



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CATARINA CERQUEIRA DE FREITAS SANTOS**

**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)**

Salvador

2023

**CATARINA CERQUEIRA DE FREITAS SANTOS**

**EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL? O PROGRAMA DE  
FOMENTO ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL  
(EMTI) FRENTE ÀS POLÍTICAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE  
ESTADUAL DA BAHIA (2017-2022)**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira

Salvador

2023

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) / Catarina Cerqueira de Freitas Santos. – 2023.  
230 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira.

Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

1. Educação integral. 2. Escolas de tempo integral. 3. Ensino médio.  
I. Pereira, Rodrigo da Silva. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.112 – 23. ed.



Universidade Federal da Bahia

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)**

ATA Nº 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 27/02/2023 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, do(a) candidato(a) CATARINA CERQUEIRA DE FREITAS SANTOS, de matrícula 2019106993, intitulada 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). Às 14:00 do citado dia, <https://conferenciaweb.mp.br/webconf/rodrigo-da-silva-pereira>, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof. Dr. RODRIGO DA SILVA PEREIRA que apresentou os outros membros da banca: Prof. Dra. MARTA LÍCIA TELES BRITO DE JESUS, Prof.ª MARIA COUTO CUNHA, Prof. Dr. EDER DA SILVA SILVEIRA e Prof.ª Dra. LIGIA MARTHA COIMBRA DA COSTA COELHO. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(a) examinado(a) para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora **aprovado** o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

**Dr. RODRIGO DA SILVA PEREIRA, UFBA**

Presidente

**Dra. LIGIA MARTHA COIMBRA DA COSTA COELHO, UNIRIO**

Examinadora Externa à Instituição

**Dr. EDER DA SILVA SILVEIRA, UNISC**

Examinador Externo à Instituição

**MARIA COUTO CUNHA, UFBA**

Examinadora Interna

**Dra. MARTA LÍCIA TELES BRITO DE JESUS, UFBA**

Examinadora Interna

## AGRADECIMENTOS

A escrita destes agradecimentos me pareceu tão complicada quanto da tese inteira. Não porque seja difícil agradecer, mas porque algumas sensações, experiências e sentimentos não podem ser traduzidos em palavras. Esta tese é a concretização de um sonho coletivo. Usando as palavras de Emicida, afirmo que “sou o sonho dos meus pais, que eram sonhos dos avós, que eram sonhos dos meus ancestrais”. Agradeço, portanto, a todos os meus antepassados que lutaram para que eu estivesse nesse espaço e todos aquele que, em vida, seguem na luta.

Sou grata pela força espiritual que me dá equilíbrio, Oxum transborda amor e força em mim, e Ogum torna meu caminho mais fácil. Agradeço aos Orixás, pretos velhos, aos caboclos e a todos os encantados pelo acalanto que me faz entender que eu nunca estarei só. À mãe da minha casa, Ana Paula, agradeço o acolhimento espiritual e a sincera amizade.

Agradeço aos meus familiares, em especial minha mãe, Alzira; meu padrasto, Francisco; e meu irmão, Matheus, pelo apoio e pelos pequenos gestos de cuidado e amor cotidianos. Essa conquista também é de vocês!

Agradeço a Caio, companheiro e maior incentivador de tudo que eu faço. Que sorte a minha, ter você ao meu lado. Os meus sonhos e os seus sonhos sempre serão os nossos sonhos. Te amo!

Aos meus amigos da graduação em História, sou grata pelo vínculo que construímos ao longo de 17 anos. É lindo o elo que criamos! Nesse grupo tão especial, um agradecimento especial para Xitão, o principal responsável por eu me aproximar dos estudos da área de Política e Gestão da Educação. Meu amigo, que Oxaguiã siga te abençoando e saiba que você jamais perderá espaço no meu coração para *as amigas novas*.

Ao meu orientador, Dr. Rodrigo Pereira, filho do dono da flecha certa, agradeço por toda generosidade. Que presente incrível é ter você na minha vida! A gente aprendeu a caminhar caminhando, e no processo, construímos uma relação muito bonita. Vamos seguir juntos por muito mais do que pelos cinco anos exigidos pela CAPES!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – GEPPOLE, eu agradeço o processo enriquecedor de construção coletiva de conhecimento e todas as contribuições dadas ao meu trabalho. Vocês tornaram o caminho mais leve! Um agradecimento especial para Mary, Edna e Pedro, mestres da turma de 2019: obrigada pela cumplicidade e doses de beleza no convívio da FACED. Para a minha melhor parceira de escrita, Micaela, um grande presente do

doutorado que levo para vida, agradeço o privilégio de compartilhar as tantas alegrias (e raivas) durante a pesquisa. Você é brilhante!

Tenho muito orgulho de ter construído a minha formação na UFBA. Por isso, manifesto minha gratidão aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Instituição, em especial, aos professores da Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação. Nesses tempos de desmonte das universidades públicas, vocês foram faróis de resistência e luta por uma educação de qualidade.

Aos membros da banca examinadora, Dr<sup>a</sup> Marta Lícia, Dr<sup>a</sup> Lúcia Coelho, Dr<sup>a</sup> Maria Couto e Dr. Éder Silveira, agradeço a leitura preciosa e as contribuições para a minha pesquisa. Agradeço às professoras Dr<sup>a</sup> Marta Lícia, Dr<sup>a</sup> Lúcia Coelho e Dr<sup>a</sup> Andrea Giordanna pela grandiosa aula que foi a minha qualificação. Um momento incrível!

Agradeço aos servidores da SEC, que não dificultaram o desenvolvimento da minha pesquisa. De forma especial, agradeço à Rosa Helena, Marcius Gomes e Astor Vieira pela disponibilidade e encaminhamento dos dados. À minha amiga (desde a graduação) Emily Laurentino, sou grata pelos esforços para que eu pudesse ter garantido o meu direito à licença para estudar. Esse agradecimento também se estende aos esforços de Rowenna Brito – sempre ocupada com um projeto comprometido com a mudança de vida dos jovens baianos.

Agradeço à Cristina, que esteve comigo me apoiando, enxugando algumas lágrimas e mobilizando todo mundo (inclusive seu querido sobrinho) para que as coisas caminhassem bem.

Um *xêro* grande para Hilmara, uma amizade sincera que surgiu em um ambiente tão hostil e que hoje é fundamental na minha vida. Muito obrigada pelo apoio, pelas risadas, pelas tranças e pelos momentos de desabafo. Agora que defendi o doutorado, talvez você possa me ensinar a andar de bicicleta!

À equipe da minha escola, Colégio Estadual Professor Rômulo Almeida, principalmente aos meus amigos, Elísio e Luise, agradeço por todo apoio e parceria. Aos colegas professores progressistas, agradeço por estarem comigo nas trincheiras da luta contra a barbárie e por uma educação libertadora.

Por fim, agradeço aos estudantes, pois mesmo com toda a precarização do trabalho docente, acentuada com as adversidades das aulas remotas e da Reforma do Ensino Médio, eles foram minha dose de motivação diária. O que me faz melhor na vida é estar na sala de aula. É o sopro de esperança por dias melhores e é a possibilidade de sonhar outros mundos. É isso que me move e que dá sentido a esta tese.

*“Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes”*  
(GRAMSCI, 2020a, edição Kindle).

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). Orientador: Rodrigo da Silva Pereira. 230 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

## RESUMO

Esta tese tem como objeto o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituído por meio da Portaria do Ministério da Educação - MEC nº 1.145/2016, e posteriormente regido pelas Portarias MEC nº 727/2017, nº 1.023/2018, e nº 2.116/2019. O objetivo geral da pesquisa é analisar como as contradições produzidas a partir da apropriação da educação integral por uma política de ensino em tempo integral se materializam no Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral no contexto da rede estadual da Bahia (2017-2022). Esse objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) Identificar as estratégias do Estado na promoção de uma educação voltada à sociabilidade neoliberal; b) Apresentar as diferentes concepções da educação integral presentes no pensamento pedagógico brasileiro e nas políticas educacionais do século XXI, em articulação com seus objetivos de formação e projeto de sociedade; c) Contextualizar as disputas em torno do Ensino Médio brasileiro, caracterizando a ampliação do tempo escolar presente na legislação que ampara o Programa de Fomento EMTI; d) Descrever as políticas de tempo integral existentes na rede estadual da Bahia anteriores à implementação do Programa de Fomento EMTI; e e) Analisar as especificidades do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira e suas correlações com o Programa de Fomento EMTI. O percurso teórico-metodológico adotado partiu das contribuições do materialismo histórico-dialético, e a análise de conteúdo foi a técnica utilizada para apreciação, tanto dos documentos normativos federais e estaduais quanto das entrevistas semiestruturadas realizadas com representantes da Secretaria. Sustentou-se que o Programa de Fomento EMTI intensifica um processo em curso de ressignificação da concepção de educação integral em direção à uma formação restrita, fragmentada e gerencial, produzindo um recuo em relação à perspectiva da educação integral emancipatória. Esse recuo se materializa nas contradições produzidas por esta política em relação ao currículo, às condições de implementação das escolas de tempo integral e à avaliação e monitoramento. Como desdobramento dessa tese, destaca-se que o poder de indução do Programa de Fomento EMTI alterou as configurações e potencializou as contradições das políticas de tempo integral existentes na rede estadual da Bahia. Os resultados da pesquisa identificaram algumas especificidades do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira frente ao EMTI. Os textos legais do programa baiano apresentam um hibridismo conceitual que visa combinar a defesa de uma educação omnilateral com a pedagogia das competências, expressa na formatação de itinerários formativos que têm por base o projeto de vida do estudante e o empreendedorismo. Diferente das experiências de outros estados brasileiros, a política baiana de tempo integral não é conduzida por organizações privadas, embora a parceria público-privada ainda seja predominante na formação dos professores. Enquanto o EMTI não garante nas portarias orientadoras critérios que estabeleçam uma infraestrutura adequada para a ampliação do tempo do estudante na escola, o Programa Anísio Teixeira tem como princípio a construção de novas escolas, a garantia da segurança alimentar dos estudantes e a instituição do Bolsa Presença - programa que dispõem de um valor mensal para que o estudante permaneça na escola. A política estadual, portanto, adota o padrão de *escola em tempo integral* em contraponto ao padrão *aluno em tempo integral*, defendido pelos reformadores empresariais. Outra especificidade relaciona-se com a implementação do tempo



integral em municípios que possuem apenas uma única escola que oferta o ensino médio, o que pode ocasionar a restrição do direito à educação aos estudantes trabalhadores. Por fim, no que se refere ao monitoramento, há um alinhamento entre os programas, pois ambos adotam uma lógica de avaliação gerencialista, baseada na responsabilização dos sujeitos e no uso das avaliações externas como parâmetro de qualidade educacional, em detrimento de uma perspectiva de educação integral emancipatória.

Palavras-chave: Política Educacional. Escola de Tempo Integral. Educação Integral. Ensino Médio.

SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas. **Is it (Full-Time) Education?** Analysis of the fostering full-time High School program (EMTI) before full-time education policies of the state network of Bahia (2017-2022). Advisor: Rodrigo da Silva Pereira. 230 p. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2023.

## ABSTRACT

This thesis focuses on the Full-Time Secondary School Support Program – EMTI in its Portuguese acronym, instituted through Ministry of Education - MEC ordination number 1.145/2016, e posteriorly regulated by ordinations number 727/2017, number 1.023/2018, and number 2.116/2019. This research general aims at analyzing how contradictions produced from appropriation of full-time education by a full-time education policy are materialized in the Fostering Full-Time High School in the state network of Bahia context (2017-2022). This general aim unfolds in the following specific goals: a) Identifying strategies by State to promote an education addressed to the neoliberal sociability; b) Presenting different full-time education conceptions in Brazilian pedagogical thinking and in educational policies in 21st Century, in conjunction with their training objectives and society project; c) Contextualizing disputes around the Brazilian High School, characterizing school time enlargement in legislation that supports the Fostering Program EMTI; d) Describing full-time policies in the state network of Bahia which are previous the implementation of the Fostering Program EMTI; and e) Analyzing specificities of the *Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira* and its correlations with the Fostering Program EMTI. Theoretical-methodological path adopted started from the contributions of historical-dialectical materialism, and the content analysis was the technique used to assess both federal and state regulatory documents and the semi-structured interviews with representatives of the Secretariat of Education of Bahia. It was argued that the EMTI Promotion Program intensifies an ongoing process of re-signification of the concept of integral education towards a restricted, fragmented and managerial formation, producing a return in relation to the perspective of emancipatory integral education. This retreat materializes in the contradictions produced by this policy in relation to the curriculum, the conditions for implementing full-time schools and evaluation and monitoring. As a reinforcement of this thesis, it is highlighted that the induction power of the EMTI Program changed the configurations and potentiated the contradictions of the existing full-time policies in the state network of Bahia. The research results identified some specificities of the *Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira* in relation to EMTI. The legal texts of the Bahian program present a conceptual hybridity that aims to combine the defense of an omnilateral education with the pedagogy of competences, expressed in the formatting of training scripts that are based on the student's life project and entrepreneurship. Unlike the experiences of other Brazilian states, Bahia's full-time policy is not conducted by private organizations, although the public-private partnership is still predominant in teacher training. While the EMTI does not guarantee in the oriented ordinances criteria that establish an adequate infrastructure for the addition of the student's time at school, the Anísio Teixeira Program has as its principle the construction of new schools, the guarantee of food security for students and the institution of the *Bolsa Presença* - program that protected a monthly amount for which the student suffered at school. State policy, therefore, embraces the full-time school pattern as opposed to the full-time student pattern advocated by business reformers. Another specificity is related to the implementation of full-time in municipalities that have only a single school that offers secondary education, which can lead to the restriction of the right to education to working students. Finally, with

regard to monitoring, there is alignment between the programs, as both adopt a managerial evaluation logic based on making the subjects responsible and on the use of external assessments as a parameter of educational quality, to the detriment of an emancipatory integral education perspective.

Keywords: Education Politics. Full-time School. Full-time Education. High School.

SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas. **Educación ¿(en tiempo) integral?** Un análisis del programa de apoyo a Escuelas Secundarias de tiempo completo (EMTI) frente a las políticas de enseñanza de tiempo completo de la red estatal de Bahia (2017-2022). Supervisor: Rodrigo da Silva Pereira. 230 p. Tesis (Doctorado en Educación) - Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahia, Salvador, 2023.

## RESUMEN

Esta tesis tiene como objeto el Programa de apoyo a la escuela secundaria de tiempo completo – EMTI em su acrónimo en portugués, instituido por medio de la Ordenanza del Ministerio de Educación - MEC número 1.145/2016, y posteriormente reglado por las Ordenanzas MEC número 727/2017, número 1.023/2018, y número 2.116/2019. El objetivo general de la investigación es analizar cómo las contradicciones producidas desde la apropiación de la educación integral por una política de enseñanza de tiempo integral se materializan en el Programa de apoyo a las Escuelas Secundarias de Tiempo Integral en el contexto de la red estatal de Bahia (2017-2022). Ese objetivo general se despliega en los siguientes objetivos específicos: a) Identificar las estrategias del Estado en la promoción de una educación direccionada para la sociabilidad neoliberal; b) Presentar las diferentes concepciones de educación de tempo completo en el pensamiento pedagógico brasileño y en las políticas educativas del siglo XXI, en articulación con sus objetivos de formación y proyecto de sociedad; c) Contextualizar las disputas a cerca de la Escuela Secundaria brasileño, caracterizando la ampliación del tiempo escolar presente en la legislación que soporta el Programa de apoyo EMTI; d) Describir las políticas de tempo completo de la red estatal de Bahia anteriores a la implementación del Programa de apoyo EMTI; y e) Analizar las especificidades del *Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira* y sus correlaciones con el Programa de apoyo EMTI. La ruta teórico-metodológica adoptada parte de contribuciones del materialismo histórico-dialéctico, y el análisis de contenido fue la técnica utilizada para apreciación de documentos normativos federales y estatales, también de las entrevistas semiestructuradas realizadas con representantes de la Secretaría de Educación del Estado de Bahia. Se argumentó que el Programa de Promoción EMTI intensifica un proceso en marcha de resignificación del concepto de educación integral hacia una formación restringida, fragmentada y gerencial, produciéndose un retorno en relación a la perspectiva de la educación integral emancipadora. Este retroceso se materializa en las contradicciones que produce esta política en relación con el currículo, las condiciones de implementación de las escuelas de tiempo completo y la evaluación y seguimiento. Como refuerzo de esta tesis, se destaca que el poder de inducción del Programa de apoyo EMTI cambió las configuraciones y potenció las contradicciones de las políticas de tiempo completo existentes en la red estatal de Bahía. Los resultados de la investigación identificaron algunas especificidades del *Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira* en relación a la EMTI. Los textos legales del programa bahiano presentan una hibridez conceptual que pretende conjugar la defensa de una educación omnilateral con la pedagogía de las competencias, expresada en la formación de guiones de formación que tienen como base el proyecto de vida y el emprendimiento del estudiante. A diferencia de las experiencias de otros estados brasileños, la política de tiempo completo de Bahía no es conducida por organizaciones privadas, aunque la asociación público-privada sigue siendo predominante en la formación de docentes. Si bien la EMTI no garantiza en las ordenanzas orientadas criterios que establezcan una infraestructura adecuada para la incorporación del tiempo del alumno a la escuela, el Programa Anísio Teixeira tiene como principio la construcción de nuevas escuelas, la garantía de la seguridad alimentaria de los alumnos y de la institución. de la Bolsa Presença - programa que protegía un monto mensual

por lo que el alumno sufría en la escuela. La política estatal, por lo tanto, adopta el patrón escolar de tiempo completo en oposición al patrón de estudiante de tiempo completo defendido por los reformadores empresariales. Otra especificidad está relacionada con la implementación de la jornada completa en municipios que cuentan con una sola escuela que ofrece educación secundaria, lo que puede llevar a la restricción del derecho a la educación a los estudiantes trabajadores. Finalmente, en cuanto al seguimiento, existe alineación entre los programas, ya que ambos adoptan una lógica de evaluación gerencial, basada en la responsabilización de los sujetos y en el uso de evaluaciones externas como parámetro de calidad educativa, en detrimento de una perspectiva de educación integral emancipatoria.

Palabras-clave: Política Educativa. Escuela de Tiempo Completo. Educación de Tiempo Completo. Escuela Secundaria.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Gráfico de evolução das matrículas no ensino médio por dependência administrativa - Brasil 2017-2021 .....	107
Figura 2 - Matriz Curricular para o Ensino Médio em Tempo Integral – ProEI (Portaria nº 249/2014).....	138
Figura 3 - Matriz Curricular do Eixo Trabalho PROEI– 1ª à 3ª série do Ensino Médio.....	139
Figura 4 - Matriz Curricular para o Ensino Médio em Tempo Integral – ProEI (Portaria nº 1210/2017).....	141
Figura 5 - Matriz Curricular para Escolas de Ensino Médio – 9 horas (2020).....	144
Figura 6 - Matriz Curricular para Escolas de Ensino Médio – 7 horas (2020).....	144
Figura 7 - Matriz Complexos Integrados de Educação – 2020 .....	148
Figura 8 - Base Comum da Matriz de Tempo Integral 9h – 2022.....	160
Figura 9 - Gráfico IDHM das Escolas de Tempo Integral da Rede Estadual da Bahia 2022.	169
Figura 10 - Gráfico IDHM das Escolas participantes do EMTI 2022. Elaboração própria. Fonte: CEDI/SEC .....	170
Figura 11 - Gráfico IDHM das Escolas Únicas nos municípios 2022. Elaboração própria. Fonte: CEDI/SEC .....	171
Quadro 1 - Marcos Legais Federais EMTI.....	36
Quadro 2 - Documentos Estaduais que amparam as políticas de Tempo Integral .....	37
Quadro 3 - Agrupamento temático das Portarias MEC nº 1145/2016 nº 727/2017; nº 1.023/2018; nº 2.116/2019.....	116
Quadro 4 - Estrutura de Governança nas Portarias MEC nº 1145/2016; nº 727/2017; nº 1.023/2018; nº 2.116/2019.....	120
Quadro 5 - Quantitativo de estudantes das escolas elegíveis nas Portarias MEC nº 1145/2016; nº 727/2017; nº 1.023/2018; nº 2.116/2019.....	123
Tabela 1 - Oferta de Educação em Tempo Integral na Rede Estadual da Bahia (2014-2022).	19

## LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEE	Agenda Globalmente Estruturada da Educação
AIB	Ação Integralista Brasileira
BIRD	Bando Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Caed/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CEDI	Coordenação de Educação Integral
CEDI	Diretoria de Educação Integral e a Coordenação de Educação Integral
CEE-BA	Conselho Estadual da Educação
CEENSI	Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
CEEPE	Coordenação Executiva de Programas e Projetos Estratégicos
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIE	Complexos Integrados de Educação
CIEDS	Centro Integrado de Estudos, Programas para o Desenvolvimento Sustentável
CIEI	Complexos Integrados de Educação
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CJCC	Centro Juvenil de Cultura e Ciência
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
Congemas	Colegiado Nacional de Gestores Municipais da Assistência Social
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
EC	Emenda Constitucional
EMTI	Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
FMI	Fundo Monetário Internacional

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GA	Grupo de Assessoramento
GEPPOLE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional
GEpR	Gestão Escolar para Resultados
GESTOR	Grupo de Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre
IAS	Instituto Ayrton Senna
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
Inse	Indicadores de Nível Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAIS	Movimento de Ação e Inovação Social
NEEPHI	Núcleo de Estudos Tempos-Espaços e Educação Integral
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSCIPI	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PD	Parte Diversificada
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação Compromisso Todos pela Educação
PEI	Programa de Educação Integral
PFC	Planos de Flexibilização Curricular



PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Alunos
PJF	Projeto Jovem de Futuro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEI	Programa de Educação Integral da Bahia
ProEi	Programa Estadual de Educação Integral
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SABE	Sistema de Avaliação Baiano de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEC	Secretaria de Estado da Educação da Bahia
SGE	Sistema de Gestão Educacional
SUDEB	Superintendência da Educação Básica
SUPROF	Formação Técnica Geral dos cursos de Educação Profissional da Bahia
TCH	Teoria do Capital Humano
TEIA	Território Educação Integral e Cidadania
TPE	Movimento Todos pela Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal do Sul da Bahia
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Ações Unidas para Infância
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 ESTADO E EDUCAÇÃO: DISPUTAS DO CAPITAL EM TORNO DA FORMAÇÃO HUMANA</b> .....	42
1.1 O ESTADO EDUCADOR .....	43
1.2 ESTADO NEOLIBERAL E A EDUCAÇÃO SOB NOVA GESTÃO PÚBLICA.....	48
1.3 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	58
1.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	66
<b>2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: DOS DESAFIOS CONTRA HEGEMÔNICOS ÀS TEORIAS E CONCEPÇÕES DOMINANTES</b> .....	68
2.1. FORMAÇÃO OMNILATERAL: UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL .....	69
2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: MARCOS DO PENSAMENTO ANARQUISTA, CONSERVADOR E LIBERAL.....	77
2.3 O RECUO DA EMANCIPAÇÃO: AS CONCEPÇÕES PÓS-MODERNAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	82
<b>2.3.1 Educação Integral na Agenda dos Reformadores Empresariais</b> .....	88
2.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	99
<b>3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O PROGRAMA DE FOMENTO EMTI: MAIS TEMPO PARA QUAL FORMAÇÃO?</b> .....	101
3.1 OS PROJETOS EM TORNO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL .....	102
<b>3.1.1 A Reforma do Ensino Médio e seus retrocessos</b> .....	109
3.2 O PROGRAMA DE FOMENTO EMTI: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS .....	115
<b>3.2.1 Concepção de Educação Integral e Currículo</b> .....	116
<b>3.2.2 Condições para implementação do ensino em tempo integral</b> .....	120
<b>3.2.3 Avaliação e Monitoramento</b> .....	126
3.3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	129
<b>4 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPO INTEGRAL NA REDE ESTADUAL DA BAHIA</b> .....	131
4.1 A ESCOLA PARQUE .....	131
4.2 CENTRO JUVENIL DE CIÊNCIA E CULTURA - CJCC.....	133
4.3 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA BAHIA - ProEI (2014-2021).....	135
4.4 COMPLEXOS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO - CIEL.....	145
4.5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	149
<b>5 O PROGRAMA BAIANO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ANÍSIO TEIXEIRA E O PROGRAMA DE FOMENTO EMTI: CONTRADIÇÕES EM CURSO</b> .....	151
5.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO.....	153

<b>5.1.1 Projeto de Vida</b> .....	157
<b>5.1.2 Os itinerários Formativos</b> .....	159
<b>5.1.3 Formação de Professores e Parcerias Público-Privadas</b> .....	164
<b>5.2 CONDIÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO EM TEMPO INTEGRAL</b> .....	166
<b>5.3 AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO</b> .....	176
<b>5.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS</b> .....	178
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	181
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	191
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> .....	215
<b>APÊNDICE B – CÓPIA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	216
<b>ANEXO A – MATRIZ DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL 9H – ITINERÁRIO FORMATIVO 1 LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIA</b> .....	217
<b>ANEXO B – MATRIZ DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL 7H – ITINERÁRIO FORMATIVO 1 LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS</b> .....	218
<b>ANEXO C – MATRIZ DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL 9H – ITINERÁRIO FORMATIVO 2 MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS</b> .....	219
<b>ANEXO 4– MATRIZ DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL 7H – ITINERÁRIO FORMATIVO 2 MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS</b> .....	220
<b>ANEXO D – MATRIZ DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL 9H – ITINERÁRIO FORMATIVO 3 CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS</b> .....	221
<b>ANEXO E – MATRIZ DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL 7H – ITINERÁRIO FORMATIVO 3 CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS</b> .....	222
<b>ANEXO F – MATRIZ DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL 9H – ITINERÁRIO FORMATIVO 4 CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS</b> .....	223
<b>ANEXO G – MATRIZ DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL 7H – ITINERÁRIO FORMATIVO 4 CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS</b> .....	224
<b>ANEXO H – MATRIZ DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL 9H – ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO TRANSDICCIPLINAR</b> .....	225
<b>ANEXO I – MATRIZ DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL 7H – ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO TRANSDICCIPLINAR</b> .....	226

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objeto de análise o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral no contexto do Estado da Bahia. O desenvolvimento da proposta de investigação relaciona-se com as discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GEPPOLE), no âmbito da Linha de Pesquisa em Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Este estudo articula-se com outras pesquisas desenvolvidas pelo GEPPOLE sobre as atuais transformações da educação pública brasileira, mediante a introdução de parâmetros associados à Nova Gestão Pública, em especial na etapa do Ensino Médio.

Ponderamos que o Ensino Médio, no Brasil, sempre esteve marcado pela desigualdade, considerando o acesso, a permanência, a conclusão e a qualidade da educação ofertada pelo Estado (SILVA, 2016). Somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996 o Ensino Médio se tornou etapa da Educação Básica e, portanto, as controvérsias em torno de suas finalidades foram pautas, nem sempre convergentes, entre os diferentes grupos sociais. Esses embates se materializaram em políticas educacionais que revelam projetos de sociedade, haja vista que, como toda política pública, constituem-se historicamente como um campo social de disputa por hegemonia entre classes.

Se, por um lado, há uma constante luta de setores aliados à classe trabalhadora por uma formação emancipatória e por uma Educação para além do Capital (MÉSZÁROS, 2008), por outro, frente aos ditames neoliberais, as escolas têm sido geridas como empresas (LAVAL, 2004), e apontam para a formação de um futuro trabalhador resiliente, flexível, suscetível a suportar incertezas e a assimilar mudanças abruptas do capitalismo. A formação do trabalhador com esse perfil parece ser fundamental para o mercado, sopesando o contexto de aplicação de contrarreformas que implicam a retirada/diminuição de direitos (GAWRYSZEWSKI, 2018).

Entendemos que o Estado é, simultaneamente, ator e arena no conflito de classes (BOITO JR, 2020), pois sua dimensão ampliada (GRAMSCI, 2017) projeta uma constante necessidade de obtenção do consenso, a fim de garantir a hegemonia de um determinado projeto de sociedade. As políticas educacionais são marcadas pelas contradições oriundas das disputas que ocorrem na sociedade civil, sendo, portanto, peças-chave para a compreensão de como é construída a pedagogia da hegemonia (NEVES, 2010).

No contexto do Estado Brasileiro, demarcamos que, em 2016, houve um processo de ruptura democrática que culminou na deposição de Dilma Rousseff da presidência da república. Adotamos a perspectiva de Michel Lowy (2016), que estabelece que a destituição da presidenta

foi um Golpe de Estado pseudolegal e parlamentar, e nos referendamos nos estudos de Casimiro (2018), que identifica que o golpe respondeu aos desígnios neoliberais da chamada Nova Direita. Compreendemos que “um processo de impedimento, em um contexto de enfraquecimento das instituições democráticas, pode ser utilizado como artifício para destituir um presidente à margem da legalidade, ainda que sua conduta esteja na legalidade constitucional” (SILVA; MACHADO; SILVA, 2019, p. 6).

Desse modo, a opção por definir o processo de impedimento da Presidenta Dilma como golpe não advém apenas do imperativo da pesquisadora, de demarcar o seu posicionamento político. Antes de tudo, é uma postura que tem implicações sob a análise dos condicionantes do contexto de formulação e implementação da política em investigação. Consideramos que o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e suas políticas correlatas emergiram em um cenário de exceção, no qual foi possível estabelecer “a implementação de uma agenda política e econômica radical a favor do mercado, fomentando a pobreza e a miséria para a população” (RITSER, 2020, p. 85).

Naquela conjuntura, o governo de Michel Temer (2016-2018) determinou um conjunto de pacotes de arrocho fiscal, reformas e retirada de direitos sociais a fim de garantir a retomada com maior intensidade da agenda neoliberal, anunciada no documento programático *Uma ponte para futuro* (MARINGONI, 2016). Dentre essas medidas, foi instituída a Reforma do Ensino Médio, primeiro através de Medida Provisória nº 746/2016 e, posteriormente, com a promulgação da Lei no 13.415, em fevereiro de 2017, retroagindo às propostas educacionais gestadas em meados da década de 1990 (SILVA, 2018). Reforçando nosso argumento sobre o Golpe de 2016, Motta e Frigotto (2017), ao refletirem sobre a urgência de criar uma medida provisória para reformar o Ensino Médio, descreveram que é comum governos instalados através de golpes de estado realizarem reformas educacionais, tal como ocorreu no Brasil, tanto no Estado Novo (1937-1945) quanto na ditadura empresarial-militar, a partir de 1964.

O anúncio de um *Novo Ensino Médio* brasileiro na mídia buscava demonstrar que as mudanças propostas advinham exclusivamente de uma necessidade de criar uma escola mais atrativa aos jovens, de tempo integral, mais flexível, como forma de combater os índices tão altos de evasão existentes nessa etapa de ensino. Entretanto, o anunciado nas propagandas não revelava as intenções mercadológicas da proposta, que sem dúvida resvalavam em um ataque ao direito constitucional à educação pública (RAMOS; FRIGOTTO, 2017). Assim, a Reforma do Ensino Médio estabeleceu a criação de itinerários formativos específicos: linguagens, ciências humanas, ciências exatas e educação profissional e a obrigatoriedade apenas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo da referida etapa de ensino, aprofundando o dualismo

estrutural da educação brasileira (RAMOS; FRIGOTTO, 2017). Entre outros elementos, também determinou a ampliação progressiva de escolas de Ensino Médio em tempo integral, instituindo, no artigo 16, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, objeto desta pesquisa (BRASIL, 2017c).

Criado a partir dessa política, o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) foi instituído por meio da Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016a), e posteriormente pelas Portarias MEC nº 727, de 13 de junho de 2017 (BRASIL, 2017), nº 1.023 de 04 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018a), nº 2.116, de 06 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que também passaram a estabelecer diretrizes para a adesão de novas escolas. Em 2020 não houve publicação de uma nova portaria, possivelmente por conta do contexto da pandemia, que suspendeu as aulas presenciais nas escolas brasileiras. Em 2021 e 2022, apesar das expectativas das secretarias estaduais de educação, não foram publicadas regras para novas adesões. O EMTI, contudo, segue em vigor, com financiamento previsto até 2027.

