação entre tempo e escolarização, e, mais uma vez recorrendo a Escolano, que assinala a distribuição das jornadas escolares, no fluxo entre as disciplinas ou o intercalamento entre aulas e intervalos. Aproveitar o tempo ou garantir o descanso foram se constituindo, ao longo do tempo, como um profícuo campo de reflexões pedagógicas. A composição da população escolar – em classes e seriações – também se constituiu como um aspecto central. A escola do século XIX, como descreveu Husti (1993, p. 304), em sociedades



relativamente estáveis, “tinha a função de transmitir conhecimentos a uma população escolar restrita e seu funcionamento respondia ao princípio de que todo mundo deveria aprender o mesmo, ao mesmo tempo”. Ao predominar o sistema de ensino uniforme, ao longo do referido século, constatou-se a consolidação de estruturas temporais mais rígidas.

Dessa forma, as considerações a respeito do tempo escolar nas reformas curriculares e políticas educacionais brasileiras até o momento focalizaram o tempo “em sua dimensão objetiva e apenas como uma quantidade” (Martinic, 2022, p. 229). Esses elementos podem ser observados nas políticas educacionais a partir da década de 1990, um período em que a educação assumiu uma posição central nas agendas políticas e testemunhou o progresso do processo de democratização da escola pública brasileira e do ensino na Educação Básica. Esse processo gerou desafios entre a ampliação das oportunidades democratizadas e a qualidade do ensino democratizado. Atualmente, questões como a flexibilidade curricular ocupam uma posição central nas discussões. Além disso, é importante salientar a evidente conexão entre a expansão da jornada escolar e a educação integral em políticas curriculares e na formulação dos currículos escolares contemporâneos. Nesse contexto, busca-se conduzir análises preliminares explorando ações empreendidas por alguns estados, conforme mencionado anteriormente.

Além disso, no âmbito do tempo escolar, é relevante destacar as pesquisas de Martinic (2015), Nuñez (2019) e Ponce (2016) no contexto latino-americano. De acordo com Martinic (2015), remetendo-se especificamente ao cenário da experiência chilena de ampliação da jornada escolar, seria conveniente refletir sobre a aprendizagem escolar dos estudantes. Considerando que, em nosso continente, o tempo de permanência na instituição é, em média, 180 dias e 800 horas, precisamos compreender os efeitos para estudantes e professores da ampliação dos tempos escolares. Como herança da escola europeia, na América Latina trabalhamos com um conceito mecânico e racional, reduzido a uma grade fixa de horários em que as disciplinas são distribuídas. Todavia, sabemos que, hodiernamente, requerem-se “mudanças profundas na forma de organizar e administrar o tempo nas escolas para responder às exigências das transformações no conhecimento, na pedagogia e na institucionalidade dos sistemas educativos” (Martinic, 2015, p. 482).



O sociólogo chileno destaca a importância de uma reflexão sobre as relações entre tempo escolar e aprendizagem. Ele resalta a necessidade de ampliar as distinções entre “tempo como quantidade” e “tempo como significado”. A expansão dos tempos escolares, geralmente associada à extensão da jornada escolar, apresenta implicações e desafios, requerendo uma reavaliação das práticas educativas, especialmente ao considerar a distinção entre quantidade e qualidade do tempo, conforme enfatizado por Martinic (2015). Por um lado, o aumento da jornada escolar pode oferecer oportunidades para vivências pedagógicas, interações sociais e proteção para os estudantes. Por outro lado, a extensão desse tempo escolar exige uma reflexão sobre a qualidade dessas experiências vivenciadas pelos alunos nesse período ampliado na escola. Assim, torna-se fundamental articular a ampliação da jornada escolar dentro de uma perspectiva que considere o significado desse tempo em termos de experiências significativas para os estudantes, assumindo o compromisso e a responsabilidade educativa com a aprendizagem deles.

No entanto, até o momento, ainda não se formulou, em termos pedagógicos e curriculares, uma concepção de tempo escolar adequada à nossa época. A distribuição dos tempos disponíveis, as disciplinas e as experiências a serem priorizadas, a questão do desempenho escolar e a especificidade do estudo como tarefa educativa exigem uma análise mais atenta no cenário latino-americano. A ampliação dos tempos escolares, desprovida de uma reflexão sobre as aprendizagens dos estudantes, pode contribuir muito pouco para a escolarização em nosso tempo.

Desde nossa perspectiva, contar com mais tempo alocado na jornada escolar gera melhores aprendizagens, sempre e quando seja acompanhado de tempo efetivo dedicado à tarefa por parte dos estudantes, de novas práticas pedagógicas e de um reordenamento dos meios didáticos, das estruturas curriculares e dos conteúdos educativos que se ensinam (Martinic, 2015, p. 482).

Núñez (2019) destaca o processo de transformações culturais, especialmente no que diz respeito às experiências temporais e às mudanças nos modos de vivenciar o tempo bem como identifica seus efeitos recentes no sistema educacional. A fim de enriquecer essa reflexão sobre as possíveis consequências da expansão dos tempos escolares, desvinculada da consideração sobre a aprendizagem e a



construção do conhecimento escolar, é pertinente considerar diversos aspectos ressaltados por Núñez (2019). O autor questiona como as distintas experiências educativas decorrentes da organização do tempo escolar na contemporaneidade se interligam com as vivências temporais dos jovens. Nesse contexto, em consonância com o autor, destaca-se o processo de atribuição de responsabilidade social pela trajetória formativa e educacional dos jovens brasileiros, conforme delineado pelas últimas políticas educacionais e curriculares, notadamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em meio a uma realidade de acentuada desigualdade social no país. Ainda, concorda-se com Núñez (2019) no que diz respeito à percepção de que a expansão dos sistemas educacionais amplia as oportunidades de vivenciar a juventude, ainda que essa vivência ocorra de maneira desigual, dado que o tempo disponível para dedicação à formação está intrinsecamente entrelaçado, entre outros fatores, à posição social.

Torna-se imperativo, valendo-se novamente das considerações de Núñez (2019), conceber novas políticas e ações para reconfigurar o tempo escolar. Essa reconfiguração, segundo ele, não deve ser conduzida na perspectiva de uma transformação completa, mas sim no sentido de ampliar as oportunidades destinadas aos jovens, ao invés de condicionar tais mudanças a padrões inflexíveis. Para reforçar essa argumentação, o autor aponta para o caráter imediatista que caracteriza a sociabilidade juvenil e a descompassada relação, uma anacronia, com a atual organização temporal. Diante disso, urge-se a revisão dos paradoxos temporais contemporâneos e a formulação de um modelo de organização escolar que equilibre as transformações culturais e temporais com as experiências juvenis, uma vez que, como afirma Núñez (2019, p. 31), “são estes tempos que nos tocam”. Embora o objetivo possa ainda não ter sido plenamente alcançado, já é factível identificar pistas do que não deve ser seguido. A título de exemplo, a extensão da jornada escolar associada à responsabilidade social e a um modelo curricular centrado no desenvolvimento emocional, em curso em um país de vastas especificidades geográficas e populações diversas como o nosso, apresenta o risco de agravar as desigualdades sociais.

Além disso, ao incorporarmos a reflexão sobre a aprendizagem desses estudantes como uma premissa para a reestruturação do tempo escolar, acrescentamos outros elementos que devem ser considerados na elaboração de um cronograma escolar concebido



sob a perspectiva da justiça curricular. Ponce (2016) observa que as atuais políticas de ampliação do tempo escolar estão intrinsecamente ligadas ao ideário empresarial e neoliberal, visando à acumulação de capital. Em resposta a esse processo, a autora instiga a considerar o tempo escolar sob a perspectiva da justiça curricular, apresentando-o como um desafio coletivo. Isso envolve a análise de componentes constituintes das vivências temporais, tais como: a finalidade, entendida como a “manifestação de uma postura humana, guiada pela busca pela transformação da realidade experimentada e percebida, a qual é procurada por meio da ação social” (Ponce, 2019, p. 1147); o binômio relativo-permanente, essencial para o processo de construção do tempo escolar, que não enfatiza apenas o produto ou o procedimento, o efêmero ou o duradouro, mas sim o equilíbrio entre ambos; e a liberdade, em que, de acordo com a autora, o tempo destinado à formação deve ser vivido com autonomia e definido pelos indivíduos que dele se beneficiam. A partir dessa análise, a autora propõe a criação de um tempo escolar, compreendido por ela como o período durante o qual os alunos estão sob a tutela da instituição escolar, que busque a justiça curricular por meio de um currículo que promova a justiça social, estabelecendo “rotinas escolares que ofereçam a oportunidade de desenvolver tempos significativos, tanto em nível individual quanto coletivo” (Ponce, 2016, p. 1.158), ou seja, um tempo humanizado. Em suma, uma característica compartilhada por esses autores, sumarizados nessa breve retomada conceitual, é a exigência de retomar a discussão acerca do tempo de formação.

---

## 2. Reexaminar o tempo escolar: um exercício necessário para a construção da formação humana

Examinar as experiências cotidianas sempre será um exercício de pensamento marcado pelas controvérsias e pela parcialidade e, muito provavelmente, delineado pela contingência. Trata-se de um exercício intelectual que requer sensibilidade e um olhar alargado para as questões contemporâneas. É de nosso conhecimento que, neste início de século XXI, nossos modos de apreensão da realidade são marcados pela informação. Alberto Melucci (2004, p. 14), no final da década de 1980, apontava que “uma sociedade que faz da informação seu recurso fundamental muda as estruturas constitutivas da experiência”. A maneira como vivenciamos nosso tempo,



nossas subjetividades e nossas vidas carrega as tensões advindas desse contexto.

A afirmação de Melucci (2004) é profundamente instigante e serve como orientação para uma reflexão inicial sobre os desafios cotidianos que surgem de nossa experiência temporal. Apesar da característica elusiva da experiência temporal, o sociólogo italiano se empenha em sistematizar as três concepções, denominadas pelo autor enquanto “figuras do tempo”, construídas no contexto ocidental. Essas representações, de caráter multifacetado e por vezes entrelaçadas (ou mesmo sobrepostas), permeiam nossas vivências diárias. A primeira dessas figuras é o “círculo”, em que o tempo é percebido como um “retornar cíclico de todas as coisas” (Melucci, 2004, p. 18). A figura cíclica marca nossas relações com a natureza, os mitos, os tempos sacros e os acontecimentos de uma determinada comunidade.

Com o advento da Modernidade e suas diversas manifestações de racionalidade técnica, emerge uma figura do tempo representada como uma “flecha”. A salvação, o progresso, o desenvolvimento das nações, o desenvolvimento humano e as metas de produtividade são exemplos variados dos modos pelos quais a época moderna nos apresentou uma relação com o tempo marcada pelas finalidades. Melucci (2004) esclarece que as figuras não se substituem mutuamente; mas, antes disso, permitem que elas adquiram ênfases e contrastes diversos.

Essa ideia alimentou a industrialização e a grande transformação do mundo ocidental, tornando-se, hoje em dia, o modelo aceito, por vontade ou imposição, em todo o planeta. A figura linear do tempo como flecha, seja ela interpretada no que implica salvação ou progresso, impregna as raízes profundas da cultura ocidental e alimenta, ainda hoje, nossa representação do tempo (Melucci, 2004, p. 19).

A despeito de seu sucesso, ainda evidente, o sociólogo italiano descreve o declínio da metáfora da “flecha” do tempo em prol de uma nova representação que emerge na sociedade da informação: o “ponto”. A desregulação das nossas experiências contemporâneas, bem como da inviabilização do planejamento existencial de longo prazo, oferece-nos uma experiência fragmentada do tempo. Nas palavras de Melucci (2004, p. 20), “a figura do ponto representa perfeitamente a percepção de uma sequência descontínua, mista,



heterogênea, uma sucessão de momentos temporais muitas vezes desconexos entre si”. A coexistência dessas três figuras – círculo, flecha e ponto – evidencia transformações na própria experiência das vidas sociais contemporâneas.

A transformação dessas experiências nos impulsiona a buscar novos diagnósticos para caracterizar de forma mais precisa esse contexto. Para tanto, vamos dialogar com as contribuições de três autores provenientes de tradições distintas que permitem um alargamento desse diagnóstico para examinar a questão temporal. O primeiro autor a ser considerado é Zygmunt Bauman (2007), cujas reflexões acerca da modernidade líquida apresentam implicações significativas para a compreensão do tempo. De acordo com sua perspectiva, vivenciamos hodiernamente um colapso do pensamento de longo prazo, acompanhado da fragmentação das estruturas sociais que foram solidamente estabelecidas durante a Modernidade.

Bauman (2007) articula essa inviabilização de longo prazo com a retração do Estado e das formas de proteção social, aspectos que tendem a abandonar os sujeitos às suas escolhas individuais.

A exposição dos indivíduos aos caprichos dos mercados de mão-de-obra e de mercadorias inspira e promove a divisão e não a unidade. Incentiva as atitudes competitivas, ao mesmo tempo em que rebaixa a colaboração e o trabalho em equipe à condição de estratégias temporárias que precisam ser suspensos ou concluídos no momento em que se esgotarem seus benefícios (Bauman, 2007, p. 9).

O colapso do planejamento de longo prazo, sinalizado pelo sociólogo, suscita reflexões sobre as articulações entre a formação humana e as questões relacionadas à ciência, ao tempo e à reconfiguração dos mercados. Essa análise nos conduz a um diálogo com os escritos de Gilles Lipovetsky (2004). Neste tempo de intensificação dos valores modernos, conceituado pelo autor como a “hipermodernização do mundo”, deparamo-nos com uma lógica de individualização e com o surgimento de uma “cultura da velocidade e do excesso constante” (Lipovetsky, 2004, p. 57). A busca por maior rentabilidade, desempenho e inovação caracteriza essa nova forma de cultura, delineada por uma lógica de urgência que se pauta na obtenção acelerada de resultados.

Com o diagnóstico da hipermodernização do mundo, o filósofo francês enaltece que há uma crescente importância atribuída



à dimensão do tempo. Em suas palavras, “por toda a parte, as operações e os intercâmbios se aceleram; o tempo é escasso e se torna um problema, o que se impõe no centro de novos conflitos sociais” (Lipovetsky, 2004, p. 58). A questão do tempo é central na organização do sistema capitalista.

No cerne do novo arranjo do regime do tempo social, temos: (I) a passagem do capitalismo de produção para uma economia de consumo e de comunicação de massa; e (II) a substituição de uma sociedade rigorístico-disciplinar por uma “sociedade-moda” completamente reestruturada pelas técnicas de efêmero, da renovação e da sedução permanentes (Lipovetsky, 2004, p. 60).

Considerando o princípio-moda delineado pelo pensador francês, precisamos sinalizar a emergência de uma temporalidade caracterizada pela “neofilia”, fundamentada na primazia do presente. Esse aspecto dialoga com os temas anteriormente abordados; contudo, para aprofundar esse diagnóstico, é pertinente incorporar a perspectiva delineada nas obras de Hartmut Rosa. O sociólogo alemão complementa essa análise ao observar que a estrutura das sociedades modernas está intrinsecamente ligada à busca incessante por dinamismo, resultando em um “processo aceleratório interminável” (Rosa, 2019, p. 365). Surge, então, uma relação dessincronizada entre a velocidade das experiências vivenciadas: processos naturais *versus* processos psicológicos, realização *versus* produtividade, aprendizagem *versus* desempenho, qualidade *versus* inovação, justiça *versus* desigualdade. Na medida em que a velocidade exigida não acompanha as experiências humanas, incompatibilizamo-nos com o próprio ritmo da vida. Como afirma Rosa (2019, p. 371), “começa a emergir um tipo de mudança errática e impulsiva, de modo que perdemos a sensação de mover-se para frente. De alguma forma perdemos o senso de futuro”.

Explorando abordagens teóricas heterodoxas e construídas a partir das percepções propostas pelos autores, as reflexões elaboradas até o momento indicam transformações nas maneiras de vivenciar o tempo ao longo dos anos. Nesse contexto, é possível identificar quatro tendências convergentes em relação ao tempo: a) a experiência fragmentada do tempo por meio da desregulação das vivências contemporâneas e das dificuldades de planejamento existencial (Melucci, 2004); b) a exposição dos indivíduos às circunstâncias imediatas e a dificuldade de planejar a longo prazo



(Bauman, 2007); c) a pressão para obter resultados e a emergência do “princípio-moda” (Lipovetsky, 2004); d) a aceleração do ritmo social e a desconexão entre as diversas demandas da vida (Rosa, 2019). Embora oriundas de tradições de pensamento distintas, essas interpretações contribuem para uma reflexão sobre as mudanças nas formas de experimentar o tempo ao longo dos anos.

Ao considerar os diferentes modos de se vivenciar o tempo hodiernamente, importa pensar sobre o processo multidimensional no âmbito da formação humana, o que implica considerar as diversas dimensões que contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo, o que, no atual contexto, nos parece comprometido e/ou distante. Essas dimensões não se restringem meramente aos aspectos educacionais, mas se estendem aos âmbitos sociais, culturais e éticos, conferindo ao indivíduo uma complexidade intrínseca. Rosa (2019) ressalta que a aceleração social tem impactos significativos para a formação integral das pessoas, uma vez que esse contexto propicia o desenvolvimento do que Tziminadis (2018, p. 366) define como alienação enquanto uma “suspensão das relações entre o indivíduo e o mundo, como resultado da velocidade incompatível às experiências humanas, o que torna a vida social fria e muda”, em que os sujeitos passam a perseguir objetivos e metas bem como adotar comportamentos que não dialogam com seus anseios.

Além disso, a constante pressão por produtividade impulsiona as pessoas a buscarem uma aceleração incessante em suas atividades diárias, relegando a reflexão profunda e o crescimento pessoal a um plano secundário. Isso acarreta reflexos adversos na qualidade das relações interpessoais, uma vez que, de acordo com Rosa (2019), a disponibilidade cada vez mais escassa de tempo leva a uma diminuição no engajamento humano mútuo. Dessa maneira, todo esse processo, conforme exposto por Rosa (2019), pode inviabilizar o alcance de uma formação integral. Isso ocorre ao restringir-se o investimento temporal e energético nas várias dimensões que contemplam esse processo formativo.

Tais análises nos conferem valiosas pistas para a elaboração de novos horizontes reflexivos sobre a articulação entre a ampliação das jornadas escolares e as concepções de educação integral que as políticas curriculares fomentam no contexto da escolarização juvenil, inseridas em um cenário neoliberal e de aceleração social, bem como servem de suporte para o mapeamento das racionalidades



pedagógicas envolvidas nesse processo. Esse exercício intelectual apresenta o propósito que almejamos concretizar na próxima seção.

### 3. Análise das racionalidades pedagógicas nas tensões entre ampliação dos tempos escolares e educação integral

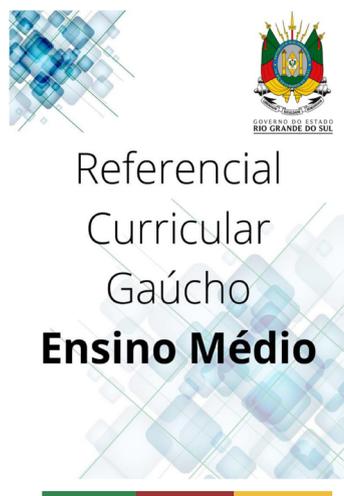
Tal como vínhamos argumentando, a produção contemporânea das políticas curriculares para o Ensino Médio coloca-nos diante de uma questão paradoxal: a defesa da ampliação das jornadas escolares é reivindicada em um cenário em que ocorre uma diluição das experiências temporais e do próprio conceito de educação integral na escola de nossa época. Essa tensão revela-se na proliferação de novas racionalidades pedagógicas que são acionadas para a defesa dessas relações, quais sejam: o despertar de talentos, a tomada de decisões conscientes e as possibilidades de projeção do futuro. A escola de adolescentes e jovens é interrogada a renovar os seus propósitos formativos em um tempo em que experimentamos uma relação dessincronizada com as experiências vivenciadas nessa instituição. A seguir, em um exercício de análise documental, examinaremos essas três racionalidades pedagógicas no âmbito dos currículos estaduais do Rio Grande do Sul, de São Paulo e do Mato Grosso do Sul.

#### 3.1. Educação integral e o despertar de talentos (Rio Grande do Sul)

O Referencial Curricular Gaúcho, publicado em sua versão definitiva no ano de 2020, assenta a sua proposta pedagógica para o Ensino Médio em três fundamentos, quais sejam: a) Projeto de Vida; b) educação integral; c) competências socioemocionais. Esse documento orienta a oferta dessa etapa da escolarização e propõe-se a oferecer linhas gerais, direcionamentos específicos e suporte técnico para o desenvolvimento curricular dos sistemas de ensino atuantes no contexto gaúcho. Em interlocução com a Base Nacional Comum Curricular, o documento direciona-se para a “viabilização de uma formação integral, humanista e profissional, capaz de conectar as juventudes com o mundo contemporâneo, considerando seus desejos, suas atividades e seus projetos de vida, para desenvolver as mais diversas habilidades e também contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito” (Rio Grande do Sul, 2020, p. 15). Na busca

por qualidade, já na introdução do Referencial Curricular Gaúcho, localizamos uma variação importante do adjetivo integral: formação integral, desenvolvimento integral ou mesmo tempo integral.

Figura 1: Capa do Referencial Curricular Gaúcho.



Fonte: Rio Grande do Sul (2020)+.

Ao definir a educação integral como um de seus fundamentos, esse texto curricular remete-se a uma articulação entre a multidimensionalidade formativa e a singularidade de cada estudante. Em outras palavras, caracteriza as múltiplas dimensões que constituem o fenômeno educativo (político, cultural, cognitivo, afetivo, entre outras), e, por outro lado, ao reconhecer o modo como cada estudante aprende, defende que os currículos precisam estar abertos para a singularidade de adolescentes e jovens. Em decorrência dessa dupla compreensão, o documento do Rio Grande do Sul (2020, p. 61) define a educação integral como o “oferecimento a seu público da oportunidade de se desenvolver de maneira plena no exercício das suas mais diversas atividades individuais e sociais”.

Considerando os estudantes como sujeitos protagonistas, com trajetórias formativas diferenciadas, o Referencial Curricular Gaúcho acrescenta a dimensão inclusiva para pensar a educação integral.



Outra ideia é a educação integral na perspectiva inclusiva, a qual reconhece as singularidades e as múltiplas identidades; se sustenta na construção de um projeto educativo pertinente, contextualizado e colaborativo; valoriza o diálogo entre os saberes e a interação permanente entre o que se aprende o que se pratica; oportuniza a vivência de práticas educativas diversificadas, a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes em uma sociedade que exige cada vez mais profissionais autônomos, críticos e criativos (Rio Grande do Sul, 2020, p. 61-62).

Outra perspectiva abarcada pelo documento, em coadunação com a BNCC, refere-se à compreensão de uma educação integral que articula aspectos cognitivos e socioemocionais. O conjunto das compreensões até aqui descritas também são mobilizadas para a oferta do Ensino Médio em Tempo Integral, compreendido como uma das especificidades da oferta nesse estado. As escolas que ofertam o tempo integral, além dos aspectos mencionados acerca da educação integral, precisam priorizar uma dimensão específica, seja esta: “com a ampliação do tempo de permanência na escola pode ocorrer também o despertar de talentos e a descoberta de novas aptidões/competências/habilidades profissionais e socioemocionais dos estudantes” (Rio Grande do Sul, 2020, p. 36). Nesse excerto do documento vemos enunciada sua articulação entre educação integral e tempo integral – o despertar de talentos e a descoberta de novas aptidões.

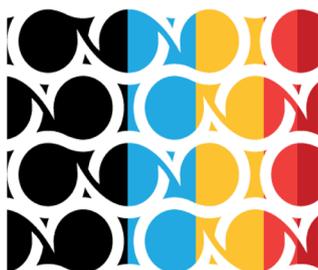
---

### 3.2. Educação integral e a aprendizagem das escolhas conscientes no século XXI (São Paulo)

O Currículo Paulista serviu de inspiração para a maior parte dos estados brasileiros, seja pela agilidade em sua publicação, seja pelo fato de que sua equipe estava no Ministério da Educação de Michel Temer no contexto de publicação da Medida Provisória que estruturou o Novo Ensino Médio. Sua introdução apresenta a intencionalidade desse documento no âmbito estadual auxiliando suas escolas a “promover a necessária organização dos tempos e espaços, bem como práticas pedagógicas e de gestão compatíveis com as aprendizagens essenciais que se pretende garantir a todos os estudantes” (São Paulo, 2020, p. 9). O Currículo Paulista também ambiciona posicionar-se como um marco importante para a diminuição das desigualdades educacionais em sua área de atuação.



Figura 2: Capa do Currículo Paulista.



Fonte: São Paulo (2020).

Em diálogo com a BNCC, o documento de São Paulo também assume o compromisso com a educação integral como um de seus fundamentos pedagógicos. Tal como expresso no documento nacional, o Currículo Paulista “afirma o compromisso com o desenvolvimento do estudante em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos” (São Paulo, 2020, p. 24). A diferença é que nesse documento curricular são acrescentadas duas dimensões que merecem destaque: a busca por soluções criativas e a realização de escolhas coerentes.

Viver, aprender e se relacionar nesse novo contexto tem exigido, cada vez mais, maior autonomia e mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar e construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis, para buscar soluções criativas e fazer escolhas coerentes com seus projetos de vida e com o impacto de suas escolhas (São Paulo, 2020, p. 23).

O Currículo Paulista articula a noção de educação integral com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular. Para



tanto, em um cenário com rápidas transformações, sinaliza-se a importância do autoconhecimento, dos projetos de vida, da autoria, da criatividade e da colaboração, entre outros aspectos. Em termos conceituais, o documento ainda coloca “o desenvolvimento da empatia, da colaboração e da responsabilidade supõe processos intencionais vivenciados nas interações em que essas habilidades são mobilizadas simultaneamente aos processos cognitivos” (São Paulo, 2020, p. 25). Ainda merece destaque no documento de São Paulo a dimensão da aprendizagem; e será neste tópico que poderemos encontrar a convergência entre tempo integral e educação integral.

Aprendizagem, tempo e educação integral, no Currículo Paulista, entrecruzam-se não somente na perspectiva da ampliação da jornada escolar, mas também no acolhimento às exigências da escola do século XXI. Como destaca o documento, “enfrentar os desafios do século XXI requer um deliberado esforço para cultivar, desde sempre, no estudante, a compreensão da importância de cumprir com as suas responsabilidades pessoais e sociais em diversos contextos” (São Paulo, 2020, p. 28). Ajustar-se a um novo tempo, um novo século, apresenta-se como um imperativo curricular para o Ensino Médio nos termos apresentados nesse documento.

---

### 3.3. Tempo escolar, educação integral e projetos de futuro (Mato Grosso do Sul)

O Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul (2021), ao justapor aportes teóricos provenientes de várias tradições, assinala a nova arquitetura do Ensino Médio como uma inovação, constituída por meio do diálogo com a sociedade sul-mato-grossense. Com uma aproximação sistemática com a Base Nacional Comum Curricular e seus conceitos estruturantes, esse documento curricular apresenta como um de seus princípios orientadores a educação integral do estudante. Em seu prisma curricular, a educação integral constitui

[...] o horizonte para o qual há que convergir as áreas do conhecimento e aplicações tecnológicas em vista do desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu Projeto de Vida (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 18).



O currículo sul-mato-grossense, desse modo, lança-se na direção de integrar as áreas do conhecimento e o mundo da tecnologia visando a uma efetiva educação integral.

Figura 3: Capa do Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul.



Fonte: Mato Grosso do Sul (2021).

Na seção destinada especificamente a essa temática, o texto curricular menciona a multidimensionalidade formativa, o atendimento à singularidade dos estudantes e a articulação com o tempo integral. Tal como sugere o documento, “escolas de tempo regular e em tempo integral devem possuir o mesmo princípio: oferecer ao seu público a oportunidade de se desenvolver de maneira plena no exercício de suas mais diversas atividades individuais e sociais” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 65). Todavia, merece destaque a ênfase que é atribuída às competências socioemocionais e ao seu papel constitutivo na Educação integral, justificada no próprio texto curricular ao afirmar que a SED/MS, por meio de parceria, tem sido assessorada pelo Instituto Ayrton Senna desde o ano de 2018 e, em razão disso, opta por organizar seu currículo em cinco grandes eixos: “autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 66).



Valendo-se de uma definição produzida no âmbito do referido instituto, o currículo sul-mato-grossense define as competências socioemocionais como “capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 66). A inserção dessa temática na concepção de educação integral é justificada, no âmbito do Ensino Médio, pela necessidade de “projetar o futuro”. Tais competências são temas curriculares desde a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, porém no Ensino Médio permitem fomentar sonhos e expectativas de futuro. O estudante dessa etapa da Educação Básica pode ampliar o “entendimento de si mesmo e do outro, com o reconhecimento de suas potencialidades e fragilidades, trabalhando de forma eficiente durante o processo de sua projeção de futuro no âmbito pessoal, social e profissional” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 67). No contexto da reforma do Ensino Médio, a projeção de futuros tornou-se um imperativo.

## Considerações finais

No decorrer do presente texto apresentamos algumas hipóteses investigativas que estamos conduzindo acerca das atuais relações entre a ampliação da jornada escolar e a defesa de uma educação integral. Ainda que de modo preliminar, podemos descrever o advento de novas racionalidades pedagógicas que são acionadas na defesa de uma renovação da escolarização juvenil e do alargamento de seus tempos. Potencializar a descoberta de talentos individuais, educar para a tomada de decisões conscientes e construir projetos de futuro são as racionalidades examinadas nesse exercício analítico. Tal exercício considerou as políticas estaduais que estão sendo implementadas no Rio Grande do Sul, em São Paulo e no Mato Grosso do Sul.

Todavia, em termos sociológicos, a descrição da experiência sociotemporal da escola ocorre em um cenário de crise do cronosistema da escolarização moderna, tal como descrita por Escolano (1993). Ao caracterizarmos a transição de um tempo único para tempos flexíveis, materializada na reforma do Novo Ensino Médio no Brasil, torna-se importante levar em consideração que os sujeitos estão vivenciando aquilo que Rosa nomeou como um “processo aceleratório interminável”. Em outras palavras, descrever as experiências sociotemporais que ocorrem na escola de nossa época requer

o reconhecimento de nossa relação dessincronizada com aquilo que vivenciamos e, de modo ambivalente, a diminuição de nossa capacidade de engajamento humano mútuo.

## Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.
- ESCOLANO, Agustín. Tiempo y educación: la formación del cronosistema – horario en la escuela elemental (1825-1931). **Revista de Educación**, n. 361, p. 127-163, 1993.
- HUSTI, Aniko. Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. **Revista de Educación**, n. 361, p. 271-305, 1993.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- MARTINIC, Sérgio. La escuela, el tiempo y el aprendizaje en América Latina. In: SILVEIRA, Eder *et al.* (orgs.). **Ensino médio, educação integral e tempo ampliado na América Latina**. Curitiba: CRV, 2022, p. 217-236.
- MARTINIC, Sérgio. El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, p. 479-499, abr. 2015.
- NUÑEZ, Pedro. Mañana es mejor: reflexiones sobre tempo y escuela. In: BALAGUÉ, Claudia (coord.). **Desafíos para una educación emancipadora**. Santa Fé: Ministerio de la Educación de la Provincia de Santa Fe, 2019.
- MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: SEED, 2021.
- MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.
- PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.



PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A justiça curricular em tempos de implementação da bncc e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista E-curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1045-1074, 2019.

PONCE, Branca. O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 4, 1.141-1.160, out./dez. 2016.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-208.

POPKEWITZ, Thomas. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a Educação escolar como efeito do poder. *In*: IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POPKEWITZ, Thomas. Reconhecendo as diferenças e fabricando a desigualdade: ciências da Educação, escolarização e abjeção. *In*: CATANI, Bárbara; GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.). **O que faz a escola?: elementos para a compreensão da vida escolar**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: CEED, 2020.

ROSA, Hartmut. **Aceleração: A transformação das estruturas temporais no Modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. **Ensaio**, v. 27, p. 426-447, 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 699-717, 2017.

TZIMINADIS, João Lucas. Modernidade dessincronizada: aceleração social, destemporalização e alienação: uma entrevista com Hartmut Rosa. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 22, n. 43, 2018.





# Educação cosmopolita: o sequestro epistemológico da Educação Integral pelo neoliberalismo escolar

Rafael de Brito Vianna

“Tem rabo de jacaré, couro de jacaré, boca de jacaré, pé de jacaré, olho de jacaré, corpo de jacaré e cabeça de jacaré, como é que não é jacaré?”

Leonel de Moura Brizola (1922-2004).

---

## Introdução

O presente capítulo busca retomar as discussões realizadas ao longo do processo da pesquisa de minha autoria intitulada *Neoliberalismo escolar e Educação Integral no Brasil: sentidos, contextos e limites da Política de Fomento às escolas de Ensino Médio de Tempo Integral – PFEMTI (2016-2022)* (Vianna, 2021) bem como de trabalhos e publicações realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa Currículo, Memória e Narrativas em Educação (UNISC-CNPq). Tem por objetivo principal colaborar e aprofundar a discussão relativa ao processo de “sequestro” da educação integral e das políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio pela racionalidade neoliberal por meio do chamado neoliberalismo escolar (Laval, 2019) na busca por uma formação cosmopolita (Popkewitz; Olsson; Petersson, 2009).

Início este texto com uma frase famosa da anedota política brasileira dita pelo ex-governador do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro, Leonel Brizola. Embora tenha sido dita em um contexto distinto ao do tema aqui analisado, de certa maneira, retrata o processo iniciado com a reforma imposta a partir de 2016, na qual se pode perceber um processo de apropriação do que se entende por educação integral a partir de uma perspectiva crítica em que existe “o compromisso com uma formação na qual a razão humana se oponha às razões instrumentais e favoreça a superação de obstáculos à emancipação” (Vianna; Silveira, 2023, p. 1) em favor de uma



racionalidade baseada no neoliberalismo, o que Catarina Santos (2023) pontua como um “hibridismo conceitual”.

Enquanto resultado desse processo, percebe-se um movimento de apropriação do termo Educação Integral, cujos princípios fundamentais são, em grande parte, ignorados e o objetivo é a formação não de sujeitos emancipados, mas sim condicionados a uma educação cosmopolita (Melo; Marochi, 2019; Popkewitz; Olsson; Petersson, 2009) que, presente nas reformas neoliberais, tem

[...] o papel de produzir conformismo por meio da formação unilateral para o trabalho e para uma cidadania adequada às características deste tempo: precariedade do trabalho e aumento do desemprego, competitividade, repressão do Estado e o aniquilamento das resistências da classe trabalhadora e, como pano de fundo ideológico, o processo de deslocamento das responsabilidades para o âmbito individual (Melo; Marochi, 2019, p. 1).

Para entendermos os contextos de disputas em torno do Ensino Médio brasileiro a partir de 2016, torna-se necessário, mesmo que de forma enxuta, relembrarmos os tensionamentos existentes (que ainda perduram) no campo político, social e econômico que culminaram em um golpe de Estado, o protagonismo de agentes econômicos na construção de uma agenda nociva ao povo brasileiro. Cabe especial atenção à Reforma do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415/2017 bem como dos programas e das políticas que surgiram dentro desse escopo, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Programa de Fomento às escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI).

---

### “Como não é Jacaré?”: a engenharia do alinhamento enquanto articuladora da racionalidade neoliberal na Reforma do Ensino Médio

As mudanças ocorridas no campo político brasileiro, aprofundadas com a crise institucional e democrática após o impedimento da presidenta Dilma Rousseff, a ascensão de grupos políticos comprometidos com a agenda econômica mundial e o crescimento de grupos identificados com o conservadorismo e os valores ultraneoliberais colocaram no centro das discussões a Educação voltada para o



Ensino Médio. Além disso, foram expostas suas intencionalidades, contradições e atuação de variados agentes na construção de um projeto societário e educacional para o país alinhado a uma agenda internacional. Ao analisar esse contexto de ruptura democrática, Guimarães (2018, p. 2) sugeriu que “há uma luta ideológica, política e econômica entre dois projetos para o Brasil, como Nação, como Sociedade, como Estado”.

A conjugação de fatores externos e a ruptura democrática promovida pelas forças articuladoras do Golpe de 2016 redimensionaram o debate de políticas voltadas para a Educação Secundária brasileira que, por meio de suas intencionalidades e interesses, estabeleceram um retrocesso ao defender um projeto com características autoritárias e valores sustentados simbolicamente por uma elite empresarial que, embora heterogênea, vê nas políticas educacionais a possibilidade de captura da escola pública à racionalidade do mercado e do capital.

Num processo de redimensionamento do Estado brasileiro como um agente central na garantia de direitos (Motta; Frigotto, 2017), o que se presenciou foi uma brusca mudança na construção de políticas educacionais, caracterizadas, principalmente, pelo aligeiramento na criação de políticas e programas que foram marcados pela interrupção do diálogo e pela exclusão de vários setores comprometidos com a agenda educacional em um ímpeto de autoritarismo. Melo e Sousa (2017, p.32), ao analisarem esse contexto, apontam que,

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

A disputa política em busca de um projeto societário hegemônico reverberou diretamente no campo educacional, por meio de uma reforma administrativa que resultou na reorganização do Ministério da Educação com a extinção de secretarias que, até então, eram consideradas estratégicas, e na diminuição e realocação de recursos bem como no aumento da presença de agentes comprometidos com a agenda empresarial em outros organismos da esfera pública, como é o caso do Conselho Nacional de Educação. Para Caetano e Comerlatto (2018, p. 25),



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

Assim, as disputas e rupturas provocadas no âmbito institucional e as alterações nos marcos legais das políticas educacionais acenderam um sinal de alerta e desconfiança para os objetivos e as intencionalidades do governo iniciado em 2016. Esse é o contexto no qual emergiu uma política de ampliação e defesa do Ensino Médio de Tempo Integral. Uma primeira leitura dos documentos analisados permitiu identificar diversas unidades de significado e categorias que expressavam relação com um ideário neoliberal de educação.

Os tensionamentos em torno da Reforma do Ensino Médio e o protagonismo das elites econômicas na atuação política para que as mudanças desejadas fossem efetivadas lançam luz, nesse momento de disputa importante, para o Ensino Médio que expressa um projeto educativo e societário para o país alinhado com tendências internacionais de reformas educacionais nessa fase do capitalismo contemporâneo. Em um contexto reformista internacional, Christian Laval (2019, p. 16) aponta que,

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

Em várias partes do mundo, de modo sintomático, ocorrem diferentes processos de despolitização das políticas públicas em diversos setores que afetam profundamente a questão educacional. A nova configuração globalizada e a agenda econômica neoliberal estabeleceram uma nova relação com os Estados, permitindo, em nome da descentralização, a participação de agentes originários do setor privado no debate, no financiamento e na construção das reformas por meio de redes de governança. Vozes “que não são eleitas nem



supervisionadas pela população, que têm tido participação significativa na determinação de políticas educacionais” (Avelar, 2019, p. 74).

Com a participação do setor privado e o estabelecimento de uma racionalidade empresarial no Ensino Médio, a dimensão política da Educação é substituída por uma lógica tecnicista que passa a ser orientada para o alcance de metas já preestabelecidas pelas políticas que a orientam. Embora grandes conglomerados do mercado educacional se diferenciem das organizações sem fins lucrativos, eles se igualam no método: “trabalhando por metas, essas organizações visam promover grandes impactos e mudanças sistêmicas na Educação, uma gestão eficiente e um ensino padronizado e passível da avaliação de larga escala” (Avelar, 2019, p. 75). Desse modo,

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

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

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

O conceito de neoliberalismo escolar pode ser analisado por meio da sua capacidade operacional, pois possibilita analisar deter-



minados sentidos que caracterizam uma política educacional no capitalismo atual. Para Laval (2019, p. 84-85), as mudanças estabelecidas nesse processo de mudanças e rupturas em torno da Educação e a inserção de uma racionalidade empresarial

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

As disputas em torno do Ensino Médio e da Educação de Tempo Integral, atualmente, trazem consigo novos elementos e novas tonalidades, provocando-nos para que, enquanto pesquisadores e pesquisadoras em Educação, percebamos o que está em jogo no que diz respeito à formação das juventudes brasileiras. Ao se debruçarem sobre isso, as professoras Jaqueline Moll e Sandra Garcia (2020, p. 37) trazem os seguintes questionamentos:

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

Esse debate deságua diretamente na educação integral enquanto concepção de formação para as juventudes. Como mencionado na introdução, o PFEMTI e as próprias concepções de educação integral se apresentam em um momento de disputa pela hegemonia do sentido dado a essa formação que assume sentidos contrários a uma perspectiva crítica e emancipatória. Tornar explícitos os sentidos e a historicidade da formação integral é importante para compreender certos conflitos e deslocamentos de sentido que a educação integral passou a sofrer a partir de 2016. A rigor, acre-



ditamos que a formação integral dos jovens implica políticas que, organizadas e balizadas pelo sentido crítico da integralidade, devem ocorrer por intermédio de uma Educação crítica, cidadã, democrática, com dignidade e justiça social, em oposição a um projeto de exclusão, tecnicista e de mais precarização da vida (Vianna; Silveira, 2023).

---

## Educação Cosmopolita: a produção de sujeitos adaptáveis às novas dinâmicas e precarizações do capital

Uma das problemáticas centrais que envolve o Ensino Médio é a questão da dualidade estrutural, em que políticas são criadas para uma tentativa de sua superação, ou para um maior aprofundamento dessas desigualdades. Em termos de polarizações epistemológicas, há dois tipos: de um lado, uma escola inclusiva, democrática e unitária que desenvolva as diversas potencialidades de seus estudantes; e, de outro, um projeto fortemente identificado com uma falsa dicotomia entre “modernização” *versus* “atraso”, amplamente defendido por agentes econômicos e que a torna cada vez mais excludente, unilateral e homogênea. Deve-se, portanto, realizar constantemente o exercício do questionamento: que Educação estão dispostos a “disponibilizar” para a maioria da população, justo aqueles que vivem do trabalho?

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

Dois elementos protagonistas nessa disputa da qual nos fala Simões são a interferência e a ingerência de representantes do setor privado na concepção e na implementação da agenda reformista pelo Brasil iniciada em 2016. A reforma passou a traduzir com clareza a intenção de redimensionar a Educação pública brasileira às demandas impostas pelo capitalismo internacional e pelos interesses privados nacionais. Em linhas gerais, o Estado passa de provedor e interventor na construção de políticas e na própria economia para um papel gerencial, um Estado regulador ou avaliador, cuja gestão fica “baseada na redução progressiva dos mecanismos de interven-



ção social do Estado e na privatização crescente dos serviços públicos e das políticas sociais monopolizadas pelo aparato governamental” (Gentili, 2001, p. 49).

O processo de privatização direta ou indireta introduziu uma concepção privatista de gerenciamento para buscar uma maior eficiência nos diversos setores sociais onde “a hegemonia da empresa resulta no espraiamento global da ideologia da cultura empresarial” (Robertson; Dale, 2011, p. 68). O empresariamento da Educação, e por sua vez das próprias instituições escolares, fez surgir uma nova prática de administração e gestão pública. Ao citar Newman e Clarke (1995), Ball e Gewirtz (2011, p. 199) apontam que, em contraste ao modelo de bem-estar, o novo gerencialismo

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

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

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



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

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

O processo de globalização permitiu a internacionalização das economias ao impor dinâmicas de poder político e econômico internacionais em detrimento dos interesses nacionais. A educação passou a ter outra função, que não mais era vista como garantidora de direitos sociais e humanos para a formação de cidadãos com origem na escola republicana, mas sim comprometida com a formação de “cidadãos do mundo” em um processo de cosmopolitismo.