O EMTI tem como objetivo apoiar a ampliação da oferta de educação de Ensino Médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal, por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais de Educação. Essa proposta de ampliação do tempo escolar vinculada à Reforma do Ensino Médio articula-se com uma agenda anterior, de políticas de tempo integral, impulsionada principalmente pelos programas indutores de ampliação da jornada escolar estabelecidos pela esfera federal, tais como o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007a), e o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), criado pela Portaria nº 971/2009 (BRASIL, 2009).

Apesar de o Plano Nacional da Educação (2014 -2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) estabelecer, na Meta 06, a ampliação do tempo integral em no mínimo 50% das escolas, de forma a atender 25% dos estudantes até 2024, o Censo Escolar de 2021, todavia, indicou que apenas 12% de todas as matrículas na Educação Básica foram feitas em turmas de tempo integral na rede pública, e 2% na rede privada. No que se refere à etapa do Ensino Médio, 16,4% dos estudantes da rede pública e 5,8% da rede privada estão matriculados em tempo integral.

Esses números apresentaram crescimento, quando comparados os últimos cinco anos, impulsionados pelos programas estaduais e pelo EMTI. No primeiro ano de vigência do EMTI,

em 2017, 516 escolas realizaram a adesão. Em 2021, o MEC contabilizou 1.425 escolas participantes, com 312.535 matrículas efetivadas (BRASIL, 2022a).<sup>1</sup>

Os dados do Censo 2021 também apontaram que a rede pública de Ensino Médio da Bahia possui apenas 5,9% de estudantes matriculados em tempo integral. As informações fornecidas pela Secretaria de Educação, através do Sistema de Gestão Educacional (SGE), registraram que, em 2022, existiam na rede estadual 44.963 estudantes matriculados em 266 escolas com oferta de tempo integral, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental, como é possível observar na tabela abaixo.

Tabela 1 - Oferta de Educação em Tempo Integral na Rede Estadual da Bahia (2014-2022)

<b>Oferta</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>
<b>Municípios</b>	14	22	27	42	47	47	151	149	186
<b>Escolas</b>	59	55	66	99	93	92	210	207	266
<b>Matrículas</b>	15.722	14.471	25.578	27.111	21.403	17.141	27.116	37.322	44.963

Fonte: SGE/CEDI/SEC-BA.

Entre as escolas que funcionam em tempo integral na rede estadual da Bahia, 80 estão vinculadas ao Fomento EMTI. Portanto, elas têm uma política de financiamento diferenciada e seguem critérios específicos no que diz respeito ao cumprimento de metas referentes ao abandono, distorção idade-série e repetência, tal qual estão dispostas as normativas das portarias do programa federal. Entre as 80 escolas do EMTI, destacamos que 23 foram escolas-piloto do Novo Ensino Médio, e que desde 2020 iniciaram o plano de flexibilização curricular<sup>2</sup>.

Em 2017, por conta da adesão da Secretaria de Educação ao Programa EMTI, ocorreram muitas transformações nas escolas de tempo integral na Bahia. Uma das orientações presentes nas portarias do EMTI é que os estados adequassem suas legislações para receber os recursos do Programa, criando leis específicas, caso não existissem, acerca dos seus programas de ampliação do tempo escolar. Na Bahia, já havia a oferta de ensino em tempo integral desde 2014, através do Programa Estadual de Educação Integral (ProEI), instituído por meio da

<sup>1</sup> Mais informações sobre o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) estão disponíveis no Portal GOV.BR, em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes/programa-de-fomento-as-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi>.

<sup>2</sup> Em 2020, as aulas presenciais da Rede Estadual da Bahia foram interrompidas devido à pandemia do COVID-19, e foram retomadas em formato remoto em 14 de março de 2021. O formato remoto exigiu adequações curriculares em consonância com o instituído pela Lei Federal 14.040/2020 (BRASIL, 2020a) e pela Resolução CEE/Ba nº 50/2020 (BAHIA, 2020a). O Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução CEE nº 68/2021 (BAHIA, 2021a), estabeleceu que a implementação do novo currículo, fruto da Reforma do Ensino Médio, somente fosse realizada para todas as escolas a partir de 2023.

Portaria Estadual nº 249/2014 (BAHIA, 2014), mas não existia uma lei que garantisse a perenidade da política. Foi assim que, impulsionado pelas determinações do Programa EMTI, em 27 de agosto de 2021, o governo da Bahia instituiu o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, por meio da Lei nº 14.359/2021 (BAHIA, 2021b).

Conforme analisamos ao longo da tese, esse novo programa parte das experiências estaduais pregressas, mas incorpora características do EMTI, dentre as quais uma proposta pedagógica que deverá fomentar, segundo o artigo 1º da Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019, “a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a nova estrutura do ensino médio” (BRASIL, 2019). Em outras palavras, o EMTI, articulado com o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, além de estabelecer a ampliação da jornada do estudante, também se vinculam a uma determinada proposta de educação integral.

Definimos que a discussão desta tese parte do pressuposto que tempo integral não é sinônimo de educação integral. Esse ponto já é consensual na literatura sobre a temática (MOLL, 2012; CAVALIERE, 2002; 2010; COELHO, 2009; NOSELLA, 2010; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012). Porém, consideramos que há uma associação de políticas de tempo integral com propostas de educação integral, e que essas proposições possuem diferentes concepções que engendram formulações político-pedagógicas diferenciadas para a formação dos sujeitos, em especial aqueles oriundos da classe trabalhadora.

Desse modo, urge a reflexão sobre os embates provocados pelas políticas públicas educacionais de ampliação do tempo escolar, seus reflexos e contradições no interior dos sistemas. Afinal, entendendo a partir de Gramsci (2017), que o Estado é uma unidade dialética em que vários projetos de sociedade se apresentam, elencamos as seguintes questões: **a)** Quais as estratégias utilizadas pelo Estado para a difusão de um modelo educacional alinhado aos objetivos de formação para uma sociabilidade neoliberal? **b)** Nas disputas por projetos de sociedade, quais são as concepções de educação integral hegemônicas? **c)** Quais foram as concepções predominantes nas políticas educacionais brasileiras? **d)** No caso do Programa EMTI, qual o projeto de sociedade proposto pelo Estado Brasileiro que se relaciona com essa política? **e)** Por que se deseja a ampliação da jornada para o Ensino Médio? **f)** Quais as características do EMTI e como a concepção de educação integral que o sustenta se relaciona com a ampliação do tempo escolar? e **g)** No âmbito da Bahia, quais os desdobramentos da chegada do EMTI para as políticas de educação do tempo integral do Estado?

Tendo em vista que o nosso objeto é o Programa EMTI, fruto da Reforma do Ensino Médio, o problema de pesquisa pode ser definido da seguinte forma: **Como o Programa de**



**Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral produz contradições que reverberaram nas políticas de ampliação da jornada escolar da rede estadual da Bahia?**

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é **analisar como as contradições produzidas a partir da apropriação da educação integral por uma política de ensino em tempo integral se materializam no Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral no contexto da rede estadual da Bahia**. Esse objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar as estratégias do Estado na promoção de uma educação voltada à sociabilidade neoliberal;
- Apresentar as diferentes concepções da educação integral presentes no pensamento pedagógico brasileiro e nas políticas educacionais do século XXI, em articulação com seus objetivos de formação e projeto de sociedade;
- Contextualizar as disputas em torno do Ensino Médio brasileiro, caracterizando a ampliação do tempo escolar presente na legislação que ampara o Programa de Fomento EMTI;
- Descrever as políticas de tempo integral existentes na rede estadual da Bahia anteriores à implementação do Programa de Fomento EMTI; e
- Analisar as especificidades do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira e suas correlações com o Programa de Fomento EMTI.

A partir do conjunto de questões e objetivos expostos, compreendemos que a apropriação da concepção de educação integral por parte dos reformadores empresariais e do Estado tem como finalidade construir um consentimento ativo em torno da política em análise que, em essência, busca apenas atender as demandas de formação para o Capital. Desse modo, sustentamos como tese central que o Programa de Fomento EMTI intensifica um processo em curso de ressignificação da concepção de educação integral em direção à uma formação restrita, fragmentada e gerencial, produzindo um recuo em relação à perspectiva da educação integral emancipatória. Esse recuo se materializa nas contradições produzidas por esta política em relação ao currículo, às condições de implementação das escolas de tempo integral e à avaliação e monitoramento. Como desdobramento dessa tese, apontamos que o poder de indução do Programa de Fomento EMTI alterou as configurações e potencializou as contradições das políticas de tempo integral existentes na rede estadual da Bahia.

As primeiras inquietações em torno da temática em questão surgiram a partir de minha experiência<sup>3</sup> à frente da Coordenação da Educação Integral, no período de junho de 2017 e abril de 2018. Tal setor da Secretaria de Educação do Estado da Bahia tem por responsabilidade garantir a execução dos programas de educação em tempo integral no Estado. Lá, tive contato com outras experiências de tempo integral no Brasil e acompanhei o início da implementação do Programa EMTI na Bahia. Sobretudo, foi possível vislumbrar, dentro do aparelho estatal, as artimanhas da Nova Gestão Pública, pois ainda que, como servidora pública, as discussões acadêmicas sobre esse fenômeno não tivessem sido apresentadas para mim, os efeitos do novo gerencialismo no conjunto dos trabalhadores da educação era notório, e a minha percepção sobre aquele movimento era marcada pela criticidade.

Posteriormente, ao retornar à sala de aula como professora de História do Ensino Médio, ampliei o diálogo com estudantes e com outros colegas professores, tão inquietos quanto eu, sobre as mudanças que estavam sendo (im)postas com a Reforma do Ensino Médio. Concordando com Semeraro (2006, p. 376), “a compreensão de si mesmo e das contradições da sociedade acontecem pela inserção ativa nos embates hegemônicos”. Senti, então, a necessidade política de desenvolver uma pesquisa acadêmica sobre essas transformações, considerando as especificidades da implementação das escolas em tempo integral no contexto em que estava imersa.

Ressalto que a definição da minha postura frente ao objeto pesquisado parte da concepção de que o conhecimento científico advém de uma construção dialética entre o pesquisador e o seu objeto. Essa afirmação decorre do entendimento de que essa relação não é de externalidade, e sim uma relação em que o sujeito também está implicado no objeto (NETTO, 2011). Sendo assim, não existe neutralidade no processo de construção do conhecimento: ele está marcado pelas disputas da sociedade e imerso na luta de classes, que atravessam tanto o pesquisador quanto seu objeto.

A negação da neutralidade na pesquisa não anula a busca pela objetividade, considerando que “o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independe dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (NETTO, 2011, p. 20). Mézaros (2004) descreve que a desmistificação ideológica é uma tarefa importante para os pensadores críticos, pois sob o disfarce da metodologia neutra, as ideologias que se pretendem não ideológicas acabam criando um efeito duplamente mistificador. Portanto, “a questão de postura, neste sentido, antecede o

---

<sup>3</sup> As partes que se referem à experiência pessoal da pesquisadora, nesta tese, estão em primeira pessoa.

método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos” (FRIGOTTO, 2001, p. 37).

Nossa pesquisa adota, como inspiração, o materialismo histórico-dialético enquanto paradigma orientador das reflexões e da prática metodológica, por considerar que a compreensão da totalidade é fundamental para desvelar as contradições das políticas educacionais. Segundo Cury (1985, p. 35) “a totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e suas contradições”. Por isso, no interior da concepção de totalidade, há o princípio de união de contrários, ou seja, não há uma totalidade uniforme e padronizada, existem singularidades que compõem essa totalidade e, ainda que contraditoriamente, auxiliam na compreensão do todo. Assim, Minayo (2010) cita Lenin ao explicar que, no processo de pesquisa, o particular só existe na medida em que se vincula ao geral, e o geral só existe no particular e através dele.

Não pretendemos exclusivamente explicar o Programa do Fomento EMTI em si, tomando-o apenas a partir de sua lógica interna, haja vista que consideramos não ser possível compreendê-lo isolado da materialidade, separado da correlação de forças e das múltiplas determinações que lhe dão sentido, posto que pressupomos que “as partes engrenam a totalidade” (FRIGOTTO, 2010, p. 41). Entendemos que a “educação pode servir como elo nos processos de acumulação de capital, pois ajuda a reproduzir ideias e valores que ajudam a reprodução do Capital” (CURY, 1985, p. 27). Porém, não podemos perder de vista que a prática educativa ocorre no interior de uma sociedade classes, em que interesses antagônicos estão em constante luta, por isso pensar a educação apenas sob o viés da reprodução das desigualdades anula o potencial transformador, mediador e contraditório da educação. A compreensão da totalidade e da contradição são essenciais para apreender a dinâmica da relação capital-trabalho na sociedade capitalista, e assim, a sua expressão nos processos de produção e reprodução da vida, tal qual é a educação.

O Programa EMTI, por ser uma política do tempo presente, e que, portanto, ainda está em movimento, revelou-se um objeto instigante que precisava ser explorado. Ele deve ser apreendido considerando a conjuntura, mas também ponderando a historicidade das políticas de ampliação do tempo escolar no Brasil. Nesse sentido, tornou-se relevante resgatar as pesquisas que tiveram essas políticas como objeto. Os estudos em torno das temáticas correlatas à ampliação da jornada escolar estiveram presente na literatura educacional brasileira desde os primeiros anos do século XX, principalmente a partir das contribuições dos pesquisadores

escolanovistas, a exemplo de Anísio Teixeira. Nos últimos vinte anos, a produção acadêmica ganhou fôlego em decorrência de um conjunto de programas que permitiram o aumento das experiências de educação em tempo integral no território brasileiro e, por conseguinte, promoveram debates em torno das (novas) práticas e (novas) concepções relativas à educação integral.

Machado e Ferreira (2018) realizaram um mapeamento da produção científica sobre educação/tempo integral entre os anos de 2008 e 2017, tendo como base de dados o portal de periódicos da Capes, apresentando um total de 135 artigos que versavam sobre a temática, sob diferentes perspectivas teóricas e recortes variados. A proposta das autoras era atualizar o levantamento feito por Ribetto e Mauricio (2009), que já haviam mapeado a produção desenvolvida entre os anos de 1984 e 2007. Já Calderón e Gusmão (2017) e Hayashi e Kerbauy (2016) optaram por analisar apenas a produção científica através do catálogo de teses e dissertações da Capes, cobrindo, respectivamente, 93 trabalhos no período de 2009 a 2011; e 85 trabalhos, entre 2010 e 2015.

As estratégias metodológicas, como a escolha de descritores e do banco de dados, alteraram o escopo de cada um desses levantamentos bibliográficos. No levantamento de Hayashi e Kerbauy (2016) existem algumas ausências referentes às produções do Estado do Rio de Janeiro. Contudo, os resultados apresentaram consenso no que se refere à concentração de pesquisas desenvolvidas na região sudeste do Brasil. Machado e Ferreira (2018) apontam que 46% da produção foi desenvolvida na região sudeste, seguida de 36% na região sul. Os fatores que determinaram essa concentração podem estar associados ao fato de que “a maioria dos programas de pós-graduação da área de Educação no país está localizada nessa região” (HAYASHI; KERBAUY, 2016, p. 847). Além disso, há de se considerar a existência, nessa região, de grandes experiências de ampliação da jornada escolar que foram objeto de diversos trabalhos, a exemplo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), instituídos no Rio de Janeiro, na década de 1980<sup>4</sup>.

Os autores destacaram que a maioria dos trabalhos podem ser caracterizados como estudos empíricos, com o foco nas experiências municipais e estaduais de educação em tempo integral, e foram unânimes em apontar que o número crescente de pesquisas se relaciona com o aumento de estudantes em período integral no Ensino Fundamental, devido, em especial, ao Programa Mais Educação. As pesquisas, de maneira geral, incidiriam sobre questões

---

<sup>4</sup> Concebidos por Darcy Ribeiro, inspirado na experiência de Anísio Teixeira das escolas parques, foram criados aproximadamente 500 prédios escolares com uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral (COELHO, 2009).

curriculares, implementação de programas, formação de professores, o que denota que os estudos sobre educação integral/tempo integral se constituem como um campo vasto, que pode ser conduzido sob enfoques diferenciados.

Acrescentamos, ainda, a presença de núcleos de pesquisas sobre educação integral e tempo integral consolidados no Brasil, a exemplo do Território Educação Integral e Cidadania (TEIA), vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e o Núcleo de Estudos Tempos-Espaços e Educação Integral (NEEPHI), que reúne pesquisadores da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), responsáveis por parte da produção desenvolvida no Brasil. Fora do Sudeste, o Grupo de Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre (GESTOR), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), tem realizado pesquisas em torno da experiência de educação em tempo integral no Ensino Médio, com o foco no programa estadual desenvolvido naquele Estado. Mais recentemente, no ano de 2020, foi criado o Observatório Nacional da Educação Integral, sediado virtualmente na Universidade Federal da Bahia (UFBA), e que tem como ambição reunir os pesquisadores brasileiros que se debruçam sobre essa temática, permitindo a troca de informações em âmbito nacional.

Somados a esses grupos, a Rede EM Pesquisa, sob coordenação das professoras Dr<sup>a</sup> Nora Rut Krawczyk (Universidade Estadual de Campinas - Unicamp) e da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva (Universidade Federal do Paraná - UFPR), tem articulado grupos de pesquisa em torno de investigações sobre os percursos que as redes estaduais e a rede federal de Ensino Médio têm adotado frente à Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017 – BRASIL, 2017c). No bojo dessas pesquisas, as experiências estaduais oriundas ou relacionadas com o Programa EMTI já começaram a ser analisadas.

Considerando esse contexto de produção acadêmica, buscamos atualizar o levantamento apresentado pelos autores anteriores e mapeamos, através do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, as pesquisas publicadas entre os anos de 2017 e 2022. Usamos, inicialmente, os descritores educação integral, política de tempo integral, tempo integral no Ensino Médio e, posteriormente, realizamos a exclusão dos títulos repetidos, bem como os que não versavam diretamente sobre o tema em questão. Optamos por analisar apenas os trabalhos que se referiam ao ensino propedêutico, visto que a intersecção com a educação profissional condiciona outras finalidades à ampliação do tempo escolar. Quando afunilamos para as pesquisas com o foco no Ensino Médio em tempo integral, chegamos ao total de 78 teses e dissertações, com um crescimento considerável de produções a partir do ano de 2019.

Em nosso recorte, identificamos que a região sudeste continua concentrando o maior número de pesquisas (31), mas há produções sobre o Ensino Médio em tempo integral em todas as regiões do Brasil: nordeste com 16 pesquisas, centro-oeste com 11 pesquisas, e sul e norte com 10 pesquisas cada, evidenciando um crescente interesse nessa etapa. Realizamos a leitura dos resumos de todas, mas nos interessava focar nas pesquisas que já abordavam as configurações do Programa de Fomento EMTI. Identificamos 14 delas que apontaram para os desenhos adotados nos estados, contemplando as questões relativas à presença de atores privados na condução do Programa, os impactos da implementação nas escolas, considerando os efeitos na organização curricular e no trabalho dos professores e diretores.

A pesquisa de mestrado de *Educação integral e(m) tempo integral: O que ocorre no novo Ensino Médio após a lei nº 13.415/2017?*, de Camila Vaz (2020), buscou descrever o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral a partir da análise dos documentos que amparam o programa. Os resultados da sua análise demonstraram que, apesar da reforma do Ensino Médio discursivamente se apresentar como inovadora solução político-educacional, ela está marcada por traços que reforçam o dualismo educacional na formação dos jovens brasileiros. Do mesmo modo, Edmeia Lima (2021), na dissertação *As intencionalidades da educação integral na reforma do Ensino Médio: contradições, limites e resistências*, buscou analisar os interesses norteadores e o sentido atribuído à Educação Integral na reforma do Ensino Médio, a partir da proposta de educação integral, contidos nos documentos da reforma. A autora concluiu que o sentido atribuído à educação integral na reforma do Ensino Médio está atrelado a um projeto de educação voltado aos interesses da classe dominante, resultando em perdas para a formação do estudante, com proposta de formação fragmentada, caminhando na contramão do desenvolvimento da formação integral.

A tese de doutorado de Rafael Vianna (2021), sob o título *Neoliberalismo Escolar e Educação Integral no Brasil: sentidos, contextos e limites da Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*, também converge com a nossa proposta de estudo. A partir da análise dos documentos produzidos pelos organismos internacionais e dos marcos legais relativos ao EMTI, o autor concluiu que o discurso da formação por competências na agenda reformista desloca o sentido crítico de Educação Integral. Os documentos, ao enfatizarem uma educação com forte apelo às habilidades e competências socioemocionais, reforçam a tese de que o sentido de Educação Integral não mais prioriza os pressupostos de uma formação omnilateral e de emancipação dos sujeitos.

Já os estudos de Guarda (2020), Evangelista (2020) e Moreira (2021) lançaram luz sobre a ação dos institutos de interesse privado na implementação da proposta nos diferentes estados. Com a pesquisa intitulada *A gestão público-privada no programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI em escolas da rede pública estadual de Santa Catarina*, Gelvane Guarda (2020) analisou a parceria público-privada da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina com o Instituto Ayrton Senna (IAS) para a execução do EMTTI. Em suas conclusões, aponta que o Estado continua sendo o responsável pelo acesso, mas o conteúdo pedagógico e a gestão da escola são determinados pelos interesses do IAS, que introduzem uma lógica mercantilizada e neoliberal, com a justificativa de que, ao agir assim, estão contribuindo para a qualidade da escola pública. No estado do Acre, Anderson Evangelista (2020) analisou *A Política de educação em tempo integral no Ensino Médio do Estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial*. Os resultados da pesquisa apontam para uma política que está sendo operada pelo empresariado, sendo o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) o principal instituto envolvido no processo de implementação do EMTI. A dissertação de Hilcelia Moreira (2021, *Tensões entre o público e o privado nas escolas de Ensino Médio em tempo integral (CREDE 01 – Ceará)*), analisou as tensões provocadas a partir da implantação da parceria público-privada entre o Instituto Unibanco e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará. A análise da pesquisadora identificou que, na condução do EMTI, estabeleceu-se um modelo de matriz empresarial que reforça as desigualdades, alimentando a competitividade e contribuindo para a intensificação do trabalho dos gestores e a privatização da gestão escolar.

Tendo como foco o Estado, a teoria da regulação e da ação pública, Camila Andrade (2021), com a tese *O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais: os processos de regulação transnacional, nacional e local*, objetivou analisar os processos e desdobramentos da formulação e implementação da política para a educação em tempo integral na etapa do Ensino Médio no referido Estado. A autora realizou um trabalho de campo em três escolas da rede estadual de Minas Gerais que implementaram o programa EMTI. Os dados da pesquisa mostraram que, ao mesmo tempo em que o Estado exerce seu papel de regulador das políticas educacionais, os sujeitos das escolas também possuem uma relativa autonomia, que tem permitido a criação de estratégias de implantação das atividades do EMTI, adaptando o que estava previsto às condições de trabalho e à infraestrutura existente nas escolas.

Outro conjunto de trabalhos já reflete sobre os efeitos da implementação do EMTI nas escolas. Eli Sousa (2019), por meio da pesquisa *Programa de Fomento à educação integral no Ensino Médio: análise da implementação na rede estadual do município de Santarém-PA*,

discorreu sobre o Programa EMTI como parte de uma política pública de regulamentação social no contexto das transformações econômicas, políticas e sociais. Em seus achados, assinala os fatores que implicam nas insatisfações das comunidades escolares. A autora aponta para as dificuldades de recursos para o programa, bem como a falta de alimentação escolar, infraestrutura adequada, carência de materiais ou mínima para atendimento dos jovens.

A dissertação de Cristiane Sato (2019), sob o título *Gestão escolar em duas escolas de Ensino Médio - DF: o Programa de Ensino Médio de Tempo Integral*, propôs como objetivo geral desvelar o processo de formulação da Lei nº 13.415/2017 e a implementação do Programa EMTI no Distrito Federal. A análise da autora aponta que, no processo de formulação da Lei nº 13.415/2017, as proposições de organismos internacionais influenciaram a concepção e a formação que se pretende para o estudante do Ensino Médio, voltadas sobretudo para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Os resultados da pesquisa descrevem que, apesar do aumento da permanência no número de horas na escola, houve esvaziamento do currículo. Observou-se que os diretores escolares tiveram uma intensificação no seu trabalho e em suas atribuições, ao mesmo tempo, mas com restrita autonomia da gestão dos recursos financeiros das escolas. Sato (2019) afirma que diretores manifestaram que o programa traz benefícios, mas confundem a função da escola, destacando principalmente o papel de proteção e assistencialismo para os alunos. No que se refere aos estudantes, eles avaliaram a Parte Flexível do Programa EMTI como insatisfatória, bem como apontaram a falta de estrutura, organização e planejamento das atividades e oficinas cursadas.

Daniel França (2020), em sua dissertação *O Currículo do Ensino Médio Integral em Tempo Integral: Um Estudo de Caso na Rede Pública de Ensino*, buscou investigar os sentidos e significados que os professores atribuem ao currículo do Ensino Médio Integral em Tempo Integral, especialmente no que tange a reestruturação do currículo e a prática docente ligada a ela. As entrevistas foram realizadas com professores de escola pública estadual em Joinville/SC, que implementou o Programa EMTI em 2017. Os resultados revelaram que a insuficiência estrutural da escola cria barreiras para a autonomia do professor na elaboração de um currículo de educação integral. Ademais, o aumento da carga horária tem surtido efeitos negativos sobre a evasão escolar e a distribuição democrática do conhecimento.

Na dissertação de Thaianne D'Avila (2021), sob o título *A política educacional de Ensino Médio em tempo integral no extremo sul do país: um estudo de caso*, o objetivo foi compreender o processo de atuação da Política de Ensino Médio em Tempo Integral em uma Escola Estadual localizada no Município do Rio Grande, nos anos de 2019 e 2020. As discussões versaram sobre os desafios do EMTI em uma escola estadual com poucos recursos e com a falta de apoio do



órgão central. O estudo apontou carências relacionadas às questões de infraestrutura, condições de trabalho, proposta curricular e de formação continuada para os professores e gestores.

Dois trabalhos debruçaram-se sobre a realidade do Amapá. A dissertação *A feição privatista na gestão do Ensino Médio público em Tempo Integral no Amapá (2016-2018)*, de José Nunes (2020), teve como objetivo geral analisar as relações da Reforma do Estado com a execução de políticas educacionais, em particular na implementação do Ensino Médio público em Tempo Integral, no estado do Amapá. Sua pesquisa constatou a atuação governamental para implementação da EMTI no referido estado tem reforçado a mercantilização do processo escolar, garantindo a hegemonia das políticas neoliberais no âmbito da educação. A política gerencialista tem se expressado na cultura de metas, planilha de indicadores, índices de produtividade, avaliação e ideologia da qualidade educacional. Nesse mesmo caminho, Katia Fonseca (2020) desenvolveu a dissertação intitulada *Ensino Médio em Tempo Integral: a política nacional do novo Ensino Médio e sua gestão no Estado do Amapá (2016-2019)*, indagando quais corolários para o sistema estadual de ensino são estabelecidos a partir da adesão do Governo Estadual à Política de Fomento às Escolas de EMTI. Os resultados indicaram que houve profunda reconfiguração do Ensino Médio pela lei 13.415/2017, sem que houvesse a garantia, para o sistema estadual de ensino, do aporte necessário à reorganização e à operabilidade do regime de tempo integral. A autora concluiu que o modelo aplicado ao Ensino Médio no Amapá, por hipossuficiência de recursos financeiros, vem comprometendo a execução do Modelo Pedagógico previsto, bem como a permanência dos alunos na escola.

Por fim, combatendo o argumento corrente de que as escolas de tempo integral diminuem as desigualdades, Edugas Lourenço Costa (2021) elaborou a pesquisa *A política de fomento ao Ensino Médio em tempo integral - EMTI: parâmetros de operacionalização e equalização de oportunidades*. O objetivo geral era compreender os parâmetros de operacionalização da referida política, indicando as suas possíveis implicações no processo de equalização de oportunidades sociais e educacionais. Tendo como recorte os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, realizou uma pesquisa documental e recorreu à base de dados e microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), bem como aos Indicadores de Nível Socioeconômico (Inse) das escolas beneficiadas pela política de fomento ao EMTI desses estados. A pesquisa concluiu que o programa EMTI, no recorte e circunstâncias estudados, apresenta marcas de uma possível reprodução da desigualdade social e educacional, considerando que o desenvolvimento do EMTI favoreceu o investimento de recursos públicos em escolas que abrigam grupos pertencentes aos estratos de

níveis socioeconômicos mais elevados, não favorecendo, por consecutivo, a promoção da equidade e da justiça social.

Esse mosaico de pesquisas apresentadas aponta para um conjunto de tensões que se relacionam com EMTI e que desvelam contradições que não estão postas no discurso oficial. Não encontramos pesquisas que tenham se debruçado sobre o EMTI na Bahia. Utilizando o recorte de Ensino Médio de tempo integral, encontramos apenas três dissertações: a pesquisa de Iuri Rubim (2018), intitulada *O seu olhar melhora o meu: a percepção dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura por seus estudantes*, que aborda um programa de educação em tempo integral presente em nove escolas da rede estadual da Bahia; a pesquisa de Monique Brito (2018), sob o título *O currículo e a disciplina História no contexto da educação integral em tempo integral*, que explora o lugar do componente curricular História na proposta do Programa de Educação Integral da Bahia (ProEI), vigente entre os anos de 2014-2021; e por fim, a pesquisa de Claudia Ramos (2018), sob o título *O Programa Ensino Médio Inovador: análise da implementação em uma escola de Salvador-BA*, que analisou os impactos do PROEMI para a indução de mudanças curriculares.

O levantamento da produção sobre a temática indica que a nossa proposta de estudo é pertinente, frente aos estudos que têm sido realizados em outros estados brasileiros, e original, tendo em vista que ainda não foi desenvolvida outra investigação com a finalidade de compreender os desdobramentos do EMTI na Bahia.

Do nosso ponto de vista epistemológico, consideramos que a compreensão de qualquer política educacional só é possível a partir do estabelecimento de categorias que funcionam como ferramentas para ler o real e o seu movimento. Para Cury (1985, p. 22), as “categorias não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento do real e no pensamento”.

Kuenzer (2008) estabelece dois tipos de categorias, as metodológicas e as de conteúdo. Para a autora, as categorias “servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância” (KUENZER, 2008, p. 64).

As categorias metodológicas são aquelas que partem do método dialético, a exemplo de práxis, contradição, totalidade e mediação. Elas expressam lei objetivas, por meio das quais os pesquisadores conseguem aprender as determinações do objeto. Para a nossa pesquisa, contradição e totalidade são categorias metodológicas centrais.

Já as categorias de conteúdo, segundo Kuenzer (2008), são recortes particulares que emergem do objeto e da finalidade da pesquisa. Enquanto particulares, conseguem fazer a mediação entre o universal e a totalidade concreta (KOSIK, 1986). As categorias que emergiram do conteúdo foram tempo integral e educação integral, e antes de defini-las, partimos de alguns princípios que orientaram o nosso olhar para o campo empírico.

Primeiramente, compreendemos que tempo integral e educação integral não têm o mesmo significado, e concordamos com Coelho e Sirino (2018), que a iminência de uma profusão terminológica - educação em tempo integral, tempo integral, educação integral, ensino integral e escola integral, e tantos outros... - é politicamente intencional. Em torno da ideia aparentemente abstrata de *educação integral*, tem se construído um falso consenso de vinculação dessa noção a uma suposta qualidade da educação, e cada vez mais frequente, ao aumento quantitativo de horas na jornada diária escolar (NAJJAR; MORGAM; MORCAZEL, 2018).

Quando nos referimos às escolas de tempo integral na educação pública, precisamos ponderar que os movimentos sociais que lutam pelo direito à educação pública sempre pontuaram que, historicamente, o tempo de escola em nossa tradição é muito curto. Dessa maneira, para Arroyo (2012, p. 34), “o direito à educação levou o direito a mais educação e a mais tempo de escola”. É preciso destacar que as elites brasileiras sempre destinaram aos seus filhos um tempo diário amplo dedicado à formação intelectual, artística, esportiva e/ou cultural, seja no contraturno das atividades escolares ou em escolas *naturalmente* de tempo integral (GIOLO, 2012). Já as classes populares têm a necessidade de conjugar o tempo escolar com o tempo produtivo, estabelecendo que “as quatro ou cinco horas diárias que a escola oferece, posto que insuficientes, não significam um tempo mínimo, mas um tempo máximo” de educação (GIOLO, 2012, p. 98).

Na legislação brasileira, a expressão tempo integral foi mencionada, pela primeira vez, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9294/1996, tanto no artigo 34 quanto no artigo 87:

**Art. 34.** A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

**Art. 87. § 5º** Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

Foi o Plano Nacional de Educação (2001-2010), Lei 10.172/2001, que definiu, no artigo 21, que a escola de tempo integral deve abranger um período de no mínimo sete horas diárias na jornada escolar (BRASIL, 2001). Ratificando essa interpretação, o decreto nº 6253/2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2007-2020)<sup>5</sup>, estabeleceu, em seu artigo 4º:

Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto (BRASIL, 2007b).

Nesse sentido, a jornada ampliada refere-se a qualquer ampliação de carga horária que vá além do tempo mínimo determinado na legislação – quatro horas diárias. O ensino de tempo integral configura-se como um tipo de jornada ampliada com carga horária de sete ou mais horas diárias. Em outras palavras, tempo integral, escola em tempo integral ou ensino em tempo integral apresentam uma dimensão meramente temporal. A expressão educação integral, entretanto, carrega concepções de formação humana que extrapolam inclusive o ambiente escolar. Por ora, vale demarcar a possibilidade da presença de uma educação integral escolar sem tempo integral, e de uma escola em tempo integral sem educação integral.

Destacamos, ainda, que o tempo mínimo de permanência diária na escola é variável de acordo com as sociedades; portanto, a definição de tempo integral também muda a partir do contexto de análise de cada país. Cavaliere (2007, p. 1018) pondera que, “em cada circunstância histórica ou local, o tempo de escola é sempre pensado em função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam”. Apoiada em estudos internacionais, a autora exemplifica que, nos países europeus, há uma tendência contrária à brasileira, posto que lá, em média, as crianças menores ficam menos tempo nas escolas, e são as maiores que, progressivamente, nelas permanecem por mais tempo (CAVALIERE, 2007).

Assim, em princípio, a garantia de ampliação da jornada escolar poderia ser um mecanismo interessante para contribuir com a redução das discrepâncias do modelo dualista da educação brasileira. Contudo, podemos inferir que a reivindicação de mais tempo na escola pode abarcar justificativas distintas, conforme os interesses dos sujeitos envolvidos. Segundo Cavaliere (2007), uma justificativa recorrente nos discursos políticos e alinhada com os

---

<sup>5</sup> O FUNDEB foi criado em 2007, com a finalidade de garantir a universalização da Educação Básica, em substituição ao FUNDEF, que tinha por foco o Ensino Fundamental. Em 2020, por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020b), um novo FUNDEB foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública, e como seu antecessor, manteve o cálculo diferenciado para o repasse de recursos para atendimento de estudantes em tempo integral.

dispositivos dos Organismos Internacionais é a que articula a ampliação do tempo com a melhoria dos resultados escolares, posto que, em tese, os estudantes estariam mais expostos às práticas e rotinas escolares, resultando em um avanço no rendimento escolar. Ainda que pesquisas recentes (NAJJAR; MORGAN; MORCAZEL, 2018) tenham discutido que não há correlação direta entre carga horária anual e desempenho escolar, o argumento do tempo integral enquanto estratégia de *fortalecimento das aprendizagens* tem sido pautado por diferentes aparelhos privados que disputam as políticas públicas de educação no Brasil.

Essa primeira justificativa também pode estar alinhada com a noção de que a escola de tempo integral deve ser dimensionada como uma escola para atender alunos em vulnerabilidade social, em que o mais relevante é a ocupação do tempo do estudante. Cavaliere (2007) aponta serem recorrentes os discursos que expressam que o estudante ficar *preso* na escola é sempre melhor do que estar na rua. É frequente também a alusão à formação para o mercado de trabalho (CAVALIERE, 2007).

Uma terceira justificativa refere-se à necessidade do tempo integral como uma adequação às novas condições da vida contemporânea, em especial às novas formatações familiares e à presença feminina no mercado de trabalho, que demandam um tempo maior das crianças e jovens na escola. Encaramos essa abordagem enquanto uma política social, no bojo da ampliação de outros direitos, no âmbito do que Esping-Enderson (1999) denominou desfamiliarização do mundo socialdemocrata. Por fim, há a justificativa que dá conta da ampliação do tempo como parte integrante da mudança no próprio entendimento de educação escolar, considerando a redefinição do papel da escola na vida e na formação dos estudantes; logo, essa justificativa atrela o tempo integral a uma formação mais ampla – a educação integral.

Acreditamos que a tipologia apresentada pela professora Ana Cavaliere seja importante para destacar alguns pontos que, na aparência das propostas de ampliação do tempo escolar, não ficam tão evidentes, mas na prática, essas justificativas se entrecruzam, uma vez que o tempo do estudante na escola e o tipo de formação direcionada a ele sempre será alvo de disputa entre as classes sociais. Sendo assim, as políticas de tempo integral, independentemente das justificativas anunciadas ou camufladas, apresentam concepções de educação integral com sentidos associados ao projeto societário que se pretende hegemônico.

Os principais autores brasileiros na atualidade que exploram as categorias de tempo e educação integral no Brasil são Moll (2009; 2012), Coelho (2005; 2009), Coelho e Sirino (2018), Cavaliere (2002; 2009a; 2009b; 2010; 2014), Arroyo (2012), Gadotti (2009), dentre outros. Consideramos a relevância da produção desses pesquisadores e apresentamos algumas das suas contribuições ao longo da tese. Contudo, tendo em vista que nossa perspectiva teórica

converge com uma educação que proponha a ruptura com o Capital, não podemos nos furtar em afirmar que nosso horizonte de educação integral se afina com a defesa de uma escola unitária e de formação omnilateral proposta por Marx (2011) e discutida por Gramsci (1992), Frigotto (2010); Frigotto e Ciavatta (2012), Nosella (2010), entre outros autores.

Essa definição se faz necessária, posto que, no contexto contemporâneo, têm emergido formulações sobre educação integral de perspectiva pós-moderna, que ressignificam as finalidades da educação e as relações da escola com o Estado. Do mesmo modo, organizações da sociedade civil associadas ao empresariado têm disputado as concepções de educação integral, aproximando-as das formulações das pedagogias das competências difundidas pelos organismos internacionais. Esvaziada de seu sentido emancipador, a ideia de educação integral tem se convertido em um grande slogan das políticas de ampliação do tempo escolar.

Evangelista (2014) descreve que esses slogans funcionam como simplificações criadas a partir de elementos do projeto político-educativo dominante e das formulações dos organismos multilaterais, tornando-se “decisivos para disseminar nas mais diversas formações sociais concretas o pensar, o sentir e o agir do bloco no poder” (EVANGELISTA, 2014, p. 8). Considerando que esses slogans visam à construção de um consentimento ativo da população das diretrizes postas pela burguesia mundial (EVANGELISTA, 2014), é relevante refletir como o Estado brasileiro, juntamente com setores do empresariado, tem forjado um consenso em torno do que é educação integral, e principalmente, como isso tem se materializado nas políticas públicas de ampliação do tempo nas escolas brasileiras.

Por isso, outro pressuposto da nossa pesquisa é o entendimento de que o Estado – a partir de Engels (1984); Marx e Engels (2008), Lenin (2007), e principalmente de Gramsci (1992; 2017) e Poulantzas (2015) - tem papel essencial na construção da hegemonia capitalista, sendo, portanto, fulcral na formulação de consensos, sociabilidades e subjetividades de homens e mulheres. É fundamental desvelar o papel educador do Estado, em seu sentido ampliado, para dimensionar as intencionalidades da promoção de uma determinada concepção de educação integral, bem como os sentidos articulados à ampliação do tempo escolar.

Considerando as contradições da fase atual do capitalismo, nossa leitura da relação Estado e Educação demandou reflexão em torno do Neoliberalismo, a partir das definições de Harvey (2011; 2014), Anderson (1995) Dartot e Laval (2016) e Neves (2005; 2010); da Nova Gestão Pública, por meio das reflexões de Oliveira (2020) e Lima e Gardin (2017); e da relação público-privada, tendo como referência os trabalhos de Peroni (2018), Freitas (2018), Martins (2016), Costa (2017), Andrea Silva (2017), Adrião (2018) entre outros autores.

Metodologicamente, a pesquisa utilizou abordagem qualitativa, adotando como estratégia a pesquisa documental e a realização de entrevistas semiestruturadas. Compreendemos que, apesar das diferentes fontes de uma pesquisa possuir objetividade, elas não se apresentam claramente ao pesquisador (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019), uma vez que a essência de determinado fenômeno só se manifesta “de modo inadequado e parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos” (CURY, 1985, p. 25).

Evangelista e Shiroma (2019, p. 85) destacam que a pesquisa documental pode ser útil no esclarecimento de quais são os objetivos anunciados e/ou velados de determinada política educacional, revelando “como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista”. As autoras orientam que o estudo de políticas educacionais, por ser produto e expressão de conflitos sociais, não deve ter por base apenas documentos produzidos pelo governo:

Documentos governamentais são produzidos por órgãos e instituições vocacionados à defesa dos interesses dominantes no confronto com os interesses das classes subalternas na relação entre oferta e demanda de educação. Tais materiais expressam diretrizes para a educação e articulam interesses, projetam políticas, induzem intervenções sociais, razão pela qual é importante não incorrer no erro de circunscrever o estudo da política à análise de documentos produzidos pelo aparelho de Estado. Cotejá-los com a documentação produzida por aparelhos privados de hegemonia, como a mídia, fundações empresariais, organizações multilaterais e a de intelectuais que gravitam em sua órbita, é crucial para apanhar o fenômeno em sua produção mais geral (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 111-112).

Considerando as orientações de Evangelista e Shimora (2019), selecionamos materiais produzidos pelas fundações privadas que abordam com centralidade questões relativas à educação integral/tempo integral, e que influenciaram a constituição das políticas educacionais de ampliação do tempo escolar no Brasil, com base nas proposições dos Organismos Internacionais. Foram escolhidos alguns textos do CENPEC/Fundação Itaú Social, pelo pioneirismo na difusão de uma concepção de educação integral, desde o início dos anos 2000; produções do Movimento Todos pela Educação, por conta da relevância desse grupo na constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio, e do Centro de Referência em Educação Integral, coordenado pela Associação Escola Cidade Aprendiz, responsável pelas últimas formações ofertadas aos professores das escolas de tempo integral na Bahia.

Organizamos, ainda, dois grandes grupos de documentos normativos para análise, em consonância com nossos objetivos específicos: 1) as portarias que regem o EMTI; e 2) as normativas estaduais que orientam a política de tempo integral na Bahia.

No quadro 1, apresentamos a legislação nacional que foi analisada. Além das Portarias que criaram e regeram/regem o Programa EMTI, também constam as resoluções acerca das regras para execução financeira dos recursos pelas secretarias de educação.

Quadro 1 - Marcos Legais Federais EMTI

DOCUMENTO	ESPECIFICAÇÃO
<b>Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016a)</b>	Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016
<b>Portaria MEC nº 727 de 13 de junho de 2017 (BRASIL, 2017a)</b>	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.
<b>Portaria MEC nº 1.023, de 04 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018a)</b>	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
<b>Portaria MEC nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019)</b>	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
<b>Resolução nº 7, de 3 de novembro de 2016 (BRASIL, 2016b)</b>	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.
<b>Resolução FNDE nº 16, de 7 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b)</b>	Manual de Execução Financeira do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Brasil (2016a; 2016b; 2017<sup>a</sup>; 2017b; 2018; 2019).

No quadro 2, temos o conjunto legal que ampara a política estadual de tempo integral da Bahia. Considerando que um dos nossos objetivos específicos foi descrever as políticas de tempo integral existentes na rede estadual da Bahia anteriores à implementação do Programa de Fomento EMTI, reunimos os decretos e portarias referentes ao ProEI, ao Centro Juvenil de Ciência e Cultura (CJCC) e aos Complexos Integrados de Educação. Posteriormente ao EMTI, houve a criação de um novo programa estadual, o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, também houve a reformulação de todos os currículos das diferentes ofertas, a partir das orientações da BNCC. Desse modo, incluímos na nossa análise o Volume 2 do Documento Curricular Referencial da Bahia, que contempla os princípios e a estrutura do currículo Ensino Médio, educação integral e educação profissional do Estado.



Quadro 2 - Documentos Estaduais que amparam as políticas de Tempo Integral

DOCUMENTOS	ESPECIFICAÇÃO
<b>Portaria SEC nº 249, de 22 de janeiro de 2014 (BAHIA, 2014)</b>	Dispõe sobre a implantação, organização e funcionamento do Programa de Educação Integral em unidades escolares da Rede Pública Estadual.
<b>Decreto Estadual nº 12.829, de 04 de maio de 2011 (BAHIA, 2011a)</b>	Institui os Centros Juvenis de Ciência e Cultura – CJCC
<b>Decreto Estadual nº 16.781, de 11 maio de 2016 (BAHIA, 2016)</b>	Instituiu os Complexos Integrados de Educação - CIE
<b>BAHIA. Secretaria de Educação do Estado. Programa de Educação Integral - ProEI: da ampliação dos espaços, tempos e oportunidades educativas na formação escolar à formação humana integral. Superintendência da Educação Básica - SUDEB. Salvador: 2014a.</b>	Proposta de Educação em Tempo Integral com base na ampliação da jornada escolar para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia.
<b>Portaria SEC nº 1210, de 15 de fevereiro de 2017 (BAHIA, 2017)</b>	Retifica a matriz curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio das Escolas de Educação Integral em Tempo Integral.
<b>Portaria SEC nº 82, de 1º de fevereiro de 2020 (BAHIA, 2020b)</b>	Ficam revogadas a Portaria nº 1210/2017, publicada no D.O.E. de 16 de fevereiro de 2017, a Portaria nº 42/2020, publicada no D.O.E. de 24 de janeiro de 2020 e a Portaria nº 068/2020, publicada no D.O.E. de 28 de janeiro de 2020.
<b>BAHIA. Secretaria de Educação do Estado. Documento Orientador Educação em Tempo Integral – Parte Diversificada (2021c)</b>	Orienta as nuances da Parte Diversificada do currículo da oferta de educação em tempo integral do Programa de Educação Integral (ProEI) da Rede Pública Estadual da Bahia.
<b>Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – Volume 2 (2022a)</b>	Orienta a elaboração dos Currículos do Ensino Médio, Educação Integral e Educação Profissional com base na BNCC.
<b>Lei Estadual nº 14.359, de 27 de agosto de 2021b</b>	Institui o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Bahia (2011; 2014b; 2016; 2017; 2020b; 2021b; 2021c; 2022a).

Os dados coletados foram analisados a partir da proposta de análise de conteúdo definida por Bardin (2016, p. 48), como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Como técnica da análise de conteúdo, adotamos a análise temática, que funciona por meio de desmembramento do texto e reagrupamentos em unidades de registro. O tema, para Bardin (2016, p. 135), “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Portanto, fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2016, p. 135).

O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte. Realizamos uma pré-análise dos documentos recolhidos para saber quais temas emergiam deles e poderiam ser úteis para a compreensão das nossas categorias: educação integral e tempo integral. Minayo (2016) descreve que, nessa etapa, a leitura de primeiro plano ou leitura flutuante tem como objetivo fazer com que o pesquisador seja impregnado pelo conteúdo do material. Através dessa leitura, é possível:

a) ter uma visão de conjunto; b) apreender as particularidades do conjunto do material a ser analisado; c) elaborar pressupostos iniciais que servirão de baliza para a análise e a interpretação do material; d) escolher formas de classificação inicial; e) determinar os conceitos teóricos que orientarão a análise (MINAYO, 2016, p. 83).

Definimos, então, três grandes temas: 1) Concepção de Educação Integral e Currículo; 2) Condições para a Implementação do Ensino em Tempo Integral; e 3) Avaliação e Monitoramento. De maneira manual, identificamos com cores diferentes as partes dos textos que correspondiam a cada tema e reagrupamos essas partes em uma planilha do Excel, que nos permitiu visualizar todo o *corpus* dos documentos que fundamentaria a nossa síntese interpretativa.

A fim de cruzar as informações obtidas por meio da pesquisa documental, também usamos a entrevista semiestruturada como estratégia metodológica complementar. A estratégia da entrevista foi escolhida porque, segundo Amado (2013), é uma das técnicas mais interessantes para a compreensão da percepção humana e para obtenção de informações nos mais diversos campos, permitindo uma captação mais imediata dos dados que se deseja, além de servir como técnica de aprofundamento de algumas questões levantadas por outros instrumentos de pesquisa. Lüdke e André (2018) atentam para o caráter de interação que permeia a entrevista, permitindo uma interação mútua entre quem pergunta e quem responde, principalmente quando as questões não se apresentam de maneira completamente estruturada. Nesse sentido, elaboramos um roteiro da entrevista, buscando atender o objetivo específico de identificar as especificidades do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira e suas correlações com o Programa de Fomento EMTI.

Nossa intenção inicial era realizar entrevistas individuais com as representações dos setores responsáveis por conduzir os programas de ampliação do tempo escolar da rede estadual na Bahia. Dentro do organograma da Secretaria de Estado da Educação da Bahia (SEC), essas pastas são: Coordenação Executiva de Programas e Projetos Estratégicos (CEEPE), Diretoria de Educação Integral e a Coordenação de Educação Integral (CEDI). Depois de sucessivas

tentativas de encontro que tiveram de ser remarcadas por conta da agenda dos entrevistados, nos encontramos na sala da CEEPE, em abril de 2022. A pretensão de realizar três entrevistas individuais declinou por conta da disponibilidade dos entrevistados e, então, optamos por realizar uma entrevista coletiva, através da qual os participantes puderam apresentar suas memórias e perspectivas sobre os pontos levantados no roteiro da entrevista.

Os três participantes, aqui identificados como Diretor 1, Coordenadora 1 e Coordenador 2, ocuparam seus respectivos cargos a partir de 2019, quando o ex-Secretário Jerônimo Rodrigues (atual governador da Bahia) assumiu a pasta da Educação. Eles participaram da pesquisa de forma voluntária e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que estabelece a preservação dos anonimatos.

Posteriormente, procedemos a transcrição da entrevista e adotamos também a análise de conteúdo como técnica de apreciação do material. Seguimos o mesmo procedimento realizado na pesquisa documental. Depois da leitura inicial, organizamos, por meio de uma planilha do Excel, em grupos temáticos, os trechos que correspondiam aos temas que identificamos anteriormente nos documentos normativos: concepção de educação integral e currículo, condições para a implementação das escolas de tempo integral, avaliação e monitoramento no contexto da rede estadual da Bahia. A partir das indicações de Bardin (2016), buscamos observar alguns conceitos, termos reiterados, eixos de argumentação, concepções que poderiam se complementar ou se contrapor aos documentos normativos, tanto referentes ao EMTI quanto ao Programa Anísio Teixeira, a fim de fazermos nossas inferências e interpretação.

Isso posto, nossa tese estruturou-se em cinco capítulos, que visam a atender aos nossos objetivos. Para alcançar o objetivo específico de *Identificar as estratégias do Estado na promoção de uma educação voltada à sociabilidade neoliberal*, propusemos o primeiro capítulo, sob o título *Estado e Educação: disputas do Capital em torno da formação humana*. A partir da pergunta norteadora: *Quais as estratégias utilizadas pelo Estado para a difusão de um modelo educacional alinhado aos objetivos de formação para uma sociabilidade neoliberal?* discutimos o papel do Estado Educador na construção da pedagogia da hegemonia, conferindo centralidade aos conceitos de Estado Ampliado e Sociedade Civil presentes em Gramsci. Em seguida, analisamos os contornos do Neoliberalismo e da Nova Gestão Pública para, na última subseção, discutir a interferência dos organismos internacionais nas políticas educacionais e, conseqüentemente, no ideário de formação dos sujeitos.

O segundo capítulo, intitulado *Educação Integral: dos desafios contra hegemônicos às teorias e concepções dominantes*, visa a responder as seguintes questões: Nas disputas por projetos de sociedade, quais concepções de educação integral são hegemônicas? Quais foram

as concepções predominantes nas políticas educacionais brasileiras? Para tanto, como objetivo específico, apresentamos as diferentes concepções da educação integral em articulação com seus objetivos de formação e projeto de sociedade. Além de retomar as distintas concepções de educação integral presentes na história da educação brasileira, também nos propusemos a trazer o debate acerca da formação omnilateral e da educação politécnica, posto que acreditamos que essa discussão é relevante na construção de uma alternativa contra hegemônica de educação integral que vise a uma educação para além do Capital (MÉZAROS, 2008). Por fim, trouxemos à tona as perspectivas de educação integral dos reformadores empresariais (FREITAS, 2018) que têm pautado as políticas de tempo integral no Brasil.

O terceiro capítulo tem como foco o tempo integral no Ensino Médio. Questionamos: por que se deseja a ampliação da jornada para o Ensino Médio? Quais as características do EMTI e como a concepção de educação integral que o sustenta se relaciona com a ampliação do tempo escolar? Sob o título *A Reforma do Ensino Médio e o Programa de Fomento EMTI: mais tempo para qual formação?* buscamos responder ao objetivo de contextualizar as disputas em torno do Ensino Médio brasileiro, caracterizando a ampliação do tempo escolar presente na legislação que ampara o Programa de Fomento EMTI. Para tanto, apresentamos os debates em torno das finalidades do Ensino Médio, destacando as disputas que antecederam a reforma da referida etapa da educação. Posteriormente, apresentamos as características do EMTI a partir da análise dos documentos orientadores, tendo como eixos os três temas que emergiram da análise documental: 1) Concepção de Educação Integral e Currículo; 2) Condições para a Implementação do Ensino em Tempo Integral; e 3) Avaliação e Monitoramento.

No quarto capítulo, intitulado *Experiências de educação escolar em tempo integral na rede estadual da Bahia*, o enfoque dado foi nas experiências de ampliação de tempo escolar que antecederam o EMTI no dito Estado. Destacamos a Escola Parque, o Centro Juvenil de Ciência e Cultura (CJCC), o Programa de Educação Integral (ProEI) e os Complexos Integrados de Educação, a fim de atender ao objetivo específico de descrever as políticas de tempo integral existentes na rede estadual da Bahia anteriores à implementação do Programa de Fomento EMTI.

Sob o título *O Programa baiano de Educação Integral Anísio Teixeira e o Programa de Fomento EMTI: contradições em curso*, buscamos, no quinto capítulo, analisar as especificidades do referido Programa Baiano e suas correlações com o Programa de Fomento EMTI para responder à questão sobre os desdobramentos da chegada do EMTI para as políticas de educação do tempo integral do estado da Bahia. Realizamos a nossa análise tendo como base as normativas estaduais e a entrevista semiestruturada feita com representantes da Secretaria de

Educação. Assim como fizemos no capítulo terceiro, referente ao EMTI, organizamos nossa exposição tendo como base os três eixos temáticos 1) Concepção de Educação Integral e Currículo; 2) Condições para a Implementação do Ensino em Tempo Integral; e 3) Avaliação e Monitoramento.

Por fim, nas considerações finais, retomamos a questão norteadora da pesquisa, apresentando nossas conclusões, lacunas e questionamentos não respondidos, e *novas pistas* para futuros estudos.

## 1 ESTADO E EDUCAÇÃO: DISPUTAS DO CAPITAL EM TORNO DA FORMAÇÃO HUMANA

Nossa discussão parte do pressuposto de que o Estado não é um poder abstrato que se impõe de fora para dentro da sociedade, ou muito menos, que está acima da luta de classes. O Estado é forjado a partir de uma relação histórica de dominação e subordinação entre classes, sendo fruto, tal como postulou Engels (1984), do desenvolvimento das forças produtivas e da ampliação da divisão social do trabalho. Demarcar a historicidade do Estado Capitalista é importante não apenas para vislumbrar a possibilidade (e necessidade) da sua supressão, mas se converte em um dispositivo analítico que pode revelar as diferentes respostas históricas construídas pela burguesia para a reinvenção da sua dominação frente às contradições inconciliáveis do Capital.

Essas respostas históricas podem ser percebidas por meio da formulação das teorias liberais e neoliberais, materializadas em experiências históricas que culminaram na exacerbação da exploração dos trabalhadores e diminuição de direitos sociais, e em projetos que tentaram escamotear o caráter classista do Estado burguês, tais como a socialdemocracia e o projeto da Terceira Via (NEVES, 2005).

Por outro lado, no campo das políticas sociais, dentre as quais a educação tem centralidade, é possível identificar *fissuras* na estrutura estatal, que permitiram a conquista de direitos sociais pela classe trabalhadora, denotando, portanto, que a ossatura material do Estado é constituída pela luta entre as classes e as suas frações (POULANTZAS, 2015). Nesse sentido, a assertiva de que o Estado é “um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (MARX; ENGELS, 2008, p. 12), ainda que seja em última instância, uma tese legítima, não pode ser uma limitante para a compreensão das contradições, das mediações e das disputas que se apresentam no Estado em seu sentido ampliado.

No que se refere à relação entre Estado e educação, concordamos com Arroyo (2020, p. 769), quando ele aponta que “a gestão da educação pública é determinada pela gestão do Estado, por como o Estado em nossa história vem administrando os Outros, os oprimidos; logo, se faz necessário entender a razão gestora do Estado para entender a razão política da educação”. Os Outros a quem se refere Arroyo são os despossuídos de direitos no âmbito da democracia capitalista, são aqueles que têm tido o seu direito à educação negado historicamente por meio de diferentes estratégias políticas e ideológicas.

Dito isso, conforme anunciamos na construção do nosso problema de pesquisa, questionamos: quais as estratégias utilizadas pelo Estado para a difusão de um modelo

educacional alinhado aos objetivos de formação para uma sociabilidade neoliberal? O questionamento busca perquirir tal problemática e alcançar o objetivo específico de identificar as estratégias do Estado na promoção de uma educação voltada à sociabilidade neoliberal.

A primeira subseção, intitulada o *Estado Educador*, propõe-se a apresentar a concepção de Estado em Gramsci, permitindo problematizar o caráter pedagógico do Estado na construção de consensos em torno da conformação social no capitalismo. Na segunda subseção, sob o título *Estado Neoliberal e a Educação sob a Nova Gestão Pública*, discutimos como o neoliberalismo se constitui como um projeto de sociabilidade que incide sobre as subjetividades, a fim de ampliar as formas de exploração e reprodução do Capital. Destacamos como os elementos da Nova Gestão Pública acabam por construir um novo *ethos*, que altera objetivos e práticas na educação pública, intervindo sobremaneira na subjetividade dos sujeitos.

Na terceira subseção, *A influência dos Organismos Internacionais nas políticas educacionais*, trazemos o debate sobre o papel dos Organismos Internacionais na promoção de uma Agenda Globalmente Estruturada para Educação (DALE, 2004). Agindo como intelectuais orgânicos coletivos, tais organismos, em especial a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), constroem critérios acerca do ideário formativo dos estudantes, tendo como parâmetro um conjunto de competências e habilidades estabelecidas a fim de moldar os sujeitos às necessidades do contexto de reestruturação produtiva do Capital. Por fim, na última subseção, sintetizamos nossas considerações acerca da questão anunciada.

## 1.1 O ESTADO EDUCADOR

O Estado é constituído sob dois níveis: o primeiro, fenomênico, é expresso pela forma de governo e legitimado por meio da democracia formal burguesa; já o segundo nível representa o seu aspecto essencial, e tem como eixo “a manutenção da dominação política de uma classe sobre as demais, onde a base de ação política é a luta de classes” (DIÓGENES; RESENDE, 2007, p. 3).

Segundo Engels (1984, p. 191), a necessidade de criação do Estado é “a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar”. Portanto, fez-se necessária a conformação de uma instância superior para arbitrar conflitos, apresentando-se sob uma suposta neutralidade frente à luta de classes, tornando-se a força de coesão da sociedade civilizada (MARX; ENGELS, 2008). O Estado historicamente configurou-se como forma de organização que a classe burguesa construiu para fazer valer seus interesses particulares sob a aparência de

interesses comuns e universais, servindo como principal mecanismo de garantia da propriedade privada dos meios de produção.

Ainda que Marx não tenha desenvolvido uma teoria geral sobre o Estado, Diógenes e Resende (2007) apresentam as quatro funções basilares do Estado burguês, expressas por ele ao longo de sua extensa produção. Tais funções são estratégicas para a compreensão do desenvolvimento, manutenção e conservação da sociedade capitalista.

A primeira função do Estado está relacionada com a manutenção e estímulo ao avanço das forças produtivas, a partir da criação de uma infraestrutura básica para o desenvolvimento das empresas capitalistas. Em outras palavras, “o Estado exerce a função de capitalista coletivo ideal” (DIÓGENES; RESENDE, 2007, p. 3). A segunda função abarca o ordenamento jurídico, posto que o Estado se apresenta como arbítrio das relações de produção, normatizando e legislando sobre o processo de produção e circulação da mercadoria, e por conseguinte, todo o conjunto das relações sociais. Ao intervir nas relações conflituosas entre Capital e trabalho assalariado como se fosse um ente supostamente imparcial, o Estado também garante as condições para a reprodução do Capital. Além disso, age de forma a negar todas as contradições inerentes e historicamente determinadas da relação Capital e trabalho.

A função de controle fiscal-financeiro é o terceiro ponto apontado pelos autores, que confere ao Estado uma relativa autonomia diante das classes sociais, posto que ele consegue acumular fundos coletivos. De acordo com Lênin (2007, p. 30), “para manter um poder público separado da sociedade e situado acima dela, são necessários os impostos e uma dívida pública”. A última função relaciona-se com o exercício de uma política comercial externa desenvolvida pelos diferentes países, que tem por horizonte seguir os ditames do Capitalismo, garantindo, assim, sua reprodução.

Poulantzas (2015) destaca que, apesar de muitos marxistas direcionarem seus estudos sobre a dominação do Estado no âmbito da circulação do Capital e nas trocas comerciais, é importante deslocar o olhar para as relações de produção, portanto, para o campo das lutas. Sobre as transformações no Estado, o autor pondera que elas estão ligadas às relações de produção capitalistas e, conseqüentemente, à luta de classes. O autor afirma que o Estado tem um poder de organização das classes dominantes, pois “ele representa e organiza a ou as classes dominantes, em suma representa e organiza o interesse político a longo prazo de um bloco no poder” (POULANTZAS, 2015, p. 128). Esse ordenamento não ocorre sem conflitos: advém tanto da multiplicidade de interesses das frações da classe dominante, como das tensões estruturais sucedidas pela pressão da classe trabalhadora.



A partir desses elementos, consideramos fulcral a formulação de Gramsci (2017, p. 258) sobre o Estado, posto que sua concepção extrapola a dimensão restrita, ao estabelecer que “por Estado deve-se entender além do aparelho do Estado, também o aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil”. Sociedade política e sociedade civil são dimensões indissociáveis na teorização gramsciana. Porém, para fins metodológicos, é possível diferenciá-las, esclarecendo que a sociedade política, ou o Estado no sentido estrito, relaciona-se a um conjunto de atividades que tem por função o exercício da coerção e da manutenção, pela força, da ordem estabelecida. Portelli (1977) nos lembra que a sociedade política não se limita ao simples domínio militar, mas igualmente ao governo jurídico, a força legal que, ao coagir e reprimir, também condiciona a conduta dos indivíduos em consonância com as exigências burguesas.