O cosmopolitismo, enquanto ferramenta analítica, torna-se apropriado para analisar as mudanças de paradigma educacional provocadas pela racionalidade neoliberal, que, por meio de ações articuladas entre seus agentes internacionais e parcerias locais, tomam para si a responsabilidade de formar cidadãos que acatem o modo de vida impostos pela nova racionalidade e configuração de poder. Popkewitz, Olsson e Petersson (2009, p. 74), ao analisarem as reformas educacionais nos sistemas norte-americano e sueco nos últimos trinta anos, trazem luz a esse conceito cujos elementos “buscam mobilizar reformas educacionais na construção de uma nova ordem mundial”. De maneira generalizada, a formação do sujeito cosmopolita é

[...] aquela de sujeitos que não apenas se adaptem ao sistema, mas que, verdadeiramente, queiram isso, ou seja, trata-se de inculcar processos de conformismos e aceitação ativa do sistema de competitividade, naturalizado pelo sujeito cosmopolita, fruto da luta hegemônica das classes dominantes, em um momento de crise estrutural do capital (Melo; Marochi, 2019, p. 2).



Em um cenário de crise profunda, de alargamento das desigualdades e concentração de renda nas mãos do mercado financeiro, o processo de globalização, para o bem ou para o mal, invoca a necessidade de mudanças nas relações políticas, culturais e sociais. Claramente, essas mudanças perpassam pela educação e formação de sujeitos que estejam alinhados, quando não excluídos, a essa racionalidade, pois “o ambiente social no qual o cosmopolita habita é um cenário repleto de julgamentos, comparações públicas de resultados, controles e avaliações contínuas, que exigem a todo o momento a atenção à produtividade e à relação custo-benefício das ações” (Melo; Marochi, 2019, p. 3).

A competitividade e o individualismo, enquanto frutos dessa nova sociedade dentro de uma perspectiva pragmatista em que o conhecimento é substituído pela aprendizagem, em sua maioria, fazem com que as reformas alinhadas com o neoliberalismo normatizem, por meio de seus dispositivos, uma organização curricular que possibilite uma formação imediatista para o saber fazer.

Como apontado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) – um importante agente na construção de uma agenda para a educação a nível internacional –, com o processo de “modernização” dos sistemas educacionais em relação à formação dos sujeitos,

[...] espera-se que os jovens tenham competências básicas sólidas para participar ativamente na sociedade e no mercado de trabalho. Os sistemas educativos devem garantir que os jovens alcancem **um nível mínimo de competências transferíveis e úteis**, não somente nas profissões e nos trabalhos, mas também em outros âmbitos, como a família e a vida social (OCDE, 2015, p. 76, grifos meus).

O contexto de crise estrutural do capitalismo, com a precarização da vida e do trabalho (com instabilidade de empregos e informalidade), traz à escola uma nova racionalidade calcada na alta performatividade dos indivíduos e na sua culpabilização. Assim, “o eixo fundante da sociabilidade neoliberal é a transferência das responsabilidades da comunidade para os indivíduos” (Melo; Morocho, 2019, p. 4).

As reformas educacionais realizadas nas últimas décadas acabam sendo um reflexo desse movimento de empresariamento que vem ocorrendo na Educação de forma subjetiva, por meio de



novas relações estabelecidas pela racionalidade neoliberal bem como de formas bastante claras e naturalizadas em um falso consenso (Gentili, 2001) que se materializa por intermédio de programas e políticas que dão forma a essa engenharia educacional.

Conforme as alterações realizadas na LDB pela Lei nº 13.415/2017, em seu artigo 3º, o Ensino Médio deve ser entendido como um “direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**” (Brasil, 2017, p. 1, grifos meus).

Tais necessidades mostram-se importantes no atual contexto econômico, político e social contemporâneo para o exercício dessa “cidadania cosmopolita” e para uma “qualificação para o trabalho” de acordo com as demandas do mercado. A formação desse sujeito cosmopolita aparece implicitamente nos documentos relativos ao PFEMTI. Na BNCC, por exemplo, essa formação

[...] **requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, **aplicar conhecimentos para resolver problemas**, ter autonomia para tomar decisões, ser **proativo** para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e adversidades (Brasil, 2018, p. 14, grifos meus).

Os trechos acima apresentam uma série de elementos que podem ser encontrados na perspectiva neoliberal. No entanto, no excerto está ausente uma responsabilidade coletiva, em que o desenvolvimento de competências, a resolução de problemas e a qualificação para o trabalho estão centrados na responsabilidade individual dos sujeitos em desenvolver suas potencialidades. “Mais que nunca a economia ocupa o centro da vida individual e coletiva, os únicos valores sociais legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva, e o sucesso pessoal. Isso não pode deixar incólume o sistema normativo da sociedade e seu sistema de Educação” (Laval, 2019, p. 39).

O individualismo é outro sentido da concepção de formação integral defendida pelo PFEMTI. Na qualidade de um elemento da racionalidade neoliberal, ele representa uma visão de mundo cujas



relações interpessoais só são consideradas válidas se existir uma troca de benefícios, criando um convívio de competição. No campo político e social, a globalização provocou um *apartheid* social, em um ambiente de exclusão em que a cidadania só é garantida se os indivíduos forem considerados produtivos para o sistema. Nesse sentido, “o que caracteriza a globalização é que ela é extraordinariamente excludente e inclusiva ao mesmo tempo. Inclui o que gera valor e exclui o que não é dinâmico e não cria valor” (Laplane; Góes 2004, p. 9). Nessas condições, “O indivíduo que não consegue ser o melhor em uma atuação produtiva, inclui-se nos padrões da sociedade de massa, tornando-se mais um dessa sociedade excludente. Já o cidadão que se destaca pela sua atuação e empreendimento, sai da padronização. Mas esses representam uma minoria” (Dalbério, 2009, p. 43).

Em termos de políticas educacionais, o discurso do empenho individual – logo, meritocrático –, apesar de falacioso e questionável em muitos sentidos, condiciona os sujeitos a incutirem em suas personalidades as relações de concorrência e comparação em relação a si e aos outros. Desde muito cedo, para não se tornarem excluídos da sociedade, a constante demonstração de capacidade e atualização contínua se torna a tônica do neoliberalismo escolar, por meio da performatividade.

Stephen Ball (2010) classifica a performatividade como uma espécie de regime de terror, em que a produtividade das instituições sociais e dos indivíduos são constantemente postas em avaliação e julgamento, não apenas por elementos externos, mas também internamente, estabelecendo uma relação de poder nos espaços corporativos e relacionais de competitividade.

O posicionamento do mercado em relação aos sujeitos e à disciplina que desejam traz como elementos “sustentadores” do paradigma neoliberal de educação a própria crise e a constante incerteza que passa o mercado e o mundo do trabalho. Para os sujeitos serem capazes de consumir, enquanto peças-chave para o mercado, é necessário que eles se tornem produtivos para a geração de renda, garantindo a sua sobrevivência mínima e a maximização de seus esforços para produzirem constantemente, por meio de parâmetros de eficácia e eficiência. Todavia, frente à precarização do mercado de trabalho e à insegurança com a diminuição de garantias trabalhistas e previdenciárias, incorpora-se ao sentido de formação



integral nas políticas educacionais o ápice da performatividade: a formação do indivíduo empreendedor. Numa lógica de precarização, individualidade e competitividade estimulada cada vez mais de forma precoce, ser “empreendedor de si” é visto como a única possibilidade de sobrevivência em um mundo competitivo.

A orientação da prática pedagógica amparada no individualismo característico da racionalidade neoliberal incentiva a constante aprendizagem e flexibilidade dos indivíduos. Essa orientação se estabelece como a legítima e/ou moderna atuação profissional no mundo do trabalho, que não está mais pautado na construção ética de uma identidade profissional característica do profissionalismo pré-reforma (Ball, 2005), mas na capacidade de os sujeitos serem eficazes de maneira empreendedora, identificando as demandas econômicas da sociedade para poderem atuar numa perspectiva de livre-concorrência.

Ao ser estabelecida uma formação baseada no “cada um por si e ninguém por todos”, a educação é tida como mercadoria e não como direito, passando a ser percebida como algo meritório, em que a responsabilidade do Estado fica circunscrita a ofertar os conhecimentos mínimos para o desenvolvimento das competências e habilidades desejadas. Cabe aos sujeitos, independentemente de suas condições, serem os responsáveis pela sua inserção cada vez mais precária e insegura no mercado de trabalho. Esse processo se dá como forma de tornar os sujeitos produtivos e eficazes, condicionando-os à condição restrita de cidadania atrelada ao bastante problemático “Projeto de Vida” e ao “Empreendedorismo”.

As novas relações de trabalho estabelecidas pela racionalidade neoliberal, ao trazerem para a arena a desregulação do mercado, permitem estabelecer novos critérios de formação de força de trabalho, dentro da configuração entre educação e setor privado. Nesses termos, a gestão estatal-empresarial da educação, em um só tempo, “tutela a formação da juventude trabalhadora e estabelece critérios para a reorganização da divisão e das relações de trabalho” (Catini, 2019, p. 36). Conforme a autora,

[...] empreendedorismo é a palavra de ordem. Afinal, como formar trabalhadores acostumados à precariedade inserindo-os cotidianamente numa forma social estável como a escola atual? Introduzir o empreendedorismo no trabalho educativo é a solução para ensinar a prática que é natural aderir à competitividade para poder sobreviver: um ótimo



método para a pacificação social via assimilação individual da ideologia (Catini, 2019, p. 37).

A “adesão à competitividade” pode ser vista como um mecanismo que desresponsabiliza o Estado de uma proteção social e da geração de empregos formais. Há uma necessidade de padronização das competências e habilidades que devem estar presentes no percurso formativo desses jovens, percurso em que seja possível criar uma métrica por meio de índices de avaliação, como forma de comprovação da competência ou da incompetência dos sujeitos. Nessa perspectiva, a educação integral passa a ser entendida não como uma formação que busque o encontro de saberes científicos com os técnicos mediados pelo trabalho, mas sim uma formação subjetiva e ancorada em práticas comportamentais e emocionais.

---

### Para finalizar e refletir

Como vimos, esses valores e mecanismos produzem um deslocamento de sentido da Educação Integral, que passa a ser objeto de disputa pela hegemonia nas políticas educacionais e, em particular, nas políticas curriculares do Ensino Médio a partir de 2016. É possível, como vimos nos poucos excertos dos dispositivos normativos analisados, que essa ideia de formação integral carregue a construção de um projeto educacional e societário brasileiro que recupera e intensifica elementos do ideário neoliberal da Educação que se manifestaram nas reformas ocorridas na década de 1990. Embora a Lei nº 13,415/2017 e sua própria BNCC preconizem uma formação integral, plural e democrática, os documentos indicam um forte alinhamento com as tendências internacionais, defendidas pelos organismos comprometidos com o capital internacional na construção de uma agenda global para educação, que tomou maior relevância no cenário nacional após as rupturas democráticas de 2016 que permitiram a “reforma empresarial” do Ensino Médio brasileiro.

Desse modo, a reestruturação do Estado brasileiro por meio de um projeto ultraliberal, caracterizado pela retirada de direitos trabalhistas, seguridade previdenciária e precarização da vida, coloca o Ensino Médio e as instituições escolares como um elemento central, mas não único, para a hegemonização de uma sociedade exclusivamente regida pela lógica financeira.



Mesmo que haja espaços de resistência por agentes políticos, no interior das instituições escolares as atuais políticas voltadas para o Ensino Médio – apesar de se envolverem em um simulacro modernizador para o aumento da qualidade educacional brasileira enquanto elemento para o desenvolvimento econômico e a diminuição das desigualdades – representam um retrocesso, se observados os avanços democráticos conquistados “a duras penas” até este momento. Nesse processo de intensa disputa pela qual passa a sociedade brasileira, não é a simples aceitação ou negação do projeto posto em marcha que deve ser considerada, mas também, e até de caráter mais urgente, as maneiras e os mecanismos que as tecnologias neoliberais atuam num processo de naturalização desses valores, sejam eles encontrados abertamente nos textos políticos ou em instrumentos de regulação e adaptação subjetiva na formação dessa e das próximas gerações.

Pensar a educação integral para o Ensino Médio depende da incorporação de valores comprometidos com a emancipação dos sujeitos. No entanto, como um arranjo reformista, a política desencadeada em 2016 se apoiou na negação da historicidade do conceito e do próprio Ensino Médio. Desse modo, é necessário compreender as (im)possibilidades, limitações ou contradições presentes no processo de construção de implementação de uma política de educação integral em escolas de Ensino Médio, assim como os tensionamentos e a atuação dos agentes que estão envolvidos nesse cenário tão intrincado e importante para se pensar alternativas de um projeto educativo nacional.

Torna-se importante, portanto, na atual conjuntura política, a revisão e, preferencialmente, a revogação do atual Ensino Médio, bem como o aprofundamento e a discussão com sujeitos e entidades comprometidos com uma Educação cidadã, que promovam políticas de tempo integral alinhadas às premissas da emancipação humana e da autonomia dos sujeitos para se pensar alternativas de um projeto educativo nacional.

---

## Referências

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.



AVELAR, Mariana. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. *In: CÁSSIO, F. (org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.* São Paulo: Boitempo, 2019, p. 73-81.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BALL, S.; GEWIRTZ, S. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”; mudanças discursivas sobre a gestão escolar no mercado educacional. *In: BALL, S.; MAINARDES, J. (orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas.* São Paulo: Cortez, 2011. p. 193-221.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018.** Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-023-de-4-de-outubro-de-2018-44099482>. Acesso em: 30 nov. 2023.

CAETANO, M. R.; COMERLATTO, L. P. Crise da sociedade capitalista e o esvaziamento da democracia: as reformas em curso no Brasil e a educação como mercadoria. *In: AZEVEDO, J. C.; AZEVEDO, J. T. (orgs.). Políticas Educacionais no Brasil pós-Golpe.* Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018, p. 17-40.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. *In: CÁSSIO, Fernando. (org.). Educação contra a barbárie: por escolas*



democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 33-40.

DALBÉRIO, Maria Célia Borges. **Neoliberalismo, políticas educacionais e gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Educação, globalização e cosmopolitismos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 2, 2009. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.13965>.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas Ideias**. São Paulo: Expressão popular, 2018.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. Que País vamos construir? A luta entre dois projetos para o Brasil. **Brasil de Fato**, 16 jan. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/01/16/que-pais-vamos-que-construir-a-luta-entre-dois-projetos-para-o-brasil/>. Acesso em: jan. 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAPLANE, A. L. F.; GÓES, M. C. R. **Políticas e práticas de Educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MELO, A. A. S.; SOUSA, F. B. A agenda do mercado e a Educação do governo Temer. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-56, ago. 2017.

MELO, A.; MAROCHI, A. C. Cosmopolitismo e Performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Comum Curricular. **Educ. rev.**, n. 35, p. 1-23, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698203727>.

MOLL, Jaqueline.; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio para todos no Brasil: Que Ensino Médio?. In: MOLL, J.; GARCIA, S. R. O. (orgs.). **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?**. Porto Alegre: CirKula, 2020, p. 189-208.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 Lei nº 13.415/2017. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em:



[https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article /view/29472](https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/29472).  
Acesso em: 30 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO (OCDE). **Política educativa en perspectiva 2015**. Hacer posibles las reformas. OCDE y Fundación Santillana, 2015.

POPKEWITZ, T. S.; OLSSON, U.; PETERSSON, K. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública, Prevenção à Criminalidade. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, 2009.

ROBERTSON, S. L.; DALE, R. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da Educação Crítica. In: APPLE, Michel W. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas. **Educação (em tempo) integral?: Uma análise do programa de fomento às escolas de Ensino médio de tempo integral (EMTI) frente às políticas de ensino de tempo integral da rede estadual da Bahia (2017-2022)**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

SIMÕES, Carlos Artexes. Embates atuais e perspectivas do Ensino Médio no Brasil. In: MOLL, J.; GARCIA, S. R. O. (orgs.). **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** Porto Alegre: CirKula, 2020, p. 189-208.

VIANNA, Rafael de Brito. **Neoliberalismo escolar e Educação Integral no Brasil: sentidos, contextos e limites da política de fomento às escolas de ensino médio de tempo integral – PFEMTI (2016-2022)**. 2021. 255f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021.

VIANNA, R. de B.; SILVEIRA, Éder da S. Apontamentos sobre as dimensões constitutivas da Educação Integral em perspectiva crítica: **Revista Cocar**, [s. l.], v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5786>. Acesso em: 17 set. 2023.





# Mínimas condições e mais tempo na escola: uma análise das Portarias do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral<sup>2</sup>

Catarina Cerqueira de Freitas Santos  
Rodrigo da Silva Pereira

---

## Introdução

A instituição do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, doravante denominado como PFEMTI, fruto da Reforma do Ensino Médio, e regido pelas portarias do MEC nº 1145/2016, nº 727/2017, nº 1.023/2018 e nº 2.116/2019, partiu da premissa de que a ampliação do tempo diário do estudante na escola é decisiva para a melhoria da qualidade do Ensino Médio brasileiro.

Consideramos, contudo, que as definições em torno do que é qualidade educacional são diversas e expressam diferentes projetos de educação e sociedade. Os organismos internacionais, tais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), vinculam o conceito de qualidade à medição do desempenho dos estudantes em avaliações externas (Pereira, 2019). Essa perspectiva é restritiva e não acomoda o conjunto multifacetário de variáveis extraescolares e intraescolares que permeiam a consolidação de uma Educação de qualidade. Defendemos, em concordância com Dourado e Oliveira (2009, p. 210), uma perspectiva que adota a dimensão socioeconômica e cultural como central, uma vez que “o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (de conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de

---

<sup>2</sup> Uma versão parcial desse texto foi apresentada e publicada nos Anais da XXVI Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd Nordeste (2022). Posteriormente, o texto sofreu modificações a partir da incorporação das análises presentes na tese de Santos (2023), sob o título *Educação (em tempo) integral? Uma análise do programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PEMTI) frente às Políticas de Ensino de Tempo Integral da Rede Estadual da Bahia (2017-2022)*.



heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais que repercutem na escola”. Ademais, a criação de condições para a oferta de um ensino de qualidade social deve articular aspectos associados à promoção de uma formação sólida e crítica para os estudantes, à garantia de processos de democratização, à valorização do trabalho docente bem como à qualidade do ambiente escolar e das suas instalações, entre outros elementos.

As condições de infraestrutura das escolas seguem sendo um dos pontos mais nefrágicos para o alcance da qualidade da Educação do Brasil. A pesquisa de Costa, Bastos e Marinho (2023), que tomou por base as auditorias coordenadas pelos Tribunais de Contas brasileiros, apontou que os espaços básicos das escolas de ensino médio no Brasil não contavam com as condições mínimas de funcionamento. Grande parte não tem climatização adequada, o mobiliário está em péssimas condições e a iluminação é precária. Os achados também abrangem

[...] problemas quanto acesso à internet nas unidades de ensino, aos laboratórios de ciências, à quadra de esportes, às instalações sanitárias, ao auditório, quanto ao almoxarifado, ao refeitório e pátio, e à biblioteca. [...] Da mesma forma, para além da estrutura em si, existiam problemas relacionados aos requisitos e normas de segurança ou de saúde: com ausência de vigilantes, inexistência de sistema de combate e prevenção de incêndios ou de carta de habite-se, falta de rede de coleta de esgoto e fornecimento precário de água, entre muitos outros – como insuficiência e qualidade da merenda escolar – que afetam o desenvolvimento dos estudantes como um todo (Costa; Bastos; Marinho, 2023, p. 203-204).

Isso posto, e considerando que a maior parte das escolas brasileiras não foi projetada para atender de forma qualificada estudantes pelo período de 7 ou 9 horas diárias, tomamos por objeto o PFEMTI e buscamos investigar: quais elementos de infraestrutura foram considerados essenciais para a implementação do PFEMTI? Qual o perfil das escolas que o PFEMTI visava atender? Os critérios mínimos estabelecidos pelo programa são suficientes para dar início à ampliação do tempo escolar?

Desse modo, objetivamos caracterizar o PFEMTI, relacionando os critérios de seleção e de infraestrutura mínima recomendados para a implementação do PFEMTI com a concepção de educação integral que o sustenta. Partimos do entendimento de que a con-



cepção de educação integral na contemporaneidade está em disputa (Santos, 2023) e, conforme discute Vianna (2021), as políticas de ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio, tais como o PFEMTI, têm apresentado uma relação sinonímia entre educação Integral e Educação de Tempo Integral que acaba por reduzir o potencial crítico e libertador da Educação integral. Há uma constante necessidade de disciplinar a subjetividade dos estudantes para “a obtenção de maior eficiência na reprodução das habilidades e personalidades requeridas pelo capitalismo” (Oliveira, 2020, p. 90), e os reformadores empresariais da educação (Freitas, 2018) têm sido protagonistas na apropriação e na difusão de uma concepção de educação integral que tem por objetivo consolidar uma (con)formação para a sociabilidade capitalista.

A tônica adotada pelos reformadores busca vincular uma concepção de educação integral à Pedagogia das competências, em detrimento de uma perspectiva de educação integral historicamente mobilizada pelos educadores que defendem uma formação humana emancipatória. Para materializar esse discurso, emerge a defesa de que a escola pública deve ser administrada aos moldes de uma empresa (Laval, 2004), adotando os parâmetros gerenciais nos quais seria possível parametrizar a sua eficiência, por meio das avaliações externas, e alcançar uma eficácia, ao estabelecer que as escolas devem utilizar menos recursos e apresentar bons resultados.

Desse modo, para alcançar o objetivo proposto, realizamos uma análise de conteúdo das portarias do MEC nº 1145/2016, nº 727/2017, nº 1.023/2018 e nº 2.116/2019, que dispõem das diretrizes, dos critérios de seleção e do acompanhamento das escolas participantes do PFEMTI. Adotando os princípios metodológicos sugeridos por Bardin (2016), iniciamos com uma leitura flutuante do conjunto das normativas, a fim de escolher as táticas de codificação que seriam utilizadas. Identificamos, já nessa etapa, que existiam modificações importantes entre as portarias. Depois, organizamos as similitudes e as diferenças contidas nas normativas em três grandes temas para que pudéssemos realizar as nossas inferências, a saber: 1. Concepção de Educação Integral e Currículo; 2. Condições para a implementação do ensino em tempo integral; e 3. Avaliação e monitoramento.

O texto segue dividido observando a organização temática construída na nossa metodologia. Na primeira seção, apresentamos a análise do eixo *Concepção de Educação Integral e Currículo*, desta-



cando a relevância da pedagogia das competências na proposição curricular do programa. Sob o tópico *Condições para a implementação do ensino em tempo integral*, analisamos a estrutura de governança e financiamento do programa e caracterizamos os aspectos relativos ao perfil e à infraestrutura das escolas. E em *Avaliação e monitoramento* ponderamos sobre os critérios que são adotados para avaliar o programa, destacando as implicações sobre os sujeitos das escolas.

---

## Concepção de Educação Integral e Currículo

A primeira portaria do PFEMTI, de nº 1.145/2016, estabeleceu, em seu artigo 1, §1º, que: “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 conhecer, a fazer, a conviver e a ser” (Brasil, 2016a).

Nesse trecho há uma referência aos quatro pilares da Educação do Relatório Delors (2006) e uma menção aos aspectos socioemocionais, temática recorrente da OCDE e de organizações privadas, como o Instituto Ayrton Senna (Mueller; Cechinel; 2020). Esses grupos têm pautado os desenhos das políticas de ampliação do tempo escolar e veiculado um ideário de educação integral ancorado na “matriz de competências para o século 21”, que parte do desenvolvimento de “um conjunto de competências necessárias para aprender, viver, conviver e trabalhar em um mundo cada vez mais complexo” (IAS, 2012, p. 4). As propostas curriculares baseadas nesse modelo atribuem centralidade para os aspectos socioemocionais, compreendidos enquanto “alavancas de aprendizagem”, dentre os quais se destacam “responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, autocontrole, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura” (IAS, 2012, p. 8).

Por meio da pedagogia das competências, em especial de competências socioemocionais, busca-se construir subjetividades em consonância com o padrão de acumulação flexível do capital, condicionando as personalidades dos jovens às incertezas do mercado. Sobre a pedagogia das competências, Ramos (2001, p. 273) nos explica que ela busca a



[...] função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico – pela reestruturação produtiva –, no campo político – pelo neoliberalismo – e no campo cultural – pela pós modernidade. Dito de outra forma, a pedagogia das competências é, na contemporaneidade, a pedagogia da Sociedade do Conhecimento, da Sociedade Pós-Industrial ou da Sociedade Pós-Moderna.

Nas portarias subsequentes percebemos uma alteração textual na proposta pedagógica, por conta da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), mas isso não alterou o sentido sugerido, considerando que tanto a BNCC quanto o texto da Reforma do Ensino Médio respondem aos ensejos dos organismos internacionais e dos institutos privados. Assim, nos artigos 1º da Portaria do MEC nº 727/2017 (Brasil, 2017b) e da Portaria do MEC nº 2.116/2019 (Brasil, 2019) bem como no artigo 7º da Portaria do MEC nº 1.023/2018 (Brasil, 2018a) observamos o mesmo texto: “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, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do ensino médio”.

A concepção de educação integral com a qual a BNCC está comprometida refere-se à “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018b, p. 14). Em outras palavras, restringe-se a educação às aprendizagens necessárias à sociedade capitalista, mas anuncia-se, em sua aparência, uma formação humana integral.

Cabe uma reflexão sobre a presença da expressão *formação integral e integrada* no conjunto das portarias. Uma formação integrada tem como elemento fundante o trabalho como princípio educativo, elemento que não aparece na BNCC, muito menos nas portarias do PFEMTI. A fragmentação criada pela nova estrutura do Ensino Médio e a instituição de um itinerário específico para a formação profissional opõem-se a uma perspectiva integrada. Essa *bricolagem* terminológica permite anunciar uma aparente adesão a um sentido mais completo de educação que, contraditoriamente, a própria configuração da legislação vai refutar. Na Portaria do MEC nº 1145/2016 (Brasil, 2016a), o desenho curricular é definido da seguinte forma, no artigo 4º, IV, §1º:



§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 da 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.

Seguindo o dispositivo legal, somando a carga horária mínima dos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, os estudantes têm de ter 10 horas semanais exclusivas para as aulas desses componentes. Um processo educativo focado na ampliação de carga horária de apenas Língua Portuguesa e Matemática não pode reivindicar qualquer ideia de Educação integral, haja vista que, para uma formação completa, é necessário contemplar Arte, Literatura, Filosofia, Sociologia, Educação Física, Ciências e um conjunto de outros saberes, sem que haja hierarquias ou apagamentos de áreas do conhecimento. É possível afirmar que a centralidade desses componentes visa consolidar um currículo em maior sintonia com avaliações externas, como o PISA. No que se refere à parte flexível, as Portarias do MEC nº 727/2017 (Brasil, 2017b) e nº 1.023/2018 (Brasil, 2018a) indicam que a organização curricular deve estar baseada na oferta de diferentes itinerários formativos. Contudo, a Portaria do MEC nº 1.023/2018 (Brasil, 2018a) acrescentou outras exigências curriculares, conforme exposto no artigo 8º, §10:

§10 A proposta curricular deverá conter ao menos dois dos três itens a seguir:

- a) carga horária específica para trabalho com protagonismo juvenil e competências socioemocionais;
- b) carga horária específica para que o estudante possa desenvolver seu Projeto de Vida;
- c) acompanhamento individualizado de professores tutores aos estudantes considerados prioritários, isto é, aqueles estudantes com defasagem idade-série na primeira série do ensino médio.

Mais uma vez, a ênfase em competências socioemocionais, no protagonismo juvenil e no projeto de vida demonstram a prevalên-



cia dos objetivos do empresariado da educação e dos organismos multilaterais no programa do Fomento PFEMTI. Nesse processo, busca-se produzir “reações individuais em conformidade com as expectativas sociais, portanto reações estereotipadas, tanto no que se refere ao desempenho intelectual quanto no âmbito das reações emocionais e relações interpessoal” (Silva, 2022, p. 10). Para o professor, alijado de ensinar aquilo em que foi formado, resta a função de *coach*, pois “a tarefa de identificar, avaliar e preencher os déficits de habilidades torna-se missão motivacional para amoldamento a atributos genéricos e formas de reação às instabilidades previstas pelos mercados e investimentos” (Catini, 2020, p. 58).

O protagonismo juvenil proposto aparece associado a um empreendedorismo periférico, “cuja revolução no campo dos negócios nada mais é do que a necessidade de se engajar de corpo e alma, não apenas para conseguir um emprego, mas também para a criação dos próprios empregos” (Catini, 2020, p. 61). Os projetos de vida ambicionados para os estudantes estão, portanto, alicerçados na meritocracia e no individualismo como princípios de conduta, sem que haja uma reflexão sobre condicionantes sociais, cada vez mais desiguais. Como resultado, conforme Antunes (2018) definiu precisamente, haverá uma formação de trabalhadores cada vez mais instigados a serem déspotas de si mesmos, punindo-se por não cumprir metas ou se culpabilizando por questões que são exteriores a seu controle. Ademais, Catini (2020, p. 66), analisando a incorporação do discurso do empreendedorismo nos currículos, conclui que essa também é uma estratégia de gestão da pobreza:

Na falsificação de uma educação que prepara os jovens com amabilidade e dinâmicas ativas e os envia para o abatedouro da concorrência mercantil neoliberal, o ensino do empreendedorismo cumpre seu papel de privação da formação intelectual, mas também de ocupação de tempo integral sob tutela de confinamento territorial. O ensino do empreendedorismo é uma forma de gestão da pobreza não apenas pelo trabalho compulsório, mas também pelo disciplinamento a uma nova ordem do capital. Nessa nova ordem capitalista devemos dispor integralmente nosso tempo para o capital fazer uso dele sem nenhuma perda de tempo na exploração.

A portaria do MEC nº 2.116/2019 (Brasil, 2019) revisou as exigências sobre a proposta curricular criadas na portaria anterior, estabelecendo, no artigo 12, inciso XI, §3º, uma carga horária mínima



de 45 horas que deve apresentar um currículo em conformidade com a BNCC e a oferta dos itinerários formativos. Além de determinar uma carga horária que configura um tempo escolar de 9 horas diárias, superior às 7 horas diárias presentes na meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), percebe-se que houve recuo quanto ao estabelecimento de uma carga horária mínima obrigatória relativa aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, como também às exigências postas na Portaria do MEC nº 1.023/2018 (Brasil, 2018a). Todavia, devido à concepção hegemônica advinda da BNCC, é possível afirmar que as intencionalidades formativas seguem mantidas, ainda que as mudanças expressas em cada portaria nos ajudem a perceber pistas sobre os ajustes – e disputas – que ocorreram no curso da implementação do programa.

---

## Condições para a implementação do ensino em tempo integral

Antes de apresentarmos as condições de implementação do PFEMTI nas escolas, faz-se necessário refletir acerca da estrutura de governança que conduziu o programa. Ao longo dos anos, a cada portaria, percebemos que foram incorporados novos atores ao comitê responsável pela coordenação do PFEMTI. Além de representantes do MEC e do FNDE, o CONSED se faz presente desde o primeiro comitê, evidenciando sua influência e posição privilegiada para a conservação de projetos hegemônicos (Cruz, 2021).

Já a partir do ano de 2018, um representante da *rede de parceiros* indicado pela Assessoria Técnica de Evidências passou a compor o Comitê Estratégico de Monitoramento e Avaliação do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. A Assessoria Estratégica de Evidências, que também faz parte do Comitê, foi criada em julho de 2018, como parte da estrutura do gabinete do ministro da Educação, a fim de utilizar os dados das avaliações externas para orientar a formulação e o acompanhamento das políticas educacionais (Brasil, s.d.). Essa assessoria era responsável por coordenar a Rede de Evidências Educacionais, criada por meio da Portaria do MEC nº 950/2018, que tem entre os seus membros, segundo o artigo 2º:

I – órgãos ou instituições públicas, e suas vinculadas, de todos os poderes e entes da federação;

- II – instituições do terceiro setor;
- III – organizações multilaterais;
- IV – instituições de ensino e pesquisa; e
- V – pesquisadores independentes e especialistas (Brasil, 2018c).

A participação direta desses grupos ligados ao mundo privado-mercantil na estrutura de governança do PFEMTI acaba legitimando as suas formulações pragmáticas sobre as finalidades da ampliação do tempo escolar, comprometendo sobremaneira a Educação como direito social. A privatização se materializa, portanto, tanto na produção de sentidos sobre a Educação integral, que forjam uma formação adequada à reestruturação produtiva do capital, quanto na disputa do fundo público.

No que se refere ao financiamento, segundo a Resolução do FNDE nº 16/2017 (Brasil, 2017c), que atualizou a resolução anterior nº 07/2016 (Brasil, 2016b), o governo federal repassará às secretarias estaduais de Educação o valor de R\$ 2.000,00 por estudante matriculado em tempo integral por dez anos, a contar do momento da implementação. O Manual de Execução Financeira do PFEMTI, que consta como anexo da Resolução do FNDE nº 16/2017 (Brasil, 2017c), estabelece que os recursos devem ser utilizados exclusivamente em despesas para manutenção e desenvolvimento do ensino nas escolas participantes que fazem parte dos planos de implementação aprovados pela SEB/MEC, não sendo permitida a utilização em outras escolas das redes. Esses recursos também não podem ser repassados diretamente às escolas participantes via PDDE: eles devem ser executados pelas secretarias a partir das descrições das metas e dos objetivos dos planos de implementação de cada estado. A não utilização do PDDE como estratégia de repasse é um elemento que destoa do histórico de políticas educacionais implementadas nos últimos anos, que se basearam no discurso da autonomia escolar. Chamamos atenção para o fato de que essa pode ser uma estratégia de controle mais direto do MEC para pressionar as secretarias de educação e estas, por sua vez, pressionarem as escolas.

Outro ponto que merece destaque é que o Manual de Execução Financeira do PFEMTI explica que, embora calculados com base no número de matrículas das unidades escolares, os valores não precisam ser gastos proporcionalmente ao número de matrículas em cada uma dessas escolas, ficando a critério das secretarias, a partir do valor montante, definir como e em quais escolas os recursos devem



ser alocados. É importante refletir que, ao passo que a escola pode não receber o que lhe é de direito, isso pode gerar desigualdades entre as escolas que estão no mesmo programa. Conforme a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a) e a Resolução FNDE nº 16/2017 (Brasil, 2017c), as despesas podem ser realizadas sob a forma de capital e custeio, respeitando os incisos I, II, III, V e VIII do artigo 7º da LDB:

- I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da Educação;
- II – aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- V – realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VIII – aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (Brasil, 1996).

Ao admitir que os recursos do PFEMTI podem ser utilizados para aperfeiçoamento de pessoal e aquisição de material didático-escolar, um mercado privado de formação de professores passa a pleitear esses recursos. Além disso, as portarias também indicam que as secretarias de educação devem compor uma equipe de implantação – formada por coordenador geral, especialista pedagógico, especialista em gestão e especialista em infraestrutura com dedicação de 40 horas semanais – que não precisa ser composta por servidores públicos de carreira e pode ser paga com os recursos do programa.

Sobre os critérios para as escolas serem consideradas aptas a participar do programa, consideram a vulnerabilidade socioeconômica como elemento primordial. A utilização desse recorte corresponde ao posicionamento dos organismos internacionais acerca da educação como estratégia de alívio da pobreza (Evangelista; Shiroma, 2012). A escola de tempo ampliado ofertaria, ao mesmo tempo, a proteção social para os mais necessitados e “uma formação de sujeitos mais aptos à sobrevivência num contexto de extrema-pobreza, como também de instabilidade no mundo econômico” (Vianna, 2021, p. 115).

Somado a isso, a escola deve comprovar que a admissão dos seus estudantes ocorre apenas seguindo o critério da proximidade da localidade da residência ou da sua escola pública de origem, sendo proibida qualquer outra forma de seleção. Há, entretanto,



diferenças em alguns critérios de seleção e manutenção das escolas entre as portarias.

Nas portarias MEC nº 1.145/2016 (Brasil, 2016a) e nº 727/2017 (Brasil, 2017b) são consideradas elegíveis para participar do programa escolas que garantam, no 1º ano do Ensino Médio em Tempo Integral, 120 estudantes. Ao final do terceiro ano de implementação, espera-se que as escolas tenham 350 matrículas em tempo integral. A portaria MEC nº 1.023/2018 (Brasil, 2018a) estabeleceu o mínimo de 100 matrículas no Ensino Médio, enquanto a portaria MEC nº 2.116/2019 (Brasil, 2019) definiu 120 estudantes no 1º ano do Ensino Médio; e no terceiro ano de implementação, as escolas deverão atender, no mínimo, 200 estudantes de Ensino Médio em Tempo Integral. Observa-se que as últimas portarias contemplam escolas de menor porte, e há uma expectativa menor em relação ao número de estudantes matriculados em tempo integral ao final do ciclo de implementação.

Consta, na portaria MEC nº 2.116/2019 (Brasil, 2019), no artigo 13, a permissão de participação de escolas que realizem a oferta concomitante do Ensino Médio e dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ensino noturno ou Educação de Jovens e Adultos. Na mesma portaria, o artigo 8º, inciso II, pontua que, “após três anos, todas as turmas de ensino médio da escola deverão ser de tempo integral, exceto as turmas do turno noturno” (Brasil, 2019). Esse ponto é importante, porque se tinha em vista, na Portaria do MEC nº 727/2017 (Brasil, 2017b), que as escolas deveriam ser convertidas por completo ao Ensino Médio de tempo integral ao final de três anos. Caso houvesse outras ofertas de educação, tais como ensino noturno ou Educação de Jovens e Adultos, elas deveriam ser extintas e, enquanto não fossem por completo, a gestão escolar deveria ter um plano de gestão diferenciado e específico para atender o PFEMTI (Brasil, 2017b).

É válido ressaltar que o fechamento de turmas de Educação de Jovens e Adultos fere o direito à educação garantido pela Constituição Brasileira a qualquer pessoa ao longo da vida. Embora a portaria MEC nº 2.116/2019 (Brasil, 2019) tenha recuado nesse ponto, ela demarca que os recursos destinados ao PFEMTI devem ser utilizados exclusivamente para atender o Ensino Médio em Tempo Integral. Esse elemento reforça, dentro da própria escola, uma hierarquia entre as modalidades e etapas educacionais, consi-



derando que apenas parte da comunidade escolar poderia usufruir de algumas benesses.

Outra diferença refere-se à alteração da infraestrutura das escolas. Na primeira portaria, de nº 1.145/2016 (Brasil, 2016a), há a exigência de que as escolas tenham preferencialmente uma estrutura adequada, seguindo parâmetros dispostos pelo FNDE e detalhados no anexo IV. Constam 33 itens que deveriam compor os espaços administrativos, pedagógicos, esportivos e de serviços, com as indicações das metragens ideais e o estabelecimento de no mínimo 12 salas de aula. Há uma sinalização de que, caso a escola não tenha quadra, ela deve indicar onde as atividades esportivas serão desenvolvidas, e, caso não possua cozinha, deverá constar no plano de implementação alternativas para terceirização da alimentação. Na Portaria do MEC nº 727/2017 (Brasil, 2017b) consta que as escolas deveriam atender quatro entre os seis itens a seguir: biblioteca ou sala de leitura; oito salas de aula; quadra poliesportiva; vestiário masculino e feminino; cozinha; e refeitório. Surpreendentemente, na Portaria do MEC nº 1.023/2018, que estabelece a avaliação de impacto da qual falaremos mais adiante, não há especificações sobre a infraestrutura, consta apenas no artigo 3º, inciso V, que por prédio escolar devemos entender: “a estrutura física que contemple salas de aula, laboratórios e pátio escolar” (Brasil, 2018a). Em 2019, na portaria MEC nº 2.116 (Brasil, 2019), há um retorno à descrição estabelecida na Portaria do MEC nº 727/2017 (Brasil, 2017b), mas a exigência caiu para apenas três entre os seis itens.

Esse conjunto de elementos descritos apontam para uma mudança no perfil das escolas que o programa almeja atingir: vai de escolas maiores, com mais estrutura e mais estudantes, para escolas menores e sem uma infraestrutura apropriada, haja vista que, agora, basta ter apenas três itens – dentre os quais salas de aula! – para ser considerada apta ao tempo integral. Acrescentamos que, ao flexibilizar as exigências em relação ao porte e à infraestrutura das escolas, o programa passa a atender escolas mais afastadas dos grandes centros, em escolas que são únicas em seus municípios. Além disso, conforme aprofundaremos adiante, a diminuição dos itens não alterou a centralidade do monitoramento do desempenho dos estudantes nas avaliações externas. A avaliação do programa, portanto, não considera a dimensão infraestrutural das escolas, posto que, caso as metas esperadas não sejam atingidas, os resulta-

dos poderão ser interpretados apenas como falta de compromisso do gestor ou do professor.

No que diz respeito ao plano de implementação, as secretarias devem encaminhar ao MEC um conjunto de documentos que, em síntese, além das informações sobre o plano de trabalho de cada escola, da proposta pedagógica e dos outros elementos já aqui apresentados, referem-se: à adequação do marco legal do estado sobre a política de tempo integral, com a exigência de encaminhamento de projeto de lei; a um plano diagnóstico para nivelamento dos estudantes; a um plano para que os professores da base comum tenham dedicação integral nas escolas ao final do terceiro ano; e a uma proposta de gestão escolar, que deve demonstrar que as secretarias possuem “mecanismos objetivos para seleção, monitoramento, avaliação, formação continuada e possível substituição de gestores das escolas participantes, em consonância com a meta 19 do Plano Nacional”, conforme as três portarias destacam, em texto idêntico (Brasil, 2017b, 2018a, 2019).

Mesmo com a menção à meta 19 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), não constam os termos *democracia* ou *gestão democrática* nas portarias. Os artigos em que a gestão escolar aparece estão ligados à forma eficaz com que o programa deve ser conduzido pelos gestores. Ressaltamos que, apesar de as portarias anunciarem a necessidade de criar um plano para a comunicação e a participação da comunidade, o artigo 10º da Portaria do MEC nº 727/2017, que cita que “as escolas indicadas pelas SEE deverão ter o aceite da comunidade escolar antes do envio do plano de implementação” (Brasil, 2017b), foi excluído das portarias subsequentes. Esse elemento abre precedente para que as secretarias junto ao MEC definam quais escolas serão convertidas ao tempo integral, a despeito do interesse das comunidades. Do mesmo modo, como Paro (2008, p. 18-19) nos lembra, “se a participação depende de alguém dar abertura ou que permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza”. Como pode ser visto a seguir, a gestão escolar passou a ter como horizonte a melhora dos indicadores educacionais da escola, sob o prisma da responsabilização dos sujeitos.



---

## Avaliação e monitoramento

No conjunto da legislação, fica explícito como as escolas participantes serão submetidas a avaliações de processo e de resultado como medida para se manterem no PFEMTI. Há mudanças nos indicadores adotados. Na primeira portaria, a avaliação dos resultados fazia referência ao ENEM. O artigo 18º da Portaria do MEC nº 1.145/2016 (Brasil, 2016a) estabelece que 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.

Todas as portarias subsequentes utilizam como critério de avaliação de desempenho a melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tanto no componente de fluxo quanto no de proficiência, conforme disposto no artigo 24 da Portaria do MEC nº 2.116/2019 (Brasil, 2019):

Art. 24. A avaliação de resultado utilizará como critério a melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, tanto no componente fluxo quanto no de proficiência.

§1º A melhoria de fluxo escolar será aferida pelos dados de taxa de abandono e reprovação divulgados no Censo Escolar:  
I – a escola deve reduzir soma das taxas de abandono e reprovação, 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; e
- c) do terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter o patamar de até 5%.