Ocorre que o Estado moderno, conforme a complexificação das relações sociais, passou a se organizar por meio de uma nova esfera do exercício do poder, cuja especificidade está no consenso, e não exclusivamente na força (SOARES, 2000). Essa esfera refere-se à sociedade civil, que pode ser caracterizada “como conjunto de organismos chamados comumente de ‘privados’” (GRAMSCI, 1992, p. 11). Nesse sentido, a sociedade civil é o espaço no qual se manifestam os interesses nascidos das diferentes posições dos sujeitos coletivos, que por estarem conectados à estrutura produtiva, também refletem os conflitos das relações de produção. Soares (2000) indica que Gramsci esclareceu como as organizações da sociedade civil são forjadas por interesses contraditórios:

[...] tanto como forma de resistir à repressão do grupo dominante - constituindo-se como o lugar da associação dos interesses contrários à orientação governamental - quanto espaço onde os grupos dominantes buscam vencer a resistência dos outros grupos sociais, convencendo-os, persuadindo-os. Em outras palavras, os elementos dirigentes organicamente ligados à classe social dominante procuram, no âmbito da sociedade civil, educar o consentimento dos governados ao governo do grupo que representam (SOARES, 2000, p. 97).

Sendo assim, a sociedade civil é a instância-chave para o exercício da hegemonia, que pode ser compreendida como a conjunção entre dominação e direção da classe dominante sobre as outras. Por outro lado, os aparelhos privados da sociedade civil não são meros reprodutores de uma lógica externa que lhes é imposta, haja vista que “tais aparelhos guardam em si mesmos a possibilidade de, conforme a conjuntura histórica, responder contraditoriamente a determinadas demandas e orientações, abrindo espaço para a construção de uma contra hegemonia” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 26). A escola, por exemplo, é um dos grandes exemplos das contradições do sistema capitalista, posto que, ao mesmo tempo, pode referendar

ou tensionar os dispositivos de controle e manutenção das relações de exploração características do capitalismo.

Gramsci (2017) deixa claro que a hegemonia está inserida no campo da superestrutura, mas ela só é consubstanciada quando a classe fundamental controla, concomitantemente, as forças produtivas e as forças políticas. Isso porque, para o autor, a conexão entre estrutura e superestrutura é orgânica, e é esse vínculo que determina o bloco histórico, conceito que o autor determina como a “unidade entre natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos” (GRAMSCI, 2017, p. 27). A compreensão de determinado bloco histórico permite o entendimento de como “um sistema de valores culturais (o que Gramsci chama de ideologia) impregna, penetra, socializa e integra um sistema social” (PORTELLI, 1977, p. 16). Nesse sentido, a ideologia para Gramsci não se apresenta como um falseamento da consciência, mas como um conjunto de ideais que orientam uma visão de mundo para determinada classe e/ou sujeitos coletivos (SILVA, Deise, 2020).

Os responsáveis pela disseminação da ideologia são os intelectuais que atuam como *agentes* da superestrutura, ao conferir unidade ao bloco histórico. Sobre os intelectuais, Gramsci (1992, p. 3) pondera que

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político.

Assim, a classe hegemônica produz seus intelectuais orgânicos, que têm por função difundir sua concepção de mundo às demais classes, organizando o sistema de dominação. Retomamos a discussão sobre o papel dos intelectuais orgânicos em capítulos e subseções subsequentes, quando analisamos a difusão de determinados parâmetros e concepções hegemônicas de educação.

Ademais, sobre a ampliação do Estado e da sociedade civil, Gramsci também analisou o processo de ocidentalização da sociedade, que teria provocado dois movimentos: o primeiro diz respeito à constante estatização da sociedade civil: atividades que anteriormente eram responsabilidade de organizações privadas passaram para o controle estatal. A educação, por exemplo, era responsabilidade quase que exclusiva da Igreja, e passou paulatinamente para o controle do Estado. Por outro lado, há um segundo movimento de politização da sociedade civil: vários grupos, com demandas e projetos de sociabilidade distintos começam a se organizar e pressionar as estruturas da sociedade política na tentativa de obter, do conjunto da sociedade, o

consentimento passivo e/ou ativo para os seus projetos de sociabilidade. Sobre esse ponto, Neves e Sant'Anna (2005, p. 25) destacam que:

para compreensão da natureza e do grau de desenvolvimento da sociedade civil no processo de luta de classes em cada formação social, faz-se imprescindível estudá-la em contato direto com o conjunto das estratégias de reprodução ampliada do capital, assim como em relação às práticas coercitivas e diretivas governamentais para a conquista, consolidação e aprofundamento do consentimento, sempre provisório, do conjunto da sociedade ao projeto de sociabilidade da classe dominante e dirigente.

Portelli (1977) estabelece a sociedade civil, como vetor de expansão da concepção ideológica que dirige a sociedade, articula-a com três níveis essenciais: a ideologia propriamente dita, que se relaciona com a concepção de mundo da classe dirigente; a estrutura ideológica, que compreende as organizações que criam e difundem a ideologia, tais como a Igreja; e, por fim, o próprio material ideológico, que são os instrumentos técnicos de difusão da ideologia. Esse aparato deve agir a fim de alçar o consentimento de todos, pois como atribuiu Gramsci (2017, p. 28, grifo nosso),

se todo Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será o instrumento para esta finalidade (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado para ficar conforme a tal finalidade, ser maximamente eficaz e produtor de resultados positivos. **O Estado deve ser concebido como “educador”** na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização.

A função educadora do Estado é, portanto, fundamental para a conformação social, para adequar a *civilização* e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento da produção. O Estado assume o papel de educador na medida em que passa a propor a condução de amplos setores da população a uma reforma intelectual e moral adequada ao projeto de sociabilidade dominante e dirigente.

Neves e Sant'Anna (2005) apontam que, na condição de educador, o Estado capitalista, ao longo do século XX, e de forma mais marcante nas primeiras décadas do século XXI, vem desenvolvendo uma nova pedagogia da hegemonia, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil. Os autores inspiraram-se em Gramsci para formular o conceito de pedagogia da hegemonia, já que o pensador italiano define que toda relação de hegemonia é necessariamente pedagógica. Nas sociedades ocidentais,

a pedagogia da hegemonia passa a se exercer mais sistematicamente por meio de ações com função educativa positiva, que se desenvolvem primordialmente na sociedade civil, nos aparelhos de hegemonia política e cultural das classes dominantes, sendo para Gramsci, a escola o mais importante deles (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 27).

O Estado capitalista vem redefinindo suas diretrizes com o intuito de reajustar “as práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista” (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 26), atuando através da pedagogia da hegemonia na restrição da consciência coletiva dos organismos da classe trabalhadora e na conformação técnica e ética das massas populares à sociabilidade burguesa.

Tendo como base esses referenciais, a próxima subseção discute as configurações do Estado Capitalista e as estratégias adotadas no contexto da reestruturação produtiva, que coadunam com uma nova pedagogia da hegemonia do projeto neoliberal de sociabilidade, que tem sido disputada na sociedade civil, principalmente a partir da atuação dos organismos internacionais.

## 1.2 ESTADO NEOLIBERAL E A EDUCAÇÃO SOB NOVA GESTÃO PÚBLICA

Marx (2012) indica que, em que pese a confusa diversidade em suas formas, os diferentes Estados dos países capitalistas têm em comum o fato de repousarem sobre as bases da moderna sociedade capitalista. Isso nos permite inferir que as reorganizações que o Estado moderno tem passado devem ser interpretadas à luz das transformações estruturais do Capitalismo e, por conseguinte, a partir das modificações nas relações de produção capitalistas. As contradições da relação entre capital e trabalho que marcam as bases da sociedade capitalista também serão, nesse sentido, expressas nas *entranhas* do Estado, posto que o fundamento da sua ossatura material são as classes e suas lutas (POULANTZAS, 2015). Segundo Gramsci (2017, p. 42),

a vida estatal é concebida como uma continua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que o interesse do grupo dominante prevalece, mas até determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo.

Considerando, portanto, o movimento das lutas das classes e a necessidade histórica dos capitalistas se reinventarem para garantir as condições de exploração da classe trabalhadora, entendemos a supressão do modelo de Estado de Bem-Estar Social pelo projeto neoliberal.

O Estado de Bem-Estar Social emergiu no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, definido por Eric Hobsbawm (1995) como a Era de Ouro. Naquele período, a capacidade produtiva da economia mundial foi reorganizada a fim de evitar as mesmas catástrofes econômicas que ocorreram no período entre as guerras mundiais. Foi a partir do crescimento da produção industrial, associada a um *boom* do desenvolvimento tecnológico, bem como à elaboração de uma sofisticada divisão de trabalho internacional, que houve a reorientação do processo de acumulação do Capital (CHESNAIS, 1995). Esses elementos agregaram-se às “novas formas de persuasão e mesmo de coerção aos/as trabalhadores/as, com o fim de os/as amoldarem às mudanças estruturais em curso” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 55).

Chesnais (1995) discorre que as elites econômicas tiveram de aceitar a intervenção do Estado na economia e a concessão de um conjunto de direitos aos trabalhadores assalariados, a fim de garantir uma estabilidade política e econômica. O Estado de Bem-Estar Social representou uma tentativa de mitigar as contradições sociais dos países do capitalismo central, tendo por alicerce a política do pleno emprego, o crescimento econômico e a seguridade social. Porém, a despeito dos avanços nas conquistas de muitos direitos sociais, o Estado de Bem-Estar Social também exerceu um forte controle político e ideológico sobre a classe trabalhadora, tendo efeitos na sua organização e sua consciência:

[...] el Estado del Bienestar crea la falsa imagen de las esferas separadas en la vida de la clase trabajadora. Por una parte, la esfera del trabajo, la economía, la distribución del ingreso “primario”; por otra, la esfera de la ciudadanía “secundaria”. Esta división del mundo sociopolítico oscurece los vínculos y lazo que existen entre ambos, evitando así la formación de un entendimiento político que contempla la sociedad como una totalidad coherente a cambiar (OFFE, 1990, p. 146-147).

Em outras palavras, as políticas de Bem-Estar Social pressupunham uma expansão de direitos, mas também estavam alicerçadas em uma falsa compreensão de conciliação entre as classes, que tinha como implicação a desmobilização dos trabalhadores no enfrentamento das raízes das desigualdades e na superação da sociedade capitalista.

O sucesso da acumulação de capital industrial do pós-guerra foi sucedido por um progressivo processo de produção e circulação de mercadorias em escala transnacional, e de uma crescente financeirização da economia. Os ganhos financeiros, não obstante, resultaram no aprofundamento das desigualdades. No discurso dominante, segundo Chesnais (1995), essa

situação é apresentada como *inevitável*, porque está ligada a uma *globalização da economia* imposta pelo jogo livre das leis do mercado. Para o economista, essa é a palavra-chave que constitui um importante slogan das organizações econômicas internacionais, em que é posto que não há alternativa aos países – e as classes sociais – que não seja se adaptar.

O modelo econômico e político do pós-guerra, todavia, começou a colapsar no bojo da crise dos anos de 1970, “quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação” (ANDERSON, 1995, p. 12). Tratava-se de uma crise estrutural do Capital, cujos sinais mais evidentes foram uma tendência decrescente na taxa de lucros; um esgotamento do modelo fordista/taylorista de produção; a hipertrofia do capital financeiro e maior concentração de capitais; uma tendência generalizada às desregulações e à flexibilização; e por fim, a crise do Estado de Bem-Estar Social (ANTUNES, 2009). Com resposta a essa crise,

[...] Iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do Neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2009, p. 33).

Harvey (2011, p. 18) lembra que as crises também têm por função “racionalizar as irracionalidades do Capitalismo”, promovendo novos arranjos, modelos de desenvolvimento e novas formas de poder de classe. Foi esse contexto que permitiu a emergência do discurso neoliberal, que se contrapunha aos parâmetros anteriormente seguidos pelos Estados de Bem-Estar Social nas décadas anteriores.

O fenômeno do Neoliberalismo é analisado sob diferentes prismas no campo das ciências sociais, a exemplo das teorias foucaultiana, marxista, bourdieusiana e weberiana. Há um profícuo debate acerca das suas origens, das diversas experiências e dos seus atuais contornos. Apesar de muitas divergências, as diferentes conceituações avançam, ao compreender o neoliberalismo para além de uma mera política econômica (ANDRADE, 2019).

Dartot e Laval (2016), desenvolvendo uma reflexão a partir de Foucault, situam o neoliberalismo como uma racionalidade que produz, estrutura e organiza a conduta de governados e governantes, resultando na construção de novas subjetividades. Para os autores, o neoliberalismo pode ser definido como o “conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARTOT; LAVAL, 2016, p. 17). Ao definir determinado padrão normativo de

vida, o neoliberalismo coloca “em jogo nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (DARTOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Os autores tecem críticas às abordagens marxistas ortodoxas, que reduzem o neoliberalismo à aplicação de um programa econômico e refutam a perspectiva simplista, que atribui a oposição entre Estado e mercado como característica do neoliberalismo. Eles argumentam que, por empregar técnicas de poder inéditas sobre as subjetividades e sobre as condutas, o neoliberalismo não pode ser reduzido à expansão mercantil e, além disso, o Estado passou a intervir de forma cada vez mais incisiva, conforme o neoliberalismo avançava. Nesse sentido, ele não representaria a mera continuidade da doutrina liberal, mas a sofisticação das formas de controle da normatividade da vida em um contexto em que a competitividade passa a figurar como elemento central.

Dartot e Laval (2016) comentam que a abordagem apresentada por Harvey (2014), sobre neoliberalismo, ainda que bastante cuidadosa, apresenta um esquema explicativo pouco original e muito marcado pela dimensão econômica. Há de se considerar que a chave explicativa apresentada por David Harvey (2014), que coloca o Neoliberalismo como um projeto de classe, realmente não é tão original, mas ela permanece incontornável, se consideramos a persistente e cada vez mais profunda dicotomia entre capital e trabalho. Sem negar os elementos apresentados pelos autores franceses, é importante enfatizar, assim como Harvey explicita, que o Neoliberalismo utiliza a retórica da liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e livre mercado a fim de restaurar e consolidar o poder da classe capitalista.

De toda sorte, o neoliberalismo não é resultado de uma doutrina homogênea, e ganhou contornos distintos, conforme as configurações históricas dos países. No âmbito do Estado, de maneira geral, o neoliberalismo preconiza o discurso da gestão descentralizada, defendendo a redução de direitos sociais e a aceleração do processo de privatizações. Há o ímpeto de reduzir os possíveis entraves burocráticos, aumentando a eficiência e reduzindo os custos do Estado, tornando-o mais competitivo em relação a outras nações no cenário internacional. Além desses aspectos, para caracterizar o Estado Neoliberal, Harvey (2014, p. 14) ainda acrescenta:

O Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da política e legais requeridas para garantir direitos de propriedades individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado da saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve se aventurar para além dessas tarefas.

Apesar das primeiras experiências do Neoliberalismo terem ocorrido ainda na década de 1970, o Consenso de Washington, em 1989, foi decisivo para o coroamento do processo de neoliberalização, com a criação de um receituário que visava ao estabelecimento de um pacto de desenvolvimento econômico pautado em ajustes fiscais, endereçado principalmente aos países da América Latina. Como consequência, Harvey (2014, p. 13) aponta que “o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo”.

Harvey (2014) esclarece que o processo de neoliberalização envolveu uma *destruição criativa* dos antigos poderes e direitos institucionalizados, das relações de trabalho, da natureza e dos modos de vida, na medida em que as trocas de mercado são julgadas como uma ética que deve conduzir as ações humanas. Nesse contexto, a compreensão de que “as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado e de comércio tornou-se um elemento vital do pensamento neoliberal” (HARVEY, 2014, p. 17). Como contraponto, também é possível afirmar que há um sistema de construção de uma nova razão do mundo, que reelabora as subjetividades, como descreveram Dartot e Laval (2016).

Ressaltamos que o neoliberalismo, assim como o liberalismo clássico, impõe como valor moral o individualismo, sendo hostil a qualquer possibilidade de solidariedade social que possa afetar os padrões de acumulação do Capital. O sucesso e o fracasso individuais são interpretados como virtudes empreendedoras ou falhas pessoais, sem que elementos sistêmicos, como as exclusões oriundas das desigualdades de classes, sejam apontados (HARVEY, 2014).

O discurso das liberdades individuais, entretanto, não é um limitante para a existência do neoliberalismo em Estados autoritários e antidemocráticos. Harvey (2014, p. 77) avalia que, para os teóricos neoliberais, “a democracia é julgada um luxo que só é possível em condições de relativa afluência, associado a uma forte presença da classe média para garantir a estabilidade política”. Há de se recordar que a ditadura chilena de Pinochet foi o primeiro grande laboratório das práticas neoliberais na América Latina. Portanto, a nova onda de governos conservadores, com características associadas ao neofascismo<sup>6</sup>, tal como o governo Bolsonaro se apresentou no Brasil, é “perfeitamente compatível com o programa neoliberal de governança pela elite,

---

<sup>6</sup> Segundo Michel Lowy (2020, s.p.), “o neofascismo não é a repetição do fascismo dos anos 1930: é um fenômeno novo, com características do século 21. Por exemplo, não toma a forma de uma ditadura policial, respeita algumas formas democráticas: eleições, pluralismo partidário, liberdade de imprensa, existência de um Parlamento etc. Naturalmente, trata, na medida do possível, de limitar ao máximo estas liberdades democráticas, com medidas autoritárias e repressivas. [...] Enquanto o fascismo clássico propugnava a intervenção massiva do Estado na economia, o neofascismo de Bolsonaro é totalmente identificado com o neoliberalismo, e tem por objetivo impor uma política socioeconômica favorável à oligarquia, sem nenhuma das pretensões ‘sociais’ do fascismo antigo”.



desconfiança da democracia e manutenção das liberdades de mercado” (HARVEY, 2014, p. 92).

Enquanto Harvey (2014, p. 16) compreende o projeto neoliberal como bem-sucedido, “a julgar pela incrível centralização da riqueza e do poder observável em todos os países que tomaram o caminho neoliberal”, Anderson (1995) faz um cálculo diferenciado, ponderando que o neoliberalismo fracassou economicamente por não conseguir a revitalização básica do capitalismo avançado. Muito embora o autor acrescente que no âmbito social ele foi certo, ao ampliar as desigualdades, e na esfera política e ideológica teve uma ação ainda mais bem-sucedida, alcançou “êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas” (ANDERSON, 1995, p. 20).

O fato é que, em meados dos anos de 1990, com o objetivo de apaziguar os efeitos negativos do neoliberalismo, sem, contudo, retomar as características gerais do modelo social-democrata e nem propor uma ruptura completa com a proposta neoliberal, ganhou força uma agenda política e econômica denominada de Terceira Via ou *Social-Liberalismo* (NEVES, 2005). Foi Anthony Giddens, sociólogo inglês, um dos responsáveis da formulação teórica acerca da Terceira Via, definindo-a a partir do seu objetivo político da seguinte forma:

O objetivo político da Terceira Via, no meu entender, é levar a cabo as implicações políticas dos Novos Tempos, reconhecendo que isto significa que as posições políticas estabelecidas pela esquerda têm de ser profundamente reavaliadas. Se os social-democratas querem uma influência real no mundo, suas doutrinas devem ser repensadas de forma tão radical quanto foi feito meio século atrás, quando a social-democracia originalmente rompeu com o marxismo (GIDDENS, 2001, p. 36).

A Terceira Via propõe uma nova interpretação do mundo, posto que seus defensores anunciam que estaríamos vivendo em uma sociedade pós-industrial, na qual predominariam as incertezas ante um mundo globalizado em que hábitos, costumes, identidades, tempos e espaços estariam se transformando. Evidencia a imagem de que vivemos em uma *aldeia global*, em que todos têm acesso à informação, ao conhecimento e às mercadorias. Nesse arranjo lógico “em que prevalece a naturalização do sistema capitalista como algo humano e fora da história, embora resultante dela, não cabe aos homens a direção do processo histórico, pois todos teriam se tornado reféns de um sistema em constante mutação em que prevalecem as dúvidas” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 48).

A Terceira Via sugere uma reconfiguração do papel do Estado e da sua relação com a sociedade. Parte-se do pressuposto da necessidade de uma reforma política e econômica do aparelho estatal, a fim de garantir o surgimento de um *novo Estado democrático*, capaz de incorporar novas organizações e parcerias que possibilitem a constituição de relações sociais mais dialógicas. A renovação do Estado deveria estar baseada na “descentralização administrativa, democratização, transparência, eficiência administrativa, espaços de participação e a função reguladora dos riscos sociais, econômicos e ambientais” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 51).

Há, portanto, total convergência com as características do Neoliberalismo. Concordamos com Peroni (2018), quando a autora avalia que, ao partirem de um mesmo diagnóstico falho de que a crise está no Estado, neoliberais e teóricos da Terceira Via afinam-se, ao estabelecer que o Estado não deve ser mais o executor direto das políticas sociais. Sobre os aspectos que denotam possíveis diferenças entre o Neoliberalismo e a Terceira Via, é possível interpretar que

[...] a Doutrina Neoliberal e a Terceira Via, a despeito de concordarem no diagnóstico de que o culpado da crise é o Estado, defendem distintas estratégias para a sua superação. Nos dois casos, o Estado deixa de ser o responsável direto pela execução das políticas sociais, mas enquanto o neoliberalismo defende a privatização e passa a responsabilidade para o mercado, a Terceira Via repassa a responsabilidade para organizações da sociedade civil, criando o conceito de “público não-estatal” (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 71).

O desejo de reformar o Estado também mudou as relações entre a sociedade civil e a sociedade política. Neoliberalismo e Terceira Via afinam-se na medida em que as duas teorias propõem o repasse da direção e da execução das políticas sociais para a sociedade (PERONI, 2018). No bojo dessas transformações surgiu, nas últimas décadas do século XX, a Nova Gestão Pública (NGP), como tendência hegemônica de reorganização de práticas e concepções do setor público, sob o prisma do privado. Suas bases epistemológicas estão no novo institucionalismo, que parte do pressuposto de que as instituições afetam o comportamento de atores sociais, preconizando a adoção do paradigma do mercado e da lógica concorrencial e empreendedor no interior do Estado (OLIVEIRA, 2020). Oliveira (2020, p. 87) afirma que

A NGP se instala então como inovação, criticando a burocratização dos Estados de Bem-Estar Social mesmo aonde não se chegou a vive-lo de fato, como na região latino-americana, promovendo ataques às hierarquias, à centralização do poder e das decisões, à rigidez das estruturas governamentais, o que encontrou muita acolhida junto à opinião pública. O funcionalismo passou a ser bastante criticado como ineficiente e pouco comprometido.

Para além da ideia de *Estado Mínimo* associada ao Neoliberalismo, é interessante compreender que a proposta endossada pela NGP é a reconstrução do Estado, ou seja, um *Estado Melhor*, sob a tríade da eficácia, economia e eficiência (MARQUES; MENDES; MARANHÃO, 2019). Acrescentamos, em concordância com Nerwan e Claker (2012, p. 353), que embora em sua forma aparente o novo gerencialismo esteja associado às práticas de governo, há uma função muito mais ampla, que objetiva oferecer “coerência tanto ideológica como organizacional aos cenários organizacionais complexos que emergiram de projetos de reforma do estado”. Os autores completam que o novo gerencialismo é uma concepção que anseia uma mudança cultural, que começa pela transformação do Estado e se estende a toda a sociedade, alterando atitudes e comportamentos dos sujeitos.

Essas transformações, ainda que tenham como horizonte o mesmo ideário neoliberal, carregam particularidades de acordo com o contexto nacional, regional ou local. Lima e Gandin (2017), analisando a NGP no Brasil, alertam, por exemplo, para a concomitância de práticas gerenciais, paternalistas e coronelistas no interior das políticas brasileiras.

A NGP chegou ao Brasil na década de 1990 por meio de uma reforma administrativa, desenvolvida por Fernando Henrique Cardoso. Segundo Pimenta (1998, p. 179), a reforma teria por proposta estabelecer três elementos centrais: a privatização, a terceirização e a publicização, definida como “a transformação de órgãos estatais em entidades públicas não-estatais, de direito privado e sem fins lucrativos, que recebem recursos do orçamento público”.

Oliveira (2020) ressalta que o processo de privatização encampado nesse período estabeleceu um novo comportamento entre o cidadão e a oferta de bens e serviços essenciais, já que a concepção de público e de cidadania passou a ser orientada pela dinâmica do mercado. A mudança nas formas de organização e gestão da educação, por exemplo, começaram a ser legitimadas pela necessidade de modernizar a administração pública, a fim de obter maior transparência, estruturas mais democráticas e de maior eficiência. A autora endossa que

Essas reformas revelaram forte contradição expressa entre a tentativa de adequação e ajuste dos sistemas públicos de educação às exigências renovadas do desenvolvimento capitalista e às demandas por maior acesso à educação, à cultura, o reconhecimento à diferença, entre outros fatores indispensáveis ao pleno exercício da cidadania (OLIVEIRA, 2015, p. 632).

Como a NGP não se restringe às práticas administrativas de governo, ela pode ser incorporada tanto em governos ultraliberais quanto em governos mais progressistas. Os governos de Lula e Dilma, apesar da presença de políticas mais progressistas que visaram à redução da pobreza e à ampliação do acesso à educação, mantiveram padrões gerencialistas

gestados no governo FHC. É possível perceber continuidades associadas à transposição para o setor público de “modelos de gestão que utiliza conhecimentos e instrumentos do meio empresarial, dentre eles: sistemas de avaliação, responsabilização e prestação de contas” (OLIVEIRA, 2020, p. 101).

Na agenda educacional, por exemplo, a NGP tem conquistado cada vez mais espaço, com a introdução de mecanismos de controle e responsabilização que afetam a vida dos trabalhadores da educação, dos estudantes, também do desenho do projeto educacional. As políticas educacionais passaram a ser conduzidas por um parâmetro de qualidade restrito, associado aos rendimentos dos estudantes em avaliações externas. As avaliações externas tornaram-se instrumento de controle e ranqueamento das escolas, 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). Os baixos níveis de desempenho dos estudantes são interpretados como falta de compromisso do gestor ou do professor, e não como decorrência de um conjunto de carências estruturais (OLIVEIRA, 2009). Recupera-se a tônica do individualismo inerente ao neoliberalismo, e o discurso de crise da educação e do Estado ineficiente passa a ser transferido para as escolas e para os seus sujeitos.

A fim de atender essas demandas, os sistemas educativos são estruturados a partir de uma lógica da competitividade, e a gestão escolar começou a adotar parâmetros do mundo empresarial (LAVAL, 2004). Há um deslocamento da ideia de gestão democrática, reivindicada pelos movimentos sociais, para uma noção de gestão participativa, “usada como estratégia de responsabilização (accountability) em que não se faz menção à participação como partilha de poder, mas apenas de responsabilidades” (MARTINS, 2016, p. 56).

Caetano (2018, p. 151) pondera que esse formato faz com que os sistemas educativos atuem como quase mercados, e a “educação como direito social passa ser relativizada, pois promove uma lógica de cunho privado, em que a educação é reduzida a condição de mercadoria”.

Sob os parâmetros da NGP, Adrião (2018) destaca que o avanço da privatização na educação pode ser identificado em três dimensões: na oferta, na gestão e no currículo. A autora descreve que a privatização da oferta educacional vai além da ampliação de vagas na rede privada, abarcando o financiamento de escolas não estatais com dinheiro público e a presença de programas e políticas baseados na escolha parental, a exemplo do *homeschooling* e dos *vouchers* educacionais. Já a privatização da gestão refere-se à “[...] delegação pela esfera pública, dos processos relativos às tomadas de decisão sobre os fins da educação e os processos

necessários ao seu atendimento” (ADRIÃO, 2018, p. 18). A atuação de Institutos, fundações e organizações privadas passam a ser valoradas, mediante uma retórica da *responsabilidade empresarial*. A autora destaca a presença dessas instituições, denominadas também como filantropos de riscos ou filocapitalistas, que apesar de se apresentarem como não lucrativas, atuam junto às redes públicas na perspectiva da subordinação da gestão aos interesses do mercado.

Por fim, a privatização do currículo abarca a aquisição insumos educacionais, de *tecnologias educacionais*, livros, conteúdos digitais e sistemas de informação de organizações privadas. Adrião (2018, p. 20) esclarece que se trata, “[...] mais amplamente, da transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja, da definição dos desenhos curriculares”. A Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio são grandes exemplos contemporâneos do protagonismo do setor privado nas políticas educacionais, sendo possível identificar a interferência dos reformadores empresariais (FREITAS, 2018) na proposição da agenda política, na formulação e, atualmente, na implementação desses projetos. Segundo Caetano (2018), foi através de uma forte aliança entre instituições privadas, como a Fundação Lemman, o Instituto Ayrton Senna, o Todos Pela Educação, a Fundação Roberto Marinho, juntamente com os partidos políticos que sustentaram o golpe de 2016, que as recentes reformas ganharam densidade. Sobre esse aspecto, concordamos com Pereira e Albuquerque (2018, p. 142) quando analisam que

os governos de feição neoliberal entendem a sociedade civil como um aglomerado de interesses privados e dão centralidade na relação com o empresariado/ou terceiro setor como se esses fossem os legítimos representantes de todos, enfraquecendo (ou minando) o diálogo com outros setores que não integram ou não concordam com a sua perspectiva política.

Retomamos e aprofundamos essa discussão nos próximos capítulos da tese, já que exploramos tanto as apropriações desses aparelhos privados de hegemonia acerca da educação integral, como também analisamos as recentes políticas de tempo integral no Ensino Médio no Brasil, e nesse campo, os processos de privatização possuem contornos muito evidentes. Ademais, a ação dos reformadores empresariais na educação (FREITAS, 2018) está em sintonia com as diretrizes dos Organismos Internacionais. A descrição dessas diretrizes e os efeitos na construção de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (DALE, 2004) estão descritas na próxima subseção.

### 1.3 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Apresentadas as características do Estado Neoliberal e as táticas acionadas pela NGP para a adequação da Educação às regras do modelo econômico contemporâneo, é importante destacar de onde partem as diretrizes que orientam ações dos governos e norteiam as concepções educacionais hegemônicas nas políticas brasileiras. Junto à ideia de crise do Estado, os Organismos Internacionais também diagnosticaram a crise da educação escolar e têm agido como intelectuais orgânicos coletivos na construção do consenso neoliberal.

Gramsci (1992) conceitua os intelectuais orgânicos como as células vivas da sociedade civil e da sociedade política, haja vista a função exercida por eles de elaborar e difundir a ideologia da sua classe. Para um projeto de classe ser aceito e incorporado pela maioria, os intelectuais orgânicos agem no intuito de assegurar uma homogeneidade do bloco histórico, tornando hegemônicas as ideias dos grupos que estão no poder. O autor afirma que

a relação entre intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como é o caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente “funcionários”. Poder-se-ia medir a “organicidade” dos diversos estratos intelectuais, sua mais ou menos estreita conexão com um grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para cima) (GRAMSCI, 1992, p.10).

É possível caracterizar os Organismos Internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros, como intelectuais coletivos, porque eles “mobilizam setores, promovem parcerias; exercem influência na difusão das ideias e pressões sobre os governos no sentido de reformar as políticas educacionais, incorporando outros sujeitos nos processos decisórios, sobretudo os setores empresariais” (MARTINS, 2016, p. 25). Portanto, são imprescindíveis na formulação de estratégias de educar para o consenso capitalista (NEVES, 2005).

O desenho do bloco histórico constituído nas últimas décadas do século XX, marcado pelo processo de reestruturação produtiva do Capital, incitou, junto aos Organismos Internacionais, a necessidade de produção de diretrizes que estivessem em acordo com as demandas de um novo padrão de acumulação capitalista, em especial, que estimulasse a formação de um novo perfil de trabalhador.