II – para as escolas novas, a soma das taxas de abandono e reprovação, devem atingir:

- a) no primeiro ano do Programa, taxa de até 15%;
- b) no segundo ano do Programa, reduzir 3,5 p.p; e
- c) do terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter a taxa de até 5%.

§2º A melhoria da proficiência deve utilizar como critério a nota média padronizada que compõe o IDEB.

Além disso, a Portaria do MEC nº 2.116/2019 determina, em seu artigo 25, que o “MEC poderá criar indicadores de desempenho adicionais, podendo aplicar as mesmas consequências de avaliação e desligamento previstas nesta Portaria, devendo os indicadores de desempenho e suas respectivas regras serem divulgados previamente às SEE” (Brasil, 2019). A responsabilidade sobre o possível fracasso escolar recairá sob os gestores escolares, posto que, em todas as portarias, se estabelece a possível substituição deles em caso de não alcance dos objetivos do programa (Brasil, 2016a, 2016b, 2017a, 2018a, 2019).

Concordando com Freitas *et al.* (2009), acreditamos que as avaliações são instrumentos importantes para o processo educacional, mas, no contexto atual, sua finalidade tem sido deturpada para atender exigências do mercado. As avaliações externas transformaram-se em ferramentas para obter resultados parciais e sustentar um marketing em torno da democratização e da qualidade de ensino para poucos (Schneider; Nardi; Durlí, 2018). Elas são requisitadas sob o argumento de prestação de contas para a sociedade, posto que, “nos discursos de quem promove tais avaliações elas servem, portanto, para aperfeiçoamento de projeto, a autoavaliação de escolas e sistemas, o diagnóstico de situações escolares, além de prestação de contas” (Werle, 2010, p. 55). Subtende-se, de forma associada a essa visão, que os “baixos níveis de desempenho dos estudantes possam ser resultado da falta de compromisso do gestor ou do professor, e não de outras carências estruturais” (Oliveira, 2011, p. 208). Ademais, a centralidade dada às avaliações externas vai na contramão da defesa de uma educação integral emancipatória. Concordando com Vianna (2021, p. 111),

A constante pressão sofrida pelos sistemas educacionais e seus profissionais na busca de “bons resultados” leva a crer,



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

A Portaria do MEC nº 1.023/2018 (Brasil, 2018a) destaca-se entre as outras, pois, além de estabelecer os critérios para a seleção de novas escolas, também dispõe sobre os parâmetros para a realização de uma avaliação de impacto do PFEMTI. As regras da portaria são as seguintes: uma lista de escolas foi considerada elegível para o MEC, e, desse grupo, as secretarias de educação poderiam indicar as escolas que estariam garantidas para participar do programa sem ter de compor o grupo da avaliação de impacto. As outras escolas passariam por um sorteio para participar da avaliação de impacto, conduzido, segundo o artigo 11, “pela Assessoria Estratégica de Evidências em conjunto com os parceiros da Rede de Evidências, conforme previsto na Portaria MEC nº 950, de 14 de setembro de 2018” (Brasil, 2018a). Entre as escolas sorteadas, parte recebeu o PFEMTI e parte não o recebeu. Todas foram automaticamente contempladas com recursos provenientes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, ou seja, tornam-se escolas-piloto da Reforma do Ensino Médio. Contudo, o artigo 27 da referida portaria dispõe que as escolas participantes da avaliação de impacto não poderão receber qualquer outro programa que seja exclusivo para um dos grupos sorteados. Apenas programas e ações que contemplem ambos os grupos podem ser implementados nessas unidades escolares, e, caso alguma escola participante do sorteio deixe o programa antes de quatro anos ou receba outros programas que comprometam a avaliação, será descontada a totalidade dos recursos já repassados à Secretaria Estadual de Educação (SEE) desde a sua adesão. Além dos indicadores educacionais do IDEB, o comitê responsável pela governança do PFEMTI “deverá propor com base em modelo estatístico pautado em evidências educacionais, meta de proficiência a ser alcançada pelas escolas” (Brasil, 2018a).



Ressaltamos que a avaliação de impacto proposta pelo MEC não apresenta qualquer indicação de avaliação das condições sociais, dos recursos pessoais ou da infraestrutura das escolas. Inclusive, conforme discutimos anteriormente, os elementos de infraestrutura mínimos foram progressivamente reduzidos, o que pode contribuir com as desigualdades dos resultados entre as escolas. Não há sinalização de outro parâmetro que não seja os critérios do IDEB, desconsiderando, portanto, uma série de adversidades e determinantes sociais que podem impactar resultados diferenciados entre escolas de tempo integral e escolas que funcionam em turnos parciais. A portaria ainda impõe que, caso mais de uma escola sorteada desista da adesão durante o decorrer da avaliação, todas as demais escolas, garantidas e sorteadas, também poderão ser retiradas.

Em todas as portarias fica expresso que o não cumprimento das regras por parte das escolas pode acarretar o seu desligamento, e, em caso de desligamento de 50% das escolas, as secretarias poderão ser desvinculadas do programa mediante recomendação técnica da Secretaria da Educação Básica (SEB-MEC). É importante ressaltar que a Portaria do MEC nº 122/2022 (Brasil, 2022b) divulgou uma relação de nove estados aptos a receberem os recursos do PFEMTI bem como autorizou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação a realizar o empenho e o pagamento de recursos financeiros àqueles entes. O valor de R\$ 169.212.723,60 foi distribuído apenas entre Acre, Amapá, Ceará, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rondônia e Sergipe, referente às adesões de 2016, 2017, 2018 e 2019. Não há justificativas acerca das razões que geraram os impedimentos para que os outros estados recebessem esses recursos. Provavelmente não houve o cumprimento de alguma das regras das portarias e as secretarias que não constam na Portaria do MEC nº 122/2022 (Brasil, 2022b) e, conseqüentemente, as escolas desses estados foram penalizadas. O PFEMTI não oferece instrumentos de transparência para que seja possível verificar como os planos de implementação têm sido executados. De todo modo, com ou sem os recursos, as escolas devem seguir com o ensino em tempo integral com a proposta pedagógica alinhada às determinações do programa.



---

## Considerações finais

A nossa análise apontou que a ampliação do tempo escolar para o Ensino Médio se articula com a necessidade de construir subjetividades em consonância com o padrão de acumulação flexível do capital, por meio da pedagogia das competências, em especial de competências socioemocionais, que condicionam personalidades aptas às incertezas do mercado. Uma educação para o consenso é provocada a partir da apropriação da concepção de educação integral, e essa proposição tem de ser desenvolvida, segundo os dispositivos do PFEMTI, prioritariamente em regiões de vulnerabilidade social, nas quais o Estado necessita fazer a gestão da pobreza. Assim, os estudantes são ensinados que são responsáveis pelo próprio sucesso, ou fracasso, e que os seus projetos de vida devem ter como horizonte o empreendedorismo de si, sem que haja a formulação crítica sobre as determinações sociais que impactam, inclusive, sua escola e seus processos de escolha.

A análise do conjunto das portarias ainda demonstrou que, apesar da ampliação da carga horária diária, não há garantia de tempo para todos os componentes curriculares, já que a BNCC estabelece uma carga horária máxima para a base comum de 1.800 horas ao longo de todo do Ensino Médio. O que se tem, portanto, é tempo destinado à parte flexível e à fragmentação proposta pelos itinerários formativos. Além disso, à luz das determinações das organizações multilaterais, a estrutura curricular é pensada de maneira a hierarquizar os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática para responder às avaliações externas.

O PFEMTI possui uma governança formada por órgãos do governo federal, pelo CONSED e por *redes de parceiros*, demonstrando o caráter privatista do programa, que impõe uma gestão pautada nos ditames da nova gestão pública, culpabilizando os sujeitos da escola por possíveis fracassos da política. Escolas que, segundo as portarias, não precisam ofertar uma infraestrutura completa para iniciar a ampliação da jornada diária dos estudantes, mas tem de se enquadrar às regras do programa para que os recursos financeiros possam ser repassados às secretarias de educação.

A apreciação das portarias apontou que, ao flexibilizar as exigências em relação ao porte e à infraestrutura das escolas, o programa também pode ser implementado em escolas menores e com estru-



turas mais precárias. Esse perfil de escolas geralmente está situado em regiões periféricas ou afastadas dos grandes centros, permitindo, portanto, que se chegue a zonas rurais, ou até mesmo escolas que são as únicas que ofertam o Ensino Médio em seu município. Consideramos que essa estratégia permite que a concepção de educação integral atrelada à pedagogia das competências possa ganhar capilaridade em regiões mais pobres do país, fomentando, nesses locais de vulnerabilidade, o léxico do individualismo, da meritocracia, do empreendedorismo e da resiliência, tão caros à manutenção da exploração dos trabalhadores e das desigualdades.

É flagrante que, apesar do discurso que vincula qualidade da educação ao tempo integral, não há garantias de condições de infraestrutura adequadas para a permanência desses sujeitos no interior da escola durante uma jornada completa, talvez nem para permanência em período parcial. Ainda que os recursos do programa possam vir a ser utilizados em melhorias da infraestrutura das escolas, isso só ocorre depois da implementação da proposta pedagógica do PFEMTI. Nesse sentido, caso o desempenho dos estudantes seja considerado positivo, o Estado pode fortalecer a narrativa de que não é necessário investir muito para obter bons resultados, indo ao encontro dos parâmetros da qualidade total do mundo empresarial. Por outro lado, caso os níveis de desempenho sejam baixos, os resultados serão interpretados como falta de compromisso do gestor ou do professor, e não como decorrência de um conjunto de carências estruturais.

Tendo em vista a emergência de uma concepção de educação integral mercantil e fragmentária que parte da ampliação do tempo diário do estudante como um condicionante para a efetivação da pedagogia das competências, urge uma articulação dos educadores e das educadoras para retomar a concepção histórica de educação integral emancipatória. Essa luta não exclui a existência de escolas de tempo integral, mas exige condições objetivas adequadas para que elas se efetivem, respeitando o direito dos estudantes e promovendo uma educação de qualidade socialmente referenciada.

---

## Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços**. São Paulo: Boitempo, 2018.



BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria Estratégica de Evidências. **Portal GOV.BR**, s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/30000-uncategorised/70101-assessoria-estrategica-de-evidencias>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de junho de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Portaria MEC 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 2019. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2116-2019-12-06.pdf> Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.023, de 04 de outubro de 2018**. Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102611-emi-portaria-n-1-023-de-4-de-outubro-de-2-0-oficial-da-uniao-imprensa-nacional/file> Acesso em: 08 jun. 2022

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 dez. 2018.

BRASIL. **Portaria MEC nº 950, de 14 de setembro de 2018**. Institui a Rede de Evidências Educacionais, coordenada pelo Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98691-portaria-rede-de-evidencias-dou/file> Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas



de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm). Acesso em: 22 dez. 2018.

**BRASIL. Resolução FNDE nº 16, de 7 de dezembro de 2017.**

Manual de Execução Financeira do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: FNDE/MEC, 2017b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/11334-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-16,-de-07-de-dezembro-de-2017>. Acesso em: 08 jun. 2022

**BRASIL, Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017.** Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74121-portaria727-2017-emi-pdf/file> Acesso em: 08 jun. 2022.

**BRASIL. Resolução FNDE nº 7, de 3 de novembro de 2016.**

Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. Brasília: FNDE/MEC, 2016b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/10894-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-mec-n%C2%BA-7,-de-3-de-novembro-de-2016>. Acesso em: 08 jun. 2022

**BRASIL. Portaria MEC 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. Brasília, DF: MEC, 2016b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471> Acesso em: 08 jun. 2022.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, [S. l.], n. 127, p. 53-68, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045>. Acesso em: 6 jan. 2023.

COSTA, Pedro Luiz de Araújo; BASTOS, Nathália Masson; MARINHO; Ricardo José de Azevedo. O Ensino Médio no Brasil pelo olhar dos Tribunais de Contas. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **O Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP; São Paulo: Expressão Popular, 2023, p. 168-208



CRUZ, Danilo Bandeira dos Santos. O papel do CONSED no processo de formulação de políticas educacionais, no contexto do capital-imperialismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 21, n. 00, p. e021043, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8659629. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659629>. Acesso em: 12 jul. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2022.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [s. l.], n. 20, 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducao/article/view/220>. Acesso em: 15 dez. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Maria Regina Lemes; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre Educação e estrutura econômico-social capitalistas**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências socioemocionais: material para discussão**. Rio de Janeiro: Instituto Ayrton Senna, 2012.

LAVAL, Christian. **A Escola não é Empresa**. Londrina: Editora Planta, 2004.

MUELLER, Rafael Rodrigo; CECHINEL, André. A privatização da Educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação**, [s. l.], v. 45, n. 1, p. e48/ 1-22, 2020. DOI: 10.5902/1984644435680. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/35680>. Acesso em: 6 ago. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 25, n. 2, 2011. DOI: 10.21573/vol25n22009.19491. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: 6 ago. 2023.



OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da promessa de futuro à suspensão do presente**: a teoria do capital humano e o Pisa na Educação Brasileira. Petrópolis: Vozes, 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2008.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Governança Corporativa na Política Educacional: O papel da OCDE. **Práxis Educacional**, [s. l.], v. 15, n. 31, p. 123-146, 2019. DOI: 10.22481/Práxis.v15i31.4663. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4663>. Acesso em: 6 ago. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Luiz Elton; DURLI, Zenilde. Políticas de avaliação e regulação da qualidade: repercussões na Educação Básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 109-138, jan./mar. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i1p109-138>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/28253/25074>. Acesso em: 07 jan. 2023.

SILVA, Marcio Magalhães. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 22, p. e022013, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659871. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659871>. Acesso em: 13 jul. 2022

SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas. **Educação (em tempo) integral?**: Uma análise do programa de fomento às escolas de Ensino Médio de tempo integral (PFEMTI) frente às políticas de ensino de tempo integral da rede estadual da Bahia (2017-2022). 2023. 230 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

VIANNA, Rafael de Brito. **Neoliberalismo escolar e Educação integral no Brasil**: sentidos, contextos e limites da política de fomento às escolas de ensino médio de tempo integral – PFEMTI (2016-2022). 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Avaliação em larga escala, foco na escola. Sistema de avaliação da Educação Básica no Brasil: abordagem por níveis de seguimento. In: ABDIAN, Graziela Zambão. **Escola e avaliação em larga escala**: (contra)proposições. São Leopoldo: Oikos, 2010, p. 50-67.





# A trajetória do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI): apontamentos sobre as modificações legislativas

*Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza*

*Ana Carolina da Silva Pereira*

*Sabrina Thalia Quoos*

*Éder da Silva Silveira*

O presente capítulo tem como objetivo principal identificar e apresentar as principais modificações na legislação relacionada à política do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI), inicialmente estabelecido pela Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, do Ministério da Educação (MEC), passando por revisões subsequentes por meio das Portarias nº 727, de 13 de junho de 2017, nº 1.023, de 4 de outubro de 2018, e, finalmente, nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019.

O PFEMTI foi concebido com o propósito de apoiar a proposta pedagógica das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal. Inicialmente, estava alinhado com a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e tinha como objetivo auxiliar na consecução das metas 3, 6, 7 e 19 do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014. No entanto, com a transformação da MP nº 746/2016 na Lei nº 13.415/2017, algumas alterações se tornaram necessárias, e, portanto, as portarias subsequentes introduziram modificações significativas em relação à versão original.

É importante destacar que a Portaria nº 1.023/18 do MEC estabelece as diretrizes, os parâmetros e os critérios para a realização de uma avaliação de impacto do programa e a seleção de novas unidades escolares. No entanto, essa portaria apresentou mudanças substanciais em comparação com as anteriores. Em 2020, não houve a publicação de uma nova portaria, o que pode ser explicado pelo contexto da pandemia, que resultou na suspensão das atividades presenciais em todas as escolas brasileiras.



Além das portarias, foram emitidas resoluções pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a saber: Resolução nº 7, de 3 de novembro de 2016, acompanhada do Manual de Execução Financeira do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral; Resolução nº 16, de 7 de dezembro de 2017; Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018; e, por fim, Resolução nº 17, de 7 de outubro de 2020. Essas resoluções estabelecem os procedimentos para a transferência de recursos destinados à implementação das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal.

Metodologicamente, o estudo se conduziu como uma pesquisa qualitativa, empregando a análise dos seguintes documentos: Portarias nº 1.145/16, nº 727/17, nº 1.023/18 e nº 2.116/19, emitidas pelo Ministério da Educação (MEC). Após a análise das portarias, foi possível identificar seis áreas-chave de mudanças para o desenvolvimento do PFEMTI, sendo elas: proposta pedagógica; carga horária e componentes curriculares; duração do programa; infraestrutura da escola; adesão ao programa; e conversão das turmas. A seguir, abordaremos especificamente cada uma dessas áreas.

---

## As alterações na Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral

---

### Proposta pedagógica

É possível notar que, ao longo dos anos e com o advento de novas portarias, houve alterações sutis em relação à proposta pedagógica apresentada na portaria inaugural, a Portaria nº 1.145/2016. No entanto, antes de abordarmos essas mudanças, é importante definir o que entendemos por proposta pedagógica. De acordo com Kramer (1997, p. 19), a proposta pedagógica é “um caminho, não é o lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar” e é a expressão de um projeto político e cultural. Concordamos com a autora e compreendemos que as transformações que ocorrem no mundo frequentemente provocam a revisão das propostas pedagógicas, a fim de atender às necessidades da contemporaneidade, sem garantir que essas transformações ocorram com participação e autonomia das escolas.

Nesse sentido, talvez estejamos vivenciando um retorno atualizado daquilo que denunciou Acacia Kuenzer (2005). Segundo



a pesquisadora, por muitos anos a proposta pedagógica estava fundamentada na concepção de uma Educação pré-disciplinar, caracterizada por um processo social e produtivo marcado pela estabilidade e rigidez, exigindo respostas socialmente estabelecidas e relativamente uniformes, com pouco espaço para o exercício da criatividade e da originalidade, que era restrito a poucos. Essa observação pode ser associada ao PFEMTI, uma vez que, de modo geral, ele contribui para que a proposta pedagógica da escola seja um lugar e não um caminho construído com todos/as.

Portanto, ao analisarmos a proposta pedagógica do PFEMTI, precisamos considerar o contexto atual, que exige um novo modelo de educação que se adapte às demandas contemporâneas, especialmente às relacionadas ao mercado de trabalho. Já em 2005, Kuenzer alertava que: “Passa-se a exigir um trabalhador de novo tipo, que tenha mais conhecimentos, saiba comunicar-se adequadamente, trabalhe em equipe, avalie seu próprio trabalho, adapte-se a situações novas, crie soluções originais e, de quebra, seja capaz de educar-se permanentemente” (Kuenzer, 2005, p. 57).

Assim, a Portaria nº 1.145/16 estabelece que a proposta pedagógica do PFEMTI se baseia na “ampliação da jornada escolar e na formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser” (Brasil, 2016a). Isso está alinhado com o contexto de globalização econômica e reestruturação produtiva, em que “cada indivíduo deve aprender a ser um sujeito ‘ativo’ e ‘autônomo’ na e pela ação que ele deve operar sobre si mesmo. Dessa forma, ele aprenderá por si mesmo a desenvolver ‘estratégias de vida’ para aumentar o seu capital humano” (Dardot; Laval, 2016, p. 337).

A referência aos princípios educacionais contidos no Relatório Jacques Delors da década de 1990, com os chamados quatro pilares da educação, insere a proposta pedagógica do PFEMTI na corrente educacional contemporânea denominada por Newton Duarte (2001) de “pedagogias do aprender a aprender”, que atua na produção e na manutenção da Sociedade do Conhecimento, compreendida como “uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo” (Duarte, 2001, p. 39). Uma proposta pedagógica ancorada nessa perspectiva considera que “aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia



do indivíduo” e que “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo” (Duarte, 2001, p. 39), estando ausente a dimensão coletiva da experiência educativa, geralmente reduzida às aprendizagens de habilidades e competências mapeadas em larga escala.

Segundo nosso percurso de leitura do conjunto das portarias que regulam e/ou regularam o PFEMTI, observamos na Portaria nº 727/17 que o pilar central da ampliação da jornada escolar e da formação integral e integrada do estudante passou a ser a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a nova estrutura do Ensino Médio, conforme estabelecido na Lei nº 13.415/2017. No que diz respeito à BNCC, esse documento “alude a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação” (Silva, 2018, p. 11), na mesma direção denunciada por Duarte em relação às “pedagogias do aprender a aprender”.

É importante notar que a Portaria nº 1.1023/18 apresenta uma estrutura organizacional diferente das duas portarias anteriores, já que a proposta pedagógica é mencionada apenas no artigo 8º, ao contrário das anteriores, que a destacavam logo no artigo 1º. No entanto, o conteúdo da proposta pedagógica é o mesmo que o da portaria anterior. Isso se repete na Portaria nº 2.116/19, em que a proposta pedagógica é novamente mencionada no primeiro artigo, mas com conteúdo idêntico ao da portaria anterior.

---

### Carga horária e componentes curriculares

De acordo com a Portaria nº 1.145/16, a proposta curricular deveria abranger, no mínimo, 2.250 minutos semanais, “com mínimo de 300 (trezentos) minutos semanais de Língua Portuguesa, 300 (trezentos) minutos semanais de Matemática e 500 (quinhentos) minutos semanais dedicados a parte flexível” (Brasil, 2016a). Somando-se a carga horária mínima para as disciplinas de Matemática e Português, estabelecida pela portaria, os/as estudantes teriam um total de 10 horas semanais dedicadas exclusivamente a esses componentes curriculares. Entretanto,

Um processo formativo focado na ampliação de carga horária de apenas língua portuguesa e matemática não pode reivindicar qualquer ideia de educação integral, haja vista que, para uma formação completa, é necessário contemplar



arte, literatura, filosofia, sociologia, educação física, ciências e um conjunto de outros saberes [...]. (Santos, 2022, p. 118).

Podemos concluir que a centralização nesses componentes curriculares, Matemática e Língua Portuguesa, está vinculada à intenção de melhorar o baixo desempenho dos discentes nas avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), cumprindo as orientações de organismos internacionais. No que concerne à parte flexível dos currículos, as Portarias nº 727/17, nº 1.023/18 e nº 2.116/19 indicam que a organização curricular deve estar baseada na oferta de itinerários formativos. A Portaria nº 727/17 determinava “500 (quinhentos) minutos semanais dedicados a atividades da parte flexível” (Brasil, 2017b), em conformidade com o art. 36 da LDB. A portaria subsequente, de nº 1.023/18, acrescentou outras exigências curriculares conforme o disposto no artigo 8º, §10:

§10. A proposta curricular deverá conter ao menos dois dos três itens a seguir:

- a) carga horária específica para trabalho com protagonismo juvenil e competências socioemocionais;
- b) carga horária específica para que o estudante possa desenvolver seu Projeto de Vida;
- c) acompanhamento individualizado de professores tutores aos estudantes considerados prioritários, isto é, aqueles estudantes com defasagem idade-série na primeira série do ensino médio (Brasil, 2018a).

Com a Portaria nº 1.023/18 já podemos observar uma certa ênfase nas competências socioemocionais, no protagonismo juvenil e no projeto de vida, demonstrando um ensino comprometido em atender aspectos da cultura do capitalismo contemporâneo, na qual se enfatiza uma educação para o mercado e pelo mercado, bem como a formação do empreendedor de si. Santos (2022) explica que o objetivo do desenvolvimento das competências socioemocionais é de direcionar a atenção para a subjetividade dos/as alunos/as, o que acaba por “reduzir a educação escolar a um processo de adestramento” (Santos, 2022, p. 118). Dessa maneira,

[...] treinar competências socioemocionais simulando situações do cotidiano, prescindindo do pensamento, nada mais é do que submeter as emoções ao controle social, externo ao indivíduo, e portanto aprisionar as pessoas no seu modo de funcionamento natural, elementar, isto é, impedir que



elas se humanizem. Em outras palavras, o treinamento de competências socioemocionais busca cindir artificialmente razão e emoção, fazendo com que cada indivíduo reaja emocionalmente não necessariamente de acordo com o que pensa sobre a realidade, mas em conformidade com o que se considera socialmente adequado (Silva, 2022, p. 10).

O protagonismo juvenil sugerido está ligado ao que Catini (2020, p. 61) define como empreendedorismo periférico, em que a “revolução no campo dos negócios nada mais é do que a necessidade de engajar de corpo e alma, não apenas para conseguir um emprego, mas também para a criação dos próprios empregos”. Por meio do protagonismo juvenil, podemos observar uma grande parcela de iniciativas de empresas privadas, como o Instituto Ayrton Senna, o Itaú Educação e Trabalho, a Fundação Odebrecht, o Instituto Iungo, a Instituição Alicerce Educação, a Fundação Getúlio Vargas, o Instituto Reúna, entre outros.

A formação da juventude pelas fundações e institutos sociais a mantém ligada às empresas pelo voluntariado nos trabalhos sociais e pelas chances de empregos temporários na própria empresa, ou, ainda, pela indução da formulação de novos projetos sociais, com os quais se dá a reprodutibilidade dos direitos sociais privatizados. Com isso, canaliza-se boa parte da participação do “protagonismo juvenil” para o desenvolvimento de tais projetos e submissão desses aos prêmios e editais dos institutos (Catini, 2020, p. 61-62).

Por fim, o projeto de vida, antes voltado para “um trabalho popular com a juventude, um exercício de projeção do futuro, de pensar a via individual e coletiva” (Alves; Oliveira, 2020, p. 32), assume agora características alinhadas às diretrizes de organismos internacionais e aos projetos educativos de fundações/instituições privadas, materializando “um processo educativo que fomenta a perspectiva individualista, de protagonismo individual, empreendedorista” (Alves; Oliveira, 2020, p. 33). O projeto de vida pretendido para os estudantes está alicerçado no individualismo e na meritocracia, o que acaba por formar trabalhadores/as “cada vez mais sendo instigados a serem déspotas de si mesmo, punindo-se por não cumprir metas ou se culpabilizando por questões que são exteriores a seu controle” (Santos, 2022, p. 119).

A última portaria, de nº 2.116/19, retificou as exigências das portarias anteriores e estabeleceu, em seu artigo 12, inciso XI, §3º,



uma carga horária mínima de 45 horas, em conformidade com a Lei nº 9.394/96, “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...] a qual [...] dispõe sobre a organização curricular, que deverá contemplar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a oferta de diferentes itinerários formativos” (Brasil, 2019). Percebe-se certo recuo referente ao estabelecimento de uma carga horária específica para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, assim como de algumas exigências estabelecidas pela Portaria nº 1.023/18, como o estabelecimento de carga horária específica para as já citadas competências socioemocionais, protagonismo juvenil e projeto de vida. No entanto, à luz das análises e das investigações já conduzidas, compreendemos que a partir da “concepção hegemônica advinda da BNCC [...] as intencionalidades formativas seguem mantidas” (Santos, 2022, p. 119), mesmo que possamos observar algumas mudanças significativas à cada nova portaria publicada.

---

#### Tempo de duração do programa

De acordo com a primeira portaria publicada, a de nº 1.145/16, o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral teria uma duração de 48 meses, “para implementação, acompanhamento e mensuração de resultados” (Brasil, 2016a). No entanto, nas portarias subsequentes – nº 727/17 (Brasil, 2017b), nº 1.023/18 (Brasil, 2018a) e nº 2.116/19 (Brasil, 2019) –, foi decidido que o programa passou a ter uma duração de dez anos a partir da adesão, abrangendo as fases de implantação, acompanhamento e avaliação dos resultados alcançados.

Essa modificação foi realizada para alinhar as portarias do PFEMTI com o que está estipulado no parágrafo único do artigo 13 da Lei nº 13.415/17, que estabelece que:

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estado e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com o termo de compromisso a ser formalizado entre as partes [...] (Brasil, 2017a).

Além de se adequar à mencionada lei, vendo que as fases do programa incluem a avaliação de seus resultados, o acompanhamen-

to e a medição ao longo prazo, a extensão parece ser mais apropriada para conduzir a uma avaliação significativa, considerando a complexidade das metas e dos objetivos do programa.

### ----- Infraestrutura da escola

No que concerne à infraestrutura das escolas que poderiam ser selecionadas, especialmente no que diz respeito à sua estrutura física, é importante salientar que a infraestrutura desejada, conforme estabelecido nas diretrizes do Programa de Fomento à Educação em Tempo Integral (PFEMTI), não existe na maioria dos locais onde ocorre a implementação no país.

A Portaria nº 1.145/16 descreve a preferência de que as escolas tenham uma estrutura adequada para serem selecionadas, incluindo um anexo (Anexo IV – Recomendações para infraestrutura das escolas) que fornece orientações sobre os espaços administrativos (almoxarifado, circulação, coordenação, diretoria, secretaria, sala dos professores, sanitários adultos: masculino e feminino), pedagógicos (biblioteca – 50m<sup>2</sup>, sala de informática, laboratório – 60m<sup>2</sup>, circulação, sala de aula (12) – mínimo 40m<sup>2</sup> cada, sanitário masculino – 16m<sup>2</sup>, sanitário feminino – 16m<sup>2</sup>), esportivos (quadra poliesportiva – 400m<sup>2</sup>, vestiários masculino e feminino – 16m<sup>2</sup>) e de serviços das escolas (área de serviço externa, com central de GLP, depósito de lixo, pátio de serviço, circulação, depósito de material de limpeza, despensa e cozinha – 30m<sup>2</sup>, bancadas de preparo de alimento e de lavagem de louças, área de cocção, balcão de passagem de alimentos prontos, balcão de recepção de louças sujas, vestiário com chuveiro e sanitário para funcionários, pátio coberto). Entretanto, levando em consideração a realidade do país, é evidente que muitas escolas não estão em conformidade com as diretrizes estabelecidas na portaria, e algumas adaptações necessárias ou soluções podem não ser concluídas até o final do programa.

Ao realizarmos uma breve comparação com a Portaria nº 727/17, notamos que o Anexo III dessa regulamentação é mais simplificado, apresentando uma quantidade menor de critérios, consistindo em apenas seis itens com metragens sugeridas (biblioteca ou sala de leitura – 50m<sup>2</sup>; oito salas de aula – mínimo de 40m<sup>2</sup> cada; quadra poliesportiva – 400m<sup>2</sup>; vestiários masculino e feminino – 16m<sup>2</sup> cada; cozinha – 30m<sup>2</sup>; e refeitório). A portaria estabelece que para



serem consideradas elegíveis para o programa, as escolas devem conter pelo menos quatro dos seis itens mencionados.

No caso da Portaria nº 1.023/18, as exigências relativas à infraestrutura escolar não são detalhadas, fazendo apenas menção a uma “estrutura física que contemple salas de aula, laboratórios e pátio escolar” (Brasil, 2018a). Enquanto isso, na Portaria nº 2.116/19, há uma replicação das diretrizes estabelecidas na Portaria nº 727/17, embora dessa vez seja requerida a presença de apenas três dos itens listados.

É essencial destacar que a avaliação realizada pelo programa para determinar a aptidão das escolas para o Ensino Médio em Tempo Integral não considera as necessidades específicas de cada região escolar, havendo uma padronização nesse processo.

#### ----- Adesão ao programa

Quanto à participação no programa, a primeira menção sobre como os entes federados podem aderir é encontrada no segundo parágrafo do artigo 1º da Portaria nº 1.145/16, que estabelece a condição de preencher planos de implementação e outros documentos fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC) como requisito para ingressar no programa. Além disso, essa portaria dedica um capítulo específico à adesão (Capítulo III – Da adesão), e no artigo 4º especifica que os estados e o Distrito Federal formalizam sua adesão por meio da assinatura de um Termo de Compromisso, cujo modelo está anexado à portaria, juntamente com a elaboração do plano de implementação.

Dentro desse capítulo da portaria é estipulado que cada Secretaria Estadual de Educação (SEE) pode “aderir ao Programa atendendo ao número mínimo de 2.800 (dois mil e oitocentos) alunos e no máximo ao número de alunos por estado estabelecido pela tabela constante do Anexo II desta Portaria” (Brasil, 2016a). Se a SEE desejar atender mais escolas ou alunos, o MEC avaliará a proposta, priorizando os estados com menores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Ensino Médio, desde que haja disponibilidade orçamentária. Adicionalmente, é requerido que cada escola indicada pela SEE atenda a pelo menos 350 matrículas integrais de Ensino Médio em um ano (caso de migração de todas as séries) ou 120 alunos de Ensino Médio (caso



de migração apenas do 1º ano do Ensino Médio), conforme dados oficiais do Censo Escolar.

Outro aspecto relevante a ser destacado, para futura comparação com as portarias subsequentes, é a composição do Plano de Implementação. O artigo 6º da Portaria nº 1.145/16 enumera 11 itens que devem constar no Plano: I – listagem dos marcos legais já instituídos; II – plano de adequação dos marcos legais; III – informações da equipe de implantação; IV – detalhamento dos cargos e salários da 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 nivelamento; 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. No mais, também prevê que esse plano de implementação será submetido à análise e à aprovação de comitê gestor instituído pelo MEC.

A Portaria nº 727/17 estabelece ainda o processo de adesão ao programa, que inclui a assinatura do Termo de Compromisso (modelo disponível no Anexo I da portaria), a elaboração do plano de implementação das escolas e o preenchimento dos documentos complementares ao termo, juntamente com a prestação de informações em outros instrumentos disponibilizados pelo MEC. Notavelmente, essa portaria não dedica um capítulo específico à adesão; em vez disso, contém um capítulo que aborda os critérios e as diretrizes de elegibilidade e seleção das escolas (“Da elegibilidade e do processo de seleção”). O artigo 6º dessa portaria estabelece os seguintes critérios:

Art. 6º São consideradas elegíveis para o EMTI as escolas das SEE que atenderem aos seguintes critérios:

I – mínimo de 120 (cento e vinte) matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente;

II – alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola;

III – existência de pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura exigidos no Anexo III a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão;



- IV – escolas de ensino médio em que mais de 50% dos alunos tenham menos de 2.100 (dois mil e cem) minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo Escolar; e
- V – não ser participante do Programa (Brasil, 2017b).

No que concerne ao plano de implementação, é relevante observar o disposto no artigo 10 da portaria, o qual estabelece que “as escolas indicadas pelas SEE deverão ter o aceite da comunidade escolar antes do envio do plano de implementação” (Brasil, 2017b), enfatizando a importância da participação da comunidade escolar. Uma diferença notável em relação à portaria anterior é a composição do plano de implementação, conforme estipulado no artigo 11. O plano de implementação do EMTI nas escolas deve incluir: a lista de escolas selecionadas, o plano de trabalho e a matriz curricular com o plano político-pedagógico. Esse plano de implementação será submetido à análise e à aprovação pela Secretaria de Educação Básica do MEC.

Por outro lado, a Portaria nº 1.023/18 apresenta uma estrutura diferente em comparação com as portarias anteriores. Ela não inclui artigos específicos sobre a adesão ao programa, mas sim sobre a seleção de novas escolas que estão aptas a receber o EMTI, o que pode ocorrer por meio de indicação das SEE ou por seleção por sorteio. Para fins de comparação com a portaria anterior, observamos os critérios de seleção dispostos no artigo 4º da portaria:

Art. 4º Para os fins desta Portaria, são consideradas elegíveis as escolas das SEE que atenderem, cumulativamente, aos seguintes critérios:

- I – mínimo de cem matrículas no ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente;
- II – alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola “muito baixo”, “baixo” e “médio baixo”, ou outro critério de vulnerabilidade social, conforme disposto no documento orientador;
- III – escolas de ensino médio em que mais de cinquenta por cento dos estudantes tenham menos de dois mil e cem minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo Escolar;
- IV – escolas de ensino médio em que o prédio escolar estará pronto até o final do segundo ano de inclusão no Programa;
- V – escolas que tenham capacidade de atingir o mínimo de cem estudantes matriculados no início do ano letivo;



- VI – escolas que estejam adimplentes para recebimento dos recursos via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE; e
- VII – não ser participante do Programa (Brasil, 2018a).

Observamos que, em comparação com a portaria anterior, houve uma redução no número de matrículas necessárias. Além disso, novos critérios foram introduzidos, como a necessidade de que o prédio escolar esteja pronto até o final do segundo ano de inclusão e as escolas estejam em situação regular para receber recursos do FNDE.

Finalmente, a Portaria nº 2.116/19 estabelece novas diretrizes, parâmetros e critérios para o PFEMTI, mas sua estrutura se assemelha à das Portarias nº 1.145/16 e nº 727/17. No caso, a adesão ao programa está condicionada à assinatura do Termo de Compromisso e às demais ações, como nas portarias anteriores. Uma adição no Termo de Compromisso é o compromisso da SEE em “dar publicidade aos recursos recebidos e às atividades fomentadas em parceria com o Governo Federal, fazendo menção explícita ao Programa em quaisquer materiais distribuídos ou divulgados” (Brasil, 2019), o que não estava presente nas portarias anteriores.

No que se refere aos critérios de elegibilidade que as escolas devem cumprir, também notamos diferenças em comparação com as portarias anteriores. Com a Portaria nº 2.116/19, além dos critérios para seleção, surgem critérios de priorização das escolas:

Art. 6º São consideradas elegíveis para o EMTI as escolas das SEE que atenderem aos seguintes critérios:

[...]

§1º Serão priorizadas as escolas:

I – localizadas nas regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio;

II – que apresentem Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica – INSE nos grupos 1, 2 e 3 (Brasil, 2019).

Quanto aos critérios de seleção, é importante notar que dois permaneceram em relação às portarias anteriores, quais sejam: 1) a escola não pode ter aderido ao programa seguindo uma portaria anterior (critério de não participação prévia); 2) são consideradas elegíveis as escolas com alta vulnerabilidade socioeconômica em comparação com outras da respectiva rede de ensino (critério da alta



vulnerabilidade socioeconômica). No entanto, houve alterações em alguns critérios. O número mínimo de matrículas agora é estabelecido em 40 alunos do 1º ano do Ensino Médio, sendo que na portaria anterior era mínimo de 100 matrículas no Ensino Médio. No que diz respeito à infraestrutura, a exigência passou a ser apenas a presença de três itens do Anexo III, conforme já mencionado em outro ponto deste capítulo. Além disso, a carga horária semanal passou a ser especificada em horas, representando uma mudança em relação aos critérios anteriores, pois antes esse tempo era expresso em minutos semanais.

---

### Conversão das turmas

A Portaria nº 1.145/16 introduziu dois modelos para a conversão das turmas no contexto da nova proposta de Educação em tempo integral, quais sejam: I) o Modelo de Implantação Simultânea, em que a conversão ocorreria em todas as turmas de todas as séries do Ensino Médio ao mesmo tempo; e II) o Modelo de Implantação Gradual, que implicaria a conversão ano a ano, começando pelo 1º ano e progredindo ao longo dos três anos do Ensino Médio, culminando no final de três anos.

É notável que a maioria das Secretarias de Educação Estaduais que aderiram ao programa optou pelo segundo modelo, considerando-o o mais viável. Esse modelo evita adaptações abruptas para professores e alunos que já haviam cursado um ou dois anos do Ensino Médio no formato tradicional.

De acordo com a Portaria nº 727/17, a conversão se dará apenas de forma gradual, não mencionando a implantação simultânea. A Portaria nº 1.023/18 volta a abordar ambas as modalidades de conversão de turmas.

A Portaria nº 2.116/19 mantém a modalidade gradual, mas faz uma ressalva em relação às turmas do turno noturno. Além disso, a referida portaria estabelece que, no terceiro ano de implementação, as escolas participantes devem atender, no mínimo, duzentos alunos em regime de Ensino Médio em Tempo Integral.

---

### Considerações finais

O presente capítulo teve como objetivo principal identificar e apresentar as principais modificações na legislação relacionada

ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI), particularmente as portarias do MEC que passaram a regulamentá-lo desde 2016.

A análise das portarias permitiu identificar seis áreas-chave referentes às mudanças que regulamentaram o desenvolvimento do PFEMTI, sendo elas: a proposta pedagógica; a carga horária e componentes curriculares; a duração do programa; a infraestrutura da escola; a adesão ao programa; e a conversão das turmas.

Em relação à proposta pedagógica, observamos que, diferentemente da Portaria nº 1.145/16, que defendia propostas sustentadas nos quatro pilares da educação (“aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser”), a Portaria nº 727/17 e as subsequentes passaram a argumentar propostas alinhadas à BNCC e à nova estrutura do Ensino Médio.

Sobre a carga horária e os componentes curriculares, percebeu-se nas duas últimas portarias um certo recuo referente ao estabelecimento de uma carga horária específica para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, assim como de algumas exigências estabelecidas pela Portaria nº 1.023/18, como a instituição de carga horária específica para competências socioemocionais, protagonismo juvenil e projeto de vida.

Referente à duração do programa, inicialmente foi prevista a duração de 48 meses; porém, passou-se para uma duração de dez anos nas portarias de 2017, 2018 e 2019.

No que se refere à elegibilidade da escola participante, percebemos a diminuição ou a flexibilização dos itens apresentados como critérios desde a Portaria nº 727/17, que estabeleceu que, para serem consideradas elegíveis para o programa, as escolas devem conter pelo menos quatro dos seis itens mencionados como critérios no documento. No caso da Portaria nº 1.023/18, as exigências relativas à infraestrutura escolar não são detalhadas, fazendo apenas menção a uma “estrutura física que contemple salas de aula, laboratórios e pátio escolar” (Brasil, 2018a).

No que diz respeito à adesão ao programa, inicialmente previa-se um número mínimo de alunos e matrículas, além de exigências relativas à composição de um plano de implementação do Ensino Médio de Tempo Integral, incluindo a assinatura de um Termo de Compromisso. Com a Portaria nº 1.023/2018, houve uma redução no número de matrículas necessárias, e, além disso, as escolas aptas



a receber o EMTI poderiam ser indicadas pela SEE ou selecionadas por sorteio. Analisando a Portaria nº 2.116/19, é possível concluir que houve alterações de critérios para tornar as escolas elegíveis ao programa. De forma geral, foi ocorrendo uma diminuição dos critérios e certa facilitação para as escolas participarem do programa.

Quanto à conversão das turmas, a tendência foi prevalecer o modelo de implementação gradual do EMTI, o que implicou uma conversão anual, progressiva e contínua, começando pelo 1º ano do Ensino Médio. A rigor, a análise desses dispositivos normativos permite compreender que o governo federal precisou adaptar as regras que compunham a regulamentação da política educacional a fim de conseguir atingir suas metas em relação à expansão do número de escolas nas redes públicas estaduais com o EMTI.

---

## Referências

ALVES, Míriam Fábila. OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política educacional, Projeto de Vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2608>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria MEC 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. Brasília, DF: 2016a.

BRASIL. **Resolução FNDE nº 7, de 3 de novembro de 2016**. Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. Brasília, DF: FNDE/MEC, 2016b.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, e 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: MEC, 2017a.



**BRASIL. Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017.** Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 6 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: 2017b.

**BRASIL. Resolução FNDE nº 16, de 07 de dezembro de 2017.** Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal. Brasília, DF: FNDE/MEC, 2017c.

**BRASIL. Portaria MEC nº 1.023, de 04 de outubro de 2018.** Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. Brasília, DF: 2018a.

**BRASIL. Portaria MEC nº 1.024, de 04 de outubro de 2018.** Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. Brasília, DF: 2018b.

**BRASIL. Resolução FNDE nº 21, de 14 de novembro de 2018.** Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, FNDE/MEC, 2018c.

**BRASIL. Portaria MEC nº 2.116, de 06 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. Brasília, DF: 2019.

**BRASIL. Resolução FNDE nº 17, de 07 de outubro de 2020.** Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal. Brasília, DF: FNDE/MEC, 2020.



CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da Educação. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 53-68, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045>. Acesso em: 21 ago. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 08 out. 2023.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, p. 15-35, dez. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pW5Psf8rbv9fvxPNbR3LF9K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas. **Educação (em Tempo) Integral?** Uma análise do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) frente às Políticas de Ensino de Tempo Integral da Rede Estadual da Bahia (2017-2022). 2022. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

SILVA, Márcio Magalhães. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 22, p. 10-20, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659871. Disponível em: <https://bityli.com/QBzTHx>. Acesso em: 4 maio 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 441-460, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Bj1qyGb3c6xqgSvbf3Cm9WD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-15, set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2023.





# Ensino Médio de Tempo Integral no Rio Grande do Sul: dos critérios de seleção à ampliação das desigualdades

*Ângela Chagas  
Mateus Saraiva  
Brenda Jover  
Maria Beatriz Luce*

“Aqui tem laboratório de informática, de ciências e muita aula prática! Aqui podemos escolher os conteúdos extras também!”. Era assim a descrição das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) feita pelo Ministério da Educação em propaganda veiculada na mídia em 2017 (Ministério da Educação, 2017). A ampliação da jornada escolar, aliada à flexibilidade curricular, é um dos pilares da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), que instituiu a reforma educacional conhecida como Novo Ensino Médio. A redação determinou o aumento da carga horária de 800 para 1.000 horas a partir de 2022, com previsão de ampliação progressiva para 1.400 horas anuais, o que corresponderia a uma jornada de sete horas diárias. No entanto, não há na lei definição de um prazo para que isso aconteça.

Para ensaiar a ampliação da jornada, em 2016, o governo federal instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI), que previa o repasse de recursos aos estados e ao Distrito Federal no prazo de dez anos. Todavia, a suplementação do financiamento estava aquém das necessidades.

No Rio Grande do Sul (RS), apenas 12 dentre 1.101 escolas estaduais de Ensino Médio foram selecionadas para participar do Programa a partir de 2018 (Rio Grande do Sul, 2018). Essa oferta reduzida representa um passo para o aprofundamento das desigualdades educacionais, medida que exclui a maior parte dos estudantes, principalmente aqueles que já estão no mercado de trabalho, deslocados ao ensino noturno ou ao abandono escolar (Ferretti, 2017). Posteriormente, o governo gaúcho ampliou o número para 21 (Rio Grande do Sul, 2019), com nove novas escolas e a exclusão de uma das instituições presentes na primeira lista. A desistência de uma



delas, resistindo ao modelo (Silveira, 2022), é simbólica das contradições que uma análise da política permite observar no Rio Grande do Sul.

Em comparação com as demais unidades da Federação, dados do Censo Escolar de 2022 apontam que a rede pública gaúcha está na penúltima posição na oferta de vagas em tempo integral no Ensino Médio (Inep, 2023), com apenas 4,7% dos alunos em jornada de pelo menos 7 horas. Mas a política não deixou de ser prioridade nos posicionamentos dos governantes. Reeleito para o segundo mandato como governador, Eduardo Leite prometeu colocar metade das escolas estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral até 2026 (Jacobsen, 2022). Em paralelo, em 2023 foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva uma política com a meta de criar 3,2 milhões de matrículas com jornada de 7 horas diárias até 2026 (Mazui, 2023). Entendemos que analisar o contexto iniciado com o EMTI a partir de 2016 traz luz aos desafios mais recentes da política.

A ampliação da jornada escolar sugere abundância de oportunidades para aprender e ensinar. Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam que os formuladores das políticas precisam levar em conta a complexidade dos ambientes de atuação. Assim, as escolas demandam condições para garantir uma oferta diversificada e com qualidade aos jovens – vide a propaganda oficial. Mas que condições a rede estadual do RS têm de garantir a ampliação da jornada escolar? Se não há condições para todos, qual é o critério de escolha das instituições?

Para responder a esses questionamentos analisamos as normativas federais e estaduais relacionadas ao EMTI, principalmente os critérios definidos para seleção das escolas, e cruzamos com dados do Censo Escolar e dos Indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) para discutir em que medida os contextos materiais das escolas limitam a oferta da jornada de tempo integral e, conseqüentemente, contribuem para o aprofundamento das desigualdades educacionais.

O texto está estruturado em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira analisamos as normativas do EMTI no país e no estado do Rio Grande do Sul, com enfoque nos critérios de seleção das escolas; na segunda detalhamos os procedimentos metodológicos; na terceira compilamos os dados sobre os contextos materiais das escolas estaduais de Ensino Médio e com-



paramos com a situação das 12 instituições incluídas inicialmente na política.

## Tempo Integral e Novo Ensino Médio: do contexto à seleção das primeiras escolas

A partir da abertura política na década de 1980 cresceu no Brasil o número de projetos voltados à ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Uma das iniciativas de maior repercussão foram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), criados no Rio de Janeiro e replicados no Rio Grande do Sul no início dos anos 1990. No entanto, os programas nos dois estados foram desmontados ao longo dos anos (Cavaliere, 2007).

Segundo Cavaliere (2014), nas últimas décadas a legislação brasileira avançou no sentido de contemplar a ampliação da jornada escolar, tradicionalmente de turnos parciais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) trouxe o aumento progressivo da carga horária, no entanto restrito ao Ensino Fundamental. Na sequência, o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o Fundeb inicial (Brasil, 2007), contemplou aportes maiores de recursos para matrículas em tempo integral, e o Programa Mais Educação trouxe ações com vistas à educação integral (Giolo, 2012). Já o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) destacou na meta 6 a previsão de oferta de educação de tempo integral em 50% das escolas até 2024, atendendo pelo menos 25% de todos os estudantes da Educação Básica – o que às vésperas do vencimento do prazo ainda é uma realidade distante (Inep, 2022).

Ao analisar os diferentes modelos de educação integral no país, Cavaliere (2007) aponta quatro concepções divergentes: 1) assistencial, com vistas ao “atendimento” de estudantes desprivilegiados (2007, p. 1.028); 2) autoritária, na qual a escola tem papel de prevenção ao crime; 3) democrática, na qual o tempo maior na escola permitiria o aprofundamento dos conhecimentos, do pensamento crítico e das vivências democráticas, com vistas à emancipação; 4) multissetorial, visão que ganhou força a partir dos anos 2000 e que propõe a fragmentação da jornada integral em diversos ambientes, inclusive por meio de parcerias com organizações não governamentais.



Embora a legislação tenha avançado no sentido de contemplar a ampliação da jornada, a escola de tempo integral demanda condicionantes complexos a fim de promover o seu caráter democrático. Cavalieri (2014) destaca dentre esses condicionantes as questões estruturais que demandam políticas mais robustas de financiamento, como a construção/reforma das escolas e o aumento do efetivo de profissionais da Educação. Para tentar viabilizar a ampliação da jornada, o governo federal amparou-se em programas específicos, impulsionados pela mudança na legislação do Ensino Médio. Em 2016, criou a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação aos Estados e ao Distrito Federal por um prazo de dez anos.

Apresentada de forma autoritária em 2016, após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, a Medida Provisória nº 746 (Brasil, 2016a) promoveu alterações na estrutura do Ensino Médio, que depois – com alguns ajustes – foram convertidas na Lei nº 13.415/2017. Wathier e Cunha (2022) chamam atenção ao fato de que na apresentação da MP as primeiras palavras eram “Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, antes mesmo da menção a alterações na LDB. Na lei sancionada em fevereiro de 2016, houve mudança na ordem do texto – assim como no seu conteúdo. Ao analisarem as audiências públicas que precederam a conversão da MP em Lei, Ferretti e Silva (2017, p. 396) afirmam que:

Ainda que a MP nº 746 tivesse também por objetivo regular a oferta do ensino médio em tempo integral de sete horas diárias, essa questão esteve menos presente nas audiências públicas, provavelmente por haver consenso de que precisaria ampliar em muito o investimento público. Assim, cinco horas diárias foi a forma encontrada de aumentar a jornada sem ampliar investimentos.

Vale destacar que no mesmo período foi sancionada a Emenda Constitucional nº 59, que estabeleceu um teto para os gastos públicos, com forte impacto nas políticas sociais (Miguel, 2019). Sem aporte significativo de recursos, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 727 (Brasil, 2017) com critérios de seleção das escolas para oferta do EMTI nas redes públicas estaduais e do Distrito Federal num prazo de dez anos. Entre os critérios, estão:



- mínimo de 120 matrículas no primeiro ano do Ensino Médio;
- alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico;
- existência de pelo menos quatro dentre seis itens de infraestrutura: biblioteca ou sala de leitura, oito salas de aula, quadra poliesportiva, vestiário masculino e feminino, cozinha e refeitório;
- escolas de Ensino Médio em que mais de 50% dos alunos tenham menos de 2.100 minutos de carga horária semanal;
- não ser participante do programa.

A portaria aponta que 75% das escolas devem atender os cinco pontos. O documento traz ainda uma série de exigências para a permanência das instituições de ensino no programa. Entre elas estão melhorias na infraestrutura e no desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse último ponto evidencia uma política com números (Saraiva, 2020), que reduz a qualidade da educação ao desempenho nas avaliações em escala em alinhamento a diretrizes de organismos internacionais e de entidades do Terceiro Setor.

A influência desses agentes fica evidenciada no empréstimo de US\$ 250 milhões obtido pelo governo federal junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) para a implementação do Novo Ensino Médio, que inclui a política de ampliação da jornada escolar com incentivo a parcerias privadas (Silveira, 2022). De acordo com a normativa de 2017, o valor repassado às redes de ensino para oferta do EMTI seria calculado anualmente, a depender da dotação orçamentária. Inicialmente foi previsto um valor de R\$ 2 mil ao ano por matrícula. Pesquisas sobre a implementação do programa apontam que a promessa de recursos para as escolas foi utilizada como forma de indução à implementação do modelo (Silveira, 2022).

A portaria de junho de 2017, após a sanção da Lei nº 13.415/2017, atualiza documento anterior, publicado logo após a edição da MP nº 746, em 2016. Nessa primeira versão do programa havia a previsão de um número máximo de escolas por unidade da Federação, sendo 30 para o Rio Grande do Sul (Brasil, 2016b). A normativa de 2017 atualizou as regras para um número mínimo de escolas, que ficou em 16 no RS. No entanto, o estado conseguiu aderir com apenas 12



escolas (Rio Grande do Sul, 2018), que implementaram o EMTI a partir de 2018.

Além de listar as 12 escolas gaúchas participantes, o decreto que instituiu o EMTI no estado, publicado em fevereiro de 2018, apresentou algumas diretrizes alinhadas ao programa do MEC. Merece destaque aqui o caráter gerencialista da proposta, ao vincular o sucesso do modelo ao desempenho nas avaliações nacional e estadual. No segundo artigo da normativa é ressaltada a necessidade de “consolidar o modelo de gestão para resultados nas escolas estaduais de Educação em tempo integral em todo o Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação” (Rio Grande do Sul, 2018, p. 2). Inclusive, a adoção do modelo no Estado esteve vinculada à atuação de uma organização social chamada Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que já atuava em outras unidades da Federação com um modelo curricular alinhado às demandas do mercado (Silveira *et al.*, 2021).

Para refletir sobre os critérios de escolha e as possibilidades que essas escolas têm de garantir a ampliação do direito à educação, na perspectiva de direito ao acesso, à permanência e às condições de desenvolvimento da aprendizagem e do ensino (Giroto; Cássio, 2018), detalhamos na sequência os dados sobre os contextos materiais das instituições de ensino gaúchas.

---

## Contextos materiais: as fontes e os dados da pesquisa

Ball, Maguire e Braun (2016) apontam quatro dimensões contextuais que precisam ser levadas em conta pelos pesquisadores a fim de compreender-se a atuação de políticas no âmbito institucional. São elas: contextos situados (como localidade, histórias escolares e matrículas); culturas profissionais (valores, compromissos e experiências dos professores e gestão da política nas escolas); contextos materiais (servidores, orçamento, tecnologia e infraestrutura); e contextos externos (como o grau de apoio das autoridades locais e as pressões e expectativas do contexto político mais amplo). Neste estudo damos ênfase à dimensão dos contextos materiais.

Os autores afirmam que “além da estrutura e *layout* dos edifícios, as formas que as escolas são equipadas internamente



impactam nas atividades de ensino e aprendizagem e, portanto, nas atuações de políticas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 54). Segundo eles, os formuladores das políticas normalmente não levam em conta a complexidade dos contextos de atuação dessas políticas. “Presume-se simplesmente que as escolas podem e irão responder, e responder rapidamente, às múltiplas demandas de políticas e a outras expectativas. A política é fácil, as atuações não são” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 22).

Nesse sentido, como contexto material para análise da oferta inicial do EMTI no Rio Grande do Sul, utilizamos os microdados do Censo Escolar, a Sinopse Estatística da Educação Básica e os Indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Políticas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para compreender como é a infraestrutura, a formação e o regime de contratação dos docentes das escolas da rede estadual de Ensino Médio. Para isso, além da análise geral da rede, realizamos um recorte das 12 escolas selecionadas para o Ensino Médio em Tempo Integral a partir de 2018.

---

## Um retrato da rede estadual a partir dos números: EMTI em que instituições?

Segundo dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (Inep, 2018), o Rio Grande do Sul contava em 2017 com 1.107 instituições com oferta de Ensino Médio na rede estadual, com 22.237 professores. Essas escolas atendiam a um universo de 295.712 estudantes, de um total de 347.637 matrículas no Ensino Médio regular do estado, o que corresponde a 85%. Para efeito de comparação, a proporção de alunos matriculados na rede estadual é semelhante ao percentual verificado no país. Das 7,9 milhões de matrículas no Ensino Médio brasileiro no mesmo ano, 6,7 milhões estavam concentradas em escolas estaduais, o que representa 84,75% do total.

Como primeiro exercício, selecionamos nos microdados do Censo Escolar as respostas das 1.107 instituições de ensino da rede no Rio Grande do Sul sobre diversos itens que compõem a infraestrutura dos prédios e os equipamentos disponíveis. Dos resultados, percebe-se que a grande maioria possui laboratórios de informática (92,3%) e de ciências (86,7%) e biblioteca (95,5%).

No entanto, quando se leva em conta itens fundamentais para a inclusão escolar, os resultados não são animadores. Somente



metade das escolas (52,3%) contava, em 2017, com sala de atendimento especial, e 65% tinham banheiro adaptado para pessoas com deficiência. Vale destacar que 11% das instituições analisadas ainda não contavam, em 2017, com acesso à banda larga para atividades básicas, como o trabalho em secretaria e atividades dos alunos.

Um dos pontos centrais da Lei nº 13.415/2017 é a ampliação da jornada escolar. Os dados evidenciam um grande desafio em termos de infraestrutura, já que requisitos fundamentais para atividades em tempo integral não estavam presentes em boa parte das instituições. Em 16,3% das escolas analisadas não havia sequer uma quadra esportiva. Quando se leva em conta a presença de uma estrutura coberta para a prática de esportes, indispensável para a realização de atividades em dias chuvosos ou de frio mais intenso, menos da metade das escolas contava com o item (43,4%). Nos microdados do Censo não havia um item específico sobre vestiário, mas sim sobre a presença de chuveiros nos banheiros. Apenas 40,9% das instituições afirmaram contar com o item. Sobre a cozinha, 5,6% não contavam com espaço para preparação de refeições e 20,6% não possuíam refeitório.

Cabe ressaltar que a indicação de que a escola tem o espaço não significa que a infraestrutura esteja em condições adequadas. A rede estadual do Rio Grande do Sul enfrenta, ao longo dos anos, dificuldades orçamentárias e técnico-administrativas para garantir reformas nos ambientes de atendimento aos alunos. Embora os dados do Censo Escolar utilizados não abarquem essa dimensão, sabe-se que muitos desses laboratórios podem estar obsoletos ou com equipamentos fora de uso, conforme apontam análises realizadas em outros estudos (Saraiva, 2020).

Nas 12 escolas que passaram a contar com atividades em tempo integral em 2018, os dados do Censo Escolar do ano anterior evidenciam que as condições de infraestrutura estavam abaixo da média da rede em itens como laboratório de informática (83,3%), laboratório de ciências (75%), sala de atendimento especial (25%) e banheiros adaptados (41,7%). Nessas instituições, os alunos do Ensino Médio passaram a contar com jornada diária de 7 horas, o que demandaria condições físicas adequadas para a formação integral desses jovens e não foi providenciado com antecedência.

Quando se levam em conta itens específicos que foram definidos pelo Ministério da Educação como prioritários para que as



instituições de ensino participassem do programa de tempo integral, percebe-se uma situação preocupante nas 12 escolas do estado: apenas três contavam com banheiro com chuveiro, duas sequer tinham um espaço próprio para a cozinha e duas não possuíam nem uma quadra de esportes. A estrutura coberta estava presente em 7 das 12 escolas (58%).

Tabela 1 – Percentual de escolas com cada item de estrutura.

Item da estrutura	Total de escolas (1.107)	Escolas de tempo integral (12)
Laboratório de Informática	92,3%	83,3%
Laboratório de Ciências	86,7%	75,0%
Quadra de esportes	83,7%	83,3%
Quadra de esportes coberta	43,4%	58,3%
Biblioteca	95,5%	100,0%
Sala de leitura	18,9%	41,7%
Sala de Atendimento Especial	52,3%	25,0%
Banheiro adaptado	65,0%	41,7%
Banda larga	89,0%	91,7%
Cozinha	94,4%	83,3%
Refeitório	79,4%	91,7%
Banheiro com chuveiro	40,9%	25,0%

Fonte: Censo Escolar de 2017 (Inep, 2023).

Outra análise importante que incluímos dentro dos contextos materiais é a dos profissionais que atuam dentro dessas escolas. O objetivo aqui é observar se a formação dos docentes é adequada para os componentes curriculares com os quais eles trabalham e qual a forma de contratação desses profissionais.

Para compreender o indicador de adequação da formação dos docentes, é preciso conhecimento de sua categorização em cinco níveis: Grupo 1, que compreende docentes licenciados no componente curricular que lecionam; Grupo 2, bacharéis no componente curricular que lecionam; Grupo 3, licenciados em outro componente curricular; Grupo 4, bacharéis em outro componente curricular; e Grupo 5, sem formação superior (Inep, 2014).



Do total de professores das escolas estaduais de Ensino Médio do Rio Grande do Sul, 58% estavam no Grupo 1, ou seja, davam aulas do componente para o qual têm formação; 31,5% estavam no Grupo 3, dos licenciados que ministram aulas de outra disciplina; outros 6% no Grupo 5, sem formação superior. Grupos 2 e 5, de bacharéis, somavam 7%. Chama atenção aqui que um terço dos professores das escolas gaúchas de Ensino Médio lecionavam conteúdos para os quais não tiveram formação.

Ao se observar a especificidade de cada componente curricular no Censo de 2017, a situação das escolas selecionadas para o ETMI também é preocupante, afinal nenhuma destas tem todos os professores com formação adequada. A comparação com as demais escolas da rede estadual mostra que essa é uma situação estrutural e não pontual.

Tabela 2 – Percentual de docentes com formação adequada por componente curricular.

Componente curricular	Total de escolas (1.107)	Escolas de tempo integral (12)
Língua Portuguesa	87,0%	82,7%
Educação Física	87,6%	93,6%
Matemática	76,4%	68,9%
Biologia	73,2%	84,3%
História	76,5%	85,9%
Língua Inglesa	69,2%	67,3%
Língua Espanhola	68,9%	100,0%
Geografia	51,0%	55,0%
Química	50,4%	51,4%
Filosofia	28,5%	26,7%
Artes	29,7%	42,9%
Física	30,0%	39,4%
Sociologia	14,1%	49,0%

Fonte: Censo Escolar de 2017 (Inep, 2023).

Ao analisar esses dados percebe-se que a dificuldade é garantir uma base comum, tendo em vista que a formação adequada do docente na área na qual leciona é fundamental para viabilizar o currículo com qualidade e, assim, valorizar os profissionais.



Importante ressaltar, considerando os critérios da Portaria nº 727/2017, que, apesar de 382 instituições da rede estadual contarem com mais de 120 alunos no 1º ano, uma das escolas selecionadas para o EMTI possuía oficialmente matrícula insuficiente, 112 alunos. Ademais, a alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à totalidade da rede também não foi considerada, pois apenas uma escola está no nível 3 no Indicador de Nível Socioeconômico (Inse), com alunos cujos responsáveis completaram até o Ensino Médio e têm renda familiar entre 1 e 1,5 salário mensal. Outras 10 contam com Inse 4 e uma 5. Quando se leva em conta a totalidade, 39% possuem um Inse no nível 3 ou abaixo deste, o que evidencia que os colégios selecionados não apresentam alta vulnerabilidade no contexto. A propósito, 11 instituições estão localizadas em municípios com alto ou muito alto Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)<sup>3</sup> e metade está em regiões centrais das cidades.

Mesmo fazendo parte das escolas de referência da rede, as 12 escolas escolhidas não contavam com o mínimo para ofertar o EMTI. Havia necessidade de maior investimento e suporte do que a proposta previa para que fosse alcançada a ampliação da jornada escolar em condições de garantia do direito à Educação (Jover, 2019).

---

## Considerações finais

Os dados apontam incumprimento dos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação para inclusão no programa de tempo integral. Ao contrário do que define a Portaria nº 727/2017, a maioria das escolas selecionadas inicialmente no RS não possuía alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à rede. Sobre a infraestrutura, apenas três dos seis itens elencados na portaria estavam presentes em todas as instituições incluídas no EMTI. Cabe ressaltar que a situação dessas escolas reflete as dificuldades enfrentadas pelo conjunto da rede estadual.

Conforme Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14), os textos das políticas são escritos em relação a escolas “que só existem na imaginação febril dos políticos, funcionários públicos, e conselheiros em relação a contextos fantásticos”, sem levar em conta a complexidade da atuação dessas políticas. Em relação ao EMTI, percebe-se que o discurso da ampliação da jornada funcionou muito bem na propa-

---

<sup>3</sup> Dados do IDHM de 2010 retirados do site do IBGE (2010).



ganda de promoção do Novo Ensino Médio. No entanto, quando se chega à implementação da política, a realidade é outra. Os problemas de adequação da formação docente, com professores dando aulas de disciplinas para as quais não têm formação, bem como a falta de espaços e equipamentos para uma educação integral, são emblemáticos da situação.

Segundo Ferretti (2017), o que se tem visto é um aprofundamento das desigualdades educacionais, à medida que a política de tempo integral atende a um universo muito pequeno de escolas, com pouca possibilidade de ampliação em função das condições estruturais das instituições. Aliada a isso, está uma preocupação com a destinação dos recursos do programa às escolas, que serviram inicialmente para induzir a adesão ao tempo integral, mas que muitas vezes não chegam ou são direcionados a outros setores (Jover, 2019).

Um ponto a se observar é justamente as dificuldades estruturais das escolas de Ensino Médio, neste estudo circunscrito às da rede estadual gaúcha. Ainda que não tenham seguido os critérios da Portaria nº 727/2017, o recorte de instituições selecionadas e aderentes ao ETMI têm carências semelhantes à maioria das instituições gaúchas, seja em relação à infraestrutura ou ao quadro de pessoal. Com a política de educação integral em tempo integral sendo retomada pelos governos federal e estadual, é preciso valorizar o pacto federativo, com o adequado financiamento estadual e a devida suplementação da União, assegurando condições para as escolas desenvolverem seus projetos político-pedagógicos.

---

## Referências

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Lei 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF: 2007. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm#:~:text=Lei%20n%2011.494&text=LEI%20N%2011.494%2C%20DE%2020%20](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm#:~:text=Lei%20n%2011.494&text=LEI%20N%2011.494%2C%20DE%2020%20)

DE%20JUNHO%20DE%202007.&text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manutenção,de%20que%20trata%20o%20art. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, 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, e dá outras providências. Brasília, DF: 2016a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 1.145/2016, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Brasília, DF: 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera leis e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 12 ago. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na Educação pública. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302007000300018>.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado?. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 35, n. 129, p. 1.205-1.222, dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302014142967>.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da Educação. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 32, n. 93, p. 25-42, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.



FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 94-105.

GIROTTO, Eduardo Donizeti, CÁSSIO, Fernando L. A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 109, set. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3499>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal**. Rio Grande do Sul, Panorama. IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs>. Acesso em: 12 ago. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo Escolar**. Brasília, DF: Inep, atualizado em 8 mar. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 01 ago. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicadores Educacionais**. Brasília, DF: Inep, s.d. Disponível em: <http://inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 01 ago. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/lancado-relatorio-do-4o-ciclo-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 13 ago. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **6,9% das escolas públicas têm entre 20% e 50% de alunos em tempo integral**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/6-9-das-escolas-publicas-tem-entre-20-e-50-de-alunos-em-tempo-integral>. Acesso em: 13 ago. 2023.



JACOBSEN, Gabriel. Como o RS planeja ampliar escolas de tempo integral e quais os obstáculos à promessa eleitoral de Leite. **GZH**, 2022. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/11/como-o-rs-planeja-ampliar-escolas-de-tempo-integral-e-quais-os-obstaculos-a-promessa-eleitoral-de-leite-clajn5sxhoo2vo17ohjd8lusz.html>. Acesso em: 13 ago. 2023.

JOVER, Brenda. **Ensino Médio de tempo integral no Rio Grande do Sul**: o processo de implementação na Escola Estadual de Ensino Médio Itália. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199301#>. Acesso em: 14 ago. 2023.

MAZUI, Guilherme. Lula sanciona lei para ampliar oferta de vagas na educação básica em tempo integral. **Portal G1**, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/07/31/lula-sanciona-lei-para-ampliar-oferta-de-vagas-na-educacao-basica-em-tempo-integral.ghtml>. Acesso em: 13 ago. 2023.

MIGUEL, Luis Felipe. **O colapso da democracia no Brasil**: da Constituição ao golpe de 2016. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **YouTube**, 2 out. 2017. 1 vídeo (35 segundos). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2qHx66I1Bbw>. Acesso em: 12 ago. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 53.913, de 7 de fevereiro de 2018**. Institui Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio, nas escolas de ensino médio da rede pública estadual. Porto Alegre, Diário Oficial do Estado, 2018. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2053.913.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 54.665, de 5 de junho de 2019**. Altera o Anexo Único do Decreto nº 53.913, de 7 de fevereiro de 2018, que institui o Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio, nas escolas de ensino médio da rede pública estadual. Porto Alegre, Diário Oficial do Estado, 2019. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=286890>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SARAIVA, Mateus. **Por uma política com números**: o Ensino Médio sob a perspectiva do Sinaeb. 2020. 329f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação,



Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220729>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SILVEIRA, Éder da Silva; SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de; VIANNA, Rafael de Brito; ALMEIDA, Diego Orgel dal Bosco. Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil. **Revista Pedagógica**, [s.l.], v. 24, p. 1-26, 7 dez. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/tp.v24i1.6605>.

SILVEIRA, Éder. Narrativas de resistência à Política de Ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral no Rio Grande do Sul. **Currículo Sem Fronteiras**, [s.l.], v. 22, p. 1-20, 5 dez. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1994>.

WATHIER, Valdoir Pedro; CUNHA, Célio da. Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 47, p. 1-22, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236119386vso1>.





# Impacto da expansão do tempo integral sobre as matrículas de Ensino Médio nas redes estaduais no Brasil (2008-2020)<sup>4</sup>

*Eduardo Donizeti Giroto  
João Victor Pavesi de Oliveira*

---

## Introdução

O presente estudo<sup>5</sup> analisa a dinâmica das matrículas em tempo integral no Brasil e seus possíveis impactos sobre as matrículas do Ensino Médio. A análise está focada nas redes estaduais de ensino e considera, como recorte temporal, o período entre 2008 e 2020. Para a elaboração, utilizamos dados disponíveis no Censo Escolar (Inep) referentes ao recorte temporal da pesquisa, com os filtros: somente matrículas da rede estadual, em classes regulares (o que significa dizer que foram desconsideradas as matrículas em classes de atendimento educacional especializado, em classes hospitalares e no sistema prisional), na modalidade presencial. Distinguimos as matrículas de acordo com sua jornada escolar que, conforme a legislação vigente (Brasil, 2010), define como sendo de tempo integral aquelas que possuem turmas de duração igual ou superior a 420 horas semanais, computando, pelo menos, 7 horas de permanência em atividades educacionais diárias; as turmas com duração menor de 420 horas/semana foram classificadas como de tempo parcial.

O recorte temporal foi definido considerando marcos legais que podem ser considerados como variáveis importantes na compreensão da dinâmica das matrículas de tempo integral e de Ensino Médio no país, como o lançamento do Programa Mais Educação, no ano de 2007, a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, em

---

<sup>4</sup> Este texto é resultado de um trabalho coletivo em que participaram Anna Julia Furtado Trindade, Clara Penz, Giovanna Ribeiro Castelo Branco, Kaique Menezes da Silva, Lucas Augusto dos Santos Camargo e Larissa Souza do Espírito Santo.

<sup>5</sup> Os resultados aqui apresentados foram elaborados no âmbito da pesquisa “Ensino integral, gentrificação escolar e desigualdades: estudo longitudinal na rede estadual de Educação de São Paulo (2012-2021)”, financiada pelo CNPq, Processo 405223/2021-8, sob coordenação de Prof. Eduardo D. Giroto.



2009, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), em 2014, e a promulgação da Reforma do Ensino Médio, em 2017, que, entre outras coisas, instituiu a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Tais marcos legais foram definidos com o intuito de analisar possíveis impactos na expansão das matrículas em tempo integral no Brasil bem como a influência desses marcos na elaboração das políticas educacionais das redes estaduais de ensino com foco no Ensino Médio.

A análise foi realizada considerando os seguintes aspectos: a) evolução das matrículas; b) participação das matrículas de tempo integral no total das matrículas das redes analisadas; c) distribuição das matrículas em tempo integral por etapa e modalidade de ensino; d) análise da evolução das matrículas em tempo integral com foco no Ensino Médio. A principal pergunta que conduziu esta investigação é a seguinte: *a expansão das matrículas de tempo integral nas redes estaduais significou expansão das vagas de Ensino Médio no país, ampliando as oportunidades de acesso dos jovens à escolarização nessa etapa da Educação Básica?*

O texto está organizado em duas partes: na primeira, fazemos uma breve discussão sobre o ensino em tempo integral no Brasil, buscando localizar as análises aqui propostas em diálogo com um conjunto de estudos que tem como foco essa problemática bem como no conjunto de marcos jurídicos que regulamentam o ensino em tempo integral no Brasil no período entre 2008 e 2020. Na segunda parte, apresentamos e discutimos os dados produzidos nesta investigação com o intuito de caracterizar e propor discussões acerca da dinâmica das matrículas em tempo integral no país, considerando os recortes anteriormente apresentados: a) nas redes estaduais, b) no período entre 2008 e 2020, c) no Ensino Médio.

---

## Breves considerações sobre o ensino de tempo integral no Brasil: concepções e marcos legais

Há tempos o tema da educação integral está presente nos debates sobre políticas educacionais no Brasil. Isso se deve à constatação de que, diferentemente das camadas populares, as crianças e os jovens das famílias mais abastadas possuem maiores condições de realizar atividades complementares ao tempo escolar (cursos de línguas estrangeiras, práticas esportivas, artísticas etc.), levando a



uma ampliação das desigualdades educacionais. Dessa observação emanaram diferentes propostas que vêm sendo desenvolvidas desde os anos 50 no país, possuindo maior destaque o *Centro Educacional Carneiro Ribeiro* ou Escola-Parque, idealizado por Anísio Teixeira e concretizada na Bahia, e os *Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)*, concebidos por Darcy Ribeiro e implementados na década de 1980, durante a gestão fluminense de Leonel Brizola<sup>6</sup>.

Esse modelo ganhou maior relevância a partir dos anos 90, período em que se associou à Educação formas de reversão do fracasso econômico e social das populações empobrecidas, influenciado pelas concepções da teoria do capital humano no processo educativo (Frigotto, 2000). Contudo, identifica-se que há um falso entendimento de que educação integral corresponda a uma jornada escolar ampliada, confundindo-a com o ensino de tempo integral. Tais concepções, erroneamente vistas como homólogas, correspondem a dois modelos distintos que possuem características próprias e devem ser distinguidas para uma melhor compreensão.

Sendo breve na recuperação histórica desse tópico, cabe salientar que esse tema foi questão central nos movimentos filosófico-educacionais, mesmo antes da consolidação da instituição escolar como se configurou na modernidade, encontrando contemporaneamente influências desde os movimentos anarquistas da virada para o século XX (Gallo, 2002; Piolli, 2019) ao Manifesto dos Pioneiros de 1934. Como Cavaliere (2010) apontou, fica evidente que o conceito de educação integral vem sendo utilizado a partir dos contextos ideológicos em que está inserido.

No caso do ensino de tempo integral, duas visões são preponderantes: uma mais restritiva, focada no tempo de permanência dos estudantes na escola, tratando da ampliação do turno escolar; e outra mais ampla, que segue o mesmo discurso da formação abrangente, em que “a categoria ‘tempo escolar’ reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar” (Moll, 2010).

Não obstante, verifica-se que o que vem sendo delineado são escolas cujo tempo foi ampliado, mas que não desenvolvem efetivamente uma Educação Integral, como nas palavras de Coelho (2009, p. 94):

---

<sup>6</sup> Governador do Rio de Janeiro por duas gestões, 1983-1987 e 1991-1994.



[...] vemos, hoje em dia, projetos de educação integral em jornada ampliada, cuja dimensão maior está centrada na extensão do tempo fora da escola, em atividades organizadas por parceiros que vão desde voluntários a instituições privadas, clubes, ONGs. Muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconectadas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente.

Embora haja diversidade na implementação da ampliação do tempo escolar, é fundamental atenção, do ponto de vista das políticas educacionais, para as concepções que estão orientando tais propostas, porque uma das justificativas pedagógicas mais importantes à ampliação do tempo escolar é a realização de uma **Educação Integral**.

Recuperando as normativas educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) indica, em seus artigos 34 e 87, a previsão de ampliar gradativamente a jornada escolar por meio de um esforço comum entre Municípios, Estados e União. Contudo, foi somente em 2007, quando o governo federal instituiu o Programa “Mais Educação” e promulgou o FUNDEF<sup>7</sup>, que houve uma real indução à Educação Integral, garantindo contrapartida financeira aos entes que ampliassem a jornada escolar diária.

Cabe ressaltar que a concepção de tempo integral proposta pelo Programa Mais Educação defende a articulação dos tempo-espacos escolares com outros tempo-espacos educativos. Segundo o Decreto nº 7.083/2010, que institui o programa, entre os princípios da educação integral estão “a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espacos escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas” (Brasil, 2010). Desse modo, o tempo integral não significa apenas mais tempo na unidade escolar, mas uma ampliação dos espacos de Educação a partir da adoção do conceito de territórios educativos, promovendo, conforme Cavaliere (2006), uma concepção de educação integral associada à proteção social/proteção integral.

---

<sup>7</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, veio em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que vigorava desde 1998.



Um importante marco jurídico com impactos sobre o Ensino Médio foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, promulgada em 11 de novembro de 2009, que, entre outras coisas, amplia a Educação Básica obrigatória e gratuita para a faixa etária entre os 4 e os 17 anos bem como preconiza a necessidade de articulação entre os entes federativos para a garantia da universalização do ensino obrigatório. Um dos principais efeitos esperados a partir da promulgação dessa emenda era a ampliação das matrículas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Médio, etapas que apresentavam os menores percentuais de atendimento na Educação Básica no momento da promulgação da referida Emenda Constitucional. A emenda ainda estabelece que “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”, o que, para as redes estaduais, significa focar no Ensino Médio e na ampliação das matrículas nessa etapa da Educação Básica.

Concomitantemente a esses processos, movimentos em defesa da educação pública encamparam a bandeira do ensino integral, conquistando sua presença no Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014-2024. Na meta 6 dessa lei indica-se que o oferecimento desse modelo de ensino deverá ser de “no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas” correspondendo a “pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica” até 2024 (Brasil, 2014). Priorizando a Educação Infantil, o item 6.2 preconiza que os setores mais vulneráveis da população serão o foco da política pública: “Instituir em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado ao atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social” (Brasil, 2014).

Um dos aspectos a serem ressaltados no trecho anterior diz respeito a articulação entre expansão do tempo integral, construção de novas escolas e atendimentos prioritários às crianças em situação de vulnerabilidade social. Como já demonstramos no caso da rede estadual de São Paulo (Giroto; Cássio, 2017; Giroto *et al*, 2020; Oliveira, 2020), o processo de expansão das matrículas em tempo integral, no âmbito do Programa Ensino Integral (PEI), não se deu considerando esses três aspectos apontados pelo PNE (2014-2024),



o que contribuiu para a processos de exclusão sociais, em especial, dos estudantes mais vulneráveis.

Outro marco recente sobre as políticas de expansão do tempo integral diz respeito à Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017a), popularmente conhecida como “Reforma do Ensino Médio”. Além de alterar a organização curricular dessa etapa da Educação Básica, com a inclusão dos itinerários formativos, a referida lei cria a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em todo o país que “prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do Ensino Médio integral na respectiva escola” (Brasil, 2017).

A Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017, estabelece as diretrizes do programa (vale ressaltar que o termo utilizado na Lei nº 13.415 é “Política”) (Brasil, 2017b). Um dos primeiros aspectos a destacar-se é a vinculação do referido programa com a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do Ensino Médio apresentada na Lei nº 13.415/2017. A portaria estabelece também quais são os critérios para que uma escola possa participar do programa, conforme podemos verificar a seguir:

Art. 6º São consideradas elegíveis para o EMTI as escolas das SEE que atenderem aos seguintes critérios:

I – mínimo de 120 (cento e vinte) matrículas no primeiro ano do Ensino Médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente;

II – alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola;

III – existência de pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura exigidos no Anexo III a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão;

IV – escolas de Ensino Médio em que mais de 50% dos alunos tenham menos de 2.100 (dois mil e cem) minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo Escolar; e

V – não ser participante do Programa (Brasil, 2017b).

Segundo a portaria, pelo menos 75% das escolas das redes públicas que vierem a aderir ao programa precisam cumprir todos esses requisitos. Além disso, a Resolução MEC nº 16/2017 (Brasil, 2017c) estabelece os procedimentos para a transferência de recursos



a fim de fomentar a implantação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal. Segundo a resolução, o valor do repasse será de R\$ 2 mil para cada matrícula em tempo integral no Ensino Médio.

Segundo a Resolução FNDE nº 7/2016, tais recursos podem ser utilizados para:

- I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da Educação.
- II – aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino.
- III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; [...]
- V – realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; [...]
- VIII – aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (Brasil, 2016).

Desse modo, é possível perceber que a Política/o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral pode ser compreendida/o como um importante marco legal para o entendimento da expansão das matrículas em tempo integral em todo o país, em especial para a compreensão da centralidade das matrículas de Ensino Médio nesse processo.

Assim, feita esta breve discussão sobre algumas concepções e legislações pertinentes ao debate sobre o ensino em tempo integral no país, passamos à apresentação e à análise do conjunto de dados produzidos nesta investigação.

---

## A dinâmica do ensino em tempo integral nas redes estaduais de ensino no Brasil

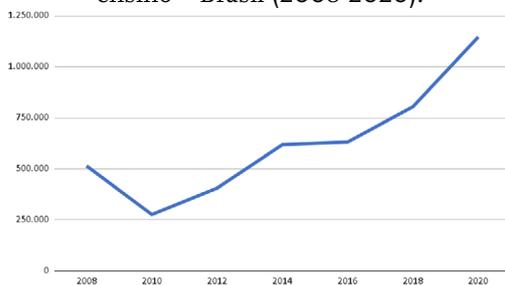
As análises foram produzidas a partir dos microdados do Censo Escolar do Inep, considerando o recorte temporal 2008-2020. Os dados foram processados com a utilização dos *softwares* RStudio e SPSS, sendo as análises elaboradas por meio de planilhas dinâmicas do Excel, bem como scripts em R.

O primeiro conjunto de dados refere-se à dinâmica das matrículas de tempo integral nas redes estaduais em todo o país, considerando todas as etapas de ensino. Os dados do Gráfico 1 indicam um crescimento contínuo de pessoas matriculadas em tempo



integral nas redes estaduais a partir de 2012, com maior intensidade após o ano de 2016. Entre 2008 e 2012, primeiro momento de nossa análise, observamos um decréscimo desses números, indicando pouco efeito do Programa Mais Educação sobre a dinâmica geral das matrículas em tempo integral nas redes administradas pelo poder estadual.

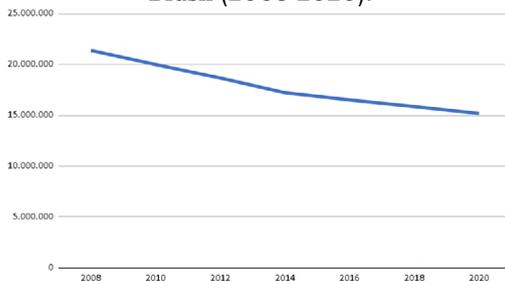
Gráfico 1: Matrículas em tempo integral nas redes estaduais de ensino – Brasil (2008-2020).



Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados do Inep (2008, 2010, 2012, 2014, 2016, 2018, 2020).

Cabe ressaltar, como demonstra o Gráfico 2, que o movimento das matrículas em tempo integral na rede estadual é diferente daquela encontrada em relação ao número total na referida rede no mesmo período de análise. Como vemos no Gráfico 2, desde 2008 há um decréscimo das matrículas na rede estadual em todo o país, considerando todas as etapas de ensino.

Gráfico 2: Total de matrículas nas redes estaduais de Ensino – Brasil (2008-2020).

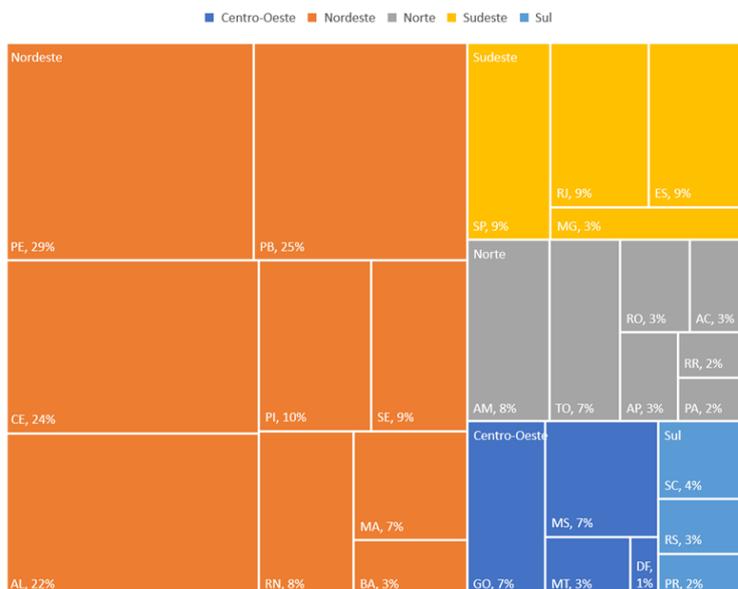


Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados do Inep (2008, 2010, 2012, 2014, 2016, 2018, 2020).



Um dos objetivos da análise aqui proposta diz respeito à compreensão da distribuição espacial das matrículas de tempo integral nas redes estaduais em todo o país. Para isso, buscamos verificar qual a participação destas de tempo integral no total de matrículas das redes estaduais em cada um dos estados brasileiros em 2020, o que nos possibilitou certa regionalização desse fenômeno. O Gráfico 3 apresenta os resultados desta análise. Pelos dados, é possível perceber a predominância da Região Nordeste do país no que concerne à sua maior participação.

Gráfico 3: Porcentagem de matrículas em tempo integral nas redes estaduais de ensino – Brasil (2020).

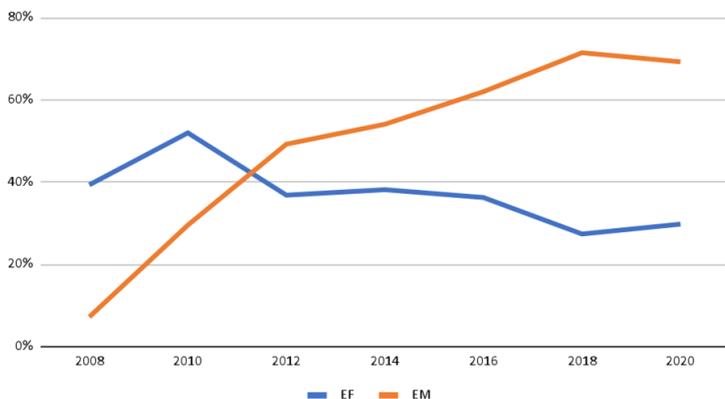


Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados do Inep (2020).

Outro exame realizado se refere à evolução das matrículas em tempo integral considerando as etapas da Educação Básica. Como o recorte administrativo foi o das redes estaduais, focamos nas matrículas de Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM). O Gráfico 4 apresenta os resultados desta análise:



Gráfico 4: Matrículas em tempo integral nas redes estaduais, por etapa – Brasil (2008-2020).



Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados do Inep (2008, 2010, 2012, 2014, 2016, 2018, 2020).

Os dados indicam que em 2020 havia uma predominância do Ensino Médio nas matrículas em tempo integral nas redes estaduais, o que pode ser explicado, entre outros fatores, pelo fato de ser essa etapa responsabilidade dos Estados, ainda mais após o processo de municipalização da Educação Básica. Apesar de ter ocorrido de forma desigual, tal processo intensificou o papel das redes estaduais no oferecimento das vagas de matrículas no Ensino Médio, o que pode ser verificado também quando analisamos os dados de expansão do tempo integral. Por isso, como nosso foco está em compreender os possíveis impactos da expansão do tempo integral nas matrículas do Ensino Médio, justifica-se a escolha das redes estaduais como objeto principal de nossa investigação.

Desse modo, diante deste primeiro conjunto de dados elaborados, é possível verificar que para o período e as redes analisadas:

- houve expansão das matrículas em tempo integral, com crescimento contínuo após 2010;
- o total de matrículas das redes estaduais não acompanha a dinâmica das matrículas em tempo integral, ao contrário, apresenta tendência de decréscimo em todo o período de análise;
- o Ensino Médio tem lugar de destaque nas matrículas de tempo integral nas redes estaduais, com crescimento mais acentuado em todo o país a partir de 2010.

A partir disso, consideramos importante analisar os possíveis impactos que a expansão do tempo integral pode ter provocado sobre as matrículas do Ensino Médio nas redes estaduais em todo o país. Se considerarmos que o conjunto de legislações recentes sobre o Ensino Médio, especialmente após aprovação da Emenda Constitucional nº 59, que ampliou a escolarização básica e reforçou o preconizado na atual LDB de progressiva universalização do Ensino Médio, é de se esperar que as políticas propostas e implementadas no período da análise deste estudo tivessem como principal objetivo ampliar o acesso dos jovens a essa etapa da Educação Básica. Os dados produzidos, no entanto, indicam uma situação inversa, conforme podemos verificar na tabela a seguir e no Gráfico 5.

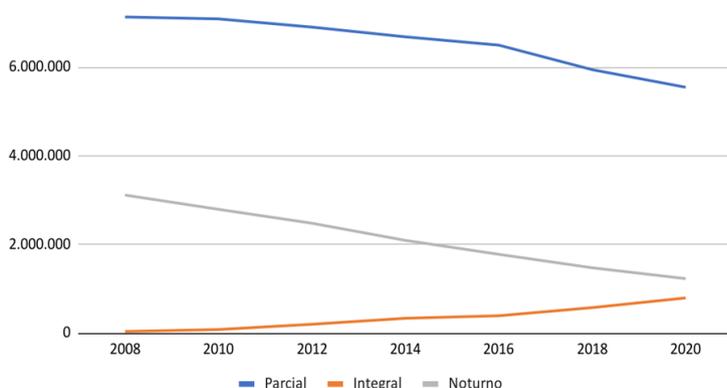
Tabela 1 – Variação das matrículas do Ensino Médio nas redes estaduais de ensino no Brasil (2008-2020).

<b>Matrículas no Ensino Médio nas redes estaduais – Brasil (2008-2020)</b>			
	<b>Integral</b>	<b>Noturno</b>	<b>Total</b>
2008	36.976	3.116.194	7.174.326
2010	81.199	2.794.682	7.175.907
2012	199.473	2.480.868	7.108.956
2014	334.734	2.093.945	7.023.821
2016	391.802	1.779.046	6.893.465
2018	575.506	1.474.910	6.523.021
2020	794.359	1.229.683	6.345.055
<b>Variação</b>	<b>2.048,31%</b>	<b>-60,54%</b>	<b>-11,56%</b>

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados do Inep (2008, 2010, 2012, 2014, 2016, 2018, 2020).



Gráfico 5: Evolução das matrículas do Ensino Médio nas redes estaduais, no Brasil (2008-2020).



Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados do Inep (2008, 2010, 2012, 2014, 2016, 2018, 2020).

Os dados indicam uma redução de quase 900 mil matrículas em doze anos (11,61%) no Ensino Médio nas redes estaduais em todo o país e apontam que essa redução é causada, principalmente, pelo fechamento de matrículas noturnas no período: foram mais de 1 milhão e 800 mil matrículas a menos no país, uma redução de 60,54%. Por sua vez, a expansão das matrículas de tempo integral na etapa (cerca de 760 mil no período) não foi suficiente para zerar a perda total matrículas.

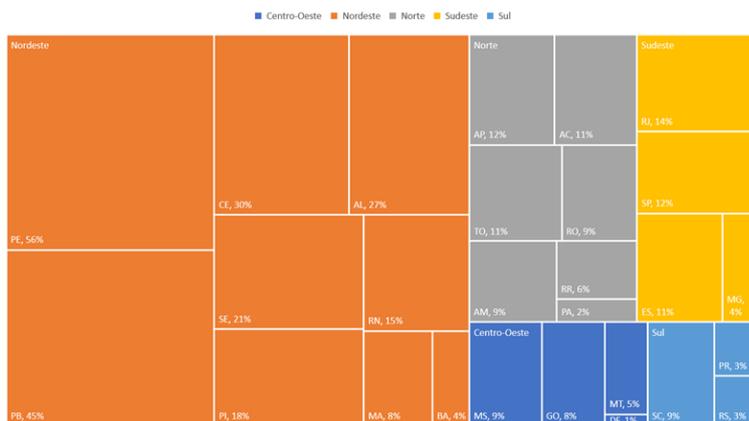
Com o intuito de compreender como essa dinâmica se expressa de maneira desigual nos diferentes estados do país, elaboramos dois conjuntos de dados. O primeiro (Gráfico 6) mostra a participação do tempo integral nas matrículas de Ensino Médio nas diferentes redes estaduais em 2020. O segundo (Tabela 2) indica a participação das matrículas de tempo integral no total de matrículas do Ensino Médio bem como a variação de matrículas noturnas no Ensino Médio no período entre 2008 e 2020.

Em relação ao Gráfico 6, é possível verificar que também a Região Nordeste do país tem predominância sobre as matrículas de tempo integral no Ensino Médio. Chama a atenção estados como Pernambuco e Paraíba com elevados percentuais de matrículas em tempo integral no Ensino Médio, muita acima do restante do país. Em relação à Tabela 2, é possível verificar uma ampla diminuição



das matrículas do Ensino Médio noturno em todo o país no período analisado. Além disso, os dados também indicam que, de forma predominante, essa redução foi maior nos estados com maior percentual de matrículas de tempo integral no total de matrículas dessa etapa de ensino na rede. Dos 8 estados com participação acima da média (13%) das matrículas de tempo integral no Ensino Médio, 6 (75%) possuem uma redução das matrículas noturnas também acima da média; ao mesmo tempo, dos 19 estados que possuem participação abaixo da média, 12 (63,15%) apresentaram variação das matrículas noturnas abaixo da média das redes estaduais do país. Esse conjunto de dados pode indicar um possível impacto da expansão do tempo integral no Ensino Médio sobre as matrículas noturnas.

Gráfico 6: Porcentagem das matrículas de tempo integral, no Ensino Médio, nas redes estaduais – Brasil (2020).



Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados do Inep (2020).



Tabela 2 – Variação das matrículas no Ensino Médio (integral e noturno) nas redes estaduais no Brasil (2008-2020).

Unidade Federativa	Participação	Noturno
Pernambuco	56%	-85%
Paraíba	45%	-74%
Ceará	30%	-78%
Alagoas	27%	-88%
Sergipe	21%	-61%
Piauí	18%	-81%
Rio Grande do Norte	15%	-72%
Rio de Janeiro	14%	-61%
Amapá	12%	-80%
São Paulo	12%	-55%
Acre	11%	-95%
Espírito Santo	11%	-88%
Tocantins	11%	-71%
Amazonas	9%	-19%
Mato Grosso do Sul	9%	-27%
Rondônia	9%	-62%
Santa Catarina	9%	-26%
Goiás	8%	-63%
Maranhão	8%	-69%
Roraima	6%	-44%
Mato Grosso	5%	-55%
Bahia	4%	-60%
Minas Gerais	4%	-65%
Paraná	3%	-50%
Rio Grande do Sul	3%	-52%
Pará	2%	-44%
Distrito Federal	1%	-58%
<b>Média</b>	<b>13%</b>	<b>-62,36%</b>

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados do Inep (2008, 2020).

### Considerações finais: uma expansão para menos?

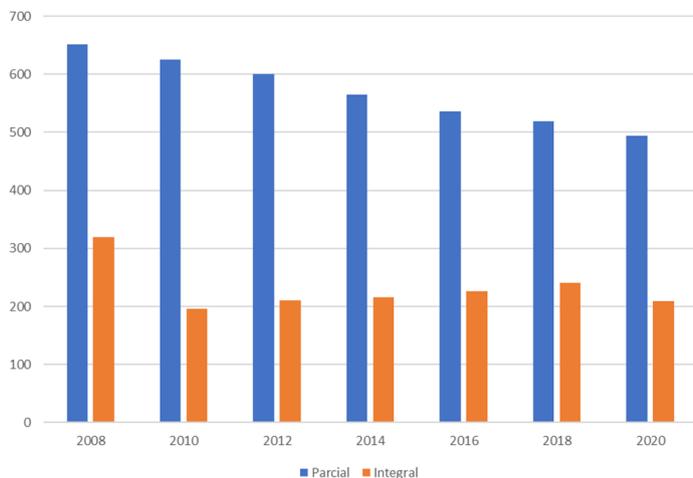
Os dados analisados permitem afirmar que a expansão do tempo integral no Ensino Médio não ampliou as matrículas nessa etapa de ensino nas redes estaduais em todo o país. Ao contrário,



o que vimos, desde 2008, é uma perda de quase 760 mil matrículas, sendo a redução das matrículas noturnas uma das principais variáveis que impactaram essa redução. Vale ressaltar que tal perda de matrículas tem sido contínua desde 2008, indicando que a aprovação das legislações, dos programas e das políticas com foco no Ensino Médio e na expansão do tempo integral no referido período não produziram os efeitos de expansão da oferta e, muito menos, de universalização dessa etapa da Educação Básica.

Assim, cabe questionar: *se as políticas de expansão do tempo integral no Ensino Médio não corroboraram para ampliar as matrículas nessa etapa, mas para reduzi-las, principalmente no período noturno, teriam essas políticas contribuído para ampliar a exclusão dos estudantes mais vulneráveis da rede, ampliando, desse modo, as desigualdades escolares e sociais?* O Gráfico 7 traz alguns indícios desses possíveis impactos da ampliação do tempo integral sobre o restante das matrículas no Ensino Médio e nas demais etapas de ensino:

Gráfico 7: Média das matrículas nas escolas de tempo parcial e integral nas redes estaduais no Brasil (2008-2020).



Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados do Inep (2008, 2010, 2012, 2014, 2016, 2018, 2020).

É possível verificar pelo gráfico que a média das matrículas das escolas que possuem tempo integral é, em todo o período de análise, inferior a 50% daquela encontrada nas escolas de tempo parcial nas



redes estaduais em todo o país. Além disso, não houve expansão de escolas na rede estadual. Ao contrário, no período em análise houve a diminuição de 3,804 escolas, uma redução de 11,30%. A correção desses dados traz fortes indícios de que a expansão do tempo integral, feita sem a construção de novas unidades escolares, apenas com a transformação das unidades já existentes em tempo integral, pode estar contribuindo para a diminuição da oferta de vagas nas diferentes etapas de ensino na rede estadual, o que, por sua vez, leva à exclusão dos estudantes mais vulneráveis nas respectivas redes.

A escola de tempo integral para estudantes do Ensino Médio, num país em que parte deles necessita exercer alguma atividade remunerada para contribuir com o orçamento familiar, demanda política de assistência estudantil, sem a qual a ampliação do tempo escolar previsto na legislação, cuja perspectiva é contribuir para a melhor formação dos estudantes, pode produzir efeito contrário, conforme indicado neste estudo. Portanto, diante desse conjunto de evidências, é fundamental produzirmos um monitoramento detalhado da expansão do tempo integral em todo o país, não apenas focando no crescimento das matrículas nesse tipo de oferta, mas, sobretudo, avaliando se a implementação do tempo integral estaria, de fato, a construir uma rede escolar menos equitativa. Esse primeiro conjunto de dados produzidos apontam na direção contrária, o que nos permite dizer que a expansão do tempo integral no Brasil pode estar contribuindo diretamente para a diminuição da oferta de vagas, em especial no Ensino Médio noturno, e, com isso, distanciando-nos, ainda mais, da universalização do ensino obrigatório no país.

---

## Referências

AZEVEDO, Fernando. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. E-book. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 03 jul. 2022.



BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a Educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de abril de 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta §3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação básica, e dá nova redação ao §4º do art. 211 e ao §3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm). Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE/MEC nº 7, de 03 de novembro de 2016**. Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 nov. 2016 Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74131-resolucao-fnde-7-2016-emi-pdf/file>. Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de em: Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017a Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 03 jul. 2022.



BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a lei nº 13.415, de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jun. 2017b.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE/MEC nº 16, de 7 de dezembro de 2017**. Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 dez. 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78691-resolucao-fnde-16-2017-final-pdf>. Acesso em: 03 jul. 2023.

CAVALIERE, A. M. Educação integral. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/educacao-integral/>. Acesso em: 07 jul. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública em tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.205-1.222, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da Educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2000.

GALLO, Silvio. A Educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 13-42.

GIROTO, E. D.; OLIVEIRA, J. V. P.; GRATON, B. B. Geografia, política educacional e desigualdade: o caso do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (2012-2018). **Giramundo – Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 6, p. 23-38, 2020. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2758>. Acesso em: 07 jul. 2023.

GIROTO, Eduardo D.; CÁSSIO, Fernando. L. A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 109, set. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3499>.



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo Escolar – 2008**. Brasília: MEC, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo Escolar – 2010**. Brasília: MEC, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo Escolar – 2012**. Brasília: MEC, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo Escolar – 2014**. Brasília: MEC, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo Escolar – 2016**. Brasília: MEC, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo Escolar – 2018**. Brasília: MEC, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo Escolar – 2020**. Brasília: MEC, 2021.

OLIVEIRA, J. V. P. **Geografia, escola e política educacional**: um estudo do Programa Ensino Integral (PEI) (2011 – 2019) na cidade de São Paulo. 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2020.tde-25022021-120246>.

PIOLLI, Evaldo. Anarquismo e Educação integral: contribuições ao debate atual. *In*: **Educação Integral**: movimentos, lutas e resistências. Uberlândia: Editora Navegando, 2019, v. 1, p. 147-162. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-educacao-integral>. Acesso em: 27 maio 2020.





# Escolas de EMTI: contradições e efeitos no PDDE Básico

Regina Maria Duarte Scherer

---

## Introdução

O presente capítulo aborda o uso dos recursos repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em cinco escolas de Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual do Rio Grande do Sul (RS) no período de 2017-2021. O objetivo inicial do estudo foi analisar os critérios adotados pelas instituições pesquisadas para a definição de uso desses recursos, seja em despesas de custeio ou de capital.

A pesquisa foi desenvolvida no projeto de Pós-Doutorado *Uso dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) na gestão e desenvolvimento de Ações Pedagógicas em escolas públicas estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral*, realizado junto a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no período de fevereiro de 2021 a fevereiro de 2023.

A escolha por pesquisar em escolas que aderiram ao Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) está conectada com as alterações na legislação, aplicadas a partir de 2016, no que concerne ao Novo Ensino Médio e seus possíveis efeitos no uso dos recursos do PDDE na gestão pedagógica das escolas públicas.

O capítulo está organizado em três partes. Na primeira são apresentados alguns estudos e pesquisas que tratam do PDDE e da questão dos recursos financeiros para o Ensino Médio, em especial para o atendimento em Tempo Integral. Inicialmente são explicitados aspectos relevantes sobre o programa, tais como objetivos, forma de definição dos valores a serem repassados, quem gere os recursos, no que podem ser usados. A seguir, é feita uma breve exposição quanto aos recursos necessários e aos disponíveis tanto na oferta do Ensino Médio como no atendimento em tempo integral dessa etapa da Educação Básica. Na segunda parte é apresentada a metodologia



que norteou a pesquisa abordada neste capítulo assim como as informações quanto à composição da amostra, os dados observados, os percursos adotados e os achados do estudo. Nas considerações finais são apresentadas algumas problematizações, com destaque para as questões relativas aos recursos federais repassados direto para as escolas via PDDE. Os resultados da pesquisa indicaram que a necessidade de mais espaço físico para o atendimento dos alunos em tempo integral trouxe como consequência a redução do número de alunos matriculados nas escolas que aderiram ao EMTI e, com isso, a redução nos valores do PDDE. Além disso, são apresentados questionamentos quanto aos recursos do Programa de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral e sua efetiva aplicação em ações que qualifiquem o atendimento dos estudantes matriculados no EMTI das escolas pesquisadas.

---

## O PDDE e os recursos para o Ensino Médio em Tempo Integral: que recursos são esses e quais as suas formas de uso na escola pública

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado em 1995 pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). Conforme Mafassoli (2015, p. 2), o PDDE pode ser “identificado como uma política pública de descentralização de recursos da educação e como uma das políticas de financiamento da União à educação básica, propiciou às escolas o recebimento, a gestão e a fiscalização de recursos públicos”.

O programa tem caráter suplementar e suas condições são estabelecidas em resoluções e normativas do FNDE. Atualmente a norma vigente é a Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021. Os recursos do programa podem ser destinados tanto pelo PDDE Básico como pelas chamadas Ações Integradas, as quais se subdividem em PDDE Qualidade e PDDE Estrutura. Nos propósitos definidos no artigo 2º da Resolução supracitada, consta que o PDDE deve:

[...] contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários que concorram para a garantia de seu funcionamento e para a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social (FNDE, 2021).



O repasse do PDDE Básico, foco central da pesquisa, é efetivado para as Unidades Executoras (UEX) constituídas que, no caso das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, são os Círculos de Pais e Mestres (CPM), sendo os valores repassados anualmente pelo FNDE e creditados em conta específica dessas entidades. É necessário destacar que entre as condições estabelecidas para que os recursos sejam repassados para a UEx está a exigência de que ela não possua pendências com a obrigação de prestar contas de recursos, do PDDE e das Ações Integradas, recebidos em exercícios anteriores.

O cálculo do valor anual do PDDE Básico a ser repassado leva em conta um valor *per capita*, que é multiplicado pelo número de alunos matriculados registrados no Censo Escolar do ano anterior na instituição vinculada à UEx e um valor fixo de acordo com a especificação da escola (rural, urbana ou privada de Educação Especial). É importante destacar que não entra na composição do cálculo o número de horas da jornada escolar dos alunos. Portanto, não há acréscimo de valor por aluno ou parcela fixa, diferenciada ou complementar para escolas que atendem em turno integral.

No que diz respeito aos valores do PDDE, cabe trazer o exemplo apresentado por Viana (2022) quanto ao alcance do programa na gestão das escolas públicas. A autora, ao realizar os cálculos para identificar os valores aluno/ano para uma escola pública situada em zona urbana, com 400 alunos, pondera que, mesmo que seja “um valor pequeno por aluno/ano, o PDDE se constitui como o primeiro e único programa de origem federal que transfere recursos financeiros da União diretamente para gestão de escolas públicas do país” (Viana, 2022, p. 4).

Mesmo considerando que os recursos do PDDE sejam suplementares, ao consultar os “Valores Referenciais de Cálculo para Repasses do PDDE Básico” na página eletrônica do FNDE, evidencia-se que, embora seja um programa que atenda grande número de escolas, os valores são modestos quando se pensa que entre os propósitos do PDDE está o de contribuir nas melhorias da estrutura escolar, sejam elas de infraestrutura física ou pedagógica.

Como a amostra desta pesquisa é composta por escolas que aderiram ao Programa de Fomento ao EMTI, é pertinente abordar aspectos relativos aos gastos com Ensino Médio.



No estudo desenvolvido por Pinto, Amaral e Castro (2011, p. 643), os autores destacam as dificuldades para tratar de forma segura desse tema:

Por incrível que possa parecer, o maior desafio de um artigo como esse – que tem como objetivo analisar os gastos do ensino médio no Brasil – é, precisamente, descobrir quais são, efetivamente, os gastos com ensino médio no Brasil. Isso porque, até hoje, não obstante os avanços feitos pelos órgãos públicos no levantamento e disseminação de informações de gastos educacionais, ainda não existe uma confiabilidade plena nos dados disponibilizados.

Se as questões do custo e das necessidades de recursos em relação ao Ensino Médio estão cercadas de dúvidas, o que dizer então dos custos do Ensino Médio em tempo integral?

Em termos de valores necessários para a manutenção de uma escola que atenda o Ensino Médio em Tempo Integral, a pesquisa realizada por Alves e Carvalho (2019) já indicava que, em 2018, para atender um estudante de Ensino Médio em Tempo Integral, em jornada de 7 horas diárias, o Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) seria de R\$ 8.293,19 aluno/ano. Entretanto, a Portaria Interministerial nº 06, de 26 de dezembro de 2018, apresenta as definições pactuadas pelos Ministério da Educação e da Fazenda para o *Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – 2018*. Especificamente no que diz respeito ao valor anual por aluno matriculado no estado do Rio Grande do Sul no Ensino Médio em Tempo Integral, o valor definido para vigorar no ano de 2019 foi de R\$ 5.250,06, bem abaixo daquilo que é considerado necessário nos estudos sobre o CAQi.

Embora tenha se tornado permanente em agosto de 2020 e trazido avanços para o financiamento da Educação Básica, o Fundeb ainda é ponto de debate e disputa no que diz respeito aos valores do custo aluno.

A proposta de adesão ao programa do EMTI feita para as escolas trouxe junto a notícia de que haveria um recurso novo, exclusivamente para atender esse programa e com regras específicas. Em tempos de recursos limitados, é compreensível que esse possa ser



considerado um argumento decisivo para que as escolas aderissem ao Ensino Médio em Tempo Integral.

O detalhamento quanto aos recursos para o programa de EMTI foram objeto de normativa específica, a Resolução nº 7, de 3 de novembro de 2016, que explicita em seu artigo 1º ter como propósito:

Estabelecer os procedimentos para a transferência de recursos financeiros aos estados e ao Distrito Federal em decorrência de sua adesão ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral junto à Secretaria de Educação Básica SEB/MEC, conforme diretrizes e critérios estabelecidos pela Medida Provisória no 746/2016 e pela Portaria MEC no 1.145/2016 (FNDE, 2016).

Já no artigo 2º está expressa a obrigação das Secretarias Estaduais de Educação de “apresentar um plano de implementação de escolas de ensino médio em tempo integral em sua rede de ensino, a ser avaliado e aprovado pela SEB/MEC, de acordo com as diretrizes e critérios estabelecidos pela Portaria MEC no 1.145/2016” (FNDE, 2016).

No artigo 3º da mesma resolução são descritos pormenores do chamado “apoio financeiro” para a execução do programa. Nos parágrafos que integram esse artigo está expresso que os valores a serem repassados para a implantação do programa serão feitos de forma semestral, devendo ser publicizados por meio de portaria. A forma de cálculo dos valores está explicitada no parágrafo 5º, que traz o seguinte detalhamento:

§5º O montante anual do apoio corresponderá ao produto da multiplicação do valor base de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) por estudante, pelo número de matrículas em tempo integral definido nos termos dos §§ 1º ao 3º deste artigo, de acordo com a seguinte fórmula:

$$VA = (NAETI \times R\$ 2.000,00);$$

onde

VA = valor anual do repasse (para cada SEE) e

NAETI = número total de alunos em tempo integral (FNDE, 2016).

Assim, é possível verificar que não há um valor fixo por aluno matriculado, mas sim um cálculo. Além disso, o artigo 9º determina que a utilização desses recursos deve ser de uso exclusivo nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e com despesas de manutenção e desenvolvimento. No artigo 10º consta que a movimentação da



conta em que os recursos forem depositados pelo FNDE deverá ser feita apenas por meio eletrônico.

Com isso cabe destacar, quanto aos recursos financeiros que podem ser repassados pela União, que apenas os recursos do PDDE chegam de forma direta até as escolas, mesmo que por intermédio de uma Unidade Executora. Quanto aos recursos advindos do EMTI, a gestão é de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação.

Por ser um programa recente e implementado em meio a uma turbulenta mudança da organização do Ensino Médio, pesquisar sobre o PDDE nas escolas que aderiram ao Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral pode trazer outros elementos para pensar sobre o financiamento dessas escolas, assim como sobre as adaptações das escolas à nova rotina.

---

## O uso dos recursos do PDDE em escolas de EMTI: metodologia e achados da pesquisa

A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como amostra um conjunto de cinco escolas públicas estaduais que aderiram ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Como fonte para as análises foram utilizados, inicialmente, os levantamentos colhidos junto a dois sistemas de informação de acesso público FNDE. O primeiro é o PDDE Info, que, a partir do número de identificação da escola junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), possibilita identificar os valores repassados para cada uma das instituições e a data do repasse. O outro é o Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SiGPC), no qual, pelo número do CNPJ da Unidade Executora (UEx), é possível verificar a situação das prestações de contas da entidade.

A partir dos dados públicos disponíveis no sistema PDDE Info, foi feito o levantamento da situação de cada uma das escolas no período de 2017-2021, quanto à identificação dos valores repassados em cada um dos anos e ao número de alunos matriculados apenas no Ensino Médio, bem como se havia algum comunicado de pendência quanto à inserção de informações no sistema, assim como em relação à obrigação de prestar contas dos recursos repassados para a UEx vinculada à escola.



O Quadro 1 apresenta a síntese dos dados relativos ao “Repasso de Recursos do PDDE Básico no período de 2017-2021” de cada uma das cinco escolas que integram a amostra:

Quadro 1 – Repasse de Recursos do PDDE Básico no período de 2017-2021.

	PDDE 2017	PDDE 2018	PDDE 2019	PDDE 2020	PDDE 2021	Totais
Escola A	12.980,00	0,00*	11.020,00	10.460,00	0,00*	34.460,00
Escola B	18.760,00	19.600,00	0,00*	17.120,00	0,00*	55.480,00
Escola C	35.260,00	0,00*	28.880,00	23.820,00	22.540,00	110.500,00
Escola D	33.040,00	32.660,00	26.820,00	20.980,00	20.700,00	134.200,00
Escola E	12.600,00	15.400,00	10.700,00	8.060,00	11.200,00	57.960,00
	112.640,00	67.660,00	77.420,00	80.440,00	54.440,00	392.600,00

Fonte: elaboração da autora a partir de consultas ao PDDE Info/FNDE.

Dados extraídos em 13 de maio de 2022.

\*Os valores zerados indicam que não houve repasse de PDDE Básico nesse ano para a UEx.

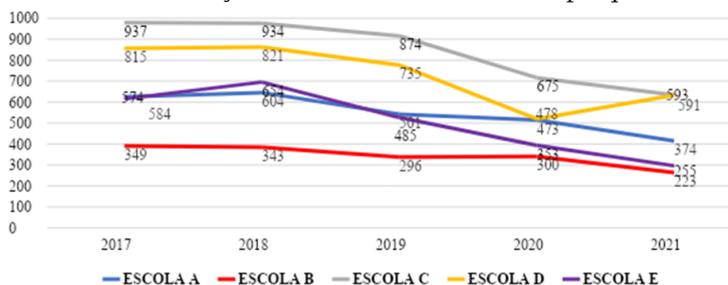
O levantamento apresentado no Quadro 1 permitiu identificar que três escolas em diferentes ocasiões não receberam recursos do PDDE. Tal situação é consequência de problemas na prestação de contas, pois as escolas deixaram de cumprir essa obrigação junto ao FNDE.

No que diz respeito aos valores repassados pelo FNDE como PDDE Básico, foi constatada a queda no valor ao qual cada escola teve acesso.

Outro levantamento diz respeito ao total de alunos matriculados no Ensino Médio nessas escolas. O Gráfico 1 foi elaborado a partir desses números e apresenta a evolução no número de matrículas ao longo do período analisado. Essa informação é relevante, visto que há relação direta entre os valores a serem repassados para cada escola e o número de alunos matriculados.



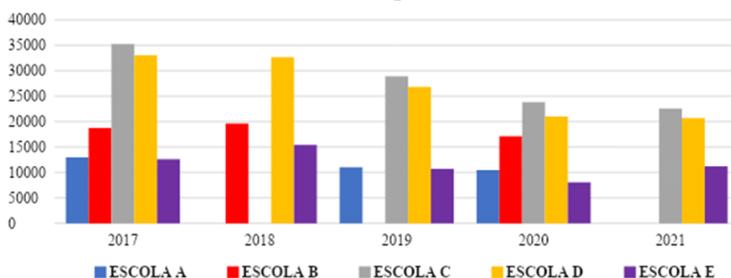
Gráfico 1 – Evolução das matrículas das escolas pesquisadas.



Fonte: elaboração da autora a partir de consultas ao PDDE Info/FNDE. Dados extraídos em 15 de maio de 2022.

Abaixo, no Gráfico 2, é possível verificar o declínio nos valores repassados para as escolas, mais visível a partir do ano de 2019:

Gráfico 2 – Evolução do Repasse do PDDE-Básico.



Fonte: elaboração da autora a partir de consultas ao PDDE Info/FNDE. Dados extraídos em 15 de maio de 2022.

Cabe esclarecer que a liberação do repasse do PDDE-Básico toma por base os dados de matrícula levantados no Censo Escolar do ano anterior. O número de matrículas apresentado no Gráfico 1 é o que foi considerado para o cálculo do valor a ser repassado.

Os dados coletados no sistema PDDE Info do FNDE permitiram constatar a queda nos valores destinados como PDDE Básico a partir de 2019. Apesar de o atendimento em EMTI ter iniciado no ano de 2018, o impacto na queda dos valores repassados passou a ser sentido pelas escolas a partir de 2019. Considerando apenas duas das escolas que receberam recursos em todo o período analisado, a queda nos valores foi de 18,82% e 15,08%, respectivamente.



A etapa seguinte da pesquisa foi o contato direto com as escolas por meio de visitas. Cada uma foi visitada no mínimo três vezes. Nessas ocasiões, além da entrega de uma cópia da carta de apresentação, houve uma conversa com um integrante da equipe diretiva da escola. Em alguns casos também foi feita uma interlocução com a pessoa responsável pela organização da prestação de contas do PDDE.

Os primeiros contatos com as direções das escolas permitiram confirmar aquilo que os dados coletados de forma preliminar já haviam mostrado. Entre as mudanças ocorridas nas escolas, a necessidade de mais espaço físico para que os alunos pudessem ser atendidos nos dois turnos escolares, de modo a efetivar a ampliação da jornada escolar, acabou por gerar a diminuição do número total de alunos da instituição, e, por consequência, a redução dos valores passou a fazer parte da realidade das escolas.

A análise documental consistiu no exame dos planos de aplicação dos recursos, das atas com a definição das prioridades, dos relatórios de prestação de contas dos recursos e dos comprovantes de despesas do período de 2017-2021. Tais documentos correspondem aos respectivos processos de prestação de contas identificados em nome da UEx e apresentados junto à Coordenadoria Regional de Educação (CRE) a qual a escola está vinculada, para inserção das informações, pela CRE, no SiGPC.

Após a análise documental foram realizadas as entrevistas com os gestores das escolas integrantes da amostra, por meio de questionário estruturado, impresso. O questionário utilizado como instrumento na pesquisa era composto por vinte e duas perguntas. Além de informações sobre os objetivos da pesquisa, o questionário apresentava o Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido, com a autorização para uso das informações em análise e divulgação dos resultados da pesquisa. As perguntas tratavam: da identificação da instituição; da adesão ao EMTI; dos recursos recebidos do PDDE e da prestação de contas; dos recursos específicos para o programa de EMTI e seu uso em formação de professores e atividades pedagógicas com alunos. Esse questionário foi respondido por ocasião da última visita à escola.

Das cinco escolas que compõem a amostra analisada, foi dado acesso às prestações de contas efetivadas ao FNDE em quatro delas. Em uma das instituições houve troca de direção durante o ano de



2022, e isso demandou um maior número de visitas à instituição. Nesse caso, após a realização de novo processo eleitoral e a definição da nova direção, esta sinalizou dificuldades em localizar a documentação de prestações de contas das gestões anteriores. De acordo com a organização interna da escola, as prestações de contas ficam sob responsabilidade da ocupante do cargo de diretora.

Considerando o impasse relatado pela direção quanto à localização da documentação, e levando em conta o tempo restante para a finalização da pesquisa e a análise da documentação da escola, após o último encontro com a diretora em janeiro de 2023, foi necessário decidir, no caso dessa escola, apenas pela inclusão das informações públicas, disponibilizadas nos sistemas PDDE Info e SiGPC, ambos do FNDE, e as análises possíveis a partir dessas informações, sem a análise documental.

No que diz respeito aos critérios adotados para a definição de uso dos recursos, tanto de custeio como de capital, recebidos via Programa Dinheiro Direto na Escola, e à participação dos segmentos da comunidade escolar na definição do uso destes recursos, a análise da documentação que compõe as prestações de contas das UEx provocou dúvidas sobre o modo como ocorrem esses processos. O documento que deveria registrar tanto a destinação dos recursos como a participação da comunidade escolar, com as suas contribuições para essa deliberação, acaba por ser um uma ata formal, com informações sucintas, sem detalhamento das proposições. Em apenas uma das escolas foi localizada uma ata um pouco mais detalhada, quanto às demais poder-se-ia dizer que é um documento padronizado, que sinaliza ter a função apenas de cumprir um dos requisitos da prestação de contas.

Ao sistematizar nas planilhas os usos dos recursos do PDDE-Básico, ficou evidenciado que a prioridade de destinação permanece sendo para aquisição de materiais para reparos e mão de obra para execução dos serviços. Ao buscar nos registros comprovantes de despesas com recursos do PDDE que possam ter sido feitas na implementação de Projeto Pedagógico e no desenvolvimento de atividades educacionais, ficou evidente que isso acontece, de forma esporádica, com aquisição de materiais para laboratório de ciências, material para as aulas de Educação Física e pagamento de transporte de alunos para saídas pedagógicas. Em quatro das cinco escolas pesquisadas houve em pelo menos um dos anos despesas que podem



ser configuradas como voltadas para essas duas possibilidades de uso dos recursos. A variação do percentual entre essas despesas voltadas para ações pedagógicas e o montante das despesas de custeio no ano da referida prestação de contas variou de 7,92% a 19,46%, sendo que em apenas uma das escolas essas despesas ocorreram em dois anos. Mas surgiram dúvidas ao analisar-se o conjunto das despesas, pois é provável que despesas realizadas com a manutenção de equipamentos de informática, qualificação dos espaços de sala de aula, colocação de cortinas e outros reparos também possam impactar a ação pedagógica. Até o momento a percepção é de que esses recursos, embora no momento reduzidos, contribuem para a qualificação da infraestrutura e refletem de diferentes maneiras nas escolas.

Embora o projeto inicial da pesquisa não incluísse questões relativas aos recursos do EMTI, foi feito contato com a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), visto que durante as tratativas iniciais com as escolas houve diversas manifestações quanto às expectativas relacionadas aos possíveis benefícios que a adesão ao EMTI traria em termos de recursos para a efetivação desse programa na escola. A expectativa explicitada por parte das escolas era de que os investimentos anuais a serem feitos em cada uma delas tinha como parâmetro o valor de R\$ 2 mil por cada aluno matriculado em EMTI. Tal compreensão é divergente do que prevê a Resolução nº 7, de 3 de novembro de 2016, já destacada anteriormente.

Todas as escolas que compõem a amostra deste estudo manifestaram que a adesão ao EMTI veio após o convite direto da SEDUC às direções das escolas. Uma delas inclusive manifestou que não havia o interesse por parte da comunidade. Outra informação relevante é que as comunidades atendidas pelas escolas não se enquadram como sendo de alta vulnerabilidade socioeconômica.

Com base nesses relatos, e considerando que o Programa de Fomento ao EMTI estabelece que os repasses de recursos sejam feitos para a Secretaria de Estado da Educação, que fará a gestão destes, foram encaminhadas solicitações de informações para a SEDUC/RS, inicialmente de forma presencial por ocasião de visita ao setor responsável pelo programa e posteriormente por e-mail, para acesso aos documentos previstos nas normativas que estabeleceram o programa do EMTI como o Plano de Trabalho e de Implementação



encaminhado ao Ministério da Educação (MEC). Também foi demandado acesso ao relatório e prestação de contas da execução dos recursos recebidos por repasse de fomento ao EMTI. Entretanto, não houve retorno da SEDUC/RS quanto a essas solicitações.

O passo seguinte foram as consultas feitas ao SiGPC do FNDE, com a finalidade de realizar o levantamento dos valores dos recursos repassados à SEDUC/RS como “Fomento as Escolas em Tempo Integral”, identificação atribuída no SiGPC para o atendimento do Programa EMTI. É relevante destacar que as consultas ao SiGPC permitem acesso público a informações mais detalhadas, como: cópia dos extratos bancários com o registro de toda a movimentação dos recursos, como data e valores repassados, pagamentos feitos e o nome dos beneficiários desses pagamentos; aplicação dos recursos; registro da situação da prestação de contas de cada ano; e registros da movimentação junto ao FNDE da referida prestação de contas. No Quadro 2 apresento a síntese dessas informações.

Quadro 2 – Repasses do FNDE para SEDUC/RS para “Fomento as Escolas em Tempo Integral”.

Ano	Valores repassados	Despesas	Situação da Prestação de Contas (PC)	Situação da Obrigação de Prestar Contas (OPC)	Observações
2017	4.907.999,00	0,00	Aguardando análise técnica	Adimplente	5 parcelas de repasse entre os meses de fevereiro e dezembro de 2017; saldo aplicado em BB Fix.
2018	6.819.664,98	944.714,20	Aguardando análise técnica	Adimplente	5 parcelas de repasse entre os meses de novembro e dezembro de 2018; saldo aplicado em BB Fix.
2019	3.621.771,21	338.753,88	Aguardando análise técnica	Adimplente	2 parcelas de repasse no mês de dezembro de 2019; saldo aplicado em BB Fix.



2020	5.158.228,79	729.107,00	Notificada por omissão	Adimplente	2 parcelas de repasse no mês de setembro de 2020; saldo aplicado em BB Fix.
2021	0,00	0,00	Enviada ao controle social	Adimplente	Não há registro de repasse nesse ano; saldo aplicado em BB Fix.
<b>Total</b>	<b>20.507.663,98</b>	<b>2.012.575,08</b>			

Fonte: elaboração da autora a partir de consultas ao SiGPC/FNDE. Dados atualizados em 15 de janeiro de 2023.

Ao comparar as colunas dos valores repassados e das despesas, causa surpresa que o percentual de execução dos recursos seja tão baixo, principalmente se considerarmos que é de conhecimento público que as escolas apresentam muitas dificuldades de acesso a recursos públicos. Mesmo que os valores tenham rendimento por estarem aplicados, é questionável a existência de recursos que não chegaram ao destino. E mais: no caso dos alunos matriculados no EMTI, a situação é agravada se levarmos em conta que os recursos do PDDE foram reduzidos pela queda no número de alunos matriculados nessas escolas.

Nas entrevistas, ao serem questionados quanto aos recursos específicos para o Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral, os entrevistados referem terem sido beneficiados com poucas ações. Alguns tiveram dificuldades em identificar ações que abrangessem formação de professores e atividades pedagógicas diretamente voltadas para os alunos. Como o recurso do EMTI é repassado diretamente para a SEDUC/RS, e houve troca tanto da gestão da SEDUC/RS como do FNDE, restam dúvidas sobre o que consta no plano de trabalho registrado junto ao MEC por ocasião da adesão, visto que em diferentes momentos as escolas foram solicitadas a encaminhar planilhas com demandas relacionadas a ele.

Outro dado relevante diz respeito à exclusão, das escolas que aderiram ao EMTI, da possibilidade de acesso a outros programas voltados para o Ensino Médio, cujos repasses são feitos diretamente para a UEx, o que permite maior dinâmica no uso dos recursos com a participação da comunidade escolar nas decisões sobre as necessidades e as prioridades na gestão.



---

## Considerações finais

A questão inicial da pesquisa esteve centrada em identificar os usos dos recursos do PDDE nas escolas pesquisadas, em ações pedagógicas. Como foi apresentado na seção anterior, a maior parte dos recursos em todas as escolas destina-se à aquisição de materiais para reparos e mão de obra para execução dos serviços.

Mas um questionamento acabou se impondo durante o levantamento dos dados a serem analisados: o que já mudou nas escolas de Ensino Médio que aderiram ao EMTI quanto ao acesso a recursos federais?

A primeira resposta que a pesquisa permitiu concluir foi que a adesão ao EMTI repercutiu negativamente nos valores do PDDE-Básico repassados para as escolas pesquisadas. Ao ofertar Ensino Médio em Tempo Integral, as escolas ampliaram o número de horas de atendimento, com isso foi necessário reorganizar espaços de modo a atender os alunos nos dois turnos, e uma das consequências foi a redução no número de turmas, o que acarretou a diminuição no número de matrículas nessas escolas. Como os valores repassados no PDDE-Básico estão vinculados ao número de matrículas, houve diminuição dos valores de repasse.

A outra resposta diz respeito aos recursos específicos de EMTI, tão aguardados pelas escolas. A descontinuidade de programas ou da gestão destes sinaliza a necessidade de políticas públicas ancoradas em planejamento efetivo e com contribuição na gestão dos recursos pelas comunidades escolares. Parece ser necessário consolidar mecanismos que assegurem o uso dos recursos de acordo com o planejamento proposto pelas escolas que integram o programa respeitando de maneira igualitária o número de alunos atendidos no EMTI em cada uma das escolas.

No caso da gestão dos recursos do PDDE, em que as definições de uso dos valores já são da alçada da comunidade escolar, a alternativa para melhoria está vinculada ao exercício pleno da gestão democrática na escola e na UEx, de modo a evitar a centralização dos processos. Mas também passa pela revisão dos valores destinados pelo FNDE, com a previsão de inclusão de valores que considerem, além do número de alunos, a duração da jornada escolar, turno regular ou turno integral.