Gramsci (2020b, p. 248), ao analisar o fordismo e o americanismo, ponderou que a “racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo”. Assim, havia a necessidade de construção de um novo tipo de homem, que coadunasse com uma nova concepção de mundo, tomando as necessidades do capital como as suas próprias. Na contemporaneidade, esse movimento, de certa forma, se repete ante a emergência de um novo padrão de acumulação flexível. Antunes (2020) esclarece que, contra a rigidez taylorista e fordista, as últimas décadas do século XX inauguraram um modelo de empresas de estruturas produtivas mais horizontalizadas, liofilizadas e flexíveis, inspiradas no formato toyotista. Tais empresas são “impulsionadas pela expansão informacional-digital e sob o comando dos capitais, em particular, o financeiro, que vêm impondo sua trípole destrutiva sobre o trabalho” (ANTUNES, 2020, p. 12).

O tempo histórico presente também tem sido marcado por um intenso processo de uberização, caracterizado como “um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo, assim, a aparência de ‘prestação de serviços’ e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho” (ANTUNES, 2020, p.12). Nesse contexto, em que a tríade terceirização, informalidade e flexibilidade predominam, o processo de alienação torna-se mais complexo, já que há um imperativo de que os trabalhadores se envolvam cada vez mais com os objetivos do capital. Assim, emerge uma *nova gramática*, que estabelece que trabalhadores devem “manter sempre a ‘resiliência’, atuar como muita ‘sinergia’, converter-se em autêntico ‘colaborador’ e um verdadeiro ‘parceiro’, vangloriar-se da nova condição de ‘empreendedor’ [...]” (ANTUNES, 2020, p.19). Sobre a ode ao empreendedorismo presente nesse discurso neoliberal, acaba por ocultar o assalariamento do trabalho, haja vista que o *empreendedor*, ao tentar sobreviver, “se imagina como proprietário de si mesmo, um quase-burguês, mas frequentemente se converte em um proletário de si próprio, que explora seu trabalho” (ANTUNES, 2020, p. 16).

Para atender as exigências dessa lógica, há uma ênfase, portanto, no disciplinamento da subjetividade dos trabalhadores (KUENZER, 2007), e o papel da educação das massas trabalhadoras para a conformação ético-política passa a ter centralidade. De acordo com Kuenzer (2016, p. 3),

A aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto político pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual da educação, porém de uma forma diferenciada. Assim é que o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica

contemporânea, ao invés de profissionais rígidos que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência.

A estrutura e a função da escola são repensadas, porque a educação é apresentada como a grande responsável pelo preparo desse homem de novo tipo. Assim, a “concepção de educação escolar se volta para a obtenção de maior eficiência na reprodução das habilidades e personalidades requeridas pelo capitalismo” (OLIVEIRA, 2020, p. 90).

Nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, os Organismos Internacionais retomaram a Teoria do Capital Humano (TCH), difundida desde os anos de 1960. Frigotto (2010) evidencia que o conceito de Capital humano parte da ideia de que, no âmbito macroeconômico, o investimento no *fator* humano significa um elemento determinante para a superação dos atrasos econômicos das nações; em paralelo, do ponto de vista microeconômico, o investimento pessoal em formação explicaria as diferenças de produtividade e, por conseguinte, de renda. A educação, portanto, é concebida como produtora de capacidade de trabalho, e um conjunto de habilidades e atitudes deve ser ensinado a fim de potencializar essa capacidade. Laval (2004) esclarece que a educação é vista como um fator que possibilita que as condições de produção possam ser plenamente atendidas. Nas palavras do autor, ela passa a ser considerada “uma atividade que tem um custo e um rendimento e cujo produto é assimilável a uma mercadoria” (LAVAL, 2004, p. 4).

Sobre o discurso em torno da TCH, Oliveira (2020) trata que é preciso compreender que a garantia do acesso à educação a todos é imprescindível, mas ela deve se constituir enquanto um direito independente dos retornos utilitários que a formação possa oferecer ao setor econômico. Logo, esse direito não pode estar atrelado à capacidade produtiva do sujeito.

A TCH vem se metamorfoseando a partir da adoção de novas categorias, como *sociedade do conhecimento*, *qualidade total*, *formação de competências* e *empregabilidade*. Esse movimento atualiza as tentativas constantes de escamotar as contradições da relação capital e trabalho, imprimindo um padrão educativo que coaduna cada vez mais com as necessidades impostas pela reestruturação produtiva. Frigotto (2010, p. 18) descreve que, na contemporaneidade,

Os componentes da formação, apenas com uma materialidade diversa exigida pela nova base científico-técnica, são os mesmos que constituem o constructo capital humano: habilidades cognitivas (educação abstrata, polivalente) e traços psicossociais, atitudes, valores, etc. (criatividade, lealdade, espírito de equipe, colaboração com a empresa etc.) A subordinação unidimensional do educativo aos processos capitalistas de produção contínua intacta, ainda que mais sutil, velada e, por isso, mais violenta.



Desse modo, o ideário propagado pela *educação ao longo da vida* e nas pedagogias do *aprender a aprender*, por exemplo, repousa na compreensão de que o trabalhador deve ter a capacidade e a responsabilidade de continuar a aprender e reaprender, por conta da mutabilidade do mercado, o que será útil na sua vida profissional ao longo de toda a sua existência. Laval (2004) aponta que esse *novo* paradigma da adaptabilidade confere aos sujeitos a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, como uma forma de *gerenciar* as incertezas e *assegurar sua empregabilidade*.

Coube às agências e organismos internacionais impulsionar um modelo de educação e de escola pública alicerçado na TCH, auxiliando “na reprodução de ideias, visões e valores, reforçando o pêndulo a favor da reprodução e manutenção do sistema social vigente”. (PEREIRA, 2016, p. 28). Como síntese das linhas orientadoras da educação mundial para o século XXI, o relatório produzido pela UNESCO em 1990, denominado *Educação: um tesouro a descobrir*, apresentou os quatro pilares da educação: *Aprender a conhecer*, *Aprender a fazer*, *Aprender a viver juntos* e *Aprender a ser*. De acordo com Shiroma, Evangelista e Moraes (2003, p. 66), o documento discorre sobre

[...] quais, a seu ver, são as principais tensões a serem resolvidas no próximo século: tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade, mundializar a cultura preservando as culturas locais e a potencialidades individuais adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico – especialmente as tecnologias de informação - mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor de negociações e consensos; conciliar a competição com a cooperação e a solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal.

A UNESCO difunde um discurso que coloca a educação como elemento-chave para resolução de todos os problemas associados à justiça social, sendo capaz de contribuir com o *alívio* da pobreza mundial por meio da costura de *consensos* e da impossível conciliação entre competição e solidariedade. O estímulo à adaptação dos indivíduos às novas demandas “imprime a inevitabilidade da realização da reforma educacional sob a aparência de uma ‘política inclusiva’ dos segmentos pauperizados da população” (MALANCHEN, 2008, p. 195).

Nesse sentido, determinados dispositivos são acionados para influenciar, em âmbito internacional, o que é qualidade educacional e quais os padrões de ensino e avaliação devem ser adotados para obtê-la. É nesse contexto que Dale (2004) pondera a existência de uma Agenda Globalmente Estruturada da Educação (AGEE), que determina o que deve ser ensinado, como, por quem e para quem.

A OCDE, por exemplo, apesar de ser um organismo voltado inicialmente para o campo da economia, desde a década de 1950 tem interferido diretamente nas políticas educacionais, promovendo uma visão de educação enquanto fator gerador de vantagens na competição global, e pondo uma “elevada expectativa na capacidade dos sistemas educativos produzirem uma força de trabalho ‘flexível’, capaz de responder eficazmente às necessidades do mercado de trabalho” (CARVALHO, 2011, p. 189).

A política de competências e habilidades promovida pela OCDE está estreitamente conectada com a exigência de eficácia e de flexibilidade solicitada aos trabalhadores no contexto de reestruturação produtiva do capital. A noção de competência sanciona uma perspectiva utilitarista do conhecimento, visto que o critério para julgar os saberes escolares necessários no mundo contemporâneo é determinado pela utilidade na resolução de problemas cotidianos.

Laval (2004) aponta que a lógica das competências acaba por deslocar conceitualmente o que era tido como qualificação, passando a dar centralidade à aquisição de conhecimentos fragmentados, rudimentares e instrumentais, totalmente dissociados dos fundamentos ético-políticos do mundo do trabalho. Já sobre a pedagogia das Competências, Ramos (2001, p. 273) caracteriza a

sua 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.

As consequências da adoção desses parâmetros na definição de políticas e programas educacionais podem ser percebidas na utilização dos resultados das avaliações em larga escala, que tem por matriz de referência a pedagogia das competências como principal definidor de qualidade da educação. Desde os anos 2000, a OCDE tem desenvolvido o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA), com objetivo de verificar as competências e habilidades dos jovens na faixa dos 15 anos de idade em diversos países, por meio da aplicação de avaliações das áreas de matemática, ciências e da língua materna das nações que dele participam. As competências esperadas pelo PISA apontam para “características dos jovens e os repertórios de atitudes e condutas tomados como possíveis, relevantes e apropriados, a uma escola transnacional” (CARVALHO, 2011, p. 191). Em síntese, medem o capital humano exigido pelo contexto de reestruturação produtiva.

Assim, a partir do PISA e da lógica das competências e habilidades, a OCDE acaba por orientar aos sistemas educacionais à “aderência a uma gestão gerencial, de parâmetros privados, que atenda aos objetivos de um determinado tipo de educação formal, orientada para as demandas das economias de mercado e aos preceitos da nova gestão pública” (PEREIRA, 2019, p. 9).

No Brasil, a influência dos Organismos Internacionais nas políticas educacionais está presente desde o período da ditadura militar (SHIROMA; EVANGELISTA; MORAES, 2003), e se manifesta de diferentes maneiras, seja por meio de financiamento ou através da interferência direta ou indireta na elaboração de diretrizes de programas e projetos. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto Lei nº 6.094, em 2007, por exemplo, desenhou a reorganização da educação pública brasileira em consonância com as recomendações internacionais (BRASIL, 2007c). Saviani (2009, p. 16) destaca que o PDE criou “mecanismos objetivos de avaliação que permitem assegurar, ao mesmo tempo, a responsabilização e a mobilização social em torno da busca da qualidade da educação básica”. Nesse contexto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi instituído com a intenção de equiparar o rendimento dos estudantes brasileiros ao dos estudantes dos países participantes da OCDE, seguindo a matriz de referência do PISA. Ao se tornar a principal política que determina a qualidade educacional das escolas brasileiras, o IDEB passou a promover uma concepção de qualidade de educação vinculada às ideias de medição e rendimento e, por conseguinte, também estabelece uma lógica de comparação e produção de ranques que estimulam a competição entre escolas e sistemas, tal como funciona no universo empresarial. Ao adotar essa lógica e buscar equivalência com os países membros da OCDE, há a supressão de elementos estruturais que diferenciam os sistemas educacionais do Brasil de outras nações.

De toda sorte, os Organismos Internacionais continuam apresentando um leque de estratégias aos países subdesenvolvidos para a melhoria do rendimento dos estudantes sob uma perspectiva gerencialista, bem como estimulam a incorporação do ideário das pedagogias das competências nas propostas educacionais. Tello e Mainardes (2015) destacam que, nos últimos anos, o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) financiaram muitas políticas educacionais dos países latino-americanos, que tiveram como um dos principais focos de atenção a educação secundária. Os autores destacam, a partir da análise dos documentos produzidos por esses organismos, os eixos comuns em todas as propostas:

a) a descentralização com ênfase na necessidade de incrementar os níveis de autonomia escolar; b) os mecanismos de avaliação do rendimento acadêmico; c) a profissionalização docente em termos de “accountability” e d) a otimização da qualidade educativa em uma perspectiva gerencial (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 158).

A reforma do Ensino Médio no Brasil e o EMTI têm sido financiados pelo BM com um empréstimo no valor de US\$ 250 milhões (BRASIL, s.d.a).<sup>7</sup> As parcelas são disponibilizadas a partir do cumprimento de metas de desempenho estabelecidas pelo BM. No caso do EMTI, segundo a Portaria MEC nº 1023/2018 (BRASIL, 2018a), uma avaliação de impacto com duração de quatro anos foi anunciada, a fim de estabelecer a interferência do programa nos resultados esperados. O rendimento dos estudantes das escolas financiadas pelo Programa passou a ser comparado com o rendimento de estudantes de outras escolas sem financiamento, tendo como critério principal a melhoria no IDEB, tanto no componente fluxo quanto no de proficiência. Além disso, a Portaria 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).

Reforçando os parâmetros da NGP, a responsabilidade pelo não alcance das metas recairá sobre os gestores escolares, posto que, conforme consta no item V do artigo 7º da Portaria nº 727/2017, as secretarias Estaduais de Educação podem substituir os gestores “para a efetiva garantia do atendimento em educação integral” (BRASIL, 2017a).

Retomamos o alcance dos dispositivos legais para as escolas participantes no capítulo terceiro desta tese, mas desde já reforçamos, em concordância com Andrea Silva (2017, p. 102), que “quanto maior o financiamento e a aproximação da proposta política com as agências internacionais de fomento, menor a liberdade política e pedagógica dos sistemas de ensino e das escolas”.

Além da criação de avaliações e de financiamento de programas, é preciso destacar outras estratégias acionadas pelos Organismos Internacionais para fomentar um modelo educacional em consonância com a formação desejada à sociabilidade capitalista. Os encontros e eventos promovidos pelos organismos internacionais, juntamente com os documentos que são fruto das discussões desses encontros, passam a pautar as diretrizes educacionais que devem ser adotadas pelas nações. Em 2000, por exemplo, na cidade de Dakar, foi instituído o Compromisso Educação para Todos, em que os governos de 164 países se comprometeram, sob

---

<sup>7</sup> Mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36114>.

a coordenação da UNESCO, a melhorar os resultados das suas políticas educacionais (UNESCO, 2000).

O documento ressalta que os países devem garantir esforços para alcançar as necessidades básicas da aprendizagem como um “meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século XXI” (UNESCO, 2000, p. 6), e para tanto, “o papel do Estado deve ser suplementado e apoiado por parceiras ousadas e abrangentes em todos os níveis da sociedade” (UNESCO, 2000, p. 3).

Diniz Junior (2020), ao analisar as orientações presentes em outros documentos da UNESCO que retomam as recomendações dispostas no Compromisso Educação para Todos, elucida que a ampliação da jornada escolar passa a figurar como uma forte orientação para que os países promovam uma aprendizagem maior e mais eficaz. A estratégia seria fundamental para “o enfrentamento de problemas educacionais, neste caso, a evasão escolar, a frequência e a aprendizagem, com foco na melhoria da qualidade da educação” (DINIZ JUNIOR, 2020, p. 15). Posteriormente, o autor destaca a constante referência à necessidade de ampliar o tempo escolar como uma forma de combater situações de vulnerabilidade social, indo ao encontro das outras orientações de organismos internacionais sobre as políticas focalizadas na perspectiva da equidade. Esse aspecto esteve presente tanto nas portarias do EMTI, conforme descrito no capítulo terceiro, quanto nas diretrizes do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, analisadas no capítulo quinto desta tese.

Além da perspectiva gerencialista e assistencialista, a defesa da ampliação da jornada escolar pelos organismos internacionais também pode ser percebida como possibilidade para efetivar o projeto de educação que forme o homem de novo tipo, para exercer suas atividades laborais em contexto de relações produtivas flexibilizadas. Conforme descreve Andrea Silva (2017), devemos destacar que, apesar da maioria das propostas educacionais de ampliação da jornada escolar na América Latina ter como foco o Ensino Fundamental, na perspectiva de garantir a elevação do nível de escolarização e a proteção social das crianças, no caso do Ensino Médio, o horizonte que determina o interesse pela diversificação das práticas curriculares e ampliação do tempo escolar é, na maioria dos casos, a inclusão da formação profissional. Tal formação, como já descrita anteriormente, deve responder às necessidades da reestruturação produtiva do Capital.

## 1.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Iniciamos nossas discussões propondo-nos a questionar, ao longo do capítulo, quais são as estratégias utilizadas pelo Estado para a difusão de um modelo educacional alinhado aos objetivos de formação para uma sociabilidade capitalista. Longe de conseguir elencar todos e os mais diversos artifícios do Estado para empreender uma educação para o Capital, buscamos contextualizar o bloco histórico a fim de elucidar as principais artimanhas que se materializam nas políticas educacionais, e que, por consequência, se relacionam com o objeto desta tese.

Para tanto, estabelecer em princípio que o Estado é forjado na luta de classes nos pareceu o caminho mais adequado para captar que os projetos de sociedade não são estáticos e se movimentam em sintonia com as relações de produção. Nesse campo, a teorização gramsciana acerca do Estado Ampliado ofereceu repertório para pensar como se constroem as disputas pela hegemonia e, portanto, para perquirir a tentativa de construção de falsos consensos em torno de um homem de novo tipo. Um tipo que, adequado às demandas da reestruturação produtiva do capital, seja flexível, resiliente, apto a responder as incertezas contemporâneas e que tem as competências exigidas pelo mercado. Também, que acredite que estar empregado ou não é responsabilidade dele. Um homem que tenha forjado à sua subjetividade a partir dos parâmetros do individualismo e da meritocracia presentes na retórica do liberalismo: em síntese, um homem de novo tipo que não se enxerga enquanto coletivo, que não luta enquanto classe.

O Estado torna-se eminentemente um agente educador fundamental e extraordinariamente funcional às estratégias burguesas na elaboração de uma nova pedagogia da hegemonia, quando adota os parâmetros neoliberais da NGP e ao promover a teoria do Capital Humano nas políticas educacionais. Eficácia, eficiência e economia passam a regular as ações dos sujeitos em um intenso processo de responsabilização, que reforça a retórica do *accountability* e que culmina no aprofundamento das desigualdades sociais.

No compromisso com as demandas do capital, os Organismos Internacionais, os governos e os setores empresariais elaboram agendas educacionais cada vez mais homogeneizantes, que tentam restringir o direito à educação às aprendizagens correlatas ao interesse econômico e ao desenvolvimento de comportamentos esperados. A educação para o Capital vincula-se a uma pedagogia de resultados, baseada em metas quantificáveis e realização de testes, e a um adestramento das subjetividades – ofertada por meio da pedagogia das competências.

O Estado Educador tem lançado mão de várias estratégias para a consolidação da sociabilidade capitalista e a construção de um homem de novo tipo, forjado com as

características adequadas à acumulação flexível. A ampliação do tempo escolar pode ser uma delas. Pode ser. Afinal, o movimento da história não é linear e unilateral. Como sinalizamos ao longo do capítulo, a sociedade política e os aparelhos privados de hegemonia carregam contradições que emergem da luta de classes e, portanto, as estratégias desenhadas pelo Capital também podem despertar outras táticas da classe trabalhadora para a sua superação. Assim sendo, partimos, no próximo capítulo, para a análise de diferentes concepções da educação integral, pois tais formulações emergem das disputas por uma formação humana adequada ao projeto de sociedade ambicionado pelas diferentes classes.

## 2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: DOS DESAFIOS CONTRA HEGEMÔNICOS ÀS TEORIAS E CONCEPÇÕES DOMINANTES

No primeiro capítulo desta tese buscamos caracterizar o atual bloco histórico, explanando as articulações entre as demandas produtivas e a pedagogia da hegemonia gestada pelo Estado para fomentar uma formação/adestramento de uma força de trabalho adequada aos novos marcos estabelecidos pela reestruturação produtiva do Capital. Descrito esse quadro geral, faz-se necessário dispor como a concepção de educação integral é apropriada e ressignificada para alçar aquele projeto de sociedade e de educação.

A conceituação de educação integral foi e é historicamente disputada por diversas tradições teóricas. Em um texto clássico, Paro (1988) declarou que a expressão educação integral seria um pleonasma, haja vista que uma verdadeira educação deve ter por objetivo a formação plena dos sujeitos; portanto, toda educação deveria ser integral. Ocorre que, em uma sociedade de classe baseada na contínua construção de falsos consensos, os conceitos precisam ser problematizados à luz das experiências históricas. Ademais, as confusões (intencionais ou não) com a terminologia tempo integral – relativa à ampliação da carga horária diária – reforçam a necessidade de discutir a quais concepções estamos nos reportando ao analisar o objeto de pesquisa.

Partimos do pressuposto de que “a produção de ideias, de representações, da consciência, está em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 2007, P.93-94). A partir da compreensão que as disputas por projetos de sociedade emergem dos antagonismos presentes na sociedade civil e se materializam em políticas de Estado, questionamos: quais são as concepções de educação integral hegemônicas? Quais são as predominantes nas políticas educacionais brasileiras da atualidade?

Nesse sentido, neste capítulo, buscamos atender ao objetivo específico de apresentar as diferentes concepções da educação integral em articulação com seus objetivos de formação e projeto de sociedade. Para tanto, a primeira subseção, sob o título *Formação Omnilateral: uma educação para além do capital*<sup>8</sup>, aborda os debates acerca de uma concepção de educação que tem por finalidade a emancipação humana e um novo modelo de sociedade. Na segunda subseção, *Educação Integral no Brasil: marcos do pensamento anarquista, conservador e liberal*, discutimos como as concepções foram apresentadas pelas principais vertentes do

---

<sup>8</sup> O título dessa seção faz referência à obra *A Educação para além do Capital*, de Mézáros (2008).



pensamento pedagógico brasileiro e como elas influenciaram as políticas educacionais do século XX no Brasil.

Na subseção seguinte, *O recuo da emancipação humana: as concepções pós-modernas de Educação Integral*, problematizamos as novas abordagens sobre o conceito, considerando as continuidades e rupturas com as tradições pedagógicas predominantes no século XX. Nessa subseção, incluímos outra, sobre *Educação Integral na agenda dos reformadores empresariais*, apresentando como os setores da sociedade civil vinculados aos interesses do empresariado têm pautado o debate acerca da educação integral na atualidade, tornando-se protagonistas no delineamento das políticas educacionais no Brasil. Para tanto, apresentamos materiais produzidos por algumas instituições que têm pautado, desde o início dos anos 2000, a agenda da Educação Integral e das escolas de tempo integral no Brasil, tais como o Centro de Referências de Educação Integral e o Movimento Todos pela Educação. Por fim, nas nossas considerações parciais, retomamos os principais pontos debatidos que contribuíram para a elucidação das perguntas norteadoras do capítulo.

## 2.1. FORMAÇÃO OMNILATERAL: UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL

O homem, enquanto ser social, transforma a si mesmo e a natureza a partir do trabalho. O trabalho, portanto, é uma categoria central para o entendimento do movimento do real. Nosella (2016) ilustra a categoria trabalho por meio de três dimensões: comunicação/expressão, produção e fruição.

O homem utiliza a comunicação, a expressão e a contemplação para interagir com a natureza e com os outros. Dessa forma, essa é a primeira dimensão do trabalho e, por esse motivo, “ensinar a se comunicar é ensinar a trabalhar, mesmo porque não se pode produzir sem antes entender o mundo e comunicar-se com os homens” (NOSELLA, 2016, p. 47). A outra dimensão, associada à produção, está conectada com a capacidade criativa do homem de produzir objetos materiais, artísticos, técnicos e intelectuais. Por conseguinte, ensinar a produzir é um dos elementos do ensinar a trabalhar. Finalmente, o autor destaca que, quando o homem frui dos bens produzidos e interage com a natureza e com outros homens, ele completa o processo de trabalho e, desse modo, ensinar a consumir também é ensinar a trabalhar.

Mészáros (2008) anuncia que compreender onde está o trabalho em determinado tipo de sociedade elucida onde está a educação. O conflito capital-trabalho, que perpassa todas as relações sociais, também transcorre na prática educativa. O saber social que se processa na

escola sempre será alvo de disputas que buscam vinculá-lo aos interesses de classe (FRIGOTTO, 2010). Enquanto aparelho privado de hegemonia, a escola adquire papel fundamental na reprodução das relações de produção, mas também pode promover a formação de intelectuais de diversos níveis, possibilitando a formação de dirigentes contra hegemônicos.

Para tanto, uma escola que se proponha a fundir trabalho teórico e prático é um horizonte presente na luta dos trabalhadores desde o final século XIX, apresentado, por exemplo, já na Comuna de Paris (SOARES, 2000). Marx (2012), em rápidas passagens de *Crítica ao Programa de Gotha*, expõe o caráter classista da educação e elucida a necessidade de promoção de uma instrução pública para os filhos da classe trabalhadora, em um momento histórico em que não existiam políticas sociais, e que a oferta de educação era restrita à elite. Já Gramsci (1992), escrevendo sob um contexto em que os antagonismos de classes se expressavam de outra maneira e vislumbrando que a burguesia liberal já propunha um tipo específico de educação para a classe trabalhadora, discutiu que a qualificação para o trabalho não é suficiente, se não houver a possibilidade de que cada jovem tenha condições de se tornar um dirigente, ainda que abstratamente. Todos os homens são trabalhadores e intelectuais – ainda que não atuem como intelectuais – portanto, a educação, para o autor, deve suprimir a separação do trabalho manual e intelectual.

Observando as reformas educacionais propostas pelo ministro fascista Giovanni Gentile, que ampliaram a dualidade do sistema educativo italiano, assim como as primeiras experiências soviéticas de escola do trabalho e as iniciativas liberais atreladas às pedagogias ativas presentes nas experiências americanas, Gramsci teceu as suas reflexões acerca da relevância da educação para a construção da hegemonia. Sua experiência pessoal e o acompanhamento da educação de sua sobrinha e de seu filho, registrado por meio de troca de cartas com seus familiares, contribuíram para a construção de um preciso repertório acerca do debate educacional do seu tempo (MANACORDA, 2019). Ademais, a educação, para Gramsci, sempre ultrapassou o espaço escolar formal, haja vista que os conselhos de fábrica e o partido possuíam uma dimensão educativa imprescindível na promoção de uma reforma moral e intelectual que conduzisse a formação do homem emancipado. O partido deveria desenvolver o papel de educador das massas, mas quem educa o partido? Assim, a formação de novos intelectuais aptos a dirigir um novo modelo social figura como ponto crucial para Gramsci, e uma nova proposta de escola unitária passa a ter um papel relevante para a construção de outra hegemonia.

Ocorre que Gramsci parte da análise de duas perspectivas de escola existentes na sociedade capitalista, as escolas *interessadas* e as escolas *desinteressadas*, para construir a sua

proposição de educação escolar (NOSELLA, 2016). As primeiras são aquelas em que o princípio educativo vinculado ao processo pedagógico é realizado de maneira mecânica, imediatista e profissionalizante; portanto, estão politicamente interessadas na formação restrita dos filhos dos trabalhadores, a fim de garantir a manutenção da dominação capitalista. Gramsci é contrário a essa perspectiva e, como contraponto, defende a escola *desinteressada* que forneceria uma cultura ampla, profunda, coletiva e humanista, e teria como princípio ensinar o homem a ser um intelectual. Nosella (2016) pondera que Gramsci utiliza as expressões “*escola do saber desinteressado*” e “*cultura desinteressada*” sempre com aspas, para que não sejam interpretadas de maneira equivocada, evocando uma pretensa neutralidade intelectual, que não existe. Gramsci “resgata o sentido de ‘cultura desinteressada’, como sendo uma cultura de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva, que interessa a todos os homens” (NOSELLA, 2016, p. 52).

Para Gramsci, as classes populares também deveriam se educar científica e culturalmente até os níveis mais complexos, partindo e mantendo uma forte ligação com sua base popular. A preparação para o trabalho não é descartada, mas não pode ser exclusivamente uma questão de aprendizagem técnica ou uma mera preparação mecânica para o mercado; deve ser, sim, uma aprendizagem para lidar e lutar no mundo do trabalho. Segundo Nosella (2010), os elementos da escola de cultura *desinteressada* precisariam, para Gramsci, ser apropriados também para a formação dos intelectuais da classe trabalhadora, ambicionando a construção de uma escola unitária, que teria como tarefa divulgar uma concepção de mundo – a filosofia da práxis - e fazer com que os grupos subalternos tomassem consciência de si, possibilitando uma reforma intelectual e moral com vistas à conquista da hegemonia (SOARES, 2000). A escola unitária, promotora de uma educação que se pretenda integral, deve ser pública e universal.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 1992, p. 121).

Machado (1989) expõe que a proposta de Gramsci está baseada em um novo humanismo, e o desenvolvimento intelectual dos estudantes deve abolir a divisão entre ciências do homem e da natureza, tendo por princípio educativo o trabalho.

O trabalho como princípio educativo figura como a diretriz principal do processo educativo, posto que, através dele, as novas gerações podem transformar a natureza,

humanizando-a (NOSELLA, 2016). Nesse contexto, é válido destacar a afirmação de Frigotto (2009), sobre a dupla dimensão do trabalho: ontológica e histórica. Isso significa que a categoria trabalho não pode ser reduzida às suas formas históricas – tal como trabalho escravo, trabalho abstrato – mas deve ser percebida como uma mediação de primeira ordem, como a atividade através da qual o ser humano produz e reproduz sua existência como ser da natureza. Por isso, o trabalho, como princípio educativo, sintetiza formas pelas quais o ser humano pode produzir respostas ao mundo da necessidade, mas também ao mundo da liberdade, ou seja, de forma agregada “às necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas” (FRIGOTTO, 2009, p. 72). Nosella (2016, p. 80) completa que

A escola, portanto, tem seu princípio pedagógico “fora” dela, no sentido que não é ela que o cria, ela o identifica no mundo do trabalho; o esclarece, o reforça, o torna mais operativo. Na verdade, esse princípio pedagógico originário do mundo do trabalho e que procura a escola para melhor identificar-se, explicar-se, reforçar-se, atuar-se, nada mais é que o princípio da liberdade concreta e da autonomia universal do homem.

Sendo assim, o trabalho como princípio educativo é uma parte fundante da perspectiva socialista. Nos primeiros anos do pós-revolução de 1917, os debates apresentados por pensadores como Krupskaya, Pistrak e Shulgin, entre outros foram importantes ponderações sobre as experiências em torno da escola do trabalho na URSS.

Destacamos que o momento histórico era muito peculiar e que as propostas educacionais apresentadas por esses autores dialogavam com um novo modelo produtivo em construção. Ciavatta (2014) discute que os estudos da pedagogia soviética são importantes, ainda que não se possa transpor os processos experienciados no sistema socialista para a realidade capitalista. À luz das contribuições dos educadores soviéticos, a autora evidenciou três pontos: o primeiro refere-se à reafirmação da disputa acirrada existente na relação trabalho e educação no sistema capitalista; o segundo elemento relaciona-se com a necessidade de reconhecer, no conhecimento produzido pela pedagogia soviética, uma história da educação voltada para a humanização e não a serviço do mercado; e por fim, ela destaca como as lutas por um novo modelo educacional não podem estar desassociadas das outras lutas sociais que visam à melhoria da vida de toda a população.

Na União Soviética, o desafio de promover uma revolução cultural, conforme ansiava Lênin, era gigantesco, vide a quantidade de analfabetos herdados da era czarista e uma estrutura social eminentemente agrária. Coube a Krupskaya dirigir a Comissão Estatal para a Educação, cuja tarefa era projetar um novo sistema educativo. Ciavatta (2014, p. 192) descreve que a população foi informada que o novo modelo educacional pretendia estabelecer “educação geral,

livre e obrigatória para todas as crianças e cursos especiais para os adultos, escola secular, unitária com diferentes níveis, para todos os cidadãos”. Para Krupskaya (2017, p. 133), o princípio do trabalho tinha de ser educativo e gratificante, promovendo uma disciplina interna que favorecesse a construção de um trabalho coletivo, posto que “uma escola é boa quando ela é capaz de educar as crianças de tal maneira que elas se importem com tudo que é público”.

Um dos grandes educadores do ideário pedagógico soviético foi Pistrak, responsável por conduzir a Escola-Comuna Narkompros. Ele defendia a instituição de uma escola que formasse homens e mulheres para viver em uma sociedade sem classes, e que eles pudessem participar ativamente da construção dessa sociedade. Para tanto, a ação pedagógica das Escolas-Comuna estava pautada no trabalho, na ligação com a atualidade, na autogestão e na auto-organização dos estudantes. Pistrak (2009, p. 34) descreve que a escola é “um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho”.