Cabe abordar também a limitação que a falta de acesso a documentos públicos, como, por exemplo, o plano de trabalho para implantação do EMTI no estado do Rio Grande do Sul encaminhado ao MEC. Tal situação faz com que haja concordância com o que nos lembram Saraiva, Chagas e Luce (2022), de que, no que diz respeito especificamente aos projetos implementados nas escolas de Ensino Médio, fica evidente, quanto às políticas para essa etapa da Educação Básica, a prevalência da alternância de projetos, o que, no caso do EMTI, sinaliza que os recursos não chegaram de forma equânime às escolas.

Talvez isso possa ter relação com a alternância nas gestões estaduais, quando da implantação do Programa no Rio Grande do Sul. A opção pela implantação do Ensino Médio em Tempo Integral ocorreu em uma gestão, que se encerrou em 2018, o que também pode ter contribuído para uma espécie de interrupção na aplicação dos recursos, visto que pelos extratos em 2020 houve apenas uma movimentação na conta bancária. Como a atual gestão estadual está em segundo mandato a partir de 2023, seria pertinente acompanhar como está ocorrendo o uso dos recursos repassados pelo governo federal, principalmente quanto aos critérios de atendimento das escolas que seguem no Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral.

Não há dúvida de que as escolas que ofertam Ensino Médio em Tempo Integral necessitam de mais recursos. Em tempos de notícias que sinalizam problemas nas escolas de diversas ordens, seja na estrutura física ou na falta de recursos para ofertar melhores condições para acolher os alunos, é lamentável que as escolas que aderiram ao EMTI estejam sendo penalizadas: primeiro pela redução de recursos do PDDE, já que houve queda no número de matrículas; segundo pela exclusão da possibilidade de acesso a outros programas voltados para o atendimento do Ensino Médio, por terem aderido ao Programa de Fomento de EMTI; e, por fim, pelos problemas na gestão dos recursos do EMTI por parte da SEDUC/RS, que permaneceu com recursos aplicados no banco, sem fazê-los reverter em benefício imediato para as escolas que aderiram ao programa.



---

## Referências

ALVES, Aliny Cristina Silva; CARVALHO, Fabrício Aarão Freire de. Da lógica do gasto à do custo: financiamento do ensino médio integral. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 26, p. 443-463, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i26.1020>.

BRASIL. MEC. **Portaria Interministerial nº 06, de 26 de dezembro de 2018**. Altera a Portaria Interministerial MEC/MF nº 10, de 28 de dezembro de 2017. DOU Nº 248, de 27.12.2018, seção 1, p. 83. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [https://apeoc.org.br/wp-content/uploads/2018/12/ilovepdf\\_merged.pdf](https://apeoc.org.br/wp-content/uploads/2018/12/ilovepdf_merged.pdf). Acesso em: 04 ago. 2023.

FUNDO NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Resolução nº 7, de 3 de novembro de 2016**. Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. DOU nº 212, de 04.11.2016, seção 1, p. 17. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/suplementares/legislacao/resolucao\\_n07\\_03112016.pdf](https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/suplementares/legislacao/resolucao_n07_03112016.pdf). Acesso em: 04 ago. 2023

FUNDO NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Resolução CD/FNDE nº 15, de 16 de setembro de 2021**. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: DOU Nº 177, de 17.09.2021, seção 1, p. 62-68. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-15-de-16-de-setembro-de-2021-345482849>. Acesso em: 04 ago. 2023

MAFASSIOLI, Andreia da Silva. 20 anos do Programa Dinheiro Direto na Escola: um olhar crítico sobre as interferências na gestão escolar e financeira pública. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 5, 2015. DOI: <https://doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v5-67555>.

PINTO, Jose Marcelino de Rezende; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abrahão de. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 639-665, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300003>.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz. Não está calado quem peleia: debate sobre o ensino médio no Rio



Grande do Sul. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 419-442, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1544>.

VIANA, Mariana Pelege. Comparando os Recursos Financeiros do PDDE com as chamadas 'Contribuições Espontâneas' arrecadadas pelas Escolas Públicas. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 12, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22491/2236-5907109630>.





# A construção da ideia de juventude no contexto da reforma do Ensino Médio: o Programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) no estado de Santa Catarina

*Tiffany Demogalski  
Monica Ribeiro da Silva*

---

## 1. À guisa de introdução

O Programa Ensino Médio Integral de Tempo Integral (EMITI) foi criado no ato de publicação da Medida Provisória nº 746/16, que deu origem à polêmica e conturbada reforma da última etapa da Educação Básica. O EMITI foi regulamentado pela Portaria nº 1.145/16 do Ministério da Educação que trata do *Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. O objetivo anunciado era o de definir as estratégias de financiamento por meio do apoio do governo federal e os mecanismos de adesão por parte das redes estaduais de ensino. No presente texto trazemos resultados de pesquisa que buscou analisar a implementação do referido programa e seus desdobramentos sobre a formação da juventude. Para essa finalidade, foi determinado como campo empírico a rede estadual de Santa Catarina, por ter sido uma das primeiras a implementar o EMITI, com uma característica que tem se tornado comum na execução de programas correlatos, qual seja a de realização de parcerias com fundações do Terceiro Setor ocasionando a transferência de recursos públicos para o setor privado. Dessa perspectiva de execução da política pública resulta, além do repasse de recursos financeiros, uma espécie de “terceirização” da definição do projeto formativo e das bases curriculares e pedagógicas em que a educação escolar passa a se efetivar.

A implementação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) no Estado de Santa Catarina foi de responsabilidade do Instituto Ayrton Senna (IAS), que prestou todo o assessoramento



técnico na elaboração do currículo do programa bem como na formação dos professores das 15 escolas que fizeram parte da iniciativa. Já em 2016, tão logo publicada a portaria de regulamentação do EMITI, o Estado de Santa Catarina fez a adesão, dando início à implementação no ano seguinte.

Para o desenvolvimento da pesquisa tomamos como fonte os 13 cadernos produzidos pelo IAS no contexto de implementação do EMITI, com destaque para o *Caderno 2*, que se ocupa dos princípios metodológicos da proposta de uma educação voltada para o protagonismo e a autonomia juvenil.

O texto está estruturado em uma seção com três subseções, além desta breve introdução e das considerações finais. A seção 2 trata das concepções de juventude considerando a bibliografia especializada, um retrato da juventude brasileira no contexto escolar e a concepção de juventude presente nos materiais do EMITI/IAS.

---

## 2. Concepções de juventude e projetos formativos em disputa

---

### 2.1 Uma breve discussão acerca dos conceitos de juventude e juventudes

Discutimos nesta subseção, ainda que brevemente, a ideia de juventude e juventudes, a fim de, inicialmente, trazer uma definição para esses conceitos e, por conseguinte, identificar de que forma a proposta do EMITI/IAS os compreende.

A juventude pode ser entendida como uma categoria social tal como indica Carrano (2013), que problematiza se o conceito indica um grupo social associado a uma idade biológica ou uma categoria epistemológica, na medida em que identifica diferentes processos de contínuas transformações no âmbito individual e coletivo dos jovens. Para Carrano (2005, p. 154), “seria errôneo pressupor a existência de uma única cultura juvenil na escola que não fosse também originária de uma cultura do entorno, no caso, cultura da cidade”. O pesquisador defende que a identidade juvenil não pode ser reduzida a uma idade biológica por se tratar de um processo de contínuas transformações, que acontecem no âmbito individual e coletivo.

Em sua entrevista A “juventude” é apenas uma palavra, Bourdieu (1983) destaca que usualmente a juventude é tematizada,



por um lado, como a passagem da infância para a maturidade e essa transição pode ser caracterizada pelo ingresso dos jovens no mercado de trabalho. Por outro lado, o pesquisador assevera que a função do sociólogo é lembrar que o agrupamento das pessoas em uma faixa etária é uma caracterização arbitrária, pois não sabemos quando começa a velhice nem quando termina a juventude. “As classificações por idade (mas também por sexo ou evidentemente, por classe...) equivalem sempre a impor limites e a produzir uma ordem à qual cada um se deve ater, na qual cada um deve manter-se no seu lugar” (Bourdieu, 1983, p. 152). Porquanto isso não signifique que devemos abolir essas classificações, pois elas são importantes para se compreender um fenômeno social, não é possível apenas uma juventude, mas juventudes. O autor exemplifica remetendo à condição de classe social, e menciona que

[...] as duas juventudes não representam outra coisa senão os dois polos, os dois extremos de um espaço de possibilidades oferecidos aos jovens. Uma das contribuições importantes do trabalho de Thévenot é mostrar que, entre duas posições extremas, o estudante burguês e, no outro extremo, o jovem operário que não chega sequer a ter adolescência, encontramos hoje toda a espécie de figuras intermédias (Bourdieu, 1993, p. 153).

Em seu artigo “A escola ‘faz’ as juventudes”, Dayrell (2007) propõe-se a debater as múltiplas identidades juvenis considerando quatro categorias e não apenas a oposição entre classes sociais. O autor chama essas categorias de condições juvenis, que seriam: a) trabalho e escola; b) culturas juvenis; c) sociabilidade; e d) tempo e espaço. Em relação ao primeiro ponto, trabalho e escola, Dayrell (2007, p. 1109) argumenta que “no Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo”. O pesquisador destaca que, no caso dos jovens pobres brasileiros, o trabalho é uma condição juvenil concorrente com a escola secundária, na medida em que a atividade remunerada é a única forma de eles terem condições de consumir os produtos culturais próprios da juventude e, por conseguinte, ter acesso a uma vida social juvenil. Nesse sentido, diferentemente do que acontece no mundo europeu,



no caso brasileiro, o trabalho é uma condição juvenil, especialmente dos mais pobres.

Em relação à escola, Dayrell (2007) argumenta que sua desinstitucionalização reconfigura a sua função social. Ele admite a tese de Dubet (2006) de que a escola moderna era fundada no monopólio da cultura e do conhecimento acadêmico e que na contemporaneidade a escola perde o monopólio da cultura, na medida em que a pluralidade do universo cultural dos alunos influencia o ambiente escolar. Dessa forma, o universo cultural da escola não é uma produção dela própria, mas sim uma reprodução do mundo cultural juvenil.

O pesquisador separa os critérios analiticamente a fim de atingir uma clareza discursiva, pois a introdução da cultura juvenil no ambiente escolar muda drasticamente as regras de socialização presente nesse ambiente, que é o terceiro critério, isto é, a sociabilidade. A cultura juvenil refere-se ao modo de se vestir, de se expressar, de interpretar o mundo dos jovens, essas diferentes visões de mundo fundam diferentes juventudes. Nesse sentido, a escola secundária torna-se um lugar de socialização das juventudes, e as regras de socialização são determinadas por essas identidades juvenis. A escola é o espaço no qual as diferentes identidades juvenis estão presentes de forma concorrente.

O quarto critério para definir a ideia de juventude é a categoria de tempo e espaço. Conforme Dayrell (2007, 2003, 2014), a periferia, por exemplo, não é apenas um lugar, mas o local no qual as múltiplas juventudes se socializam e por isso possui um significado singular para cada jovem. De acordo com o pesquisador,

[...] essas diferentes dimensões da condição juvenil são influenciadas pelo espaço onde são construídas, que passa a ter sentidos próprios, transformando-se em lugar, o espaço do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados (Dayrell, 2007, p. 1.112).

A periferia é o lugar onde a grande maioria dos jovens do Ensino Médio público vivem, porém esse lugar não deve ser entendido apenas como violento e marcado pela pobreza, pois ele possui um significado próprio para cada jovem. É nesse espaço onde as juventudes fazem as experiências próprias dessa fase da vida, vão



a shows, estabelecem relações afetivas etc. Podemos afirmar que as categorias de tempo e espaço se ocupam das experiências das juventudes constituídas no local nas quais vivem e por isso esses lugares possuem um significado *sui generis* para cada jovem. Em razão disso, não podemos reduzir esses lugares a um estereótipo. Dentre esses, encontra-se a escola. A escola é um dos lugares nos quais a diversidade das juventudes se concretiza nas condições sociais (classes), culturais (etnias, identidade religiosa etc.), de gênero e orientação sexual. Além disso, não se pode desconsiderar as diferenças impostas pelas regiões geográficas.

Em seu artigo “O jovem como sujeito social”, Dayrell (2003) propõe investigar o jovem como um ser social, pois as juventudes não podem ser entendidas apenas como uma fase transitória da vida, a preparação para a vida adulta. Investigar o jovem como um ser social significa compreender que

[...] o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere (Dayrell, 2003, p. 43).

Podemos afirmar que o autor propõe uma certa ontologia do conceito de juventudes, pois este é entendido como o efeito das ações praticadas pelos jovens. Essas ações possuem um significado histórico, na medida em que configuram uma visão de mundo próprio do tempo de cada geração, e esses significados são intransponíveis de uma geração para outra.

Para Dayrell (2003, 2007; Dayrell; Carrano, 2014) o conceito de juventudes indica a existência de múltiplas identidades juvenis, visto que podemos indicar que o conceito de juventudes é pensado como os efeitos das condições juvenis (a saber, trabalho e escola, culturas juvenis, sociabilidade, tempo e espaço), na medida em que elas produzem múltiplas identidades. Por esse motivo as juventudes são diversas, por exemplo: a juventude feminista, negra, do rap, do rock, do funk etc. Logo, podemos afirmar que a subjetividade desses jovens é construída por meio da internalização dos valores morais e culturais determinados pelas condições materiais, históricas e afetivas nas quais essas juventudes vivem.



## 2.2. Um retrato das juventudes no Brasil no contexto escolar

De acordo com a legislação brasileira, para os efeitos do Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852/2013, “são considerados jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade”. Todavia, neste texto conferimos ênfase aos jovens de 15 a 17 anos, pois essa é considerada a idade apropriada para o ingresso e a permanência no Ensino Médio.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019,

[...] no Brasil, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que terminaram a educação básica obrigatória – ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio – manteve uma trajetória de crescimento e alcançou 48,8% em 2019. Destaca-se o percentual de pessoas com o ensino superior completo, que passou de 16,5% em 2018 para 17,4% em 2019 (IBGE, PNAD, 2019, p. 3).

É necessário observar que a pesquisa acerca do nível de permanência dos jovens na Educação considera os jovens com 25 anos ou mais, uma vez que estes já deveriam ter concluído, geralmente, a sua formação tanto da Educação Básica obrigatória quanto da Educação Superior. Segundo a PNAD de 2019, o quartil das pessoas com 25 anos ou mais com Ensino Médio completo em 2019 é de 48,8%, isso indica que 51,2% (aproximadamente 69,5 milhões de jovens) não concluíram o Ensino Médio. Os dados PNAD de 2019 revelam ainda que 40% dos jovens entre 14 e 29 anos que abandonaram a escola o fizeram pela necessidade de trabalhar. Outros optaram pelo Ensino Médio noturno para poder conciliar estudo e trabalho.

A renda é a causa principal do abandono escolar dos jovens de 14 a 29 anos e a segunda causa é o desinteresse ou a desmotivação em permanecer estudando. Conquanto, quando analisamos as causas do abandono escolar por gênero, no caso dos homens, as principais são a necessidade do trabalho (50%) e, depois, o desinteresse escolar (33%). No caso das mulheres, a ordem das causas se inverte, o desinteresse escolar é a causa principal (24,1%), seguida por trabalho (23,8%) e gravidez (23,8%). Analisada a questão do abandono escolar a partir da diferença racial, os dados estatísticos indicam que o abandono escolar por causa do trabalho é maior entre

os brancos do que entre os pretos e pardos, todavia, examinando esse dado a partir do gênero, a taxa de abandono das mulheres negras causada pela gravidez (10,5%) é 2,1 p.p. maior do que no caso das mulheres brancas (8,4%).

A análise desse cenário por regiões indica que a taxa de abandono escolar por causa da necessidade do trabalho é maior na Região Sul (48,3%), seguida pela Centro-Oeste (43,1%), a Sudeste (41,2%), a Norte (34,3%) e a Nordeste (34,1%). Mas, quando se examina esse dado por meio do desinteresse escolar, esse *ranking* se inverte, pois em primeiro lugar está a Região Nordeste (31,5%), seguida pela Sudeste (29,5%), a Centro-Oeste (27,7%), a Norte (27,6%) e a Sul (25,3%). Quando se analisa esse dado por gênero, o índice de abandono causado pela gravidez é maior no Norte (12,7%), no Nordeste (11,4%) e no Centro-Oeste (11,2%) do que no Sudeste (8,6%) e no Sul (6,4%). Esse *ranking* quase se repete na questão do abandono escolar por causa dos trabalhos domésticos, uma vez que as Regiões Norte (6,4%) e Nordeste (6,2%) apresentam os maiores índices em comparação com as Regiões Sudeste (4,7%), Centro-Oeste (4,7%) e Sul (3,3%).

É importante destacar que a Região Nordeste é a que tem o maior número de adultos que não completaram o Ensino Médio e que a diferença entre pessoas de cor branca e negra concluintes dessa etapa educacional é substancial. Por exemplo, 57,0% das pessoas brancas de 14 a 29 anos concluíram a última etapa da Educação Básica contra 41,8% das pessoas negras. Em resumo, dos aproximadamente 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da Educação Básica. Dentre os que abandonaram a escola, 71,7% são pessoas negras ou pardas. Os dados da PNAD de 2019 não apresentam dados acerca do abandono escolar por parte da comunidade LGBTQIAPN+, logo não podemos afirmar qual é a taxa de abandono escolar dessa juventude. Consultamos a base de dados da Capes e encontramos diferentes materiais, porém todos remetem a dados da Pesquisa Nacional da Diversidade na Escola, realizada no ano de 2009 para indicar a presença da comunidade LGBTQIAPN+ no Ensino Médio.



Conforme a Pesquisa Nacional da Diversidade na Escola,

[...] o comportamento em relação a pessoas homossexuais foi o que apresentou o maior valor para o índice percentual de discriminação, com 72%, seguido do comportamento discriminatório em relação a pessoas portadoras de deficiência mental (70,9%), ciganos (70,4%), portadores de deficiência física (61,8%), índios (61,6%), moradores da periferia e/ou de favelas (61,4%), pessoas pobres (60,8%), moradores e/ou trabalhadores de áreas rurais (56,4%) e negros (55%) (Brasil, 2009, p. 8).

Essa pesquisa entrevistou 501 diretores, 1.004 funcionários, 15.087 alunos e 1.002 responsáveis legais por estudantes, ou seja, um total de 17.599 pessoas. Desse total de entrevistados, 72% apresentaram respostas preconceituosas referente à homossexualidade, o que permitiu aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa aventar a hipótese de que as pessoas homossexuais seriam as principais vítimas de *bullying* no ambiente escolar, tal como as pessoas negras e pobres. Ademais, essa pesquisa não apresenta nenhum dado sobre o abandono escolar de pessoas LGBTQIAPN+. Porém, vale lembrar que essa comunidade também está presente no ambiente escolar.

A análise dos dados da PNAD de 2019 acerca do grau de escolaridade dos jovens de 15 a 29 anos indica que a juventude pobre tem o ingresso prematuro na vida adulta, pois muitos desses jovens precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo, assumir atividades domésticas ou outros motivos que caracterizam a produção das desigualdades educacionais. De acordo com Silva (2020, p. 284),

[...] em que pese o considerável crescimento da taxa líquida de matrícula no Ensino Médio, constata-se, em 2016, o número expressivo de jovens sem qualquer vínculo escolar. Ao menos uma parte ingressou no Ensino Médio e desistiu. Observada a distribuição da matrícula pelos anos/séries, os dados mostram que o abandono escolar é expressivamente maior do primeiro para o segundo ano, se comparados com a passagem do segundo para o terceiro. Também a reprovação é fator de desistência e explica, ao menos em parte, o número de jovens de 15 a 17 anos que desistem da escola. O abandono escolar, nessa etapa da Educação Básica, foi da ordem dos 16% no país naquele ano, com maior incidência nas regiões Norte e Nordeste, e entre pretos e pardos (IBGE, 2016). Os dados da Pnad 2016 mostram, ainda, que, enquanto 75% dos jovens do quartil mais rico da população estão matriculados, somente 44,2% do quartil mais pobre



encontra-se na etapa. No que se refere à distinção de raça/cor/etnia, em 2016, a taxa líquida de matrícula entre brancos era de 70,7%, entre pardos era de 55,3% e entre pretos era de 55,8% (IBGE, 2017). Esse quadro indica a manutenção da desigualdade de acesso à última etapa da Educação Básica.

A pesquisa de Silva (2020) teve o objetivo de avaliar os impactos da política de progressiva universalização do Ensino Médio. A análise dos dados de matrícula nessa etapa educacional entre 2009 e 2016 indicou que, em que pese a importância da ampliação do acesso ao sistema escolar no Brasil por parte dos jovens entre 15 e 17 anos (que se encontram em idade escolar obrigatória, conforme determinou a Emenda Constitucional nº 59/2009), tal ampliação não conseguiu superar o cenário de desigualdades sociais e escolares. Por exemplo, 75% dos jovens do quartil mais rico da população estão matriculados no Ensino Médio, enquanto apenas 44,02% dos jovens do quartil mais pobre da população estão matriculados.

Em seu artigo “Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio”, Silva, Pelissari e Steimback (2013) examinam o fenômeno do abandono e da permanência escolar a partir da experiência juvenil, ou seja, do significado que os jovens atribuem à escola. Os pesquisadores destacam que *ser aluno* é uma condição juvenil, então, em razão disso, deve-se avaliar de que forma as juventudes entendem e significam esse lugar. A juventude é definida como uma categoria social dinâmica, pois é um construto social e histórico. Nessa perspectiva, os autores indicam que as mudanças no mundo do trabalho, como a constituição de um mercado de trabalho flexível, por exemplo, alteram o significado que os jovens atribuem à escola.

A análise dos dados da PNAD de 2019 indica que a necessidade de trabalhar e o desinteresse são as principais causas do abandono escolar entre os jovens. Porquanto, se analisarmos esses dados considerando as análises de Silva, Pelissari e Steimback (2013) – de que as novas ocupações profissionais implicam uma ideia de mercado de trabalho flexível, que, por sua vez, ressignifica a experiência escolar –, podemos sugerir que a experiência escolar como uma condição juvenil deve ser considerada um elemento para entender a questão do abandono e da permanência das juventudes no Ensino Médio.

A PNAD de 2019 apresenta um panorama das características dos jovens que abandonaram a última etapa da Educação Básica, porquanto o exame das causas do abandono escolar por classe social,



etnia, cor da pele e gênero indica a existência de juventudes plurais no Ensino Médio e estas enfrentam diferentes problemas sociais, que são diferentes, inclusive, segundo as regiões do país. Em razão disso, podemos afirmar que a interpretação desses dados nos permite validar o argumento da existência de diferentes juventudes no ambiente escolar. Os aludidos problemas sociais podem ser definidos como condições juvenis tal como defende Dayrell (2003), posto que indicam as condições sob as quais as subjetividades dos jovens brasileiros são forjadas.

---

### 2.3 A ideia de juventude no EMITI/IAS

A proposta da matriz curricular das escolas que implementaram o EMITI em Santa Catarina desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna é fundamentada em oito macrocompetências socioemocionais e cognitivas. Além disso, essa proposta curricular é fundamentada pela ideia de desenvolvimento humano do Programa das Nações Unidas (PNUD) e de protagonismo juvenil desenvolvida por Costa e Vieira (2006). Nesta seção, demarcamos nossa análise na ideia de que tipo de jovem se pretende formar e de qual a concepção de juventude presente, em especial no *Caderno 2: Princípios da Educação Integral*.

O *Caderno 2* do EMITI/IAS define o protagonismo juvenil do seguinte modo: “trata-se de oferecer oportunidades formativas por meio das quais os jovens possam participar ativamente, aprendendo a construir e articular conhecimentos, elaborando os próprios discursos em vez de revozear discursos alheios e sendo percebidos como interlocutores importantes nos momentos de tomada de decisão” (Instituto Ayrton Senna, 20--, p. 29). Essa proposta curricular vai ao encontro do que está prescrito no documento da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM) e da Lei nº 13.415/17 quando definem como central a ideia de “Projeto de Vida” e passam a responsabilizar os próprios jovens pelo sucesso ou fracasso de suas escolhas e trajetórias escolares.

Ainda de acordo com o *Caderno 2*:

[...] uma efetiva abertura à perspectiva do protagonismo juvenil só se faz possível por meio da superação desse olhar generalizante e negativo em relação à condição juvenil. Um passo importante nessa direção é compreender que “juventude” é uma categoria socialmente criada, e que é preciso



aproximar esse termo do contexto real dos jovens que estão na escola. Afinal, “o que existem são jovens reais, concretos, com os quais lido em minha vida cotidiana. E compreender quem são tais jovens concretos implica compreender essa fase da vida a partir de uma perspectiva complexa, levando em conta um conjunto de variáveis que interferem diretamente na produção social de cada um de nós”, afirma Juarez Dayrell, do Observatório da Juventude da UFMG (Instituto Ayrton Senna, 20--, p. 29).

Em outras palavras, o objetivo da educação com protagonismo juvenil seria fomentar a autonomia nos jovens, porém isso não poderia acontecer livremente, deveria ser incentivada na condição de participação cidadã dos jovens na resolução de problemas tanto da escola quanto da comunidade. Essa participação cidadã não deveria ser manipulada pela ideologia da vida adulta. No entanto, a estrutura argumentativa presente no *Caderno 2: Princípios da Educação Integral*, sobretudo quando remete à ideia de protagonismo juvenil, esconde uma personagem oculta, que em nenhum momento é adjetivada, a saber, a ideia de que o adulto é que guiará as juventudes em direção ao alcance da sua autonomia e/ou à finalidade do aludido protagonismo. Essa constatação evidencia uma contradição conceitual, pois ao mesmo tempo em que o material remete a autores de referência acerca do debate sobre juventude/s no Brasil, contradiz o que é afirmado por esses autores (a citação acima remete aos estudos de Juarez Dayrell), ao admitir a necessidade de que a juventude seja tutelada pelo mundo adulto.

No *Caderno 2*, propõe-se, ainda, o debate acerca do conceito de juventude considerando as seguintes categorias: I) visão da neurociência sobre o jovem; II) geração z: os nativos digitais; III) juventude e trabalho. Essa abordagem é, igualmente, contraditória em relação aos estudos da área, haja vista comportar uma concepção biologicista e naturalizante, que desconsidera, portanto, as dimensões históricas e socioculturais que caracterizam a condição juvenil, como visto na subseção anterior.

Em relação ao estereótipo de “geração z” (hipertecnológica), o *Caderno 2* do EMITI/IAS afirma:

O jovem da atualidade integra a primeira geração já nascida num contexto hipertecnológico – A geração dos chamados “nativos digitais”. Pertence a um universo em que a circulação de informações, a interação humana, as trocas culturais e sociais se dão, em grande medida, em ambientes virtuais



criadas pelas tecnologias digitais. Na sua vida cotidiana, boa parte da comunicação acontece nas redes sociais on-line. A busca e a troca de informações se dão, sobretudo, na WEB. É uma geração com condições de comunicação e partilha e experiências não experimentadas por nenhuma geração anterior. Um aparato se destaca como essencial para esse jovem: o smartphone. Esse telefone inteligente, que serve para muitas finalidades além de fazer e receber ligações, é um verdadeiro computador de bolso, assumindo função completamente distinta da que o telefone realizou para todas as gerações predecessoras. Por meio dele, o jovem atende a uma necessidade básica de seu contexto: estar permanentemente conectado.

Também denominada “geração z”, a juventude contemporânea é superexposta a informações, está acostumada a estímulos sensoriais intensos e variados, executa múltiplas tarefas ao mesmo tempo (ler, ouvir música, jogar e interagir nas redes sociais, por exemplo). Tem familiaridade com o efêmero: as tecnologias têm ciclos vertiginosos de inovação, a economia é globalizada e volátil, várias profissões tornam-se obsoletas e desaparecem, enquanto outras surgem.

Esses jovens não conheceram o mundo sem internet e ela é um dado natural de seu ambiente. Por viverem imerso em ambientes virtuais de troca, eles experimentam o tempo e o espaço de forma singular, e vivenciam relações em que não há muitas distinções hierárquicas. Valorizam o lúdico – o que se expressa, por exemplo, na forte conexão com o games –, e estão imersos na cultura de redes (Instituto Ayrtton Senna, 20--, p. 34).

Nessa citação, o texto alinha a rapidez da tecnologia com uma ideia de fluidez da vida dos jovens, argumenta que os ciclos da tecnologia são marcados por inovações e, por isso, a escola deveria incluir o lúdico desse mundo virtual e destaca o papel das redes digitais no processo de sociabilização dos jovens, como se a *geração z* estivesse o tempo todo conectado. Uma consequência do estar permanentemente conectado nas redes sociais é a cultura da efemeridade, tudo é volátil e cíclico. E, por isso, a juventude da *geração z* seria mais adaptável à volatilidade das tecnologias e, por conseguinte, à efemeridade do mercado de trabalho. Um dos problemas facilmente identificáveis nessa acepção, além de uma generalização inapropriada se considerarmos a imensa exclusão e desigualdade de acesso ao mundo digital que caracteriza a juventude brasileira, está na associação imediata entre mundo do trabalho e tecnologias digitais como sendo possuidora apenas de positividade, ignorando que



a tecnologia é, também, forte causadora do desemprego, sobretudo entre os jovens.

A outra condição juvenil indicada no *Caderno 2* é, justamente, a relação entre trabalho e escola:

O trabalho é uma dimensão central da vida. É um fazer essencial à construção da identidade e à participação na vida em sociedade, além de ser fonte de recursos para as necessidades de sobrevivência e de consumo. Idealmente, a adolescência e a juventude são um período da vida de formação e preparação também para o mundo do trabalho, e o ingresso efetivo nele se daria entre o final da juventude e o início da idade adulta. O adolescente e o jovem teriam, assim, o desafio de, tendo em vista seu Projeto de Vida, identificar seus desejos, aptidões, desafios e oportunidades em relação a esse universo, preparando-se para um ingresso bem fundamentado e qualificado na atividade laboral. Nesse percurso, inclusive, um elemento importante seria a reflexão sobre o acesso ao ensino superior, como um meio de tornar essa preparação ainda mais sólida.

Contudo, infelizmente, boa parte dos jovens brasileiros enfrenta situações de vulnerabilidade e precisa contribuir para o sustento da família. Passam a conciliar escola e trabalho e, muitas vezes, deixam a escola. Outro dado dessa realidade é que o trabalho infantil e juvenil costuma ser informal, invisível e precário, constituído por “biscates”.

Assim, na escola, convivem realidade juvenis diversificadas também em relação à questão do trabalho: vários jovens vivenciam uma precoce e frágil inserção na vida profissional, em função da necessidade de gerar renda; outras estão construindo uma reflexão e investindo em sua formação, mirando um ingresso futuro; outros, ainda, estão em busca de experiência de estágio e formação técnica. Por isso, é essencial que a escola busque conhecer as diferentes percepções, experiência, expectativas e necessidades dos jovens em relação à questão do trabalho, de modo a cumprir seu papel de formar o jovem também nessa dimensão, tão crucial.

Cabe à escola, portanto, em consonância com a realidade de seus jovens estudantes, constituir em espaço para as juventudes conhecerem as diferentes profissões, refletirem sobre a realidade do mundo do trabalho, suas oportunidades e desafios. Afinal, é preciso lembrar que, para o jovem, trabalho não é apenas meio de garantir renda. É um elemento muito presente no imaginário, como fonte de desejos, preocupações e projeções. É, muitas vezes, sinônimo do sonho de “ser alguém na vida”, de conquistar autonomia em relação à fa-



mília, de abrir novas perspectivas de sociabilidade (Instituto Ayrton Senna, 20--, p. 35).

A condição juvenil de trabalho e escola é pensada a partir da ideia de “Projeto de Vida”, definido, no material analisado, a partir da compreensão de que a função da escola seria apresentar as diferentes profissões aos estudantes e ressaltar que o trabalho não é apenas uma forma de aquisição de renda. O referido *Caderno 2* reconhece a influência da desigualdade social no ambiente escolar e a maneira como isso altera o modo como o estudante lida com a escola e o trabalho, porquanto enfatize a centralidade da elaboração do Projeto de Vida de cada jovem. Em tese, as escolas deverão separar um espaço e um tempo no currículo para fomentar as oito macrocompetências socioemocionais, que são as seguintes: autoconhecimento, responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura para o novo. Em outras palavras, no espaço do currículo destinado ao debate de “ser alguém na vida”, dever-se-á propiciar situações que desenvolvam essas macrocompetências, não por acaso associadas à ideia de formação para o empreendedorismo.

Do estudo realizado, podemos depreender que o conceito de juventude desenvolvido no *Caderno 2* do EMITI/IAS comporta uma definição homogeneizante da condição juvenil unificada e unificadora a partir de três aspectos, como visto: a autonomia relativa (por causa do desenvolvimento do cérebro dos jovens); o estereótipo de “geração z”; e a definição *a priori* de um abstrato Projeto de Vida a partir da relação entre trabalho e escola. Ainda que o *Caderno 2* remeta à bibliografia do campo das pesquisas sobre juventudes e educação, como é o caso da menção feita a Juarez Dayrell, o texto introduz elementos incompatíveis com as concepções presentes no debate nacional e internacional que tem conferido relevância à necessidade de compreender a condição plural e diversa da/s juventude/s, o que não comporta sua subsunção à ideia de “geração z” ou ao alinhamento da relação entre trabalho e escola como sinônimo de desenvolvimento de competências socioemocionais.

A ideia de juventude/s nos dois casos é diferente, pois Dayrell (2003, 2007) utiliza-se das condições juvenis para pensar as múltiplas juventudes como efeitos dessas condições, isso significa que as condições juvenis produzem diferentes juventudes. O conceito de juventudes desse autor pode ser classificado como aberto, haja



vista que qualquer forma de viver a juventude estará contida no conceito de juventudes. Já o *Caderno 2* do EMITI/IAS sugere uma definição fechada do conceito de juventude ao definir três condições juvenis, como se estas fossem comuns a todos os jovens. Dito de outro modo, as diferentes juventudes estão contidas no conceito de uma juventude “protagonista” em que

[...] os jovens e suas aprendizagens estejam no centro do processo formativo, sendo reconhecidos em suas identidades (tendo em vista especificidades as mais variadas, como raça, gênero, orientação sexual, contexto cultural e socioeconômico), singularidades e potencialidades, como sujeitos sociais e de direitos, capazes de serem gestores de sua aprendizagem e de seus projetos de futuro (Instituto Ayrton Senna, 20-, p. 40).

O *Caderno 2* reconhece as múltiplas identidades das juventudes, mas procura agrupá-las por meio das três características indicadas, pois isso lhe permite homogeneizar o conceito de juventude e sugerir uma proposta de educação em tempo integral comum para todas as pessoas relacionadas à ideia de protagonismo juvenil. O objetivo dessa proposta pedagógica seria formar jovens gestores de sua aprendizagem e de seus projetos de futuro, reduzidos à finalidade de formação para o trabalho. Dessa perspectiva é possível depreender que tanto a concepção de juventude quanto a compreensão da relação entre juventude, educação e escola são marcadas, no âmbito do EMITI/IAS, por uma racionalidade de natureza instrumental e reducionista que culmina em circunscrever o projeto formativo àquilo que Adorno (1995) chamou de *semiformação*.

Um dos aspectos que reduzem a formação humana à condição de *semiformação* é, justamente, tomá-la de modo predominante como formação para o trabalho com vistas à adaptação à sociedade e às lógicas que a presidem, incluindo o trabalho na forma mercadoria. Nesse sentido, o projeto formativo destaca, privilegiadamente, o aspecto da adaptação em detrimento ao da emancipação dos indivíduos.

---

## Considerações finais

A ideia de juventude que prepondera nos Cadernos do EMITI/IAS é a de jovens como gestores e empresários (ou empreendedores) de si, na medida em que o processo formativo circunscrito prepon-



derantemente ao aprendizado e ao desenvolvimento das chamadas competências socioemocionais e cognitivas recai, sobremaneira, sobre o próprio indivíduo, a pretexto de conferir centralidade às ideias de protagonismo juvenil e de Projeto de Vida, ambos ancorados numa relação imediata entre escola e trabalho. Trata-se, portanto, de uma concepção economicista da educação, da escola e da juventude que sintetiza uma proposta educacional fundamentadas em três eixos: evidências, pragmatismo e rentabilidade. Essa concepção de Educação no Brasil tem sido hegemonizada por entes ligados às fundações empresariais, como é o caso do Instituto Ayrton Senna. Dessa forma, os valores educacionais são subsumidos a valores de matiz mercantil.

Utiliza-se de evidências supostamente científicas e dados de avaliações em larga escala com vistas a defender um novo modelo de educação, porém esses dados não são avaliados considerando o contexto social mais amplo. Tem sido comum comparar os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento com vistas a justificar reformas educacionais, porém não se consideram nessa análise as condições de implementação da educação nesses países e os seus condicionantes históricos, econômicos, sociais e culturais. Essa dimensão pragmática se evidencia, ainda, na associação entre eficiência escolar, desempenho em avaliações nacionais e internacionais e competitividade econômica. Essa racionalidade esteve na origem da reforma (Lei nº 13.415/17) e da BNCC do Ensino Médio no Brasil e comporta, como visto, uma concepção reducionista da juventude e da relação dos jovens com o mundo da escola e mesmo com o mundo do trabalho.

---

## Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BOURDIEU, Pierre. A “Juventude” é Apenas Uma Palavra. *In*: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf).



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 31 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Pesquisa Nacional diversidade na escolar**. Brasília, DF: Ministério da Educação – MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13917-pesquisa-diversidade-na-escola>.

CARRANO, P. Identidades Juvenis e Escola. In: DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (SECAD); REDE DE APOIO À AÇÃO ALFABETIZADORA DO BRASIL (RAAAB). **Construção coletiva: contribuições à Educação de jovens e adultos**. Brasília, DF, 2005.

CARRANO, P. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento – Revista de Educação**, n. 1, 2013. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.voio1.189>.

COSTA, A. C. VIEIRA, M. A. **Protagonismo Juvenil: adolescência, Educação e participação democrática**. 2. ed. São Paulo: FTD; Salvador Bahia: Fundação Odebrecht, 2006.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, set./dez. 2003.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1.105-1.128, out. 2007.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. (orgs.) **Juventude e Ensino Médio**. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2014.

DUBET, F. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Barcelona: Gedisa, 2006.



INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Educação 2019**: PNAD contínua. IBGE, 20--. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 28 ago. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Caderno 1**: Um fio, um retalho, uma colcha – prática de gestores inovadores. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 20--.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Caderno 2**: Princípios de Educação integral. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 20--.

SANTA CATARINA. **Cadernos de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio: versão 1.0**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2019.

SANTA CATARINA. **Componentes curriculares eletivos: construindo e ampliando saberes (Portfólio dos (as) Educadores(as))**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2019.

SILVA, M.; PELISSARI, L.; STEIMBACK, A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na Educação profissional técnica de nível médio. **Educ. Pesqui.**, v, 39, n. 2, jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000022>.

SILVA, Monica Ribeiro. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Revista Ensaio: avaliação e políticas educacionais**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362020000200274](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000200274). Acesso em: 23 fev 2024





# Ensino Médio Integral e Integrado à Educação Profissional: o acirramento da disputa sobre a formação dos jovens

Flávia Gonçalves da Silva

---

## Introdução

A Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13415/17, implementada de forma autoritária pelo governo Temer (2016-2018), e os danos causados à formação da juventude têm sido alvo de debates e mobilização de diversos setores da sociedade civil que exigem a sua revogação. Além de empobrecer a formação dos jovens, retirando-lhes o acesso aos conteúdos historicamente produzidos e necessários ao entendimento do mundo, tende a enfraquecer a escola como espaço coletivo de luta por emancipação. Além dos fatores apontados, possui um forte caráter privatista. Mas como chegamos até aqui? Talvez seja preciso realizar um *detour*.

O trabalho proposto<sup>8</sup> pretende discutir as disputas em torno da formação dos jovens da escola pública a partir das políticas de educação integral e integrada à educação profissional implementadas na Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) em associação com o empresariado. Acreditamos que iniciativas como essas, que surgiram e ainda estão em vigor no estado do Rio de Janeiro desde a primeira década do século XXI, corroboraram com o movimento maior de inserção do empresariado na Educação no país.

A participação crescente dessa fração da burguesia na Educação não é um fenômeno recente. Autores como Neves (2002), Adrião (2018), Fontes (2020) e Freitas (2018) têm se dedicado à temática e nos ajudam a compreendê-la. Buscamos compreender a privatização e o empresariamento da Educação inseridos em uma totalidade social, sendo necessário tratar o fenômeno como único e, ao mesmo tempo, na sua relação com outros fenômenos. “O tratamento histori-

---

<sup>8</sup> O presente texto é a versão ampliada do trabalho apresentado no II Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral na América Latina.



cizado dos fenômenos envolve diferentes temporalidades, tanto em relação ao tema de estudo, quanto ao espaço-tempo em que ocorrem os acontecimentos tratados e aos sujeitos em foco nas pesquisas” (Ciavatta, 2019, p. 23).

A presença dos institutos e das organizações sociais ligadas ao empresariado que se unem ao ente público para participar da Educação escolar básica nos impele, como pesquisadores, a entender os objetivos que não se revelam na superfície. Para Kosik (1976, p. 16), “[...] o homem, antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente, possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, ‘coisa em si’, e de que existe uma oculta verdade da coisa[...].”

O objeto investigado insere-se no tempo-espaço de recrudescimento das investidas neoliberais sobre os direitos sociais, cientes disso, avançamos sobre o entendimento das propostas dessas organizações para o ensino público de nível médio e, mais especificamente, o Ensino Médio Integral e Integrado à Educação Profissional (EMIIEP).

A concepção materialista histórica é utilizada para entendimento da realidade social e como caminho para desvelar o que subsidia o crescimento dessas organizações sociais junto ao Estado, no seu sentido estrito. Como ferramentas metodológicas, utilizamos a análise bibliográfica e documental. Os documentos que constam nos “acordos e termos de cooperação técnica” firmados entre a SEEDUC/RJ e algumas organizações sociais são a nossa fonte primária.

O trabalho, ora apresentado, traz recortes de uma pesquisa maior que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense sobre o Ensino Médio Integral e Integrado à Educação Profissional no estado do Rio de Janeiro.

---

## As tensões e disputas em torno de um novo projeto para o Brasil e a Educação brasileira

No Brasil, os acontecimentos do final do século XX e início do século XXI foram decisivos para entendermos o entrelaçamento entre a esfera pública e privada. Parece consenso entre os pesquisadores que foi durante o governo Fernando Henrique Cardoso



(1995-2003) que ocorreram as maiores investidas do capital privado na esfera dos bens e dos serviços públicos. Para Neves (2002, p. 106), a Reforma do Aparelho de Estado (1995), entre outras medidas, contribuiu para atingir alguns objetivos:

[...] traduzir na prática a oposição radical do neoliberalismo à universalidade, à igualdade e à gratuidade dos serviços sociais e, ao mesmo tempo, desagregar os grupos organizados e desarticular os mecanismos de negociação de seus interesses coletivos, pulverizando as demandas sociais, com vistas a tornar viável a implementação de políticas do interesse do bloco no poder.

As mudanças implementadas nas esferas política, econômica e social, desde então, transformaram direitos sociais em importantes nichos de mercado. A crescente participação das empresas privadas na esfera pública tem vários vieses. Ela não participa apenas na oferta de serviços, o que não é pouco, se focarmos nos grandes conglomerados que vendem planos de saúde, educação e previdência privada, mas também na condução das políticas públicas implementadas para essas áreas (Neves, 2002; Fontes, 2020; Freitas, 2018). Ainda com Neves (2002, p. 112), essa política de “parceria” entre o Estado e a sociedade tem um duplo alcance, que é o de conformar a sociedade com “a visão burguesa de mundo” e desmobilizar os movimentos sociais organizados que vinham, de certa forma, conseguindo vitórias coletivas no período pós-redemocratização.