No seu livro *Fundamentos da Escola do Trabalho*, Pistrak (2011) revela as categorias pedagógicas que deveriam organizar o trabalho concreto de cada escola, e elucida os limites postos pela *escola nova* que se desenvolvia no Capitalismo. Essa análise é ampliada quando ele se propõe, na obra *Ensaio sobre a Escola Politécnica* (PISTRAK, 2015), discutir a possibilidade de construir uma escola politécnica no período de transição, fazendo um balanço dos principais desafios educacionais postos ao longo da década de 1920. O autor avaliava que, naquele momento histórico, poderiam se “atribuir elementos da educação politécnica para a escola do trabalho, mas isso não significa que a nossa escola única do trabalho seja uma escola politécnica” (PISTRAK, 2015, p. 35). A politecnia, para Pistrak (2015, P. 23), refere-se ao desenvolvimento multilateral dos membros da sociedade comunista, considerando o desenvolvimento físico e intelectual, que deve ter como resultado “uma ampliação excepcional do seu trabalho socialmente necessário em múltiplas ramificações”.

Machado (2020) descreve que existiam três tendências com relação à implantação da educação politécnica na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que acabavam por representar visões limitadas e opostas à efetiva transformação educacional. Tratava-se da vigência de visão tecnocrática da relação entre trabalho e educação, de uma tendência que defendia o monotecnismo e da proposição de substituição da educação secundária geral por um treinamento vocacional. A autora apresenta que as dificuldades para a consolidação de um sistema politécnico foram de diversas ordens, tais como a falta de uma base material depois de

anos de guerra civil, como também a falta de formação e experiência dos professores para efetivar as mudanças que estavam sendo propostas.

Pistrak (2011) considerava que, durante o período de transição, a diferença entre campo e cidade, ainda existentes na URSS, deveria ser incorporada ao processo de desenvolvimento da educação politécnica, especificando, inclusive, que as escolas do campo poderiam ser um bom ponto de partida para inserir os estudantes no processo produtivo, por conta do envolvimento mais efetivo das famílias e devido ao baixo desenvolvimento tecnológico agrícola.

Já Viktor Shulgin, importante interlocutor de Pistrak, apresentava, entretanto, outras formulações acerca do politecnismo. Ele afirmava que “não precisamos de um especialista tão estreito e não queremos um operário que seja apenas um parafuso, apenas a continuação da máquina” (SHULGIN, 2013, p. 211). Para Shulgin (2013), a politecnia aparece como um sistema mais ampliado de educação, que tem o trabalho como princípio educativo e que objetiva eliminar a distância entre campo e cidade e entre o trabalho manual e intelectual.

Machado (2020) aponta que, posteriormente, Shulgin passou a se contrapor à ideia de educação escolar, pondo ênfase na pedagogia do meio social. Essa ideia – que encontrou muitos opositores entre os educadores soviéticos - “transpõe mecanicamente a tese do progressivo esvaziamento do Estado no socialismo, para o também inelutável esvaziamento da escola” (MACHADO, 2020, p. 20).

Desavenças à parte, com a ascensão de Stalin, as ideias dos pioneiros educadores soviéticos foram consideradas *antileninistas* (FREITAS, 2013), e a *revolução cultural* proposta por Lênin ganhou nuances diferentes, já que Stalin proclamou a coletivização forçada, demandando outro tipo de formação social (CIAVATTA, 2014).

No Brasil, o debate sobre politecnia é amplo e, por vezes, controverso. Lucília Machado (1989), Gaudêncio Frigotto (2009), Paolo Nosella (2016), Dermeval Saviani (2003), Rosemary Dore Soares (2006), entre outros pesquisadores brasileiros, debruçaram-se sobre essa categoria, chegando a posicionamentos ora convergentes, ora antagônicos sobre a apropriação da terminologia.

Rosemary Dore Soares (2006) descreve que, na década de 1980 e no início dos 1990, os escritos de Gramsci sobre educação chegaram ao Brasil como uma resposta à predominância das teorias estruturalistas, que compreendiam a escola como um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1974), e como um espaço de reprodução das relações dualistas da sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 1975). A abertura política e o processo de redemocratização da sociedade promoveram a necessidade de repensar as funções da escola frente à nova conjuntura

brasileira. Foi nesse contexto que as categorias *escola unitária* e *escola politécnica* passaram a ser entendidas como se fossem a mesma coisa na literatura educacional brasileira, segundo a autora, devido ao alcance das interpretações desenvolvidas pelo italiano Mario Manacorda, que aproximou as obras de Marx e de Gramsci da experiência das escolas soviéticas (SOARES, 2006).

Cabe evidenciar, entretanto, que Marx não elaborou uma proposta de escola, apenas sinalizou que a educação dos trabalhadores deveria contemplar três aspectos que não podem ser desassociados:

- 1) Educação intelectual.
  - 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
  - 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.
- À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica (MARX, 2011, p. 85).

Fica exposto, através da leitura desse trecho, que a educação tecnológica/politécnica é apenas uma das dimensões expostas por Marx, e a sua concepção de educação é mais ampla, não sendo possível privilegiar um ou outro elemento.

Já Saviani (2003) avalia que a educação politécnica é o horizonte de superação da ruptura entre ciência e técnica, trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. A politecnicidade deve propiciar o desenvolvimento multilateral, abrangendo “todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna” (SAVIANI, 2003, p. 140). Posteriormente, revisando o conceito de politecnicidade, o autor destacou que, “após minuciosos estudos filológicos da obra de Marx, Manacorda concluiu que a expressão ‘educação tecnológica’ traduziria com mais precisão a concepção marxiana do que o termo ‘politecnicidade’ ou ‘educação politécnica’” (SAVIANI, 2003, p. 144). Ainda assim, Saviani endossa a relevância do termo politecnicidade para a tradição socialista, frente à apropriação do conceito de educação tecnológica pelos capitalistas.

Contrário a essa argumentação, Nosella (2016) ressalta que a utilização do termo politecnicidade pelos educadores brasileiros é uma posição teórica ultrapassada, não traduzindo as necessidades de educação da sociedade atual. Suas críticas versam sobre a natureza semântica, histórica e política do termo. Entre outros elementos, o autor afirma que os termos educação tecnológica ou politécnica acabam deslocando o foco de análise do ser humano para o seu instrumento de trabalho. Portanto, ele acredita ser mais apropriado que assumamos a expressão

omnilateral ou unitária, porque elas dão conta de uma ideia de conjunto, de integração para além da técnica.

Sobre a formação omnilateral, Frigotto e Ciavatta (2012) acrescentam, sem negar a terminologia politecnia, que essa expressão advém do latim, significando *todos os lados ou dimensões*. Portanto, essa formação busca o desenvolvimento intelectual, corpóreo, cultural, afetivo, estético, psicossocial, e todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.

Nossa intenção, ao apresentar essas divergências, foi apenas sinalizar a existência desse debate no campo educacional brasileiro. De toda sorte, acreditamos que educação omnilateral, politécnica ou tecnológica referem-se a um mesmo conjunto conceitual, que tem por finalidade uma educação emancipatória e, em concordância com Nosella, “se indagássemos sobre qual seria a categoria fundante e estruturante da fórmula pedagógico-escolar marxista, eu creio que deveríamos recorrer à categoria antropológica liberdade plena para o homem, todos os homens” (NOSELLA, 2016, p. 46).

Diante do exposto, como podemos discutir uma formação omnilateral na conjuntura atual, se as relações sociais capitalistas são completamente antagônicas a essa proposta? A partir de Gramsci, Rosemary Dore Soares (2000) apresenta a perspectiva que temos de trabalhar com a escola que temos, desvelando as contradições que ela carrega:

O entendimento da escola como instância da sociedade civil, e desse modo, espaços pela hegemonia, permite a Gramsci afirmar como necessário, desde já e na própria sociedade em que vivemos – desigual e capitalista -, o desenvolvimento de uma proposta escolar destinada a oferecer a todos uma educação de boa qualidade. Por isso, ele considera fundamental partir da escola que está aí, resultante do confronto de forças sociais antagônicas, da luta entre projetos políticos distintos. Enfim, a única escola que a classe trabalhadora conseguiu historicamente realizar no seu confronto com a classe dominante (SOARES, 2000, p. 23-24).

Sem o horizonte de construção de um novo projeto de sociedade que contemple a emancipação dos homens e mulheres, não seria possível pensar em uma formação integral ou omnilateral. Dentro dos limites do Capital, cabe a nós pensarmos em práticas que a busquem. Ocorre, contudo, que coexistem outros projetos de sociedade que reivindicam a educação integral, sem propor uma transformação das relações capitalistas, conforme apresentamos nas subseções seguintes.



## 2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: MARCOS DO PENSAMENTO ANARQUISTA, CONSERVADOR E LIBERAL

Ao longo do século XX, muitas concepções em torno do conceito de educação integral circularam no pensamento pedagógico brasileiro. Coelho e Sirino (2018) apontam que, em comum, elas tiveram como embrião a ideia de educação defendida por filósofos gregos da antiguidade e, posteriormente, retomada na Revolução Francesa, quando se entendia a educação enquanto “um bem comum a ser ‘adquirido’ por toda sociedade, independente da origem social de cada um” (COELHO, SIRINO, 2018, p. 139). Por conta dos estreitos laços com a construção de homem moderno alicerçada no repertório conceitual iluminista, os autores denominaram o conjunto de perspectivas de educação integral anarquista/socialista<sup>9</sup>, conservadora e liberal como sócio-históricas. Essa categorização visa a distinguir essas abordagens das mais contemporâneas que, mesmo constituindo o quadro sócio-histórico, partem de referenciais pós-modernos, conforme analisamos posteriormente.

No Brasil, a entrada das formulações sobre educação integral ocorreu por meio do movimento anarquista. As correntes anarquistas, ou da denominada pedagogia libertária, tiveram inserção no Brasil em meados do fim do século XIX e início do século XX. Segundo Andrea Silva (2016), a partir da ampliação da imigração italiana e espanhola, propagandeou-se o anarquismo, principalmente no movimento sindical do país, possibilitando a divulgação das concepções educacionais desse grupo através da formação de escolas, publicações de jornais, periódicos, revistas, palestras, bibliotecas, entre outras ações.

Gallo (1996) aponta que foi Paul Robin, em 1868, que sistematizou os princípios da educação integral de inspiração anarquista como um projeto revolucionário de formação da classe trabalhadora, com a finalidade de construir a emancipação dos sujeitos e a transformação social. A Educação Integral faz-se necessária porque, segundo Bakunin (2003), no capitalismo, as organizações sociais são desiguais, e a educação também tem servido para fortalecer uma minoria, colaborando para que todos os avanços científicos, industriais e comerciais ampliem a exclusão e ignorância das classes populares. Além disso, Bakunin (2003) ressalta a necessidade de romper com a dicotomia trabalho e escola existente no sistema capitalista, cabendo à educação operacionalizar uma formação articulada com o trabalho, a fim de

---

<sup>9</sup> As concepções de educação integral anarquistas estão contidas no conjunto de perspectivas de formação integral defendidas pelos socialistas, debatidas ao longo da subseção 2.1 deste capítulo. Contudo, como a inserção do debate sobre educação integral no Brasil ocorreu por meio do movimento anarquista, e esse grupo possuía divergências acerca do papel do Estado, e para fins didáticos, optamos por apresentar as abordagens em separado.

promover o desenvolvimento integral do homem e, conseqüentemente, sua emancipação. Segundo Bakunin (2003, p. 49),

Para o completo desenvolvimento das potencialidades individuais é preciso um conhecimento, não profundo, mas geral de todas as áreas do conhecimento, assim como a experimentação prática geral das várias funções que constituem a totalidade do trabalho humano, garantindo a preparação de todos tanto para a vida intelectual quanto para a vida do trabalho. Na instrução integral, ao lado do ensino científico ou teórico, deve haver necessariamente o ensino industrial ou prático. Somente assim se forma o homem completo: o trabalhador que compreende e sabe.

Essa perspectiva de educação integral tem como princípio uma concepção de homem advinda do humanismo iluminista do século XIX. O homem é concebido como resultado de uma multiplicidade de facetas que se entrelaçam harmoniosamente; ou seja, o homem é um ser total, tendo, portanto, a educação, a função de articular as dimensões intelectual, física e moral (GALLO, 1996). Essa visão também se baseia na ideia de igualdade entre os indivíduos e no direito de todos a desenvolver suas potencialidades. Se à primeira vista essa formulação com ênfase no indivíduo se aproxima da perspectiva liberal de educação, os anarquistas, contudo, divergem dos liberais, ao postularem que a sociedade é desigual e não permite o desenvolvimento pleno de todos, cabendo à educação integral ser um instrumento de rompimento, e não de manutenção da sociedade capitalista (GALLO, 1996).

As formulações anarquistas da educação integral eram um contraponto ao controle religioso e à dimensão estritamente elitista existente na realidade educacional brasileira do período supramencionado. Entretanto, tais proposições, ainda que defendessem o direito à educação universal e laica, não almejavam disputá-las no nível público estatal, haja vista que não reconheciam a legitimidade do Estado Capitalista. A educação integral proposta pelos anarquistas estava baseada no desenvolvimento de ações educativas que formassem os trabalhadores e seus filhos tendo com princípio a autogestão, expresso também na organização pedagógica (SILVA, 2016). Portanto, o alcance da concepção de educação integral libertária esteve mais associado ao campo das práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços educativos dentro do movimento do que na agenda das disputas realizadas na esfera pública do Estado brasileiro.

Já o pensamento conservador no Brasil teve (tem) uma forte interferência na efetivação de bandeiras e concepções educacionais nas políticas públicas do país. Os Integralistas<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> O Brasil possuía organizações de cunho fascista desde 1920. A mais proeminente, a Ação Integralista Brasileira (AIB), sob liderança de Plínio Salgado, foi fundada em 1932. O integralismo foi um movimento nacional que

defendiam, no início dos anos 1930, que o Estado deveria ser o principal regulador da educação. Para os integrantes da Ação Integralista Brasileira (AIB), a educação integral deveria estar a serviço do Estado, e os indivíduos deveriam ser moldados a partir dos interesses da pátria. Buscava-se a totalidade do homem a partir de um processo de formação integral, cívica e espiritual. Assim, a educação integral, para os integralistas, surgiu como horizonte para a formação humana sob o viés moralizador e autoritário. O lema, portanto, era a “educação integral para o homem integral” (CAVALIERE, 2010, p.249)

Segundo Coelho (2005, p. 84), para os integralistas, “a escola funcionaria como “prolongamento do lar”, ou seja, alicerçada em um dos pilares da tríade Deus, Pátria, Família”. A Educação Integral cumpriria o papel de ser regeneradora social e individual, e os valores estimados eram “o sacrifício, o sofrimento, a disciplina e a obediência” (CAVALIERE, 2010, p. 250).

A identificação dos integralistas com os interesses do Estado, contudo, não convergia com a concepção radical de ensino público, haja vista que, na disputa dos anos de 1930 entre a defesa do ensino público/laico e o ensino religioso, os integralistas eram favoráveis aos católicos, abrindo espaço, inclusive, para o privatismo da educação (CAVALIERE, 2010). Em síntese, a característica específica da educação integral para o movimento integralista era “a concepção doutrinária e, dentro dela, a incorporação da dimensão religiosa à educação escolar” (CAVALIERE, 2010, p. 250). Conforme apresentam Coelho e Sirino (2018), instituições escolares afeitas a essa visão perduram até hoje no Brasil, a exemplo de escolas confessionais mais tradicionais e colégios militares.

Apesar de algumas distinções advindas dos contextos históricos diferenciados, é possível fazer um paralelo da perspectiva integralista de educação integral com os discursos conservadores sobre a educação que tem se fortalecido no Brasil nos últimos anos. Há, nos níveis municipais, estaduais e federal, a proposição de projetos de lei e a adoção de várias medidas que endossam uma visão mais conservadora e moralizadora da educação, entre elas, a ampliação da militarização das escolas públicas e as propostas da *Escola Sem Partido*. Tais proposições denotam uma leitura de que a escola pública tem de ter uma postura mais autoritária e disciplinar de controle dos processos educativos e da formação humana, em todas as dimensões, tal qual era proposto pelos integralistas. Face de um mesmo projeto que põe “[...] em risco a formação para a cidadania, a dignidade da pessoa humana, o pluralismo político e a construção de uma sociedade livre, justa e solidária” (SANTOS; PEREIRA, 2018, p. 269), essas

---

negava a pluralidade dos partidos políticos e identificava como os seus principais inimigos o liberalismo e o socialismo, sob o lema *Deus, Pátria e Família* (FAUSTO, 2011).

propostas contemporâneas buscam minar o potencial crítico da escola. Mesmo que, a partir do ano de 2023, uma conjuntura nacional mais progressista tenha se estabelecido com o início do mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o projeto conservador de educação, propagado pela Nova Direita (CASIMIRO, 2018) ainda segue disputando a formulação das políticas educacionais no Brasil. Como destacamos na seção seguinte, os reformadores empresariais da educação tem exercido um papel de protagonismo na conformação dessas políticas e na difusão de um modelo que não objetiva a emancipação humana como projeto educacional.

Destacamos que a perspectiva de educação integral que teve o maior alcance na história do pensamento pedagógico brasileiro foi a liberal. Já no manifesto dos Pioneiros da Educação, publicado em 1932, assinado por 26 educadores brasileiros, postulava-se a necessidade de renovar o sistema educacional brasileiro, garantindo uma educação gratuita e obrigatória. No documento também está presente a ideia de educação integral, definida como o “direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação” (CAVALIERE, 2010, p. 253). A proposta era baseada na oferta de um currículo completo, que possibilitasse uma formação ética, intelectual e profissional. Assim, atividades como leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física e alimentação deveriam estar inseridas no contexto educacional (MENDONÇA, 2017).

Nesse momento histórico, o ideário da Escola Nova, que tem como grande referência o norte americano John Dewey, passou a ecoar nos círculos dos intelectuais como um caminho para promover o desenvolvimento do Brasil. Para os defensores da Escola Nova, a experiência é um importante ingrediente da escola, que deve promover talentos e potencialidades individuais, e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária (MENDONÇA, 2017). Contudo, conforme afirma Frigotto (2010, p. 161), “o pensamento de Dewey emerge não do questionamento das leis que produzem a desigualdade, a injustiça e o privilégio, mas na crença reformista da ascensão social pela meritocracia”. Nesse sentido, as ideias da Escola Nova tiveram ampla divulgação entre a elite brasileira, que ansiava por reformas na educação que garantissem uma formação cidadã e uma qualificação da mão de obra brasileira, mas que não alterasse os padrões sociais de dominação social.

Um dos signatários da Escola Nova, Anísio Teixeira, tornou-se referência na discussão da educação integral no Brasil. Seus escritos defendiam a formação integral do sujeito, considerando não apenas aspectos cognitivos, mas também o domínio das diversas artes e a preparação para o trabalho. Anísio Teixeira demarcava a necessidade de ampliação do tempo do estudante na escola para garantia de uma formação integral, mas ele não fez uso constante e significativo da expressão *educação integral* em suas obras, segundo Ana Cavaliere (2010). As

hipóteses elencadas pela autora, para essa ausência do termo, consideram que a expressão pode ter sido julgada pouco precisa, ou talvez fosse uma tentativa de Teixeira evitar qualquer identificação com os Integralistas (CAVALIERE, 2010). Em *Educação não é Privilégio*, o autor defende que:

Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Para operacionalizar sua concepção de escola, em 1950 foi inaugurado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – a Escola Parque, em um bairro periférico de Salvador - BA. A ideia de Anísio Teixeira era expandir a experiência e o formato da escola baiana para outras cidades brasileiras. Ele descreveu da seguinte maneira:

Haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança. Em dois turnos para crianças diversas de há muito vem funcionando. Daqui por diante será diferente: no primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (TEIXEIRA, 1997, p. 243).

A teoria de Anísio Teixeira propunha o rompimento da escola dualista, na qual prevalecia a dicotomia entre ensino para o trabalho, estritamente vinculado às classes trabalhadoras; e a formação acadêmica, destinada apenas para a elite. Por isso, em certa medida, suas proposições para a época são consideradas extremamente progressistas. Todavia, como analisou Coelho (2009), a educação integral proposta por Anísio Teixeira tem como uma de suas bases a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, o que constitui pressuposto importante do pensamento liberal. Dessa forma, o trabalho passa a ter centralidade em sua proposta, com vistas à preparação do indivíduo para a sociedade industrial em desenvolvimento. Segundo Coelho (2009), para o educador baiano, a formação completa da criança, via educação, teria como meta a construção do adulto civilizado.

Na visão escolanovista, a função do trabalho na educação integral é percebida como instrumento de preparação para o mundo capitalista e, portanto, para a perpetuação de uma estrutura socioeconômica desigual. Rosemary Soares (2000) descreve as contradições da apropriação da categoria trabalho pelos escolanovistas da seguinte maneira:

No campo pedagógico, eles tentaram apropriar-se da noção de trabalho que está no seio da perspectiva histórica representada pelo marxismo, ressaltando o aspecto de *atividade*. Essa *apropriação* representou uma estratégia para responder a reivindicações do movimento operário no sentido de incorporar a questão do trabalho produtivo à escola. E o fez de um modo refinado porque não restringiu o trabalho à atividade industrial. Elevou-o à condição mais ampla de produtor da cultura, aliás por inspiração do próprio historicismo marxiano. Ao mesmo tempo, essa *apropriação* implicou o propósito de sufocar elementos revolucionários, implícitos na filosofia marxiana, que enfatizam no trabalho a dimensão transformadora do homem, de si mesmo e da natureza (SOARES, 2000, p. 49-50, grifos da autora).

As formulações de Anísio Teixeira tiveram grande impacto, tanto nas concepções de educação integral quanto nas propostas de políticas de ampliação integral ao longo do século XX. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro, por exemplo, concebidos por Darcy Ribeiro, foram inspirados na experiência de Anísio Teixeira (COELHO, 2009).

Seu legado permanece como referência incontornável, inclusive em pesquisas acadêmicas sobre o tema (SANTOS; PEREIRA, 2020). Contudo, outras concepções de Educação Integral que apresentam forte ligação com o paradigma da pós-modernidade conquistaram espaço e se materializaram em políticas de tempo integral no Brasil, a partir da virada do século XXI, já que as demandas por um novo tipo de formação têm ensejado outras apropriações para a concepção de educação integral.

### 2.3 O RECUO DA EMANCIPAÇÃO: AS CONCEPÇÕES PÓS-MODERNAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Para efeito de contextualização, é importante compreender que as transformações advindas dos processos de reestruturação produtiva do Capital descritos no primeiro capítulo, acionaram um repertório ideológico que ambicionou traduzir o final do século XX como um *novo tempo*. O discurso da pós-modernidade passou a postular que vivemos momento em que os signos da modernidade foram superados. O colapso da União Soviética seria o fim da história (FUKUYAMA, 1992) e de qualquer horizonte de superação coletiva do Capitalismo.

Sendo assim, esse paradigma defende que todas as certezas são questionáveis, os conceitos são provisórios, as metanarrativas e a análise da totalidade teriam perdido a validade frente à fragmentação dos sujeitos e a fluidez das relações sociais. Segundo Ellen Wood (1999, p. 11),

As implicações políticas de tudo isso são bem claras: o *self* humano é tão fluido e fragmentado (o “sujeito descentrado”) e nossas identidades,

tão variáveis, incertas e frágeis que não pode haver base para solidariedade e ação coletiva fundamentadas em uma identidade social comum (uma classe), em uma experiência comum, em interesses comuns.

Dessa forma, na perspectiva da pós-modernidade, “a negação do pensamento racional que a caracteriza leva à afirmação do pluralismo, do relativismo como algo a ser alcançado” (COELHO; SIRINO, 2018, p. 143).

A era pós-moderna minimiza o sentido emancipador da história que o moderno dá ao homem. Bauman (2009, p. 665) reflete que se espera que as pessoas busquem “soluções privadas para os problemas derivados da sociedade e não soluções derivadas da sociedade para problemas privados”. No curso dessa reflexão, a educação também precisa ser reformulada, pois, segundo o autor:

Os desafios do nosso tempo infligem um duro golpe à verdadeira essência da ideia de pedagogia formada nos albores da longa história da civilização: problematizam-se as “invariantes” da ideia, as características constitutivas da própria pedagogia (que, incólumes, resistiram às mudanças do passado); convicções nunca antes criticadas são agora consideradas culpadas de ter seguido o seu curso e, portanto, precisam ser substituídas (BAUMAN, 2009, p. 662).

Nesse sentido, as concepções de educação integral que emergiram na contemporaneidade, ainda que nem sempre possuam unidade discursiva, tendem a se apresentar como alternativas para potencializar as múltiplas identidades desses sujeitos descentrados, e esse é, segundo Coelho e Sirino (2018), um componente que as diferencia das concepções sócio-históricas de educação integral que se construíram na Modernidade e que foram discutidas anteriormente neste trabalho.

Um dos fundamentos dessa abordagem é o currículo intertranscultural, que “absorve várias concepções políticas visando à conectividade humana, o reconhecimento de relações híbridas e da descoberta de entre-lugares” (TINTTON; PACHECO, 2012, p. 201). O enfoque passa para o ser humano holístico, a superação da disciplinabilidade e a centralidade da cultura “como referência primeira na relação com outras formas e manifestações do conhecimento e da sensibilidade humana” (GADOTTI, 2009, p. 15). Sobre o currículo intertranscultural, Tinton e Pacheco (2012, p. 200) discorrem que seu objetivo é:

[...] fundamentar e problematizar programas, projetos e ações que estimulem a realização, em diferentes espaços e tempos, de diálogos interativos e comunicativos entre as aprendizagens que acontecem em todas as modalidades e níveis de ensino. Trata-se de educar e tentar superar as dicotomias que resultam da desinformação, do fundamentalismo de todo tipo,

das incertezas ou certezas absolutas no campo das cidades, das artes, da religião, da política. Isso significa caminhar ao mesmo tempo e para além das históricas visões particularistas ou universalistas que resultam em diferentes interesses de pessoas, grupos e instituições, entre os quais, os econômicos, que negam sistematicamente o diálogo para enfatizar e tornar único o discurso pedagógico, social, cultural e político.

No bojo dessa proposição, mas agregando formulações de outras matrizes teóricas, Gadotti (2009, p. 107) defende que a educação integral se refere a uma educação com qualidade sociocultural, pressupondo “o despertar da população para a importância da aprendizagem – formal e não formal – ao longo da vida”. Nessa visão, o currículo da educação integral deve ser um instrumento para a construção de uma educação cidadã. O movimento por uma escola cidadã deve estar inserido, nas palavras de Gadotti (2009, p. 52),

num projeto mais amplo de sociedade, alternativa ao mesmo tempo ao socialismo real burocrático, que não conseguiu responder às necessidades humanas fundamentais sem desrespeitar a subjetividade, e ao capitalismo neoliberal que é por natureza incapaz de satisfazer as necessidades da maioria da população.

Outro elemento conectado às concepções contemporâneas de educação integral é a defesa de *uma nova geografia do aprendizado*, que propõe que os espaços educativos possam ser diversificados, ultrapassando os muros da escola, a partir da articulação dela com parceiros da sociedade civil.

Esses princípios chegaram ao Brasil de forma sistematizada através do Movimento Cidades Educadoras, surgido na Espanha nos anos de 1990, como um desdobramento das orientações da Conferência Todos Pela Educação, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, e sistematizou os pressupostos de uma educação para a sociabilidade capitalista (LIBÂNEO, 2011). A Cidade Educadora define-se como

[...] aquela que, para além de suas funções tradicionais, reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo como desafio permanente a formação integral de seus habitantes. Na Cidade Educadora, as diferentes políticas, espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo potencial humano” (EDUCAÇÃO ESCOLA APRENDIZ, s.d.)<sup>11</sup>

A Cidade Educadora reconhece a variedade de territórios educativos disponíveis para o desenvolvimento da educação integral, propondo uma reconceitualização dos tempos, espaços e papel social das escolas. Assume a importância de ampliação do tempo escolar para o desenvolvimento da educação integral, desde que haja a diversificação dos espaços. Subjaz,

<sup>11</sup> Mais informações em: <https://educacaoeterritorio.org.br/conceito-territorios-educativos/>



contudo, a partir dessa leitura, que as estruturas de Estado, isoladamente, não seriam capazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo, e que o processo educativo pode e deve ser articulado em parceria com outras instituições, de preferência de setores não-governamentais. Nesse contexto, Jaqueline Moll (2009, p. 18) defende que

falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global. [...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço.

Moll (2012) define a educação integral como uma educação multidimensional, na qual a formação do sujeito é pensada em diferentes dimensões, sendo ofertadas múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, associadas à ressignificação de tempos e espaços. Suas reflexões propõem “uma escola em que o ‘fazer’ desencadeia os processos pedagógicos, possibilitando a construção de sentidos e saberes a partir da imersão em projetos práticos” (MOLL, 2012, p.133).

A autora apresenta que suas formulações sobre educação integral têm como inspiração os pensamentos de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes. Em termos de projetos societários, contudo, nem sempre há consenso entre as propostas desses autores. Ela pondera que o desenvolvimento humano integral deve contemplar o *aprender a cuidar*, defendido por Leonardo Boff (1999), somado, contudo, aos outros quatro pilares que estão dispostos no Relatório da Unesco de 1990, que estabelecem como diretrizes *Aprender a conhecer*, *Aprender a fazer*, *Aprender a viver juntos*, e *Aprender a ser* (MOLL, 2015).<sup>12</sup>

Esses pilares dialogam com as proposições que definem um conjunto de conhecimentos e de competências consideradas indispensáveis à adaptação dos homens no mundo contemporâneo, conforme evidenciamos no primeiro capítulo desta tese.

Compreendemos que o leque de abordagens que caracterizam as concepções contemporâneas de educação integral, ainda que por vezes partam de uma retórica progressista, afinam-se ao formular um projeto de sociedade que visa à adaptação dos educandos à sociabilidade capitalista. A educação integral é evocada sem que haja quaisquer objetivos de

---

<sup>12</sup> Posicionamento defendido pela autora na conferência proferida na Comissão de Educação do Senado Federal no dia 10 de julho de 2015. Disponível na íntegra em: <https://www.youtube.com/watch?v=vbhM2JGq-5U>.

romper com os condicionantes que impedem a formação plena dos educandos. É uma educação integral que não tem como finalidade a emancipação humana.

Em graus variados, há uma atenção mais restritiva às aprendizagens direcionadas *ao saber fazer* e à resolução de problemas cotidianos, não sendo provocadas crítica e tentativa de superação das contradições do Capitalismo. Tomando as palavras de Antunes e Pinto (2017, p. 97), esse tipo de educação propõe “uma escola *ampla no restrito* espaço do ideário e da pragmática burguesa, uma educação moldada pelos ‘valores do mercado’, por sua ‘filosofia’ utilitarista, eis a nova dogmática da educação na era do capital flexível” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 97, grifo dos autores).

É possível identificar, ainda, a presença de diversos slogans educacionais, tais como *territórios educativos, formação ao longo da vida, nova geografia da aprendizagem, sociedade do conhecimento*, que compõem o repertório conceitual das concepções de educação integral da contemporaneidade. Esses slogans são definidos como

simplificações criadas por comunicadores sociais com base nos substratos teóricos do projeto político-educativo dominante e das formulações dos organismos multilaterais, difundidos por diferentes intelectuais orgânicos singulares e coletivos (escola, mídia, associações profissionais e sindicais e meios de comunicação de massa), são decisivos para disseminar nas mais diversas formações sociais concretas o pensar, o sentir e o agir do bloco no poder (EVANGELISTA, 2014, p.8).

A autora pondera que os slogans visam à construção de um consentimento ativo da população às diretrizes postas pela burguesia mundial. Podemos inferir que a própria ideia de *educação integral* foi apropriada e se transformou em um potente slogan, que se incorporou a tal ponto ao senso comum, que passou a ser entendida como livre de questionamento. Construiu-se um falso consenso que esconde as variadas interpretações e disputas históricas em torno da assertiva. Gadotti (2009, p. 37), por exemplo, aponta que “todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral”. Mas qual educação integral?