Esse período histórico foi decisivo para entendermos o fenômeno do empresariamento e da privatização da educação no país, que não aconteceu sem embates e tensões, mas sim marcado por lutas em proveito de um ideal de educação para todos com financiamento e gestão públicos. Aqui no Brasil as discussões foram capitaneadas pelo educador Dermeval Saviani, que junto a educadores progressistas se mantiveram ativos para a aprovação de uma nova LDB, após marcarem posição na construção da Constituição Federal de 1988. O ideal proposto, à época, era de um Ensino Médio politécnico. Para o autor,

Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um segundo grau (ensino médio) profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adiestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda,



da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (Saviani, 2016, p. 49).

Foi uma luta atravessada por interesses diversos, inclusive privatistas, que culminou na aprovação do texto enviado pelo senador Darcy Ribeiro “de cunho minimalista”. A lei aprovada abria espaços para reformas pontuais, e parece que essa foi a estratégia adotada pelo ministério da educação do presidente Fernando Henrique Cardoso, de acordo com Saviani (2016). O autor, que avança sobre a análise da LDB de 1996, ainda aponta que ela foi ao encontro de uma política de Estado mínimo, e por isso precisava ser mínima também. A análise das políticas educacionais do período feita por Saviani (2016) se mantém bem atual, o que demonstra como o fenômeno analisado só cresce no Brasil.

Com efeito, em todas as iniciativas de política educacional, apesar do seu caráter localizado e da aparência de autonomia e desarticulação entre elas, encontramos um ponto comum, que atravessava todas elas: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais (Saviani, 2016, p. 221).

A forma de intervenção na educação, proposta por esses institutos e essas organizações sociais ligadas às empresas privadas que “assessoram” e participam junto às redes públicas do “fazer pedagógico”, nos toma a atenção neste momento. Uma participação que se mostra mais discreta e silenciosa, mas bastante voraz. Temos como exemplos o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemann, a Fundação Itaú Social, o Instituto Natura, entre outros, que se enquadram numa categoria de investidores sociais, como a caracterizada pelo Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE)<sup>9</sup>, que tem uma ação planejada e sistemática. “Articulamos um ecossistema que fortalece e catalisa o campo da filantropia e do investimento social privado no Brasil, contribuindo para que a mobilização de recursos privados para fins públicos seja mais ampla e efetiva” (GIFE, 20--, n.p.).

Adrião (2018) aponta as três formas mais comuns de privatização da Educação Básica no Brasil: da oferta educacional, da gestão da educação pública e do currículo. Algumas escolas de EMIIEP no

<sup>9</sup> GIFE: o que fazemos. Disponível em: <https://gife.org.br/o-que-fazemos/> Acesso em: 18 jul. 2023.



estado do Rio de Janeiro sofrem, marcadamente, o processo que a autora intitula como “privatização da gestão escolar”, que pode ser feita por meio da transferência da gestão para organizações com fins lucrativos ou sem fins de lucro ou para cooperativas de trabalhadores e de pais.

O fenômeno estudado na rede SEEDUC/RJ mostra que tanto a gestão escolar como o currículo das escolas estão sendo entregues ou compartilhados com entidades “sem fins lucrativos”. Em relação ao currículo, Adrião (2018, p. 80) aponta três formas: “Compra ou adoção pelo poder público de desenhos curriculares elaborados pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de Sistemas privados de ensino (SPE)”.

A privatização do currículo da educação pública vem crescendo e vai além da compra de insumos, como livros, jogos e outros, e a rede SEEDUC/RJ faz parte desse movimento. Porém, em relação às escolas estudadas, vê-se com maior nitidez a interferência sobre o que é ensinado nessas escolas, visto que as OSCIPS determinam parte do que é ensinado aos jovens, sob o véu da *expertise*. Algo bastante criticado com a aprovação da Lei nº 13415/2017, que traz, no seu art. 36, que trata do currículo do Ensino Médio, a regulamentação de tal prática.

§6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

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 estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional (Brasil, 2017).

No seu §8º, ratifica a possibilidade de a formação técnica ser realizada em parceria com outras instituições, desde que aprovada pelos conselhos estaduais e homologada pelas secretarias de estado de Educação. Ainda abre a possibilidade, no §II, de os sistemas de ensino reconhecerem competências e firmarem convênios com instituições de Educação a Distância com notório reconhecimento para o cumprimento de exigências curriculares. O estado do Rio de Janeiro já vem desenvolvendo o Ensino Médio com “parcerias” há bastante tempo, o que ratifica a nossa posição de que o processo que



culminou na aprovação da Reforma ou Contrarreforma do Ensino Médio foi gestado muito antes de sua aprovação.

É importante destacar que essas organizações sociais “sem fins lucrativos” se associam ao ente público e firmam “parcerias e acordos” com regras definidas quanto ao gasto das suas doações, ou melhor, dos seus investimentos. Fontes (2020, p. 19) nos coloca esse ponto fundamental: “Ora, há uma enorme quantidade e variedade de entidades associativas empresariais, sem fins lucrativos, porém voltadas diretamente para a defesa corporativa de empresas, corporações, empresários, setores da atividade, etc.”.

Para Freitas (2018, p. 29), “a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica”. Além disso, a sua ação introduz a lógica empresarial na escola, como os mecanismos de controle de qualidade e a “padronização” dos processos educativos.

Essa intervenção disfarçada, porém muito efetiva, talvez seja o aspecto mais preocupante quando falamos de educação pública. Quem investe, investe para “colher frutos”. E quais são os frutos que o empresariado pretende colher da escola pública?

---

## A educação pública em disputa: o estado do Rio de Janeiro como “vitrine” de modelo educacional

A SEEDUC/RJ vem firmando parcerias para a implementação do Ensino Médio Integral e Integrado à Educação Profissional (EMIIEP) com algumas dessas associações ligadas ao empresariado desde a primeira década do século XXI de forma contínua. No ano de 2022, a SEEDUC/RJ já contava com 432 parceiros. “As parcerias são pontos centrais na oferta do ensino profissional e técnico para a SEEDUC-RJ” (Rio de Janeiro, 2022, p. 53).

A primeira iniciativa identificada para criação de uma escola de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional data de 2007/2008 e é uma “parceria” entre a SEEDUC/RJ e o Instituto Telemar (Oi Futuro), uma associação “sem fins lucrativos” qualificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). No site da OSCIP encontramos a sua missão proclamada: “Atuar para a criação de novos futuros com mais diversidade e inclusão por meio da inovação, da criatividade, da tecnologia e da colaboração em rede” (O Instituto, 20--). A escola de EMIIEP originada da “parceria” é



o Colégio Estadual José Lopes Leite, no Bairro da Tijuca, que funciona dentro da antiga sede da Oi (empresa). A formação ofertada é em Técnico em Multimídia e Técnico em Programação de Jogos Digitais.

A Oi Futuro criou o programa Geração Oi, implementado, inicialmente, em Pernambuco com o apoio do governo do estado no ano de 2006. De acordo com o processo de convênio de cooperação técnica de nº E-03/07187/2007 foi a própria OSCIP, que ofertou ao estado do Rio de Janeiro a sua “parceria”, baseada na cooperação técnica e financeira.

São muitas as questões que envolvem essa forma de cooperação. Podemos pinçar algumas para uma breve discussão. O documento citado destaca uma corresponsabilidade social com o ensino público, em especial com o Ensino Médio: a necessidade de estabelecer diretrizes em torno de uma “parceria” entre o setor público e a sociedade civil; a universalidade e gratuidade do ensino, mas com a necessidade de aperfeiçoamento da gestão e dos mecanismos de controle. E aí entramos no campo do gerencialismo, muito propagado no Brasil na década de 1990. Para Shiroma (2018), o enfoque gerencial foi utilizado pelos governos neoliberais para justificar as privatizações, mostrando que o serviço público precisava se mostrar mais eficiente. Esses princípios nos dizem muito sobre o momento histórico em que essas “parcerias” foram criadas e sobre o interesse no controle da educação ofertada.

A OSCIP, em destaque, ao firmar essa “parceria” com o estado do Rio de Janeiro, ambicionava expandir esse modelo para todo o Brasil, sendo fundamental o sucesso dessa iniciativa no estado. “A Oi Futuro pretende contribuir de forma diferenciada na superação das dificuldades e impasses que nos separam do ensino médio necessário para que o Brasil, no rumo de sua destinação superior, ocupe o lugar que lhe cabe no Século XXI” (Rio de Janeiro, 2007).

Essas escolas que funcionam como uma espécie de “vitrine” e modelo de “sucesso educacional”, a ponto de serem pensadas para todo o Brasil, faziam parte do Programa Dupla Escola<sup>10</sup> e passaram a integrar o Programa de Educação Integral da rede SEEDUC/RJ no ano de 2015 criado pelo Decreto nº 45.368/2015. Aqui já percebemos

<sup>10</sup> O Programa Dupla Escola foi criado no ano de 2009, uma parceria entre a SEEDUC/RJ com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE), como aponta Pereira (2014).



o seu forte viés privatista. “Art. 4º – O Programa de Educação Integral poderá ser implantado nas unidades escolares a partir de Convênios entre a SEEDUC e instituições públicas ou privadas, com objetivo de atender de forma célere às demandas sociais” (Rio de Janeiro, 2015).

A Resolução SEEDUC nº 5.172, de 30 de dezembro de 2014, fixa as diretrizes para implantação das matrizes curriculares para Educação Básica nas unidades escolares de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Podemos encontrar nesse documento algumas indicações de como a SEEDUC/RJ utiliza, na legislação produzida, conceitos de educação integral de cunho socialista que contrasta com a visão que essas associações ligadas ao empresariado defendem.

Art. 12 – O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional representa um dos modelos que visam à Educação Integral, entendida qualitativamente como o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões, quer a intelectual e cognitiva, quer a social, emocional e ética, assim como a corporal, sem a mera justaposição de dois currículos com disciplinas isoladas, atendendo jovens que desejam ou precisam aprender uma profissão, além da formação geral (Rio de Janeiro, 2015).

O plano de trabalho da Oi Futuro junto à SEEDUC/RJ faz parte do processo analisado e, entre as diversas justificativas para a implantação do projeto, encontramos algumas necessidades urgentes, como

As propostas de reforma curricular para o Ensino Médio e o projeto de realização do Ensino Médio Integrado se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere as cadeias produtivas que irão predominar no século XXI.

Sabemos que inúmeras profissões hoje reconhecidas pelo mercado de trabalho, serão substituídas por outras ainda inexistentes. O domínio da cultura digital será uma ferramenta essencial para que o jovem possa trafegar por esta nova sociedade (Rio de Janeiro, 2007, p. 22).

Não há problema algum em a escola acompanhar as mudanças no mundo do trabalho, já que “O que diferencia as épocas econômicas não é ‘o que’ é produzido, mas ‘como’, ‘com que meios de trabalho’” (Marx, 2017, p. 257). À medida que a ciência avança em suas descobertas e o processo de produção de bens se modifica, o



homem precisa ter acesso às novas técnicas, às novas informações. E a escola é um espaço privilegiado de acesso ao conhecimento. Mas na sociedade capitalista, cindida em classes, os interesses são conflitantes e a educação, como parte da totalidade social, não deve ser entendida como um processo homogêneo e sim contraditório.

Percebemos no trecho destacado do plano de trabalho uma enorme preocupação em preparar o jovem para atender “as cadeias produtivas” que se desenharão para o século XXI. A formação do “homem útil” para desempenhar quaisquer funções é a prioridade da formação que se pretende para o jovem do Ensino Médio.

No ano de 2021, essa OSCIP publicou uma espécie de balanço anual, com o qual foi possível entender um pouco mais da sua atuação que se dá em rede pelo Brasil. A sua ação vai além da implantação de escolas nas redes de Pernambuco e Rio de Janeiro. A Oi Futuro atua diretamente na produção de materiais didáticos e na capacitação de professores por todo o Brasil. Verificamos o seu enraizamento com diversos setores.

No âmbito das parcerias institucionais, o Oi Futuro integrou pelo segundo ano consecutivo a Frente Currículo e Ensino Médio, liderada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em conjunto com outros institutos e fundações privadas com o propósito de oferecer apoio técnico para as redes estaduais de educação do país na implementação de novos currículos alinhados à BNCC do Ensino Médio (Oi Futuro, 2021).

Como resultado da sua atuação nos 26 estados e Distrito Federal, na Frente Currículo e Ensino Médio, a OSCIP mostra que 16 deles enviaram os seus referenciais curriculares para a aprovação nos seus respectivos conselhos estaduais. É possível mensurar, apenas nessa pequena amostra, o poder que se esconde na atuação dessas OSCIPS na educação (Oi Futuro, 2021).

A segunda iniciativa, inspirada na primeira, acontece no ano de 2008/2009 e se dá entre a SEEDUC/RJ, a Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária, Pesca e Abastecimento (SEAPPA), a Cooperativa Central dos Produtores de Leite (CCPL) e, posteriormente, o Instituto Grupo Pão de Açúcar (GPA). Uma das necessidades apontadas para se estabelecer um termo de cooperação técnica é “o déficit de mão-de-obra especializada poderá comprometer os esforços realizados para fomento da produção agropecuária e organização



do abastecimento alimentar em âmbito estadual” (Rio de Janeiro, 2008 p. 10). A escola de EMIIEP é o Colégio Estadual Comendador Valentim dos Santos Diniz, no município de São Gonçalo, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. A formação ofertada, atualmente, é a de Técnico em Panificação, mas já foi ofertada também a de Técnico em Leite e Derivados.

No plano de trabalho, constante no processo nº E-03/013873/08 analisado, encontramos algumas justificativas para o investimento em escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, por parte dos envolvidos.

Importa destacar; no entanto, a importância do processo de educação profissional no sentido de superar a falsa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, formando trabalhadores ao mesmo tempo que se formam cidadãos críticos. Dessa forma, não se trata apenas de preparar educandos para o mercado de trabalho competitivo, mas de aliar as necessidades de sobrevivência e de produção econômica identificando nas oportunidades ocupacionais a possibilidade de formar para a inclusão social e cidadania, a partir da realidade social e produtiva na qual estejam inseridas as escolas técnicas e profissionalizantes (Rio de Janeiro, 2008, p. 70).

Apenas nesse trecho, vimos o quão contraditória é a formação escolar ofertada pela SEEDUC/RJ em “parceria” com as OSCIPS aos jovens que cursam o Ensino Médio. Ao mesmo tempo que se utiliza, no discurso, de pressupostos de uma formação única, que não divide o homem em mente e corpo, enfatiza que é preciso aliá-la “às necessidades de sobrevivência e de produção econômica”. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 43) colocam o problema como uma questão ética: “se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético”. E os autores vão além, afirmando a necessidade de se garantir uma base unitária de formação geral para todos e defendendo um Ensino Médio integrado sob essa base comum.

A terceira iniciativa mapeada é a associação da SEEDUC/RJ com o Instituto Embratel e a Fundação Assistencial Xuxa Meneghel com a interveniência da Embratel S.A para a implantação de uma escola de EMIIEP com habilitação em Telecomunicações. Estamos tratando do Colégio Estadual Hebe Camargo no Bairro de Pedra de Guaratiba. No plano de trabalho proposto pelos convenientes, temos



algumas justificativas para o estabelecimento do termo de convênio: “visa a atender essa necessidade de capacitação no ambiente escolar, convergindo com os interesses de todos os partícipes e principalmente atendendo aos anseios da sociedade” (Rio de Janeiro, 2013).

Mais uma vez, vimos a defesa de uma educação pública de qualidade, mas que deve ter suas responsabilidades compartilhadas com as organizações da sociedade civil, discurso defendido desde a década de 1990 em total sintonia com os ideais neoliberais.

A educação pública é de responsabilidade do Poder Público, porém as iniciativas que fomentam e visam a uma educação de qualidade também implicam co-responsabilidade da sociedade em seus diversos setores, privado, público e terceiro setor. Desta forma, a participação dos outros dois setores da economia em prol de uma educação de qualidade deve ser estimulada e fomentada pelo Setor Público, de maneira a congregiar instituições e a sociedade civil em um só objetivo, fundamental e concernente a todos (Rio de Janeiro, 2008, p. 15).

O Instituto Embratel, atualmente Instituto Claro, é uma OSCIP e participa atualmente da elaboração do currículo da escola pública. No plano de trabalho proposto pelos convenientes, encontramos o discurso de que a economia necessita de trabalhadores com novas habilidades profissionais, deixando claro a intenção em ofertar aos jovens uma formação que os torne “habilitados para inserção no mercado de trabalho imediatamente após a conclusão do ensino médio” (Rio de Janeiro, 2008, p. 15). O que mais uma vez constatamos é uma educação que rompe com o princípio de uma educação politécnica, defendida como base para o Ensino Médio por ocasião da elaboração da LDB de 1996, uma educação que

[...] resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (Friogotto; Ciavata; Ramos, 2012, p. 36).

Ainda com os autores, concordamos que a educação profissionalizante não pode se pautar nos interesses do mercado e deve ser uma possibilidade a mais para os jovens, que, por força da imensa desigualdade social do Brasil, são obrigados a trabalhar antes de concluir a formação superior.



---

## OSCIPS na educação: existe benevolência no capitalismo?

Como pontuado anteriormente, presenciamos no Brasil, nas últimas décadas, o crescimento da participação das organizações sociais junto ao Estado (em sentido estrito) na oferta de bens sociais. Algumas firmam acordos e parcerias para oferta desses bens com fins de lucro por intermédio das parcerias público-privadas (PPP), outras se intitulam “sem fins lucrativos”, porém com objetivos bem-definidos.

Essas formas de participação encontram amparo na legislação do país. Um primeiro marco legal é a Lei nº 8.987, de fevereiro de 1995, que dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal de 1988. Outros são as Leis nº 9.790/1999, nº 13.019/2014, nº 13.204/2015, entre outras, que conceituam as organizações sociais e regulam a sua participação junto ao ente público. E ainda a Lei nº 11.079/2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da Administração Pública.

Buscamos entender o movimento dessas OSCIPS na educação fluminense por meio da sua participação efetiva nas escolas. O que há para ser disputado tratando-se da formação dos jovens, principalmente daqueles da classe trabalhadora?

Encontramos alguns pontos comuns entre as OSCIPS, dentre eles o fato de elas estarem reunidas no GIFE, que tem como missão: “Aperfeiçoar e difundir conceitos e práticas do uso de recursos privados para o desenvolvimento do bem comum” (GIFE, 20--). Outro é o fato de se intitularem organizações “sem fins lucrativos” que investem na escola pública, mas não sem demarcarem os seus interesses. Não utilizamos aqui o termo parceria público-privada (PPP), porque até o momento não encontramos a contrapartida financeira da SEEDUC/RJ aos “parceiros”, o que caracterizaria a PPP. Por isso o nosso olhar se volta para um fenômeno que vem sendo chamado de *Venture Philanthropy*, ou filantropia ou filantropos de risco ou filantropocapitalismo, ou mesmo nova filantropia (Adrião, 2018; Fontes, 2020; Ball; Olmedo, 2013).

Para Fontes (2020), essas associações ligadas ao empresariado que se intitulam “sem fins lucrativos” funcionam como Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), conceito em Gramsci.



Os APHs empresariais acedem mais facilmente a posições de Estado, inclusive modificando dispositivos legislativos, e dão caráter “estatal-legal” a certas elaborações que, voltadas para áreas particulares, corporativas (no sentido de responderem a alguns setores específicos) tornam-se imposições da generalização de tais interesses, como se fossem interesses de todos (Fontes, 2020, p. 20).

Para Fontes (2020), o termo filantropia “nubla” as questões maiores envolvidas na participação dessas organizações ao ente público. Apenas nos trechos destacados nos documentos, vimos não apenas a defesa da necessidade de preparação do jovem ainda no Ensino Médio para a sua inserção precoce no mercado de trabalho como também o objetivo de suprir a carência de mão de obra especializada beneficiando diretamente as cadeias produtivas dos setores envolvidos, prática comum da disputa intercapitalista quando “segmentos defrontam-se permanentemente dentro (e fora do) Estado a outros setores particulares oponentes, com interesses imediatos diversos, embora da mesma classe” (Fontes, 2020, p. 20).

Ball e Olmedo (2013, p. 37) também veem esse fenômeno como uma forma de esconder os interesses que se escondem sob o manto da ajuda, “borra intencionalmente a linha divisória entre negócios, empreendimento, desenvolvimento e o bem público”. O estudo, que se encontra em curso, também mostrou a teia de relações estabelecidas entre as três organizações sociais: a Oi Futuro, o Instituto Grupo Pão de Açúcar de Desenvolvimento Humano (GPA), o Instituto Claro e o GIFE (grupo de investidores privados) que comungam de ideais comuns.

Outro ponto importante a considerar-se na discussão é a ideia disseminada pela grande mídia de que a participação dessas organizações junto ao Estado é benéfica, no entanto o que esses grupos empresariais pleiteiam é a abertura de espaços para a venda de insumos para as escolas ou de sistemas educacionais, bem como a instituição de uma concepção gerencial de educação (Fontes, 2020; Adrião, 2018; Shiroma, 2018). Coadunando com Fontes (2020), não há benevolência no capitalismo, e o que se percebe, para além da superfície do fenômeno, é uma atuação que garante posições “sociais e lucrativas”.



---

## Considerações finais

A SEEDUC/RJ vem acompanhando e até mesmo ratificando o movimento iniciado no final do século XX que se intensificou nas duas primeiras décadas do século XXI: as investidas do empresariado no âmbito da Educação.

A necessidade imperativa de adequar a formação dos jovens às novas demandas do mercado de trabalho está expressa nos termos e acordos assinados entre a SEEDUC/RJ e as OSCIPS destacadas bem como num forte discurso reformista. Defendemos que a defesa de um Novo Ensino Médio já vinha sendo pavimentada no estado do Rio de Janeiro desde os primeiros anos do século XXI.

Essas organizações sociais funcionam como aparelhos privados de hegemonia, atuando na defesa de seus interesses junto ao Estado com o intuito de fazê-los prevalecer como sendo os interesses de todos. E com um agravante: o disfarce de suas reais intenções sob o manto da filantropia, visto que se identificam como “sem fins lucrativos”, mas têm ações orientadas para o alcance de metas bem-definidas.

O discurso pedagógico encontrado nos documentos analisados expressa uma das contradições da Educação ofertada: a formação do homem integral, desenvolvido em todas as suas dimensões, sejam elas cognitivas, sociais, emocionais ou físicas, capaz de interagir com o mundo de forma crítica *versus* o ser humano formado para atender às necessidades do capital, diante de uma formação fragmentada e direcionada a esse fim.

A intenção de transformar esse modelo de escola como hegemônico para todo o Brasil salta aos olhos por meio da atuação da Oi Futuro junto às secretarias estaduais de Pernambuco e Rio de Janeiro e ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), participando da Frente Currículo e Ensino Médio, influenciando na elaboração do currículo do Ensino Médio de todo o Brasil.

O desafio que se impõe, neste momento, é compreender esse fenômeno no tempo-espaço em que ele se intensificou e unir forças para barrar essa ascensão que, no nosso entendimento, tanto prejudica a formação da classe trabalhadora.



---

## Referências

ADRIÃO, Thereza. Dimensões e Formas de Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir do mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

BALL, Stephen J; OLMEDO, Antônio. A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

BRASIL. **Lei nº 8.987, de 13/02/1995**. Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8987cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8987cons.htm). Acesso em: 05 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília, DF: 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9790.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9790.htm). Acesso em: 07 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da Administração Pública. Brasília, DF: 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm). Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a Administração Pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nos 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015). Brasília, DF: 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm). Acesso em: 07 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes



e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: 2017.

CIAVATTA, Maria *et al.* **A Historiografia em Trabalho-Educação.** Como se escreve a história da Educação profissional. Minas Gerais. Navegando publicações, 2019.

FONTES, Virginia. Capitalismo filantrópico? Múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. **Revista Marx e o Marxismo**, v. 8, n. 14, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/351> Acesso em: 07 ago. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação:** Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. v. 3.

GRUPO DE INSTITUTOS, FUNDAÇÕES E EMPRESAS (GIFE). Página inicial, 20---. Disponível em: <https://gife.org.br/>. Acesso em: 22 out. 2022.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política: livro 1, 1818-1883. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. 35. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.



NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O Empresariamento da Educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

O INSTITUTO. Somos o Instituto de inovação e criatividade da Oi. **Oi Futuro**, 202-. Disponível em: <https://oifuturo.org.br/o-instituto/>. Acesso em: 04 ago. 2023.

OI FUTURO. **Relatório da Administração**. 2021. Disponível em: <https://oifuturo.org.br/wp-content/uploads/2018/10/INSTITUTO-TELEMAR-DC.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2023.

PEREIRA, Natália Silva. **O Programa Dupla Escola e o NATA**: estudo crítico sobre parceria público-privada e o ensino profissionalizante no Estado do Rio de Janeiro. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2014.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto nº 45.368. Estabelece o programa de educação integral para as unidades escolares da secretaria de estado de educação do Rio de Janeiro – SEEDUC e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro (DOERJ)**, de 11 de setembro de 2015. Rio de Janeiro, RJ: 2015

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC). Convênio de Cooperação Técnica. **Processo nº E-03/07187/2007**. SEEDUC, 2007. Disponível em: [https://sei.rj.gov.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_processo\\_exibir.php?i13OtHvPArITY997V09rhsSkbDKbaYSyCQHqqF2xsMoIaDkkEyJpus7kCPb435VNEAb16AAxmJKUdrsNWVIqQ6PvYOLo1-5EmHAOyTWyZrMr6KBbiez5iGPriceAue62D](https://sei.rj.gov.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_processo_exibir.php?i13OtHvPArITY997V09rhsSkbDKbaYSyCQHqqF2xsMoIaDkkEyJpus7kCPb435VNEAb16AAxmJKUdrsNWVIqQ6PvYOLo1-5EmHAOyTWyZrMr6KBbiez5iGPriceAue62D). Acesso em: 28 fev. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Termo de Cooperação Técnica. Secretaria de Estado de Educação SEEDUC**, 2008 Processo nº E-03/013873/2008. Disponível em: [https://sei.rj.gov.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_processo\\_exibir.php?i13OtHvPArITY997V09rhsSkbDKbaYSyCQHqqF2xsMoIaDkkEyJpus7kCPb435VNEAb16AAxmJKUdrsNWVIqQ9v5zhwMLuNDa5Hfto12n988LmqiK4tOZO48PLAa5u-9](https://sei.rj.gov.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_processo_exibir.php?i13OtHvPArITY997V09rhsSkbDKbaYSyCQHqqF2xsMoIaDkkEyJpus7kCPb435VNEAb16AAxmJKUdrsNWVIqQ9v5zhwMLuNDa5Hfto12n988LmqiK4tOZO48PLAa5u-9). Acesso em: 28 fev. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Celebração de Convênio entre a SEEDUC, Instituto Embratel e Fundação Xuxa Meneghel com a intervenção da empresa Embratel**. Processo nº 03/001/10330/2013. SEEDUC, 2013. Disponível em: [https://sei.rj.gov.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_processo\\_exibir.php?i13OtHvPArITY997V09rhsSkbDKbaYSyCQHqqF2xsMoIaDkkEyJpus7kCPb435VNEAb16AAxmJKUdrsNWVIqQ5tEE](https://sei.rj.gov.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_processo_exibir.php?i13OtHvPArITY997V09rhsSkbDKbaYSyCQHqqF2xsMoIaDkkEyJpus7kCPb435VNEAb16AAxmJKUdrsNWVIqQ5tEE)



GOkURW2MK9i4ruiiiIGSgR93qgPdH94rl5Pxt3v. Acesso em: 28 fev. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Resolução Seeduc nº 5.172, de 30 de dezembro de 2014.** Fixa Diretrizes para Implantação das Matrizes Curriculares para Educação Básica nas unidades escolares de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

RIO DE JANEIRO. **Plano de implementação do Novo Ensino Médio.** Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIRJ.pdf> Acesso em: 18 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da Educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas.** 13<sup>a</sup> ed. Ver. Atual., e ampl. - Campinas-São Paulo: Autores associados, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093> Acesso em: 07 ago. 2023.





# Estudantes e professores em tempo integral: estudo comparativo entre Ensino Médio Integrado da rede federal e Ensino Médio de Tempo Integral gaúcho

Altair Alberto Fávero  
Carina Tonieto  
Caroline Simon Bellenzier  
Junior Bufon Centenaro

---

## Introdução

Conforme ressaltaram acertadamente Silveira *et al.* (2022, p. 4), “a ampliação do Ensino Médio Integral se insere numa agenda mais ampla de medidas” articulado com um processo perverso de diminuição dos “direitos sociais básicos do cidadão”. Compreender esse processo significa dar-se conta de que o próprio “sentido de formação integral” é um campo de disputas e necessita ser analisado na totalidade de um “projeto societário”.

Nesse sentido, a ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) não pode ser dissociada da implantação do neoliberalismo que se deu de forma intensa desde a década de 1990, influenciado pelos organismos internacionais (BM, OCDE, BIRD etc.) e pelos governos alinhados à racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016), que passaram a incentivar os empresários a assumir a responsabilidade de exercer funções de políticas sociais de prestação de serviços como forma de encolher as funções do Estado. As figuras jurídicas da sociedade civil ganharam cada vez mais força e poder para estabelecerem parcerias entre o público e o privado com a finalidade de complementar o orçamento público com recursos privados. Os empresários encontraram na “nova filantropia” (Ball; Olmedo, 2013) uma forma eficiente e eficaz de galgar capital político na disputa pelo poder estatal, tendo a benesse de isenção de impostos e o *marketing* gratuito de se envolver nas questões sociais. Conforme ressalta Krawczyk (2014, p. 36), temos, hoje, “uma presença constante de movimentos empresariais, em diferentes instâncias de decisão



política-educativa”, entrelaçando os quadros políticos que vão da esfera federal, passam pelos estados e chegam aos municípios, “estabelecendo formas explícitas e implícitas de cogestão”. Em uma das investidas de tal forma de pensar e gerir os serviços públicos, e entre eles a Educação, está o Novo Ensino Médio (NEM) (Brasil, 2017) e, por consequência, as políticas a ele atreladas, como o Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI) e o Programa Ensino Médio Inovador (MEC/SEB, 2016/2017), com vistas a atender o Plano Nacional de Educação 2014/2024 (PNE) (Brasil, 2014).

Essa breve contextualização é importante para situar o foco principal deste capítulo, cujo objetivo geral é comparar o Ensino Médio Integrado (EMI) ofertado por um *campus* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e a formação integral proposta pelo Novo Ensino Médio gaúcho por meio dos itinerários formativos. A importância deste estudo reside em caracterizar aspectos relevantes das duas propostas de EMTI, de modo a compreendê-los e distingui-los e, dessa forma, contribuir para a comunidade acadêmica que desenvolve pesquisas neste campo e a comunidade educativa, mostrando que o Brasil tem experiências exitosas, como a EMI – apesar de ela ser pouco conhecida e referenciada pelos gestores e formuladores de políticas –, e apontando as fragilidades do EMTI em processo de implantação na rede estadual gaúcha a partir do NEM. O texto procurará responder a seguinte pergunta: o que diferencia o modelo de formação do EMI ofertado pelo IFRS e o EMTI gaúcho?

Para responder tal pergunta, realizou-se uma pesquisa de natureza básica, exploratório-descritiva quanto aos seus objetivos; qualitativa quanto à abordagem do problema; documental comparada quanto aos procedimentos, já que busca identificar semelhanças e diferenças entre o EMI ofertado pelo IFRS, tomando como base a escolha de um *campus* e os seus documentos públicos, e o NEM ofertado pela rede estadual do Rio Grande do Sul. Para isso, utilizam-se dados de um estudo de caso com dez escolas que participaram do projeto piloto de implementação do NEM na rede gaúcha. Adotou-se o método indutivo, pois o estudo consiste na elaboração de um conjunto de premissas oriundas da comparação entre as duas propostas de EMTI, a partir das quais serão elaboradas as conclusões. A realização da pesquisa está amparada pelos critérios legais e éticos bem como atestada pela aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE nº. 48056221.2.0000.5342).



A coleta dos dados documentais foi realizada no site institucional do *campus* escolhido do IFRS e da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/S), cujos documentos acessados são de domínio público. Os dados do estudo de caso são oriundos da realização de grupos focais com estudantes do Ensino Médio gaúcho de dez escolas que participaram do projeto piloto.

Os grupos focais foram realizados em 2022, de forma remota, e contaram com a participação de 29 estudantes, distribuídos em três grupos. Os encontros foram realizados e gravados por meio da plataforma *Google Meet*, seguindo um roteiro pré-estruturado, e o conteúdo das interações foi transcrito literalmente. Para garantir o anonimato dos estudantes e a organicidade da interação, optou-se pela utilização do gênero masculino e de um código de identificação composto por letras do alfabeto e um numeral. Desse modo, o estudante A1 está cursando o 1º ano do Ensino Médio, o estudante B2 o 2º ano e o estudante T3 o 3º ano. A coleta, a organização e a análise dos dados estão organizadas nas seguintes categorias: proposta de formação integral; escolha dos estudantes; ingresso; Projeto Pedagógico e matriz curricular; tempo de permanência na escola; infraestrutura; merenda escolar e refeições; atendimento aos estudantes; auxílios estudantis; projetos de ensino, pesquisa e extensão; regime de trabalho dos professores.

O texto está organizado em quatro seções: na introdução, apresentam-se a contextualização do estudo, a justificativa, o objetivo geral e os procedimentos metodológicos; na segunda seção, explicitam-se o referencial teórico e a problematização dos conceitos pertinentes ao tema; na terceira seção, apresenta-se o comparativo entre os dois modelos de EMTI; na conclusão, ressaltam-se as diferenças e as semelhanças entre os modelos comparados e indicam-se alguns desafios políticos, pedagógicos e acadêmicos a respeito das políticas de EMTI.

---

## O contexto político-pedagógico do Ensino Médio em Tempo Integral

Educação Integral é um termo que carrega uma polissemia de conceitos e concepções decorrentes de diferentes abordagens ideológicas e políticas de distintas tradições, tanto no tempo atual quanto em outros períodos da educação brasileira (Cardoso; Oliveira,



2020). A título de exemplo, nas décadas de 1920 e 1930, a educação integral era defendida por ideologias políticas de grupos, tais como os socialistas, os conservadores e os liberais (Paiva; Azevedo; Coelho, 2014). Os socialistas viam a educação integral (educação completa) da classe trabalhadora como uma forma de emancipação social, econômica e política que seria capaz de superar a “escola tradicional, estatal ou confessional, por meio da educação crítica e emancipadora” (Cardoso; Oliveira, 2020, p. 2.077). No mesmo período, os integralistas conservadores “defendiam que as bases da educação integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina, e de que tal educação era imprescindível para formar pessoas obedientes ao Estado” (Cardoso; Oliveira, 2020, p. 2.078). Os liberais, por sua vez, também chamados de reformadores, promotores do movimento de renovação do ensino denominado Escola Nova, defendiam que a educação completa era a forma de superar os métodos tradicionais pautados na rigidez e na memorização de conteúdos. Por isso, a escola, para ser eficaz, deveria ser de tempo integral tanto para alunos como para professores (Cardoso; Oliveira, 2020).

Embora no transcorrer do século XX houvesse algumas experiências de educação integral, tais como a Escola Parque em Salvador, os Ginásios Vocacionais, em São Paulo, ou os famosos CIEPs, no Rio de Janeiro, entre outros, foi com a Constituição Federal (CF) de 1988 e com a LDB de 1996 que a educação integral ganhou expressividade nos documentos oficiais. A partir da redemocratização pós-ditadura civil-militar (1964-1985), constituiu-se como tema indissociável da luta pela qualidade da educação pública brasileira (Cavaliere; Coelho, 2017). Ainda que na CF de 1988 não apareça explicitamente o termo “educação integral”, é possível uma aproximação conceitual com a ideia expressa nos artigos 205 e 207, quando a Carta Magna indica uma educação capaz de conduzir ao “pleno desenvolvimento da pessoa” (Brasil, 1988). No entanto, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), na LDB (Brasil, 1996), no PNE I (Brasil, 2001) e no PNE vigente (Brasil, 2014), a educação integral ganhou força e expressividade. O art. 34 da LDB (Brasil, 1996, grifos nossos), por exemplo, fala em “ampliação progressiva da jornada escolar no ensino fundamental”, e no art. 87 é expresso que “serão conjugados os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de *tempo integral*”.



É perceptível, na letra da lei, que a Educação de Tempo Integral e o aumento do tempo escolar estavam sendo postos como desafio para as escolas. Percebe-se, desse modo, que a educação brasileira segue a tendência da América Latina, ou seja, a organização dos tempos escolares e a ampliação da permanência de crianças e jovens na escola consideraram a necessidade de enfrentamento ao trabalho infantil e da vulnerabilidade social, tornando a escola “uma instituição ‘catalizadora’ de políticas voltadas para atender aos filhos das famílias trabalhadoras com poder aquisitivo menor e que se encontram majoritariamente nas redes públicas de educação” (Silveira *et al.*, 2022, p. 10).

No entanto, cabe a distinção dos conceitos atrelados ao vocábulo integral, uma vez que existem peculiaridades e diferenças conforme o objetivo que se deseja atingir. O termo integral nos sintagmas *Educação Integral*, *Educação em Tempo Integral* e *Escola em Tempo Integral* possui, na sintaxe, uma função complementar, acessória, muito embora seu propósito semântico nessas concepções seja fundamental. Nota-se, como já referido, que a educação integral ganhou espaço e relevância em dado período histórico. Nesse sentido, a educação integral deve contemplar o desenvolvimento humano dos sujeitos em sua integralidade (Silva; Bernardo, 2020). Evidencia-se, com isso, que a educação integral não está necessariamente atrelada à ampliação da carga horária dos currículos escolares, mas sim a preceitos e intencionalidades de caráter formativo (Silva; Bernardo, 2020). Portanto, sua definição refere-se ao conceito amplo de Educação que busca o desenvolvimento pleno dos estudantes, de modo a permear múltiplas dimensões, entre elas: pessoal, cognitiva, social, profissional.

Por outro lado, a Educação em Tempo Integral se refere diretamente ao tempo de permanência na escola e à reestruturação curricular das instituições que ofertam essa modalidade de ensino. Segundo Cavaliere (2009), quando se observa o contexto brasileiro, percebe-se que a Educação Básica foi, ao longo do século XX, minimalista, o que significa poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais. Por essa razão, os desafios da escola de tempo integral estão atrelados, em grande medida, a esses aspectos, que, quando não enfrentados, inviabilizam a oferta do tempo integral. Para ele, a ênfase da escola em tempo integral “estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com



formação diversificada” (Cavaliere, 2009, p. 53). Isso representa o foco na unidade escolar para que se ofereçam condições compatíveis com a presença de alunos e professores em tempo integral.

Nessa perspectiva, o *aluno de tempo integral* vivencia a “oferta de atividades diversificadas [...] no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola” (Cavaliere, 2009, p. 53), e/ou divide o tempo de permanência na escola em atividades curriculares e extracurriculares (como projetos de ensino, pesquisa e extensão). Conseqüentemente, assim como a educação em tempo integral, a escola em tempo integral exige a reorganização curricular no contexto global das instituições escolares de modo a abranger todas as etapas e modalidades da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Entretanto, na perspectiva do regime de tempo integral, é necessário considerar o tempo de permanência dos estudantes nas escolas, ou seja, no turno normal e contraturno. Nesse sentido, a educação e/ou a escola em tempo integral, apesar de semelhantes em seus conceitos, não possuem o mesmo sentido da educação integral, embora seja pertinente ressaltar a importância do desenvolvimento pleno dos sujeitos em diferentes dimensões (humana, pessoal, social, profissional) nos espaços escolares, em tempo integral ou não.

No que diz respeito ao Ensino Médio, pode-se identificar duas tendências de educação integral para a etapa nos últimos vinte anos. No primeiro governo Lula (2003-2006), destacou-se uma tendência “alinhada às perspectivas de formação integrada, politécnica e omnilateral”, que teve seu desenvolvimento interrompido, sobretudo com a Reforma do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415/17 (Silveira *et al.*, 2022, p. 11). A Reforma do Ensino (Brasil, 2017, art. 13) criou o PFEMTI com uma previsão de duração de dez anos com repasses do governo federal às Secretarias Estaduais de Educação. O financiamento para o programa foi adquirido junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), no valor de US\$ 250 milhões (Resolução nº 4, de 17 de abril de 2018).

O empréstimo do BIRD situa o modelo do PFEMTI no contexto de influência das organizações privadas que adentram na organização da educação pública com uma lógica de mercado, na compra de sistemas de ensino e materiais didáticos, na compra de vagas das instituições privadas por parte do Estado ou, ainda, pela



assessoria na gestão (Silveira *et al.*, 2022). Além disso, ele aumenta a dependência do Brasil em relação aos bancos externos, aprofundando o endividamento público e a dívida externa do país.

A notoriedade do EMTI ganha destaque a partir de 2017, no entanto tal ação está articulada com políticas anteriores, como o PNE 2014-2024, cuja meta 6 prevê a educação em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas, de modo a atender pelo menos 25% dos alunos da Educação Básica até 2024 (Brasil, 2014). Anterior a esse importante documento, o movimento do Ministério da Educação (MEC) estava em torno do Programa Ensino Médio Inovador (Brasil, 2009), o qual foi detalhado e aprimorado pelo MEC (2016/2017), de modo a atender, segundo o discurso oficial, a estratégia 3.1 da meta 3 do PNE, a qual trata da renovação curricular do Ensino Médio por meio de duas iniciativas: organização flexível e diversificada dos currículos. Entretanto, esse também foi o período de aprovação da Reforma do Ensino Médio, cujo alinhamento dos documentos é perceptível; desse modo, é possível afirmar que o Programa Ensino Médio Inovador foi adequado para atender e justificar a arquitetura proposta para o NEM, cujo foco está na flexibilização e na diversificação curricular. Identifica-se, assim, que há uma articulação entre os documentos, cuja premissa básica está atrelada à ligação entre educação em tempo integral, escola em tempo integral (tempo de permanência na escola) e melhoria da qualidade da educação.

Conforme afirma Giolo (2012, p. 94-95), “historicamente – a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. [...] De tempo parcial [era] a escola dos segmentos populares”, ou seja, a educação e a escola em tempo integral sempre foram prioridade para aqueles que podem financiar a educação dos seus filhos, pois há a convicção de que ela é fundamental para uma educação de qualidade.

Os agentes do Poder Público reconhecem tal prerrogativa, no entanto pouco se fez para que ela fosse estendida de forma qualificada para as escolas públicas. Nesse cenário, algumas iniciativas públicas se destacam, como o EMI protagonizado pela Rede Federal (BRASIL, 2004) e o EMTI vinculado ao NEM. As duas se apresentam como possibilidade para a educação pública e a classe trabalhadora. A primeira é mais antiga e seletiva (ingresso via processo seletivo, pois não há vaga para todos) e está vinculada às políticas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; já a segunda é universal e



está atrelada às políticas da Secretaria de Educação Básica do MEC. A vinculação às diferentes secretarias e a natureza das propostas farão coabitar, no espaço público do Ensino Médio brasileiro, dois modelos muito diferentes.

Cavaliere (2009) já chamava atenção para as experiências brasileiras com ampliação do tempo escolar: uma que dá condições de permanência de alunos e professores em turno integral, que pode ser associada ao EMI proposto pelos Institutos Federais; e a outra oferta o contraturno escolar, dentro ou fora da escola, de atividades que ampliam esse tempo escolar, identificando-se com o EMTI. Tais associações serão detalhadas a seguir, com foco na análise da proposta de um *campus* do IFRS e da rede estadual gaúcha.