Percebe-se que, adotando essa recomendação, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se apropria do que já vêm sendo defendido pelas concepções contemporâneas de educação integral, e coloca essa educação enquanto meta para toda a educação básica brasileira. Em seu texto introdutório, a BNCC afirma que

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do

jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018b, p. 14).

Destacamos que 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 e às exigências do padrão de acumulação flexível, mas anuncia-se, em sua aparência, uma formação humana integral.

Nas suas proposições curriculares, a BNCC destaca a necessidade de construção de uma educação integral que possibilite ao estudante “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações” (BRASIL, 2018b, p. 14).

Para tanto, essa educação precisa controlar a formação das subjetividades, em meio à promoção das *competências socioemocionais*, que devem reger os projetos de vida dos estudantes. A OCDE (2015, p. 23), em sua publicação *Competências para o progresso social - O poder das competências socioemocionais*, define que “a educação pode contribuir para melhorar os resultados sociais porque ajuda os indivíduos a desenvolver competências”. Por competência socioemocional ou não cognitiva, o documento define um “tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional” (OCDE, 2015, p. 34). O documento estabelece uma correlação entre o desenvolvimento de competências socioemocionais pelos estudantes com a melhoria dos indicadores sociais. Essa é a síntese de um receituário que chega à BNCC, estimulando o individualismo e a responsabilização dos sujeitos por sua própria formação, e que convenientemente é denominada *integral*.

No entanto, cabe problematizar: quais instâncias possibilitaram que essa formulação de educação integral se tornasse tão hegemônica, a ponto de figurar na principal diretriz curricular brasileira?

É sabido que a construção da BNCC foi forjada a partir dos interesses dos aparelhos privados de hegemonia, em especial os Reformadores Empresariais da Educação, conforme denominação cunhada por Freitas (2018). Tarlau e Moeller (2020) delinearam que o processo de elaboração da BNCC, capitaneado especialmente pela Fundação Lemman e pelo

conglomerado de instituições que formavam o Movimento pela Base, resultou no que eles denominaram consenso por filantropia. Os autores refletem que

Esse processo acelerado de elaboração e aprovação de uma política pública resultou da prática do consenso por filantropia, quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública. Em outras palavras, essas fundações não impõem políticas públicas aos governos; em vez disso, elas tornam “técnicos” (Li 2005, 7) os debates políticos mais importantes — como a questão premente da equidade educacional — e, em seguida, influenciam a formação de um consenso entre altos funcionários governamentais sobre quais políticas devem ser adotadas (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 554).

Tarlau e Moeller (2020, p. 594) construíram a reflexão acerca do processo de consenso por filantropia, tendo como base as reflexões de Gramsci sobre a guerra de posição na sociedade civil, demonstrando que a interferência dessas organizações não se refere a um mero apoio institucional, mas a “[...] uma explícita estratégia para colocar a nação num caminho específico e reunir poder político — uma estratégia que provavelmente vai tornar-se cada vez mais comum entre fundações privadas e corporativas”.

Acreditamos que a promoção de uma concepção de educação integral restrita e não emancipatória também tem sido construída via consenso por filantropia. A produção de seminários, cursos, livros, bem como a prestação de assessoria ao setor público pelos reformadores empresariais da educação têm orientado a formulação das políticas educacionais brasileiras. No caso específico da apropriação da concepção de educação integral, a subseção seguinte mostra como alguns organismos de interesse privado construíram uma narrativa que torna simbiótica a relação entre essa concepção de educação e as novas demandas gerenciais de organização da escola.

### **2.3.1 Educação Integral na Agenda dos Reformadores Empresariais**

Os reformadores empresariais da educação são protagonistas na apropriação de uma concepção de educação integral que tem por alvo instituir uma (con)formação para o Capital. Em nome de uma educação que se coloca como *democrática e para todos*, esses grupos tem apresentado um conjunto de formulações que subvertem o ideário emancipatório da educação integral. As análises documentais da produção desses grupos revelam quais dispositivos são utilizados para a construção do consenso que vem estabelecendo, na sociedade.

No debate sobre os princípios que devem orientar a formação de crianças e jovens, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)<sup>13</sup>, uma ONG ligada ao Grupo Itaú Unibanco e que tem várias parcerias com a UNESCO, teve importante papel de difusor de uma concepção de educação integral contemporânea, aglutinando-a, desde seu início, com propostas de políticas de ampliação da jornada escolar (COSTA, 2017).

Em 2000, o CENPEC publicou uma compilação de resumos de trabalhos acadêmicos desenvolvidos por universidades paulistas na década de 1990 acerca da temática da ampliação da jornada escolar, intitulado *Educação Integral - Guia de Referência (2000)*. Costa (2017) ao analisar o material, destacou que existia uma diversidade de concepções e experiências, mas o Guia evidenciava como positivas aquelas que tinham “projetos cujas atividades se passam em diversos ambientes de aprendizagem, fora da escola, e que tem por foco o desenvolvimento da autonomia do aluno” (COSTA, 2017, p. 42).

Segundo o autor, permeava a produção uma crítica às políticas públicas anteriores, que promoveram a escola integral, por conta do histórico de discontinuidades e pelas “polêmicas que despertaram a respeito do arco de responsabilidades da escola” (COSTA, 2017, p. 42). Como contraponto, o CENPEC difundiu a necessidade de políticas de tempo integral, ponderando sempre que “o tempo integral não pode ficar sob a responsabilidade exclusiva da escola, devendo ser compartilhado com os programas socioeducativos desenvolvidos pelas ONG” (COSTA, 2017, p. 45). Essa ideia foi fortemente veiculada junto ao setor público, ao empresariado e ao terceiro setor por meio de sucessivos seminários, prêmios e diversas publicações promovidas pelo CENPEC em interlocução com vários organismos, a exemplo da UNESCO, ao longo da primeira década dos anos 2000 (COSTA, 2017).

O CENPEC, tendo por base uma recomendação do Banco Mundial que sugeria a adoção de “políticas que propiciassem mais tempo e qualidade de ensino aos mais pobres, incluindo maiores oportunidades de aprendizagem” (COSTA, 2017, p. 41-42), difundiu, por meio de eventos e publicações, a necessidade da melhoria da gestão escolar e de maior participação do setor privado nas escolas públicas. Para a organização, a ampliação do tempo escolar deveria ter como foco as crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade social.

---

<sup>13</sup> “O CENPEC é liderado pela socióloga Maria Alice Setúbal, uma intelectual orgânica do Itaú Unibanco Holding S. A. (parente direta do presidente dessa instituição financiadora do CENPEC, Roberto Egydio Setúbal), com atuação em organismos multilaterais, como o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), o MEC e outras importantes organizações da sociedade civil” (SILVA, 2017, p.10).

Em 2006 foi realizado o Seminário *Tecendo Redes para Educação Integral*, em São Paulo, resultando depois em um livro digital. O evento foi uma iniciativa da Fundação Itaú Social e do Fundo das Ações Unidas para Infância (Unicef), sendo organizado em parceria com o CENPEC, Canal Futura, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Colegiado Nacional de Gestores Municipais da Assistência Social (Congemas). O Seminário faz parte das ações do Prêmio Itaú-Unicef, criado em 1995 para “identificar experiências desenvolvidas por ONGS que produzem resultados de qualidade na formação socioeducacional de crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 18 anos” (CENPEC, 2013a, p. 7).

A obra *Tecendo Redes para Educação Integral (2006)* é dividida em sete capítulos, além da apresentação e introdução: 1) Percursos da Educação Integral no Brasil; 2) Propósitos da Educação Integral; 3) Projetos Pedagógicos: A educação Integral e os arranjos possíveis; 4) Governança das políticas de tempo integral; 5) Monitoramento e avaliação de resultados; 6) Tecendo Redes para Educação Integral; e 7) Irradiação (CENPEC, 2006).

A apresentação anuncia que a proposta da publicação é “socializar a reflexão e o debate sobre contextos, conceitos e implementação da educação integral como um direito das crianças e dos adolescentes brasileiros” (CENPEC, 2006, p. 7). Aponta, em seguida, que o conceito de educação integral é flutuante, permitindo diversas maneiras de pensá-la. Posteriormente, após uma breve retomada sobre as experiências dos Cieps e das Escolas Parque, destacando que essas políticas focaram muito na proteção social integral e sobrecarregaram a escola com funções que não seriam dela, a narrativa é direcionada para a necessidade de construir parcerias, considerando a importância de tecer “redes de instituições e atividades que ensinam, tendo em vista uma concepção de educação integral, implica pensar a cooperação efetiva entre agentes de naturezas diferentes” (CENPEC, 2006., p.27).

A quais agentes o CENPEC se refere? O Estado, as empresas e as organizações sem fins lucrativos da sociedade civil. A defesa das parcerias público-privadas no texto em análise tem como pano de fundo a perspectiva da Terceira Via e as práticas da Nova Gestão Pública, apresentadas no primeiro capítulo desta tese. A passagem abaixo demonstra claramente como o Estado deve adotar os princípios do universo empresarial para promover políticas de educação integral:

As empresas capitalistas são submetidas às leis do mercado e não podem sustentar práticas e serviços que reduzam sua lucratividade, por mais que esses sejam de interesse público. Ora, cabe ao Estado, então, sustentar os serviços de interesse público para além das restrições das leis de mercado. Ao mesmo tempo, muitas das mudanças e dos novos meios de vida que estão à disposição

de alguns de nós nascem nas empresas e circulam na sociedade pelos mecanismos de mercado.

Por essa razão, os serviços públicos não podem estar alheios ao que se passa aí, sob risco de se encastelarem no reino da obsolescência. **Ao contrário, o Estado pode ser um instrumento de universalização de recursos criados no mercado e nas organizações não-lucrativas.** Ao mesmo tempo, muitas empresas envolvem-se em causas de interesse público, sejam elas sociais ou ambientais e, nesse sentido, pode ser muito rica e criativa a sua parceria com organizações sem fins lucrativos e com o Estado. Uma vez que muitos desses projetos são realizados com recursos originários de renúncias fiscais – portanto, dinheiro público –, não caberia ao Estado a regulação e o controle do bom uso desses recursos que optou por não arrecadar?

Essas são algumas das muitas questões que se colocam em nossos tempos. Fazê-las não contradiz a afirmação da necessidade e da riqueza das parcerias. Ao contrário, pode ser um modo de melhor postularmos o que cabe a cada uma dessas instâncias na promoção de políticas que efetivem nosso desenvolvimento social (CENPEC, 2006, p. 28, grifo nosso).

Ao instituir que o “[...] **Estado pode ser um instrumento de universalização de recursos criados no mercado e nas organizações não-lucrativas**”, não há recusa da presença do Estado nas políticas educacionais, mas a defesa da sua reforma e adequação às necessidades e parâmetros do mercado (CENPEC, 2006, p. 28). Chamamos atenção para o caráter regulador que é atribuído ao Estado, no que se refere ao controle dos gastos, sem que haja, contudo, críticas às renúncias fiscais concedidas às empresas. Ao contrário, há uma afirmação da necessidade dessas relações para a promoção do desenvolvimento social. A publicação ainda completa que o “Terceiro Setor vem crescendo e os debates e as práticas que emergem em suas organizações podem gerar propostas de políticas públicas a serem encampadas pelo Estado. Além disso, o Terceiro Setor pode fortalecer grupos que atuem como forças efetivas nas disputas políticas” (CENPEC, 2006, p. 25).

O CENPEC lançou outras publicações, como *Colóquio Educação Integral* (2010), *Tendências para Educação Integral* (2011a); *Seminário Internacional de Educação Integral* (2011b) e *Educação Integral: experiências que transformam. Subsídios para reflexão* (2013a), que endossam a necessidade de parcerias para a execução de políticas educacionais de promoção da educação integral. Na produção *Percursos da Educação Integral: em Busca da qualidade e equidade* (2013b) o CENPEC apresenta um conjunto de experiências eleitas como exitosas. Em relação às outras publicações, essa se destaca das anteriores, já que ela “pretende mostrar ‘como se faz’ a partir das experiências de quem já fez, daqueles que pensam e fazem a educação integral em seus municípios” (CENPEC, 2013b, p. 13). Para além de propor a agenda, o CENPEC também aponta para os passos que devem ser adotados no sentido de obter êxito na efetivação da política.

O texto anuncia que a educação integral deve compreender a formação de “crianças e adolescentes de modo a atender as diversas habilidades, competências e conhecimentos exigidos no mundo contemporâneo” (CENPEC, 2013b, p. 17) indo ao encontro, portanto, do sentido mais restrito das pedagogias das competências e do aprender a aprender.

O livro é dividido em quatro capítulos: metodologias e conteúdo (capítulo 1); formação de educadores (capítulo 2); gestão de programas (capítulo 3); e avaliação e monitoramento (capítulo 4). Ao longo do texto, foi possível observar a recorrência às terminologias parcerias (97 vezes) e competências e habilidades (23 vezes) como importantes marcadores da concepção de educação integral. Chama atenção que, apesar do discurso da organização buscar aparentemente diferenciar educação integral de tempo integral, observamos a repetição dos termos tempo integral (55 vezes) e ampliação da jornada (20 vezes), reforçando, portanto, a perspectiva temporal da concepção de educação integral como central para orientar as proposições das políticas. Afinal, a ampliação do tempo é um caminho eficiente para que instituições como o CENPEC possam adentrar o espaço escolar, disseminar sua perspectiva de formação e auferir vantagens do poder público.

Para caracterizar a educação integral, o CENPEC recorre a três dimensões: tempo, espaço e conhecimento (conteúdo). Sobre a dimensão tempo, ressalta que a educação integral não pode ser restrita à ampliação da jornada, mas o tempo estendido pode oportunizar diferentes aprendizagens. O texto ainda rechaça a ideia de que a ampliação da jornada escolar deva somente elevar os índices ou proporcionar proteção à infância. Apesar desse alerta, todas as experiências escolares consideradas referências de educação integral apresentadas ao longo do texto sempre continham a nota do IDEB como importante parâmetro. Subtende-se que os índices, por conseguinte, compõem os indicadores de sucesso ou fracasso da educação integral (CENPEC, 2013b).

No que se refere à dimensão espaço, o CENPEC (2013b, p. 21) endossa que se deve ultrapassar os limites da escola, na defesa de “uma concepção de educação que valoriza a **entrada de novos atores e locais** no cenário educativo e a consequente ampliação da **qualidade da aprendizagem**”. Nessa dimensão, a instituição novamente lança luz sobre a necessidade de as escolas construírem parcerias a fim de desenvolver seus projetos educacionais, sempre com ênfase na aprendizagem. Essas parcerias poderiam ser realizadas com as Universidades, mas é apresentado um conjunto de experiências realizadas por meio das Organizações Não Governamentais como as entidades mais adequadas para *ajudar* a promoção da educação integral.



Percebemos, também, que a narrativa construída ao longo do texto tende a valorizar a perspectiva dos *alunos em tempo integral*, e não das *escolas de tempo integral*. Essa diferenciação foi proposta pela professora Ana Cavaliere (2009b) para explicar as novas políticas de educação integral, que reduzem a importância do espaço escolar frente à promoção de outros territórios educativos. Sobre essa diferença, o próprio documento do CENPEC (2013b, p. 19) afirma que:

Teríamos assim, de um lado, um modelo no qual a escola assume para si a tarefa da formação dos estudantes nos tempos e espaços da própria instituição, com atividades diversificadas em seu currículo e, de outro, um modelo no qual se investe em parcerias de modo a ampliar não somente espaços, mas também responsabilidades e a diversidade dos aprendizados.

Bruno Silva (2017) destaca que o debate sobre alunos em tempo integral *versus* escolas de tempo integral é crucial para que entendamos que a defesa de uma escola de educação integral em tempo integral implicaria necessariamente mudanças estruturais de ordem administrativa, financeira, física e pedagógica nas instituições, a fim de garantir condições de permanência de estudantes e professores por maior tempo. Por outro lado, a alternativa denominada *alunos de tempo integral* “procura articular distintas instituições e projetos da sociedade civil organizada que ofereçam atividades apenas para parte dos alunos no turno alternativo às aulas e não necessariamente no espaço escolar” (SILVA, Bruno, 2017, p. 4). Isso implica a observância de que o espaço escolar pode continuar precário, posto que ele não é o único espaço educativo. Pode vir a ser uma alternativa do Estado, portanto, de não garantia das adequações estruturais necessárias à permanência do estudante na escola.

Concordamos com Bruno Silva (2017), quando o autor esclarece que a perspectiva *aluno em tempo integral* direciona o olhar sobre o indivíduo (no caso, o aluno e não o professor!) em detrimento de uma visão institucional. Tende-se a pulverizar a educação como uma responsabilidade de *todos*, desobrigando o Estado de ofertar todas as condições necessárias para a garantia do direito à educação das crianças e jovens.

A outra dimensão apresentada pelo CENPEC refere-se aos conhecimentos. Sobre esse ponto, a instituição afirma que:

Tentativas vêm sendo feitas por muitos – e as experiências mostram que há diversas maneiras de se oferecer a educação integral –, mas de comum a todas elas há o fato de que, em certo momento, viram-se diante da necessidade de reorganizar o currículo de forma a torná-lo mais vivo. [...] **Cada vez mais fica claro que esses novos modos não se contrapõem à eficiência do ensino aprendizagem de Português e Matemática**, mas, ao contrário, oferecem

novos contextos mais favoráveis a uma aprendizagem significativa desses conteúdos (CENPEC, 2013b, p. 22).

Apesar de apontar para a construção de *um currículo mais vivo*, o trecho acima demonstra que há preocupação com a manutenção da eficiência do ensino de Português e Matemática, justamente os dois componentes curriculares que são exigidos nas avaliações externas. Para executar essa concepção educacional, o CENPEC (2013b, p. 65) anuncia que “novas situações de aprendizagem pedem um novo educador”, e gestores e professores devem reavaliar suas funções, “de modo a poderem realizar as mudanças necessárias à implementação de uma educação integral abrangente” (CENPEC, 2013b, p. 67). Do mesmo modo, o material apresenta um capítulo exclusivo para discutir monitoramento e avaliação em programas de educação integral, adotando, portanto, parâmetros da Nova Gestão Pública:

[...] o monitoramento e a avaliação de projetos ou programas educacionais são instrumentos fundamentais na educação integral uma vez que podem nos dizer se as estratégias e processos desenvolvidos estão sendo **eficientes e eficazes e se produzem os efeitos desejados** (CENPEC, 2013b, p. 153, grifos nossos).

Além do CENPEC, outras instituições têm atuado, nos últimos anos, na construção de uma agenda da educação integral com ampla interferência nas políticas educacionais estaduais e municipais. É o caso do Centro de Referências em Educação Integral, coordenado pela Associação Cidade Escola Aprendiz, em parceria com a Fundação Itaú Social, Fundação SM, Instituto Natura, Instituto Oi Futuro, Instituto Inspirare, Cenários Pedagógicos, o já citado CENPEC, Centro Integrado de Estudos, Programas para o Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), Instituto Alana, Instituto Rodrigo Mendes, Movimento de Ação e Inovação Social (MAIS), Comunidade Educativa CEDAC, a Avante – Educação e Mobilização, o British Council e o Instituto Península. Além disso, o Centro de Referências em Educação Integral conta com a chancela da Unesco.

O Centro de Referências em Educação Integral, desde 2013 construiu uma plataforma digital em que diariamente divulga materiais de formação sobre educação integral, metodologias para escolas, experiências consideradas exitosas, reportagens sobre a temática, além de manter um glossário e uma agenda com eventos. Segundo as informações que constam na plataforma, o objetivo do Centro de Referências é promover “a pesquisa, o desenvolvimento metodológico, o aprimoramento e a difusão gratuita de referências, estratégias e instrumentais que contribuam para o fortalecimento da agenda de Educação Integral no Brasil” (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, s.d.[a])<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> Mais informações em: <https://educacaointegral.org.br/quem-somos/>.

O Centro de Referências desenvolveu *Na Prática*, uma plataforma vinculada ao site principal com materiais para download a fim de apoiar gestores educacionais de Secretarias e escolas no planejamento, implementação, monitoramento e avaliação de políticas de educação integral. A proposta implica orientar um modelo de gestão que atue em três frentes: currículo e ambiente escolar, programa de formação e proposta de avaliação. O Centro de Referências divulga que o programa apoiou várias secretarias, dentre elas a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC). No site da Secretaria de Educação da Bahia consta a informação que os professores de escolas de tempo integral realizaram uma formação continuada virtual sob o título *Fundamentos e Práticas da Educação Integral* em parceria com o Centro de Referências, com carga horária de 72 horas, distribuídas em 4 módulos, entre os anos de 2020 e 2022. O objetivo da formação era “discutir a concepção de Educação Integral na perspectiva de orientar a política educacional no contexto das redes e das escolas e apoiar a reorganização curricular das escolas de tempo integral, com vistas à garantia de acesso e qualidade da educação para todos os estudantes” (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, s.d.a).<sup>15</sup>

Entretanto, questionamos: qual é a concepção de educação integral a qual o Centro de Referências se reporta? Na sua plataforma há um documento que anuncia o posicionamento das organizações parceiras, que conceituaram a educação integral da seguinte maneira:

A Educação Integral (EI) é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões - intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, s.d.[b]).<sup>16</sup>

É uma definição que em sua aparência é tão ampla e genérica que dificilmente encontra opositores. Contudo, por conta dessa abrangência, o próprio documento explicita a existência de sete princípios inalienáveis que devem ser associados a essa concepção: 1) Centralidade no aluno; 2) Aprendizagem Permanente e Currículo Integrado; 3) Perspectiva Inclusiva; 4) Gestão Democrática; 5) Ampliação do Tempo; 6) Ambiência; e 7) Território e Intersetorialidade.

Além desses pontos para garantir a política de educação integral, algumas características consideradas estruturantes são estabelecidas:

- Mínimo de 7 horas e máximo de 9 horas diárias de jornada;
- Definição das aprendizagens esperadas para cada etapa;

<sup>15</sup> Mais informações em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/noticias/secretaria-da-educacao-realiza-aula-inaugural-da-formacao-em-educacao-integral>.

<sup>16</sup> Mais informações em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Posicionamento-CR-Set-2016.-final-para-coletivo.pdf>.

- Programa de formação de professores com pelo menos 50% de professores de cada escola envolvidos;
- Flexibilidade para a construção de formas e organização escolar diferenciada;
- Processo estruturado de avaliação da política;
- Processo estruturado de acompanhamento e tutoria dos professores;
- Garantia de tempo de planejamento e trabalho colaborativo em cada escola;
- Recursos didáticos de qualidade e disponíveis que apoiem as práticas de referência dos professores;
- Infraestrutura escolar adequada: mobiliário flexível, internet, acessibilidade, espaços diferenciados e adequados às faixas etárias (ateliê, biblioteca, espaços de convivência e descanso, quadra e espaços verdes, alimentação e higiene pessoal), recursos digitais disponíveis aos estudantes (especialmente a partir do Fundamental II);
- Interação permanente com outros agentes e espaços não escolares como parte da política de educação integral;
- Articulação de rede de proteção social aos estudantes com integração mínima das políticas de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, s.d.[b]).

Na construção de uma agenda de promoção da educação integral, o tempo integral passa, portanto, a ser elemento estruturante. O Movimento Todos pela Educação – TPE também construiu formulações associando educação integral e tempo integral, mesmo identificando que apenas a ampliação do tempo escolar não é suficiente para designar a educação integral. Em 2015, o TPE, em parceria com o Itaú Social, divulgou o documento *Educação Integral: um caminho para a qualidade e equidade na Educação Pública* (2015). Segundo o TPE, esse documento faz parte de uma série de textos gerados a partir de encontros organizados por meio dos chamados grupos de assessoramento (GA), com o intuito **de** formular propostas de políticas públicas em Educação com foco na melhoria da qualidade do ensino público brasileiro. Chama atenção a presença de representantes tanto de institutos e fundações quanto de representações do Estado e de organismos internacionais.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Participaram da elaboração desse documento Adriana Sperandio (Secretaria Municipal de Educação Vitória); Ana Moser (Instituto Esporte e Educação); André Sobrinho e Mirela Carvalho Pereira Silva (Instituto Unibanco); Anna Penido (Instituto Inspirare), Claudia Frazão (representou o Instituto Inspirare); Antonio Ibañez Ruiz (Conselho Nacional de Educação – CNE); Beatriz Goulart (Universidade Federal do Rio de Janeiro); Bianca Miguel (Instituto Natura); Daniel Ximenes (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS); Daniela Castro (Atletas pelo Brasil); Dorinha Seabra Rezende (Câmara dos Deputados e Comissão Especial PNE); Eduardo Deschamps (Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina); Eliana Almeida e Marcelo Mazzoli (Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef); Flávia Roberta Costa, Iã Paulo Ribeiro e Lucy Franco (Serviço Social do Comércio – Sesc); Heloísa Mesquita (representou a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e atualmente representa o Instituto Inspirare); João Roberto Costa de Souza (Secretaria Municipal de Educação de Jacareí); Leandro da Costa Fialho, MEC/SEB/Coordenação de Educação Integral); Maria de Salette Almeida Silva (consultora educacional); Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral (Secretaria Municipal de Educação de Costa Rica/MS, Undime Região Centro-Oeste e Undime/MS); Maria Amabile Mansutti (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec); Maria do Pilar Lacerda e Mariana Franco (Fundação SM); Maria Helena Sanches de Toledo, Renata Rossi Fiorim Siqueira e Valéria Souza (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo); Maria Rebeca Gomes (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco); Mônica Melo (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro);

O documento parte do diagnóstico de que os resultados das avaliações de sistema e os indicadores de fluxo educacional têm mostrado que as escolas públicas brasileiras ainda estão distantes de uma educação de qualidade, e para superar essa situação, “uma das mais significativas estratégias nesse sentido é a adoção da Educação Integral como princípio norteador de todo o planejamento de uma rede, considerando as diferentes etapas educacionais, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio” (TPE, 2015, p. 3). Sobre a concepção de educação integral, há o anúncio que:

A ampliação do tempo e o aumento do número de horas das disciplinas formais, por si só, não caracterizam o conceito de Educação Integral referido neste documento. Educação Integral é uma concepção que considera a multidimensionalidade do ser de forma integrada. Reconhece que o desenvolvimento pleno de indivíduos só é possível quando se observam diferentes dimensões: física, afetiva, cognitiva, socioemocional e ética. Assim, os conhecimentos e experiências proporcionados pela escola, embora constituam grande parte do patrimônio cultural necessário, não esgotam o conjunto de saberes necessários para uma participação atuante na sociedade contemporânea. O desenvolvimento pleno que se espera da Educação Integral só será efetivo se a proposta pedagógica for composta por diferentes linguagens, numa perspectiva integrada, visando o aprofundamento de saberes e o aprimoramento de habilidades e competências (TPE, 2015, p. 4).

O trecho destacado é muito expressivo, pois condensa algumas das principais características da concepção contemporânea de educação integral que apresentamos anteriormente, e que foi recorrente em todos os documentos de todas as organizações analisadas: a referência à multidimensionalidade como forma de desenvolvimento que extrapola a dimensão cognitiva; a ideia de que a escola sozinha não consegue suprir as necessidades de formação dos estudantes; e a compreensão de que o desenvolvimento pleno esperado só ocorre mediante uma proposta baseada em competências e habilidades. Para dar conta desses aspectos, o TPE também reforça que a participação de organizações da sociedade civil e articulações intersetoriais são condicionantes.

Fica evidente, portanto, que as proposições do TPE sobre educação integral convergem completamente com as orientações dos Organismos Internacionais. O documento ainda explicita que “a expectativa em torno de bons resultados proporcionados pela Educação Integral

---

Natacha Costa (Cidade Escola Aprendiz); Raquel Teixeira (atual secretária de Educação do estado de Goiás e representou o Instituto Jaime Câmara); Rita Coelho (MEC/SEB/Coordenação Geral de Educação Infantil); Suzana Lima dos Santos (Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre); Tereza Perez (Comunidade Educativa Cedac); Valdiosmar Vieira (representou o Congemas até a segunda reunião); Vandrê Brilhante (Cieds); Viviane Pereira da Silva Melo (Secretaria de Estado da Educação de Goiás); Camila Feldberg M. Pinto, Tatiana Bello Djrdjrjan, Isabel Santana, Patrícia Mota Guedes (Fundação Itaú Social); Alejandra Meraz Velasco, Andrea Bergamaschi, Camilla Salmazi, Carolina Fernandes, Maria Lucia Meirelles Reis, Priscila Cruz, Ricardo Falzetta e Vanessa Souto (Todos Pela Educação).

é reforçada por pesquisas que evidenciam um papel estratégico na promoção da qualidade com equidade em diferentes sistemas educacionais do mundo” (TPE, 2015, p. 4). As pesquisas referidas são duas publicações da OCDE: a *Equity and Quality in Education* (Equidade e Qualidade na Educação), que tem um conjunto de recomendações para garantir o sucesso escolar dos estudantes; e *Education Policy Outlook – Making Reforms Happen (Perspectivas das Políticas Educacionais – Fazendo as Reformas Acontecer)*, apresentando um relatório que oferece uma visão detalhada de cerca de 450 reformas educacionais que foram adotadas nos países da OCDE entre 2008 e 2014.

Ao diagnosticar a situação brasileira, o TPE (2015, p. 8) argumenta que é muito difícil quantificar as experiências de educação integral no Brasil, haja vista que

[...] os dados disponíveis permitem olhar apenas para o número de matrículas registradas em jornada diária de 7 horas ou mais e analisá-lo perante o número de matrículas nos diferentes cursos oferecidos como atividades complementares ao período regular de escolarização. Tais informações não permitem detectar se os projetos pedagógicos das instituições que ofertam jornadas estendidas e atividades complementares estão, de fato, alinhados com o conceito de Educação Integral defendido neste documento.

Ainda assim, apresenta um panorama que aponta que “as experiências em curso no país mostram que não há um modelo único de implementação, uma mesma rede pública tenha diferentes tipos de oferta de Educação Integral, desde que alinhadas a diretrizes e expectativas comuns a todos, definidas por um Plano de Educação Integral” (TPE, 2015, p. 9). O plano de Educação Integral seria um conjunto de diretrizes da política proposta e o delineamento das ações pretendidas para alcançar os resultados esperados, contemplando um conjunto de indicadores de monitoramento e avaliação.

Ao comparar os documentos produzidos pelo CENPEC, pelo Centro de Referências em Educação Integral e pelo TPE, percebemos muitas similitudes, seja no que se refere à promoção das características advindas da nova gestão pública, como também na promoção da necessidade de ampliar o tempo escolar como mecanismo para melhorar a qualidade educacional. O intuito desses grupos é construir uma agenda em que a educação brasileira esteja subordinada ao projeto de desenvolvimento econômico que torne o país mais competitivo internacionalmente, apropriando-se de um discurso de qualidade da educação que se associa ao que pode ser mensurável, ou seja, a aprendizagem (MARTINS, 2016).

Além disso, cabe destacar que a vinculação de todos esses elementos a uma concepção de educação integral é bastante estratégica. A ideia de educação integral tem ampla aceitação

entre educadores e comunidades escolares que almejam uma formação diferenciada e verdadeiramente ampla; contudo, a grande armadilha é que ela visa a aprofundar o que já existe.

## 2.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Discutimos diferentes apropriações de sentidos da educação integral, visando a atender o objetivo específico de *apresentar as diferentes concepções da educação integral em articulação com seus objetivos de formação e projeto de sociedade*. Apontamos para a direção de que um projeto de educação integral deve ter como horizonte uma formação que ambicione que todos os seres humanos ultrapassem as barreiras da lógica desumana do capital, na qual o lucro e o individualismo conduzem as nossas relações.