---

### 3. Estudo comparado entre os modelos de Ensino Médio Integrado da rede federal e Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual gaúcha

O EMI ofertado pela rede federal, conforme Decreto nº 5.154/04 (Brasil, 2004), foi criado com o objetivo de atender os estudantes ingressantes no Ensino Médio com o propósito de possibilitar-lhes “habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino”. Para tanto, cada estudante possui uma matrícula e tem acesso, de modo integrado, à Educação Profissional e à Educação Básica (Brasil, 2004). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2008) são as instituições de ensino responsáveis pela oferta do EMI (Brasil, 2008).

Para Sampaio e Amorim (2023), a proposta pedagógica do EMI é uma estratégia que contribui para a superação da dualidade entre a “formação instrumental e rápida” do trabalhador e a “formação propedêutica” daqueles que almejam alcançar os níveis educacionais mais elevados. Também, nessa direção, constitui-se como possibilidade de escola de tempo integral para os estudantes das escolas públicas.

A proposta do EMTI, a nível nacional e nas redes estaduais de educação, ganha fôlego com a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituída pela Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017). Cabe, desse modo, aos Estados a elaboração de suas propostas para acessar os recursos disponibilizados pela União. Nessa direção, a escola de tempo integral para o Ensino



Médio passa a ser uma possibilidade factível para as redes estaduais. Entretanto, tal proposta está atrelada à arquitetura curricular do NEM, ou seja, possui uma parte obrigatória e outra flexível composta pelos itinerários formativos (SEDUC/RS, 2023).

Na comparação entre a proposta pedagógica do EMI e do NEM residem várias diferenças. A primeira delas diz respeito à proposta de formação e à organização curricular. No EMI, a proposta de formação está estruturada entre a formação propedêutica e a técnica-profissional (MEC/SETEC, 2023), as quais são compostas de componentes curriculares obrigatórios. O NEM não tem natureza definida e consiste na oferta da formação geral básica e dos itinerários formativos (SEDUC/RS, 2023), de modo que a primeira é obrigatória e as demais são eletivas. No EMI, o estudante conclui o Ensino Médio e um Curso Técnico, portanto possui uma habilitação profissional. No NEM, até o momento, o estudante apenas conclui o Ensino Médio.

No que tange às escolhas dos estudantes, no EMI a opção está relacionada aos cursos técnicos ofertados pela instituição e, portanto, ocorre no momento da inscrição no processo seletivo. Desse modo, o estudante tem matrícula obrigatória em todos os componentes curriculares da formação propedêutica e técnica durante os três anos do Ensino Médio. Já no NEM, os estudantes ingressam no Ensino Médio e têm a matrícula obrigatória nos componentes curriculares de formação geral básica e, ao longo dos três anos, fazem as opções pelos itinerários formativos disponibilizados pela escola. O número de itinerários formativos está relacionado aos eixos adotados pela escola e ao número de alunos.

A forma de ingresso dos estudantes em ambos os modelos também é diferenciada. No EMI, o ingresso ocorre anualmente por meio de processo seletivo (IFRS, 2022), no qual os estudantes realizam uma prova a respeito dos conhecimentos estudados no Ensino Fundamental. Se aprovados, então, podem realizar a matrícula. No processo seletivo há a reserva de vagas para estudantes egressos de escola pública, negros ou indígenas e pessoas com deficiência (IFRS, 2022). Já no NEM, a matrícula é compulsória, então cabe aos estudantes a opção pela escola do município seguindo as orientações da SEDUC/RS (2022).

No que diz respeito à organização do Projeto Pedagógico (PP), percebe-se que no EMI cada curso possui o seu PP articulado com



as políticas institucionais descritas no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da mantenedora (IFRS, 2018a), desse modo cada curso de EMI tem um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (IFRS, 2018b). Já o NEM, pela sua natureza, segue o PP da escola e o previsto no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM) (Rio Grande do Sul, 2021).

No PPC do curso EMI está descrita toda a infraestrutura necessária para o curso, de modo que ela é composta de laboratórios de uso comum (entre eles, Química, Física, Matemática, Línguas, Informática, *Maker*) e de laboratórios especializados para atender a formação técnica, os quais são compartilhados com os cursos de Graduação e Pós-Graduação do mesmo eixo tecnológico (IFRS, 2018b). Por exemplo, um curso de Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio utiliza toda a infraestrutura do curso de Agronomia; o de Informática utiliza a infraestrutura do curso de Ciência da Computação; o de Mecânica utiliza os laboratórios de Engenharia Mecânica. No NEM, está à disposição dos estudantes a infraestrutura básica da escola e, quando possível, com a verba disponibilizada, há a adequação dos espaços e a montagem de laboratórios. O posicionamento dos estudantes do NEM, quando questionados a respeito da infraestrutura para atender as necessidades dos itinerários formativos, aponta para algumas dificuldades:

Estudante DER: [...] ainda faltam algumas coisas de algumas matérias que a gente não tem e acaba ficando sem ter o que fazer na aula, não tem o material necessário, não tem como fazer, o professor tem que improvisar com alguma outra coisa [...].

Estudante HU3: [...] a gente não consegue fazer algumas coisas porque a sala de aula não possibilita isso. A gente acaba não podendo fazer por causa da sala que não tem como fazer. A gente fica sem.

Quanto ao tempo de permanência, os estudantes do EMI do *campus* tomado como referência possuem aulas nos turnos da manhã e da tarde três vezes na semana (segunda, terça e quinta-feira) e somente no turno da manhã duas vezes na semana (quarta e sexta-feira). Porém, nas quartas e sextas-feiras à tarde, acontecem os atendimentos individualizados com os professores, para esclarecimento de dúvidas e recuperação paralela, assim como a participação de alunos como bolsista em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, estudantes e professores estão na instituição em tempo



integral. No NEM, conforme a SEDUC/RS ([2023-2026]), o Ensino Médio em tempo integral oferta 7 horas e 30 minutos de aulas diárias, o que totaliza 1.500 horas ao final do ano letivo. Determinadas instituições instituíram o sexto período, definindo que os alunos cursam cinco períodos no turno da manhã, almoçam e, na sequência, cursam o sexto período à tarde. Em algumas instituições há o chamado contraturno, no qual os estudantes cursam, pela manhã, a formação geral básica e, à tarde, participam dos itinerários formativos. Não há política instituída nas escolas estaduais referentes ao desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Nessas circunstâncias, os estudantes se posicionam da seguinte forma:

Estudante TE3: [...] de tarde que tem um período de matemática e depois quatro de itinerários, que é no nosso contraturno, daí o pessoal que não quer estudar, que a gente sabe que sempre tem, não adianta, diz “segunda de tarde nem tem porque ir, é só itinerário, vou lá fazer o quê?”.

Estudante N3: [...] eu não venho porque eu trabalho em casa [...] nos contraturnos, são os períodos que sobraram do Novo Ensino Médio, tipo, atitudes, responsabilidade, comunicação, o Projeto de Vida. Eu acho que é muito produtivo para quem vem. [...] muitas vezes, a gente recebe o trabalho pela plataforma no contraturno e a gente faz porque tem que ter uma nota no contraturno.

Estudante M2: [...] eu gostava muito de vir no contraturno, mas agora não consigo vir por causa do trabalho, né, e, na minha turma, como eu já tinha falado antes, absolutamente todo mundo trabalha, então, tipo, vem dois ou três que conseguem o atestado para vir, sabe, no contraturno. E aí eles acabam não fazendo nada, porque tem três alunos na turma, então, agora, não está sendo produtivo para eles.

Nota-se, na fala dos estudantes, que a pouca adesão em relação ao contraturno afeta o funcionamento das aulas, o que acarreta, inclusive, a falta de interesse e legitimidade das práticas escolares. Além disso, manifesta-se certa preocupação, por parte dos jovens, em não estar presente no contraturno e/ou sexto período, uma vez que boa parte deles, por exercer atividade remunerada, não pode frequentar as aulas, o que ocasiona prejuízo na sua formação. Ressalta-se que um dos objetivos do NEM é justamente tornar o ensino mais atrativo para diminuição da evasão escolar. Esses fatos são manifestados nas colocações abaixo:

Estudante N3: [...] tem muita gente que sai da escola e vai direto para o trabalho, que começa ao meio-dia. Se tiver o



sexto período, é outra coisa, por mais que more aqui perto, ela começa o emprego ao meio-dia. Ao meio-dia, ela tem que estar lá, ela não vai, tipo, ficar até meio-dia e quarenta e cinco na escola.

Estudante M2: Só que realmente muita, muita gente no ensino médio tá trabalhando, então, o contraturno acaba, tipo, ninguém vindo, porque não tem como não trabalhar, também, sabe, tem gente que precisa ajudar em casa e não tem o que fazer, não tem como ficar esses três anos sem trabalhar.

Estudante P2: [...] até o ano passado, no comecinho do ano, a gente podia faltar o contraturno pra ir trabalhar e a gente recebia atestado, tudo bem certinho. Mas, agora, é obrigatório faltar ao trabalho para comparecer na escola. Tem gente que perde dinheiro com isso, perde o dia no trabalho por conta disso, e, normalmente, sobre as matérias, não agregam nada na nossa vida e a gente só tá perdendo tempo e dinheiro [...].

Estudante S2: A gente tem as matérias normais, como se fosse horário normal de aula. A gente tem o almoço no colégio e tem, na minha turma, quem trabalha e consegue vir de tarde, eles conseguem pegar o atestado. Quem faltou na minha turma por causa do trabalho teve que recuperar depois, porque não pode faltar no contraturno.

Estudante T3: Sim. Na nossa escola, no contraturno, tem os itinerários quanto as outras matérias, então a gente tem aquela obrigatoriedade de participar, né, por causa de presença, né. Eu trabalho, mas a minha empresa me libera na terça-feira, mas eu sei que muita gente não consegue trabalhar por causa do contraturno, então, acaba indo para a noite.

Assim, surge outra inquietação, a viabilidade da permanência na escola na totalidade dos períodos, uma vez que uma parcela dos alunos depende de transporte público, o qual, aparentemente, não está disponível nos horários em que são liberados da aula. Isso fica evidente nos relatos abaixo.

Estudante N3: Tem gente que vai de ônibus às onze e meia da escola, chega em casa a uma e pouco da tarde, imagina sem o transporte. Eu acho que é muito melhor ter um dia por semana de aula de tarde do que ficar o sexto período.

Estudante N3: Sobre o que falaram, que teria um sexto período para tirar o contraturno aqui da escola, eu acho que isso prejudicaria muito os alunos, porque tem muita gente que iria perder esse sexto período [...], a gente divide o ônibus com os alunos do município, né, o estado manda uma verba para a nossa cidade e ajuda pagar o combustível. [...] a maioria dos alunos mora no interior ou não mora perto da escola. Tipo assim, eu não perderia o meu ônibus para ficar



até meio dia e pouco na escola, porque eu não tenho como ir para casa [...].

No EMI, o transporte escolar é provido pelos municípios ou custeado pelos próprios estudantes. A frequência é obrigatória e não há a possibilidade de dispensa das atividades escolares devido ao trabalho.

Os professores do EMI, por sua vez, possuem regime de trabalho de quarenta horas com dedicação exclusiva e horários semanais estabelecidos nos seus planos de trabalho para atendimento individualizado aos estudantes, reuniões pedagógicas, desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão e planejamento docente (IFRS, [2023?]). Quanto à formação, a grande maioria dos professores possui a titulação de mestre ou doutor. Em contraste, o NEM precisa lidar com a precarização das condições de trabalho, denunciada pelo Indicador do Esforço Docente (IED) presente no Censo Escolar da Educação Básica. Os dados de 2021 apontam que pouco mais da metade dos professores do Ensino Médio (55,4%) está nos níveis 4 e 5, em uma escala que vai até 6. Desse total, a maior parte está situada no nível 4 (42,4%), no qual o docente tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas; outra parte significativa de docentes está situada no nível 5 (13%), em que o docente tem mais de 300 alunos, atua em três turnos, em duas ou três escolas (Inep, 2021).

No estado do Rio Grande do Sul, a porcentagem de professores de Ensino Médio nos níveis 4 e 5 é ainda maior: 45,5% e 15,1%, respectivamente. Isso representa 60,6% dos professores (Inep, 2021). A pesquisa com as dez escolas piloto do Rio Grande do Sul, de um contingente de 163 professores, mostrou que: 48 % são contratos temporários; 53% trabalham em duas ou três escolas; 56% possuem jornada de até 40 horas semanais; e 26% trabalham mais de 40 horas (Tonieto *et al.*, 2023).

Os estudantes do EMI recebem a merenda escolar nos turnos em que estão na escola, ou seja, quando estão em período integral recebem duas vezes ao dia e quando estão somente no turno da manhã recebem uma vez. Os almoços também são ofertados de forma gratuita nos três dias da semana em que os estudantes permanecem o dia todo na escola. Nas quartas e nas sextas-feiras não é ofertado o almoço e os estudantes bolsistas conseguem custear as suas despesas com os valores recebidos, já os demais precisam



arcar com os custos de sua alimentação nesses dias. Quando da implantação do EMI na rede federal, os estudantes recebiam o almoço todos os dias da semana, no entanto, com as sucessivas reduções do orçamento dos Institutos Federais, não foi possível continuar com tal política de alimentação estudantil, restringindo-a aos dias de aula em período integral. No NEM, de acordo com a SEDUC/RS ([2023-2026]), são oferecidas quatro refeições diárias, gratuitamente, para os estudantes que cursam o Ensino Médio em Tempo Integral, uma vez que permanecem ao longo do dia na escola.

Além do atendimento pedagógico individualizado, os estudantes do EMI contam com setores de apoio, os quais prestam Atendimento Educacional Especializado (AEE) psicopedagógico e orientação educacional, assim como atendimento educacional especializado para estudantes com necessidades educacionais específicas (IFRS, 2013; 2014; 2020). Para tal, conta com o apoio de equipes interdisciplinares compostas por assistente social, psicóloga, psicopedagoga, intérprete de libras e cuidadores. Conforme o RCGEM (Rio Grande do Sul, 2021), o NEM possui AEE ao longo do processo de escolarização, porém não há informações específicas referentes ao atendimento pedagógico individualizado, psicopedagógico e de orientação educacional. Infere-se que sejam disponibilizadas as mesmas assistências e profissionais especializados responsáveis pelo atendimento dos estudantes que cursam o Ensino Médio regular.

A política de auxílios estudantis voltada para o EMI está de acordo com o Programa de Auxílios Estudantis (Brasil, 2010). Os auxílios estudantis são uma estratégia de permanência e êxito que consiste na oferta de recursos financeiros para os estudantes, atendendo, prioritariamente, os/as estudantes oriundos/as de escola pública que comprovem renda de no máximo 1,5 salário-mínimo nacional por pessoa da família, associada à situação de desigualdade social (IFRS, 2013; 2018).

Os auxílios são divididos em dois grupos: (1) auxílio permanência e (2) auxílio moradia. O primeiro é uma transferência financeira mensal diretamente ao/à estudante para fins de auxiliar a subsidiar despesas acadêmicas. Esse auxílio obedece a uma ordem de classificação em quatro grupos de desigualdade socioeconômica. Ele é destinado aos estudantes que possuem renda familiar de 1,5 salário familiar *per capita* mensal, associado a um conjunto de indicadores



(patrimônio, arranjo familiar, situação de moradia, situação de saúde, contexto educacional, condições de trabalho/ocupação, mobilidade, territorialidade, acesso a programas sociais e serviços, etnia/cor, violações de direitos sociais, entre outras situações que deflagram as desigualdades sociais). O segundo é o repasse de recurso financeiro diretamente aos estudantes de forma contínua, independentemente do período letivo, para custear os gastos de moradia. Os estudantes beneficiados precisam manter 75% de frequência mensal.

O NEM oferta a bolsa intitulada “Todo Jovem na escola” e o auxílio pretende contribuir para a diminuição da evasão escolar e estimular os estudantes a concluírem o Ensino Médio bem como busca a redução dos impactos causados pela pandemia na rede estadual. Os alunos participantes desse programa recebem, mensalmente, o valor de R\$ 150,00, que são depositados no cartão cidadão da família. Para receber o auxílio, é preciso respeitar alguns critérios, como estar devidamente matriculado em alguma instituição estadual do Rio Grande do Sul na etapa do Ensino Médio regular, atingir frequência mínima mensal de 75% em relação ao mês anterior de pagamento, não exceder três salários-mínimos mensais em relação à renda familiar, manter a atualização cadastral e possuir o cartão cidadão (estudante ou algum responsável). Em concordância com os critérios estabelecidos, a inscrição ocorre automaticamente conforme os dados cadastrais dos estudantes e familiares (SEDUC/RS, [2021-2023]).

---

## Considerações finais

A partir da comparação entre a proposta do EMI e o NEM, é possível afirmar que os dois modelos são muito diferentes e trabalham com políticas de escola em tempo integral muito distantes. As diferenças apontadas quanto à proposta de formação integral, à escolha dos estudantes, ao ingresso, ao Projeto Pedagógico, à matriz curricular, ao tempo de permanência na escola, à infraestrutura, à merenda escolar, às refeições, ao atendimento aos estudantes, aos auxílios estudantis, aos projetos de ensino, pesquisa e extensão e ao regime de trabalho dos professores deixaram evidente que escola em tempo integral precisa de professores e estudantes em tempo integral bem como financiamento e condições adequadas de trabalho para os profissionais da Educação e de permanência e êxito para os estudantes. Ressalta-se, inclusive, que a proposta do EMI oferecida



pelos Institutos Federais, apesar de exitosa, conforme apontam os resultados nas avaliações de larga escala (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020) e os índices de eficiência acadêmica (PNP, [2017-2023]), tem sofrido com a drástica redução de recursos financeiros nos últimos sete anos, assim como é pouco divulgada pelos gestores e formuladores de políticas.

O questionamento, então, é pelas razões do silenciamento oficial quanto a tal política, já que ela tem se mostrado eficiente e alcançado os índices que atestam a sua qualidade, assim como pelo esquecimento dela na formulação do NEM, ou seja, se enquanto país já temos uma política de escola em tempo integral, que apresenta resultados positivos, por que não investir nela? Por que não a ampliar e torná-la universal? Por que não a seguir como modelo para as demais escolas de Ensino Médio, já que a grande preocupação é com a formação para o mundo do trabalho, o Projeto de Vida e os itinerários formativos? A impressão é de que se segue a lógica da “escola modelo” na educação pública, ou seja, há poucas excelentes para mostrar que é possível e para fazer propaganda (se bem que o silenciamento chama atenção), contudo as demais continuam nas condições precárias, como sempre estiveram.

As razões são muitas, mas uma delas é evidente: trata-se de uma escolha política e não técnica (a partir de indicadores técnicos-educacionais, como fazem questão de propalar) dos formuladores de políticas e gestores educacionais de não investir e não ampliar um modelo que apresenta resultados positivos. Eles fazem a opção no NEM por um modelo frágil e desarticulado de formação dos jovens, um *pseudoprocesso* de formação integral voltado para o mundo do trabalho, a continuidade dos estudos, o protagonismo juvenil, o empreendedorismo e o Projeto de Vida (Fávero *et al.*, 2022; Fávero; Centenaro; Santos, 2023; Tonieto, Bellenzier, Bukowski, 2023; Tonieto *et al.*, 2023). Ou seja, são criados programas de apoio e fomento pífios que não conseguem atender às exigências mínimas de infraestrutura das escolas; mantêm-se as condições precárias de trabalho, remuneração e formação dos professores e técnicos-administrativos; insiste-se na responsabilização dos sujeitos escolares pelos maus resultados; mantêm-se irrisórias as verbas para merenda escolar, alimentação e auxílios estudantis. Além disso, penaliza-se, com as mesmas medidas austeras, a proposta já existente dos Institutos Federais e se esquece, propositadamente, de divulgar os resultados positivos. Ou seja, não basta apostar em um modelo



frágil estrutural e pedagogicamente, ainda é preciso desarticular e desqualificar um modelo que já dá resultados. Tal *modus operandi*, como já referido, está pautado por uma racionalidade neoliberal cujo foco não está na melhoria global do sistema educacional, mas em drenar recursos e energia para aqueles que dizem saber administrar recursos financeiros e humanos, mas que, sobre educação, parecem entender muito pouco.

É nesse cenário que se localizam os desafios gigantesco de implantação do EMTI na rede estadual gaúcha e demais estados da federação quanto à proposta pedagógica, à infraestrutura, ao financiamento, às condições de trabalho, à carreira e à remuneração dos profissionais da Educação. São inúmeros os desafios educacionais e acadêmicos que precisam ser postos na agenda de um debate democrático, participativo, transparente e propositivo. É inaceitável que a Educação, e a escola em tempo integral, seja confundida com a panaceia midiática de governos neoliberais que, abraçados e comprometidos com o empresariamento da Educação, transformam a escola pública em um trampolim para orquestrar a sedução da servidão voluntária (Antunes, 2018). Ressalta-se que no momento da escrita do presente estudo (2023) ocorre um movimento que reivindica a revogação da reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017.

Na agenda dos desafios, cabe aos estudos acadêmicos a responsabilidade ética e política de esclarecer e denunciar as perversas estratégias neoliberais que estão em curso, as quais enfraquecem a escola pública enquanto espaço e tempo para o acesso ao conhecimento historicamente elaborado. Os gestores e profissionais da Educação têm o desafio de denunciar os efeitos de tais políticas na formação dos jovens. As diversas organizações de classe têm o desafio de promover formação política dos trabalhadores da educação para que possam compreender mais amplamente a complexidade das reformas neoliberais que estão em curso. Os professores têm o desafio de aprimorar as ferramentas pedagógicas para que a educação seja um processo de subjetivação, socialização e humanização (Charlot, 2006). Os proponentes e formuladores das políticas têm a responsabilidade técnica e o compromisso ético e político de propor reformas que fortaleçam a escola pública promotora da equidade e da justiça social – e não uma escola enfraquecida e descaracterizada, que promove a exclusão, a competição e a desumanização. Torna-se um desafio, de todos os que almejam a construção de uma sociedade democrática, a luta e a promoção de uma educação que seja capaz de



descortinar o perverso processo de dominação que tem maltratado a escola pública, precarizado as condições do trabalho docente e orquestrado a destruição da educação como bem-comum.

No entanto, ressalta-se, sobretudo, que, se não existirem políticas públicas que façam a defesa da escola pública, respeitem os dispositivos constitucionais e aprimorem a regulação, para que ocorra a valorização dos professores, a escola de tempo integral não passará de uma retórica vazia com pouca efetividade. Uma escola justa de tempo integral requer que sejam assegurados os espaços democráticos de planejamento, discussão e efetivação dos projetos educacionais, a fim de que a educação Integral e em Tempo Integral seja tratada como um direito de todos e um bem-comum, não privilégio de poucos ou um insumo que pode ser comercializado e vendido como uma mercadoria que transforma o sistema educacional em apenas mais uma forma de produzir lucro.

---

## Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BALL, Stephen J.; OLMEDO, Antonio. A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. *In*: PERONI, Vera Maia Vidal (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 33-47.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Casa

Civil, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009**. Institui no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF: MEC, 2009a. p. 2. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port\\_971\\_09102009.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf). Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Casa Civil, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 17 set. 2023.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Concepções de educação integral e em tempo integral no Brasil: reflexões a partir bases teóricas e legais. *Revista E-Currículo*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2.074-2.094, out./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2074-2094>.



CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157>. Acesso em: 27 ago. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Ligia Martha C. da Costa. 'Costurando' história, políticas e práticas sobre educação integral e(m) tempo integral. *In*: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Ligia Martha C. da Costa (Orgs.). **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral**: história, políticas e práticas. Curitiba: CRV, 2017. p. 11-20.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simon; BUKOWSKI, Chaiane; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon. O protagonismo dos estudantes na reforma do ensino médio: de que protagonismo estamos falando? *In*: KÖRBES, Cleci; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres. (Org.). **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. p. 215-228. E-book. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/369143551\\_O\\_PROTAGONISMO\\_DOS\\_ESTUDANTES\\_NA\\_REFORMA\\_DO\\_ENSINO\\_MEDIO\\_de\\_que\\_protagonismo\\_estamos\\_falando](https://www.researchgate.net/publication/369143551_O_PROTAGONISMO_DOS_ESTUDANTES_NA_REFORMA_DO_ENSINO_MEDIO_de_que_protagonismo_estamos_falando). Acesso em: 17 jun. 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antonio Pereira dos. A liberdade de escolha no Novo Ensino Médio: a percepção de gestores escolares quanto à proposta de flexibilização curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, e14414, v. 30, p. 1-17, 2023. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14414/114117103>. Acesso em: 17 jun. 23.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Plano de trabalho docente**. Ibirubá: IFRS, [2023?]. Disponível em: <https://>



ifrs.edu.br/ibiruba/ensino/professores/efetivos/. Acesso em: 02 set. 23.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Resolução nº 086, de 03 de dezembro de 2013**. Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul (IFRS). Bento Gonçalves: IFRS, 2013. Disponível em: ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/ANEXO.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Resolução nº 020, de 25 de fevereiro de 2014**. Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne). Bento Gonçalves: IFRS, 2013. Disponível ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao-20-14.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Instrução Normativa Proen nº 07, de 04 de setembro de 2020**. Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Bento Gonçalves: IFRS, 2020. Disponível em: ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/IN-07-2020-Plano-Educacional-Individualizado-PEI.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Plano de desenvolvimento institucional 2019-2023**. Bento Gonçalves: IFRS, 2018a. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/pdi-2019-2023/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Instrução Normativa Proen nº 10, de 09 de novembro de 2018**. Institui e normatiza a divisão equitativa dos recursos orçamentários da Assistência Estudantil do IFRS. Bento Gonçalves: IFRS, 2018c. Disponível <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/11/IN-10-2018-Divis%C3%A3o-equitativa-dos-recursos-or%C3%A7ament%C3%A1rios-da-Assist%C3%Aancia-Estudantil.pdf>. Acesso em: 02. set. 2023.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Projeto Pedagógico de Curso**. Ibirubá: IFRS, 2018b. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ibiruba/cursos/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Processo seletivo 2023/I**. Bento Gonçalves: IFRS, 2022. Disponível em: <https://ingresso.ifrs.edu.br/2023/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicador de Esforço Docente**, 2021. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/esforco-docente>. Acesso em: 02 set. 2023.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: os empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (MEC/SEB). **Programa ensino médio inovador**. Documento orientador. Elaboração de Propostas de Redesenho Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2016/2017. Disponível em: [portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/58611-doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-prc-pdf/file](http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/58611-doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-prc-pdf/file). Acesso em: 09 set. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (MEC/SETEC). **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4. ed. Brasília: MEC/SETEC, 2023. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 ago. 2023.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda; OSTERMANN, Fernanda. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 120-145, jan./abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101257.4420>

PAIVA, Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18892>. Acesso em: 28 ago. 2023.



PLATAFORMA NILO PEÇANHA (PNP). **Indicadores de gestão**. Brasília: MEC, [2017-2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/npn>. Acesso em: 10 set. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Médio**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL (SEDUC/RS). **Ensino médio em tempo integral**. Rio Grande do Sul: SEDUC, [2023-2026]. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/ensino-medio-em-tempo-integral>. Acesso em: 28 ago. 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL (SEDUC/RS). **Todo Jovem na Escola**. Rio Grande do Sul: SEDUC, [2021-2023]. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/todo-jovem-na-escola>. Acesso em: 01 set. 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL (SEDUC/RS). **Chamada pública escolar**. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2022. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/matricula.jsp?ACAO=acao5>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL (SEDUC/RS). **Ensino Médio Gaúcho**. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2023. Disponível em: <https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/>. Acesso em: 29 ago. 23.

SAMPAIO, Luciana Dominici; AMORIM, Liliane Barbosa. O Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a formação humana integral. **Revista Espaço Pedagógico**, [s. l.], v. 30, p. e14341, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14341.

SILVA, Flávia Gonçalves da; BERNARDO, Elisangela da Silva. Ensino Médio em tempo integral: uma aposta na qualidade de ensino? **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 25, p. 1-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4574>.

SILVEIRA, Éder da Silva; SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de; VIANNA, Rafael de Brito; ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco. Ensino médio de tempo integral no Brasil: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional no âmbito da Lei no 13.415/2017. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-26, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v24i1.6605>.

SILVEIRA, Éder da Silva; CRUZ, Marcelly Machado. A ampliação da educação de tempo integral para o ensino médio no contexto



latino-americano. **Revista de Ciências Humanas**, v. 20, n. 03, p. 92-115, set./dez. 2019. DOI: 10.31512/19819250.2019.20.03.92-115

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; BUKOWSKI, Chaiane; BELLENZIER, Caroline Simon. Os professores diante do Novo Ensino Médio: relações externas de mudança e trabalho docente. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 48, p. 1-27, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644469995>.

TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline; BUKOWSKI, Chaiane. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, e. 14398, p. 1-23, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14398>.





## Sobre os autores e as autoras

---

### Altair Alberto Fávero

Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil.  
E-mail: altairfaver@gmail.com

Pesquisador Produtividade do CNPq, pós-doutor (Bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), doutor em Educação (UFRGS), mestre em Filosofia do Conhecimento (PUC/RS), especialista em Epistemologia das Ciências Sociais (UPF) e graduado em Filosofia (UPF). Atua como professor titular III e pesquisador no Curso de Filosofia, no Mestrado e Doutorado em Educação da UPF, onde coordena os projetos de Pesquisa Docência Universitária e Políticas Educacionais (em andamento desde março de 2012) e Políticas Curriculares para o Ensino Médio (em andamento desde outubro de 2020). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES/PPGEduUPF) e do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GIEPES/Unicamp). Membro do Grupo Interinstitucional em Pesquisa e pesquisador do projeto “A reforma Ensino Médio com a Lei 13415/2017: percursos da implementação nas redes estaduais e da rede federal de Ensino Médio”.

---

### Ana Carolina da Silva Pereira

Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.  
E-mail: anacarolinasp@gmail.com

Licenciada em História pela Universidade de Santa Cruz do Sul/RS. Foi bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq no Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq na Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação. É pesquisadora integrante do GP Currículo, Memórias e Narrativas em Educação.



---

## Ângela Chagas

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mail: [angela.bchagas@gmail.com](mailto:angela.bchagas@gmail.com)

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com bolsa Capes, mestra em Educação também pela UFRGS, licenciada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e bacharela em Comunicação Social – Jornalismo pela UFRGS. É pesquisadora do Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação da Faculdade de Educação da UFRGS desde 2017 e participa do Observatório do Ensino Médio do RS.

---

## Brenda Jover

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mail: [joverbrenda@gmail.com](mailto:joverbrenda@gmail.com)

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com bolsa Capes, licenciada em Pedagogia também pela UFRGS e pesquisadora do Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação da Faculdade de Educação da UFRGS.

---

## Carina Tonieto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Ibirubá, Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mail: [tonieto.carina@gmail.com](mailto:tonieto.carina@gmail.com)

Doutora em Educação (UPF), mestre em Educação (UPF/Bolsista Capes), especialista em Gestão Educacional (UFSM), graduada em Filosofia (UPF), pesquisadora e vice-coordenadora no Projeto de Pesquisa Docência Universitária, Políticas Educacionais na Universidade de Passo Fundo. Professora do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS/Campus de Ibirubá). Vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES/UPF), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo e ao Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior



(GIEPES), ligado à Unicamp. Membro do Grupo Interinstitucional EMpesquisa e pesquisadora do projeto “A reforma Ensino Médio com a Lei 13415/2017: percursos da implementação nas redes estaduais e da rede federal de Ensino Médio”.

---

### Caroline Simon Bellenzier

Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil.  
E-mail: carolsimon@hotmail.com

Doutoranda em Educação (Bolsista CAPES) pelo PPGedu/UPF na linha de Políticas Educacionais, mestre em Educação (Bolsista CAPES) pelo PPGedu/UPF na linha de Políticas Educacionais, especialista em Supervisão Educacional (UPF), graduada em Letras – Português, Inglês e respectivas literaturas (UPF). É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS), no qual participa dos projetos de pesquisa “Políticas para Docência Universitária” e “Políticas Curriculares para o Ensino Médio”.

---

### Catarina Cerqueira de Freitas Santos

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil.  
E-mail: catarina.csantos@ufpe.br

Professora Adjunta do Departamento de Políticas e Gestão da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, mestre em Ciências Sociais e licenciada em História pela Universidade Federal da Bahia. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPOLE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foi professora da Educação Básica da Rede Estadual da Bahia (2011-2023). Atuou como Coordenadora da Educação Integral do Estado da Bahia (2017-2018) na Secretaria Estadual de Educação da Bahia. Participou do Grupo de Pesquisa Oficina Cinema-História (UFBA).



---

## Daiana Bastos da Silva Santos

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mail: daianaa\_bs@hotmail.com

Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). É também Bolsista CAPES/Proex. Especialista em Atendimento Educacional Especializado e graduada em Pedagogia pela UERGS. Atua como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneas (GEPCEM-Unisinos). Além disso, exerce a função de Técnica Administrativa em Educação na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

---

## Diego Orgel Dal Bosco Almeida

Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

E-mail: diegodalbosco@unochapeco.edu.br

Docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), integrando a Linha de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas. É editor-chefe da Revista Pedagógica (Qualis A4). Na Unochapecó, integra, também, como representante docente, o Conselho Titular da Editora Argos e o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). É atualmente líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas (PPGE/Unochapecó) e integra como pesquisador o Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação (PPGE/UNISC). É membro-pesquisador do GT de História Política da Associação Nacional de História da Seção Regional do Rio Grande do Sul (ANPUH-RS), atuando como secretário na gestão 2022-2024. Integra o Eixo História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Pós-doutor em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), graduado e mestre em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Dedicar-se, na área de História, a temáticas relacionados a: Era Vargas; História Política do Brasil e do Rio Grande do Sul; Estado Novo (1937-1945); e Questões ligadas às lideranças político-partidárias do período 1945-



1964, utilizando-se das interlocuções com o conceito teórico de trajetória. No campo da História da Educação, busca compreender as diferentes dimensões da Clandestinidade na Educação, tendo por base os conceitos de Cultura Política e Educação Clandestina, analisando também suas formas, funções e mecanismos em práticas educativas (escolares e não escolares) e suas implicações na formação de professores, no currículo e nas práticas pedagógicas. Tem interesse por investigações que levem em consideração acervos e arquivos escolares, cultura escolar, histórias e memórias da Educação no Brasil, História Regional da Educação, além de temas ligados ao Ensino de História.

---

### Éder da Silva Silveira

Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mail: eders@unisc.br

Docente do Departamento de Ciências, Humanidades e Educação e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, onde integra a linha de pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, sendo líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq. É pesquisador colaborador na rede nacional Ensino Médio em Pesquisa (EM-pesquisa) em projeto sobre o Novo Ensino Médio. É integrante do Observatório do Ensino Médio do RS e do Observatório do Ensino Médio (UFPR). Doutor em História pela Unisinos, com estágio de doutoramento na École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris/França (bolsa PDSE/CAPES), mestre em Educação pela PUC-RS, universidade onde realizou pós-doutoramento sob supervisão do prof. Dr. Marcos Villela Pereira, com pesquisa relativa aos Seminários Integrados do Ensino Médio Politécnico no RS. Entre 2021 e 2022, realizou o segundo estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, sob supervisão da profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva, com pesquisa sobre a recontextualização do Novo Ensino Médio no estado do RS.



---

## Eduardo Donizeti Giroto

Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.  
Email: egiroto@usp.br

Bacharel e licenciado em Geografia, mestre e doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Foi professor de Ensino Fundamental II e Médio da Prefeitura Municipal de São Paulo e da Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul e Professor do Colegiado de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no campus de Francisco Beltrão. Atualmente é professor do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, na área de Estágio Supervisionado e Ensino de Geografia. Coordena o Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMADI, no qual desenvolve pesquisas sobre Geografia da Educação. É coordenador do projeto “Atlas da Rede Estadual de Educação de São Paulo” e do subprojeto “Residência Pedagógica do Departamento de Geografia da USP”. É editor-gerente do Boletim Paulista de Geografia e faz parte da Rede Escola Pública e Universidade (REPU).

---

## Flávia Gonçalves da Silva

Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.  
E-mail: flaviagsmendes@gmail.com

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF), mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), pedagoga formada pela UFF e professora da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Integrante do Grupo THESE – Projetos Integrados de Pesquisas em Trabalho, História, Educação e Saúde (UFF-UERJ-EPSJV-Fiocruz).

---

## João Victor Pavesi de Oliveira

Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.  
E-mail: joao.pavesi@gmail.com

Bacharel e licenciado em Geografia, mestre em Geografia Humana e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, todos pela Universidade de São Paulo. Atua como professor desde 2006, com experiências na Educação Básica, no ensino profissionalizante e em cursinhos pré-universitário, em instituições públicas e



privadas. Participa da Rede Escola Pública e Universidade (REPU).  
Temas de interesse: Geografia da Educação, Políticas Educacionais,  
Educação Integral, Geografia Urbana, Direito à Cidade.

---

## Junior Bufon Centenaro

Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil.  
E-mail: juniorcentenaro93@gmail.com

Doutor em Educação (Bolsista CAPES) pelo PPGEduc/UPF na linha de Políticas Educacionais, mestre em Educação (Bolsista CAPES) pelo PPGEduc/UPF na linha de Políticas Educacionais especialista em Espiritualidade (Itepa Faculdades) licenciado em Filosofia (UPF). É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS), no qual participa dos projetos de pesquisa “Políticas para Docência Universitária” e “Políticas para o Ensino Médio”.

---

## Maria Beatriz Luce

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.  
E-mail: lucomb@ufrgs.br

Doutora em Educação pela Michigan State University. Docente-orientadora nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e da Unipampa na área de Política e Gestão da Educação.

---

## Mateus Saraiva

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.  
E-mail: mateus\_saraiva@yahoo.com.br

Licenciado em História, bacharel em Políticas Públicas, mestre e doutor em Educação na linha de Política e Gestão da Educação, todos pela UFRGS. Vinculado ao Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação desde 2013, pesquisa a relação entre a política de avaliação, a política de Ensino Médio e o financiamento. Integra o Grupo Exclusão Escolar na História Brasileira: Persistências e Resistências (1920-2020), o Grupo do Cecampe-Sul e o Observatório do Ensino Médio.



---

## Monica Ribeiro da Silva

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.  
E-mail: monicars@ufpr.br

Pós-doutor em Educação pela UNICAMP, doutor em Educação: História, Política e Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em Educação: Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos e graduado em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP Araraquara). Professora Titular na Universidade Federal do Paraná. Atua nos cursos de formação de professores e no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado. Tem interesse no campo de pesquisa em Políticas Educacionais com ênfase para o Ensino Médio e na avaliação de políticas públicas. Coordena o Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio. Coordena a Rede Nacional de Grupos de Pesquisa sobre Ensino Médio (Rede EMPesquisa). É integrante do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Pesquisadora IC do CNPq.

---

## Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza

Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.  
E-mail: nayolandaclas@gmail.com

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), com bolsa PROSUC/CAPES I, vinculado à Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, advogada, graduada em Direito pela Faculdade Estácio de São Luís/MA., especialista em Direito Constitucional Aplicado e em Prática no Direito Privado, mestra em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). É pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq, tendo como foco de pesquisa as seguintes temáticas: Políticas Educacionais, Novo Ensino Médio, Relações Público-Privadas no Âmbito Educacional.



---

## Rafael de Brito Vianna

Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mail: rafaeldebrito31@gmail.com

Licenciado em História, mestre e doutor em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Professor e Educador Social, atuando na Associação Beneficente AMURT-AMURTEL de Porto Alegre/RS. Pesquisador-colaborador vinculado ao Grupo de Pesquisa Currículo, Memória e Narrativas em Educação – CNPq e ao Observatório do Ensino Médio do Rio Grande do Sul. Seus interesses de pesquisa são relacionados a: Educação Integral, Políticas Educacionais para o Ensino Médio, Currículo, Juventudes e Neoliberalismo Escolar.

---

## Regina Maria Duarte Scherer

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mail: reginascherer@yahoo.com.br

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisadora em Estágio Pós-Doutoral junto à Faculdade de Educação da UFRGS, vinculada ao Projeto de Pesquisa “Programa Dinheiro Direto na Escola: Estudos do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais” (CECAMPE-Sul). Integrante do grupo de pesquisa interinstitucional UNEAL/UFRGS no projeto “Políticas de alocação de recursos públicos por resultados educacionais”. Tem interesse nos temas da Exclusão Escolar, Gestão da Educação e Financiamento da Educação.

---

## Roberto Rafael Dias da Silva

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mail: robertods@unisinoss.br

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Escola de Humanidades da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), doutor e mestre em Educação pela mesma universidade. Atualmente é Bolsista de Produtividade em Pesquisa do



CNPq e editor da Revista Educação Unisinos. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneas (GEPCEM-Unisinos).

---

## Rodrigo da Silva Pereira

Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.  
E-mail: rodrigossilvapereira@ufba.br

Professor Adjunto na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (2021-2023). Linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação. Coordenador do GT5/Nordeste – Estado e Política Educacional – ANPED (2020-2022). Realizou estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (Bolsista PDJ/CNPQ). Doutor e mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, graduado em Ciências Sociais pelo Centro Universitário Fundação Santo André. Pesquisador da área de Políticas Educacionais, Gestão e Avaliação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (UFBA). É vice-líder do grupo de pesquisa registrado/certificado no DGP/CNPQ: Águia – Organismos internacionais, política e gestão da Educação Básica. É integrante da Rede de Estudos e Pesquisas e Planejamento e Gestão Educacional (REPLAG). Foi assessor parlamentar na Câmara dos Deputados e no Senado Federal acompanhando a Comissão de Educação das instituições. Foi membro da Comissão Especial de Avaliação (CEA) que formulou as bases para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

---

## Sabrina Thalia Quoos

Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.  
E-mail: sabrina6@mx2.unisc.br

Acadêmica do curso de História – Licenciatura da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Bolsista de Iniciação Científica com bolsa PIBIC/ CNPq e participante do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq na Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação.



---

Tiffany Demogalski

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.  
E-mail: sansilizoo8@hotmail.com

Graduada em Pedagogia e mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atua como dirigente do Centro de Educação Infantil Acalanto. É integrante do Observatório do Ensino Médio.





A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

## *Uma história de tradição*

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

## *A universidade de hoje*

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

## *A Editora da Universidade de Caxias do Sul*

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1.500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:

As disputas em torno do Ensino Médio e da Educação de Tempo Integral hoje assumem uma complexidade renovada, instigando os pesquisadores da área a perceberem os desafios na formação das juventudes brasileiras. A criação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI), fruto da Reforma do Ensino Médio, fundamentada em portarias do MEC, partiu da premissa de que prolongar o tempo diário do aluno na escola é crucial para elevar a qualidade do Ensino Médio no país.

Num contexto onde se debate a possível revogação da Reforma do Ensino Médio, torna-se fundamental analisar o impacto dessa política. Observamos que a atual PFEMTI está inserida em um contexto influenciado por Organismos Internacionais e reformas do Estado, no qual é notável a emergência de novos marcos regulatórios e a participação do “Terceiro Setor” na Educação pública por meio de parcerias público-privadas.

O livro é organizado pelo Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, e teve sua origem no projeto de pesquisa *A Política de Ampliação das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil (2016-2024): narrativas de experiência e de resistência na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul*, financiado pelo CNPq e pela FAPERGS, sob coordenação do professor Éder da Silva Silveira. A obra apresenta resultados de pesquisas que examinam diferentes dimensões da política educacional, destacando a importância de uma reflexão crítica sobre os rumos da Educação brasileira.