Os autores do campo marxista oferecem diferentes caminhos teóricos para pensarmos sobre uma educação libertadora. As contribuições de Gramsci sobre a escola unitária, por exemplo, apontam para um desenho em que haja comunhão entre trabalho manual e intelectual, em uma perspectiva que vise a romper com o histórico dualismo estrutural da educação. Ocorre que uma formação omnilateral que tenha como princípio educativo o trabalho torna-se um desafio frente às condicionantes históricas atuais. Porém, concordamos com Frigotto (2009, p. 80):

Como nos ensina Gramsci, velho que não quer morrer e novo que necessita nascer. Ou se começa a utopia (o outro lugar) aqui e agora no plano da contradição ou a teoria vira escolástica e no lugar da luta contra hegemônica, nos limites impostos pela realidade e pelas forças que querem mudá-la, ficaremos à espera escatológica da revolução como um juízo final.

No campo das disputas por projetos de sociedade, contudo, percebemos que existem distintas apropriações da concepção de educação integral. Nas experiências brasileiras do século XX, ainda que existam referências aos modelos anarquistas e conservador, há larga predominância dos referenciais liberais. Quando nos questionamos quais são as concepções de educação integral hegemônicas, lançamos nosso olhar para o passado e identificamos que o ideário de Anísio Teixeira, consubstanciado nas Escolas Parque, ecoou nas proposições de políticas de educação integral em tempo integral, ao longo do século XX.

Ocorre que, nos anos que antecederam a virada do século XXI, a emergência de determinados condicionantes históricos, dentre os quais a reestruturação produtiva do Capital, possibilitou novos olhares sobre a condição humana e tencionou a reformulação de outros projetos de sociedade. Nesse momento, a educação passou pelo crivo das teorias pós-modernas e novas concepções de educação integral passaram a emergir.

Uma formação baseada em um currículo intertranscultural com ênfase no indivíduo multidimensional marcado pelas diferenças passou a ganhar centralidade nas formulações, e o ideário da emancipação humana ficou esvaziado, vide a necessidade de formar sujeitos resilientes, que não lutem contra as explorações do capitalismo. Soma-se a esse repertório a abordagem da educação ao longo da vida, das cidades educadoras e das pedagogias do aprender a aprender, que agregadas às pedagogias das competências, transformam o sentido de educação integral para uma concepção que seja funcional à (con)formação do Capital.

Conforme analisamos nos capítulos 4 e 5, é essa abordagem que se faz presente no desenho das políticas estaduais de ampliação do tempo escolar na Bahia. O EMTI e a criação do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira ocorrem em um contexto em que essa perspectiva orientava as propostas de educação em tempo integral. A concepção que se faz hegemônica no debate sobre educação integral, e que se apresenta no nosso objeto de estudo, aponta para que os sujeitos se desenvolvam integralmente, mas sem as condições adequadas para tal desafio.

Para responder à questão sobre *quais as concepções são predominantes nas políticas educacionais brasileiras da atualidade*, recorreremos à análise de textos produzidos pelos reformadores empresariais da educação, tendo em vista a centralidade dessas instituições na formulação e implementação das políticas educacionais brasileiras. Foram escolhidos textos produzidos pelo CENPEC, pelo Centro de Referências em Educação Integral e pelo Movimento Todos Pela Educação. Em comum, foi notória a promoção dos elementos que compõem uma concepção contemporânea de educação integral não emancipatória, articulados com os pressupostos de uma agenda globalmente estruturada para educação divulgada pelos organismos internacionais. Destacamos o fortalecimento das parcerias, e a redefinição da gestão pública com base no monitoramento sistemático e avaliação por resultados.

Apesar de os documentos serem unânimes em distinguir educação integral e tempo integral, é a partir das políticas de ampliação do tempo escolar que essas diretrizes têm maiores possibilidades de serem desenvolvidas, conforme mostramos nos capítulos seguintes.



### **3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O PROGRAMA DE FOMENTO EMTI: MAIS TEMPO PARA QUAL FORMAÇÃO?**

As concepções de Educação Integral discutidas no capítulo anterior não estão presentes apenas nos debates acadêmicos: elas podem se materializar, como vimos, de maneira articulada ou contraditória, em políticas educacionais, especialmente naquelas que ensejam a ampliação do tempo escolar. No Brasil, houve maior centralidade na implementação de escolas de tempo integral na etapa do ensino fundamental, a exemplo das experiências dos CIEP, no Rio de Janeiro e, mais recentemente, em nível nacional, com o Programa Mais Educação. A própria LDB/1996 instituiu, nos seus artigos 34 e 87, que a progressiva ampliação da jornada ocorreria apenas para o Ensino Fundamental, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996). Somente com o FUNDEB houve garantia de financiamento diferenciado para as escolas de tempo integral em toda a Educação Básica, contemplando, portanto, o Ensino Médio. Ainda que de forma tímida, é perceptível uma tendência de ampliação do número de matrículas de estudantes de Ensino Médio em escolas de tempo integral. Conforme apontam dados do Censo 2021, houve uma evolução de matrículas entre 2019 e 2021, considerando as redes públicas e privada, e especialmente na rede pública ocorreu uma ampliação de 13,8% para 16,4% de estudantes matriculados em tempo integral nessa etapa da Educação Básica (BASTOS, 2021).

Saforcada e Baicham (2022) destacam que a educação secundária tem tido protagonismo na agenda das políticas educacionais na América Latina desde o início do século XXI. Essa etapa da educação é estratégica para a formação de mão de obra que atenda as demandas do Capital e os Organismos Internacionais, tais como OCDE e Banco Mundial, têm orientado/financiado a implementação de programas que possibilitem a inserção das pedagogias das competências e a ratificação da racionalidade neoliberal nas escolas. A lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017c), da Reforma do Ensino Médio, e seu desdobramento, o Programa de Fomento EMTI, relacionam-se com esse enfoque. Compreendendo esse panorama, o objetivo deste capítulo é contextualizar as disputas em torno da reforma do Ensino Médio, caracterizando as finalidades da ampliação do tempo escolar presente na legislação que ampara o Programa de Fomento EMTI. Para tanto, questionamos: Por que se deseja a ampliação da jornada para o Ensino Médio? Quais as características do EMTI e como a concepção de educação integral que o sustenta se relaciona com a ampliação do tempo escolar?

Antes de apresentar a análise da legislação, cabe contextualizar as disputas que caracterizam as políticas para o Ensino Médio brasileiro. Desse modo, dividimos este capítulo

em duas partes, além das considerações parciais. A primeira delas, sob o subtítulo *Os projetos em torno do Ensino Médio no Brasil*, caracteriza a estrutura dual e desigual dessa etapa da Educação Básica brasileira, destacando brevemente as políticas curriculares e os programas nacionais pós-LDB 9394/1996, quando o Ensino Médio tornou-se etapa integrante da Educação básica. Há uma série de continuidades e rupturas que caracterizam as políticas para a formação da juventude dos anos de 1990 até a contemporaneidade. Após um breve histórico, damos ênfase à atual Reforma do Ensino Médio e aos seus retrocessos, já que a agenda educacional pós-golpe de 2016 desvelou com maior precisão os movimentos de disputa por hegemonia (FERRETI; SILVA, 2016).

Já na segunda parte, apresentamos uma análise documental do conjunto das portarias que regem o Programa do Fomento EMTI, com o subtítulo *O Programa de Fomento EMTI: o que dizem os documentos*. Para caracterizar o programa entre os anos de 2016 e 2022, e compreender suas finalidades, construímos três categorias, a partir da orientação da análise temática de Bardin (2016): 1) Concepção de Educação Integral e Currículo; 2) Implementação do Programa; e 3) Avaliação e Monitoramento.

### 3.1 OS PROJETOS EM TORNO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Segundo Enguita (2014, p. 11), o Ensino Médio tem sido uma encruzilhada na estrutura do sistema educativo, posto que é “o ponto no qual uns fatalmente terminam e outros verdadeiramente começam”. Essa encruzilhada é característica de um sistema dualista de educação que, reproduzindo as contradições da sociedade de classes, estabelece trajetórias educacionais diferenciadas para os filhos da elite e da classe trabalhadora. Cabe destacar que o caráter dualista da educação não pode ser interpretado apenas sob uma perspectiva meramente reprodutivista, já que a mediação educativa carrega potência emancipatória (NOSELLA, 2016), e a escola também se configura, portanto, como espaço de luta de classes (SAVIANI, 2011).

O desenho da teoria dualista produzida na França por Baudelot e Establet (1971), que influenciou muitas pesquisas brasileiras nos anos de 1970/1980, também não contempla as idiosincrasias advindas de séculos de escravidão dos povos originários, dos africanos e seus descendentes, que determinaram a exclusão desses setores quase que de forma absoluta da educação pública brasileira nas primeiras décadas republicanas, e cujos reflexos sentimos até os dias de hoje. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua Educação de 2019, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam que, das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não

completaram alguma das etapas da Educação Básica, e desse total, 71,7% eram pretos ou pardos. No que se refere ao Ensino Médio, no Nordeste, apenas 41,8 % concluíram essa etapa da Educação Básica (IBGE, 2020). Em outras palavras, o dualismo à brasileira tem o caráter racial bem demarcado: os pretos, pardos e indígenas são os que seguem trajetórias educacionais distintas.

De maneira geral, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) apresentam, é no Ensino Médio que as contradições entre capital e trabalho se tornam mais evidentes, expressas, por exemplo, nos dilemas sobre a identidade dessa etapa de ensino relacionados à formação propedêutica ou à formação para o trabalho. Na lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, o Ensino Médio é uma etapa da Educação Básica, devendo, segundo o artigo 22, possibilitar uma formação para exercício da cidadania, bem precisa fornecer os meios para progressão no trabalho e para os estudos posteriores. Entre as finalidades do Ensino Médio, o artigo 35 da referida Lei ainda estabelece a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; de preparação básica para o trabalho; de formação ética, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando; de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Apesar dessa definição expressa em lei, há uma tensão entre o que é proclamado e o que é realizado, considerando principalmente a persistência histórica de um ensino marcado pela desigualdade e segmentação em diferentes ofertas (GOMES, 2000).

Concordamos com Simões (2020, p. 191), quando aponta que a análise do dualismo educacional no Brasil deve ultrapassar a dicotomia da escola propedêutica *versus* escola profissional, considerando que as disputas se expressam para além da forma, direcionando-se principalmente para a funcionalidade. O autor explica que a expansão da escola no Brasil abarcou funções associadas à regulação dos pobres na sociedade brasileira, “atuando por meio de formas de integração subalterna” (SIMÕES, 2020, p. 192), haja vista que a ampliação do acesso à escola não se converteu na garantia do real direito à educação. Nessa mesma direção, Kuenzer (2002) explica que a escola reproduz uma inclusão excludente, relacionada a uma exclusão includente presente no mercado, sopesando que o regime de acumulação flexível estabeleceu uma nova dialética entre o mundo do trabalho e a educação. A autora elucida que coexistem estratégias de exclusão dos trabalhadores do mercado formal com estratégias de inclusão por meio da superexploração do trabalho, sem a garantia de direitos e viabilizada pelo Estado Neoliberal. A razão é que a “reestruturação produtiva se alimenta e mais se dinamiza quanto mais produz o seu contrário: o trabalho precarizado” (KUENZER, 2002, p. 14). Por sua vez, a educação faz o caminho inverso, orientando-se para uma inclusão excludente, pois ainda

que haja a inclusão por meio de diferentes níveis e modalidades educacionais, não são ofertados padrões de qualidade que permitam uma formação por meio da qual os sujeitos se desenvolvam a ponto de reagir às condições impostas pela reestruturação produtiva do Capital e suas formas de acumulação flexível. Sendo assim,

**[...] através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articulam dialeticamente aos processos de exclusão incluyente existentes no mundo do trabalho,** fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades, como reza a boa cartilha do toytismo; como já se afirmou anteriormente, a expressão pedagógica deste princípio se dá através da pedagogia das competências com suas categorias (KUENZER, 2002, p. 15, grifos da autora).

Kuenzer (2007) ainda argumenta que as mudanças no mundo do trabalho, gestadas em meio à reestruturação produtiva do capital, trouxeram um novo discurso sobre a dualidade estrutural. Sob o modelo anterior de acumulação fordista, a dualidade era claramente assumida, considerando que “as práticas de exclusão não deixavam pairar dúvidas sobre o fato de que a continuidade dos estudos, de modo a promover o acesso à ciência, à tecnologia, à sócio-história e às artes e ao aprendizado do trabalho intelectual, era para poucos” (KUENZER, 2007, p. 1157). Agora, a partir da acumulação flexível, há uma tentativa de dissimular a dualidade, pois nesse regime há um princípio da integração produtiva, no qual não é mais necessária uma única formação, mas o desenvolvimento de uma pluralidade de competências ao longo da vida. A dualidade, portanto, aprofundou-se por meio de um sistema de educação que inclui para depois excluir, ao longo do processo e/ou por meio da oferta de itinerários desiguais, marcados “pela precarização dos programas pedagógicos que conduzem a uma certificação desqualificada” (KUENZER, 2007, p. 1153).

É sob esse horizonte da inclusão excludente e da dualidade negada que é possível compreender os diferentes projetos presentes nas políticas educacionais brasileiras desde a redemocratização. Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, figurou como o marco inicial de um conjunto de reformas educacionais que pautaram orientações explícitas sobre o modo como as práticas educativas deveriam ser conduzidas nas escolas pelo Brasil, inicialmente sob regulação das agências multilaterais, como a Unesco, o BM, BID e Bando Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), e a partir dos anos 2000, com forte incidência da OCDE. As autoras denominam *Era das Diretrizes* o período que teve início com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), demarcado pela lei nº 9.394/96, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

(BRASIL, 1998), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 1999b), juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2000), estendendo-se até o ano 2012, no final do governo Lula da Silva e início do governo Dilma Rousseff, com a revisão e publicação das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2012).

Moehlecke (2012), ao analisar o contexto dos anos de 1990, aponta que, em meio às reformas gerenciais do Estado brasileiro, as mudanças propostas para a educação estavam subordinadas à lógica do mercado. As diretrizes indicadas para o Ensino Médio em 1998, por exemplo, enfatizavam um discurso “de um currículo cada vez mais flexível, para se adequar a um mundo produtivo em constante transformação e cada vez mais instável, que agora demanda uma qualificação para a ‘vida’” (MOEHLECKE, 2012, p. 49). A presença constante da pedagogia das competências nas diretrizes e a orientação pedagógica das escolas direcionada às avaliações externas reforçam o direcionamento para uma educação restrita, na qual a escola pública tinha de funcionar de forma semelhante às empresas, mediante a análise da produtividade dos alunos, controlada por meio dos testes e exames (PEREIRA, 2019).

Nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, prescreve-se que o currículo do Ensino Médio devia ser dividido em três grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Para Mônica Silva (2009), a articulação dos conceitos de “tecnologias” ao de “competências” revelam que o ideário da reforma curricular proposta foi o de adaptar a escola e a formação humana ao processo de reestruturação produtiva. O sentido de tecnologia posto nos currículos prima pelo caráter utilitário e pela aplicabilidade dos saberes. Segundo a autora:

Uma vez reduzida à “aplicação”, cria-se no aluno a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações-problema do dia a dia, e se restringe a possibilidade de que se tome o conhecimento como objeto da experiência que leva à reflexão, à crítica. Reproduz-se, em outras bases, os limites do currículo disciplinar e sequencial, pois não realiza a inversão necessária, ou seja, não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação humana exige (SILVA, 2009, p. 446-447)

Por fim, ainda que a LDB sugerisse a articulação entre Ensino Médio e a educação profissional, o decreto nº 2.208/97 separou-os, ao estabelecer trajetórias distintas e independentes para ambos, reforçando, assim, a dualidade que se dizia superada (MOEHLECKE, 2012). Tão logo houve a mudança no cenário político com a ascensão do

governo Lula, em 2002, ampliaram-se as pressões e as mobilizações de diferentes grupos de educadores e movimentos sociais para a revogação do decreto. Assim é que, em 2004, por meio do decreto 5.154, foram estabelecidas novas diretrizes para a educação profissional, agora integrada com o Ensino Médio. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 27) descrevem que o documento reflete um conjunto de disputas, portanto é um documento híbrido, “com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas”. De toda forma, os autores apresentam um avanço nas indicações das diretrizes que remeteriam aos debates realizados pelas entidades educacionais e movimentos sociais desde antes da promulgação da LDB 9.394/1996, quando da defesa por uma educação politécnica e unitária. O Ensino Médio integrado proposto pelo decreto 5.154/2004 estaria associado a uma proposta de travessia:

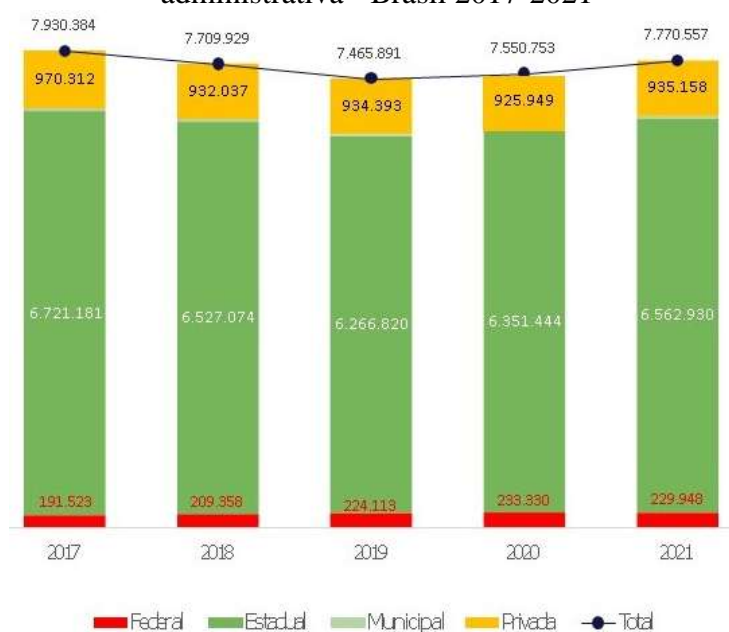
[...] imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo. Por isso, o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura atual assim não o permite. Não obstante, por buscar conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção. Por isso, a luta de concepção e de condições materiais objetivas é para afirmá-lo na direção da escola unitária e politécnica, e não no dualismo, fragmentação e aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para os jovens trabalhadores (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 15).

Mesmo com a inclusão dessa concepção de educação um pouco mais progressista na legislação, vale ressaltar que o acesso ao Ensino Médio nunca foi universal, e tampouco igualitário. Krawczyk (2014, p. 25) concluiu que, ainda que haja tendência para padronização nacional, contraditoriamente, no que concerne às propostas curriculares e organizacionais, existe forte fragmentação no interior das redes estaduais de Ensino Médio: “em nome da flexibilização da oferta educacional e da eficiência do sistema educacional, coexistem a “velha” escola média e novas modalidades de ensino, com diferentes formatos (inclusive no interior de cada modalidade)”.

Em 2009, foi aprovada a emenda constitucional nº 59, que instituiu a ampliação da obrigatoriedade de oferta de educação para crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos. Essa emenda foi necessária porque, apesar de a LDB nº 9.394/96 estabelecer o Ensino Médio como integrante da Educação Básica, não estava assegurada a obrigatoriedade dessa etapa escolar. A EC nº 59 foi, portanto, uma importante medida, que teve por intuito garantir a universalização do atendimento, em conformidade também com a Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Mônica Silva (2020) analisou que o aumento da taxa de conclusão do Ensino

Fundamental nos anos 1990, impulsionado entre outras razões pelas políticas de correção de fluxo, teria impellido a procura pelo Ensino Médio, derivando o crescimento de matrículas na faixa etária de 15 a 17 anos em todas as Unidades da Federação, entre 2009 e 2016, nas dependências administrativas estadual e federal. Paradoxalmente, desde 2004 também é possível observar uma redução no número total de matrículas do Ensino Médio a cada ano. Segundo a autora, “passa a haver decréscimo, mantendo-se praticamente inalterada na faixa das 8.300.000 até 2014, para, então, voltar a decrescer (2015 conta com 8.076.150 e 2016 com 8.133.040 matrículas)” (SILVA, Mônica, 2020.) Atualizando a série histórica, os dados do Censo de 2021 demonstram que, embora tenha ocorrido uma leve ampliação, de 4,1% entre 2019 e 2021, os números mantiveram-se abaixo de oito milhões de matrículas, conforme é possível observar no gráfico a seguir.

Figura 1 - Gráfico de evolução das matrículas no ensino médio por dependência administrativa - Brasil 2017-2021



Fonte: INEP/Censo Escolar (2021).

A pesquisa de Mônica Silva (2020) concluiu que uma das possíveis explicações para esse movimento está relacionada à redução das matrículas do Ensino Fundamental, que entre 2008 e 2014, apresentou um decréscimo de 10,9% para os anos iniciais e 11,8% para os anos finais, havendo uma diminuição na procura pelo Ensino Médio. Observando os dados do Ensino Médio, a autora apontou que a redução de matrículas ano a ano incidiu principalmente sobre jovens com mais de 18 anos; ou seja, aqueles que se encontram fora da idade escolar obrigatória. A distorção idade-série, portanto, ainda permanece como característica dessa etapa, compondo em 2020, segundo o Censo, cerca de 26,2% dos estudantes (SILVA, Monica, 2020). Ademais,

conforme discutem Moll e Garcia (2020), os jovens de 15 a 17 anos também ficam retidos no Ensino Fundamental, e apenas 60% deles avançam para o Ensino Médio.

Para os reformadores empresariais, a redução do número de matriculados e a distorção idade-série revela um cenário de *crise* do Ensino Médio. Entram em cena, contudo, diferentes soluções para essa *crise* com respostas capitaneadas também por instituições de interesses privados. Freitas (2014) afirma que os reformadores empresariais acabam utilizando as avaliações de larga escala como instrumento político para evidenciar o *caos educacional*, e assim, promovem suas soluções e efetivam as desejadas reformas. Esses grupos assinalam o currículo como grande responsável pelo desinteresse dos jovens pela escola, sem levar em conta as questões estruturais para esse afastamento. Dessa forma, as políticas curriculares tornaram-se um dos principais palcos nos quais os diferentes atores e grupos sociais articulam-se para propor seus projetos formativos para a juventude.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), criado pela Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro de 2009, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, representou uma das estratégias de redimensionar o currículo do Ensino Médio brasileiro a fim de torná-lo mais atrativo aos jovens (BRASIL, 2009). O ProEMI pode ser considerado como a primeira grande experiência indutora do tempo integral no Ensino Médio em nível de política nacional, e foi bastante influenciado pelas diretrizes do Programa Mais Educação, direcionado ao Ensino Fundamental. A ampliação do tempo escolar estaria alicerçada na diversificação das práticas pedagógicas, tendo o trabalho como princípio educativo e a ciência, a cultura e a tecnologia como eixos formativos, tal qual está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio de 2012 - Resolução CNE/CEB 02 (BRASIL, 2012).

Segundo Mônica Silva (2016), o ProEMI implicaria maior integração entre áreas e/ou entre saberes disciplinares e não disciplinares para o desenvolvimento de uma formação integral. Haveria, em tese, afastamento da lógica da pedagogia das competências. Contudo, Andrea Silva (2018) defende que, por mais que a ideia do ProEMI esteja associada à tentativa de romper com uma escola *monocultural*, o programa passou por várias alterações ao longo dos anos, fruto das disputas dos vários setores da sociedade pela formação da juventude brasileira. Assim, foi conduzido “para a materialização de práticas pedagógicas que produziram sentidos favoráveis à continuidade de um modelo de escola que reforça a histórica e estrutural fragmentação/dualidade do ensino médio brasileiro” (SILVA, Monica, 2018, p.749).

Um exemplo desse processo contraditório foi analisado por Lima e Rodrigues (2022), através de um estudo sobre a parceria firmada entre o Ministério da Educação e o Instituto Unibanco para o desenvolvimento do Projeto Jovem de Futuro (PJF) em escolas que aderissem



ao ProEMI. A partir de 2012, houve a implementação do ProEMI/PJF nas redes públicas de ensino dos estados de Goiás, Ceará, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. Lima e Rodrigues (2022) descreveram que os princípios do PJF estavam pautados na meritocracia e na teoria do capital humano, enquanto Andrea Silva (2018) apontou que o eixo estrutural do Programa se baseava no processo de centralização e de controle do trabalho docente, na supervisão do trabalho da gestão e na realização de exames para aferir a aprendizagem. O programa lançou mão de estratégias para intensificar a cultura empresarial na redefinição curricular, e implementou um modelo de gestão denominado Gestão Escolar para Resultados (GEpR), pautado no controle, na eficácia e na produtividade, com características predominantes do modelo gerencialista.

### **3.1.1 A Reforma do Ensino Médio e seus retrocessos**

A ingerência dos reformadores empresariais sobre o Ensino Médio também se fez presente nas discussões sobre o PL 6840/2013, que tinha por objetivo reestruturar essa etapa da educação no Brasil. Em 2012 foi criada, na Câmara de Deputados, uma Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), com a participação de diferentes representações educacionais. Bueno (2021) identificou duas forças opostas na disputa pela definição da política de reformulação: de um lado, as associações de educadores, estudantes e movimentos sociais, que lutavam pelo Ensino Médio integrado e pela defesa da escola pública; e do outro lado, os reformadores empresariais que argumentavam sobre a urgência da reforma dentro dos princípios da eficácia e produtividade. A autora analisou que, mesmo com o equilíbrio quantitativo das representações dos dois lados nas audiências, ficou evidenciado o favorecimento das proposições dos reformadores nos textos legais finais.

A proposta inicial dos relatores do PL 6840/2013 era, em síntese, estabelecer uma organização curricular em quatro áreas de conhecimento (linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) com ênfase para Língua Portuguesa e Matemática; criar uma opção formativa no terceiro ano do Ensino Médio, de acordo com as ênfases das áreas de conhecimento, acrescidas de uma opção em formação profissional; universalizar em até vinte anos o tempo integral de no mínimo 7 horas diárias para todos os estudantes do Ensino Médio; restringir o ensino noturno aos maiores de 18 anos com carga horária diária de 3 horas e duração de quatro anos (BUENO, 2021).

Bueno (2021) relatou que a proposição do tempo integral para o Ensino Médio era um elemento fulcral para os reformadores empresariais. A autora descreveu que, nas audiências da CEENSI, ele aparecia não só como a solução para melhorar os índices educacionais, mas como

elemento de desenvolvimento econômico e social, à luz dos princípios da Teoria do Capital Humano. Contudo, apesar do apoio das entidades de interesse privatista, houve várias resistências a esse texto inicial. O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, representando diversas associações de educadores, pressionou pela alteração da proposta apresentada porque ela ampliaria as desigualdades educacionais e excluiria do Ensino Médio parcelas importantes da população.<sup>18</sup> O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), ainda que aliado dos reformadores empresariais, também não se sentia completamente contemplado, haja vista que o estabelecimento de uma obrigatoriedade da jornada completa (tempo integral) demandaria um investimento com que os estados não teriam condição de arcar (BUENO, 2021).

Após intensos debates e fruto principalmente das pressões do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, em dezembro de 2014, foi publicado um substitutivo que, entre outras medidas, retirou a compulsoriedade da ampliação da carga horária e excluiu a opção de formação profissional no último ano do Ensino Médio. Ferreti (2016) relatou que o texto final continha um teor híbrido que, muito embora tivesse extirpado as questões mais polêmicas, não renunciou às temáticas mais caras de seus propositores: a escolarização em tempo integral como argumento de melhoria de qualidade e uma formação de caráter mais específico e imediatista. Esse texto, no entanto, nunca foi colocado para votação na Câmara dos Deputados, tendo em vista que a principal agenda política do ano de 2015 foi a tentativa de orquestrar o golpe da presidenta Dilma Rousseff (BUENO, 2021).

Em paralelo a essa movimentação, o CONSED restaurou um grupo de trabalho para elaborar o seu próprio texto substitutivo ao PL 6840/2013, e em março de 2015, ele foi apresentado ao MEC e ao Conselho Nacional de Educação (SILVA, Monica, 2017). Monica Silva (2017) afirma que foi esse texto, e não o substitutivo construído junto à CEENSI, que serviu de base para a Medida Provisória nº 746/2016, apresentada pelo governo de Michel Temer apenas 22 dias após a sua posse definitiva. A argumentação do novo governo, de que a medida provisória era fruto de um debate coletivo acumulado por décadas não encontra,

---

<sup>18</sup> O Movimento Nacional em Defesa do Ensino médio é composto por dez entidades: ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), e foi criado no início de 2014 com vistas a intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei no 6.840/2013(OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO, s.d.).Seu manifesto está disponível em <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>.

portanto, nenhum respaldo, haja vista que não foram contempladas as ponderações dos movimentos sociais de educadores.

Um ponto que merece destaque é que, a partir de 2015 ocorreu uma série de manifestações e ocupações de escolas públicas por estudantes do Ensino Médio em diferentes estados brasileiros. Em cada estado houve uma articulação que contemplava diversas pautas e que mobilizaram diferentes atores. De forma geral, os estudantes posicionavam-se contra as reorganizações propostas pelas secretarias estaduais, que determinavam o fechamento de turmas, demandavam escolas com melhores condições estruturais, e afrontavam “a crescente afirmação da lógica mercantil e empresarial na gestão da rede pública de ensino” (CATINI; MELLO, 2016, p. 1179). Havia necessidade de responder a esses movimentos, e o Governo Federal promoveu uma intensa campanha publicitária direcionada à juventude, afirmando que a Reforma do Ensino Médio daria aos estudantes a possibilidade de escolher o que estudar, bem como possibilitaria uma inserção mais direta no mercado de trabalho. Silva e Magalhães (2022, p. 11), ao analisarem a publicidade divulgada pelo Governo Federal, concluíram que é possível identificar, nas propagandas, um discurso que se alia à racionalidade neoliberal, “na medida em que individualiza os processos formativos sob o ponto de vista do sujeito estudante e todos os demais agentes envolvidos agem de modo a garantir tal individualidade”.

Cabe, aqui, uma interessante reflexão sobre o slogan NOVO ENSINO MÉDIO reiterado pelo Governo Federal: essa ideia de novidade é recorrente nas reformas educacionais e constrói uma narrativa que busca associar o que é bom ao que está no futuro, e o que é velho deve ser superado para dar lugar ao progresso. Nesse sentido,

[...] justificativas para um fundamentalismo pedagógico são elaboradas e, mescladas ao senso comum, emergem como inovadoras. De fato, opera-se uma bricolagem. Aos interesses do capitalismo vigente juntam-se princípios e ideários de outras épocas, porém, ressignificados (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 92).

Os defensores da reforma do Ensino Médio também argumentam que ela era necessária para destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico do Brasil, em um contexto de crise de ganhos do capital no mundo. Para eles, as questões-chave postas na MP nº 746/2016, e posteriormente na lei nº 13.415/2017, giram em torno, segundo Motta e Frigotto (2017), do investimento no capital humano visando à maior produtividade; à modernização da estrutura curricular, a partir da flexibilização por áreas de conhecimento; e o foco na melhoria dos resultados do desempenho escolar, em especial nas avaliações externas. Por trás das pretensas finalidades de melhoria da educação, Araujo (2018) afirma que a reforma responde aos

interesses imediatos dos seus principais interlocutores: para o CONSED, era fundamental flexibilizar a necessidade de contratação de professores licenciados, posto que a falta de professores poderia ser contornada pela não obrigatoriedade de oferta de todas as disciplinas e com a permissão do notório saber; e para o Movimento Todos pela Educação, havia o interesse em estimular o mercado de serviços educacionais e moldar os currículos para a formação das *personalidades produtivas*.

Nesse sentido, Ferretti e Silva (2018) ponderaram que a MP nº 746/2016 retoma as diretrizes educacionais dos anos de 1990, condicionando ainda mais o Ensino Médio às exigências do mercado e às prescrições dos organismos internacionais. Há, ainda, uma convergência ideológica da proposta de reforma com os propósitos da BNCC, que estava em debate no mesmo período, tendo em vista que os dois documentos pautam a formação de sujeitos sociais adaptados à atual forma de organização produtiva do capital, de caráter neoliberal, e à sociabilidade dela decorrente (FERRETI; SILVA, 2017).

A Lei 13.415/2017, promulgada após audiências em que também prevaleceram as contribuições dos reformadores empresariais (BUENO, 2021), teve de alterar um conjunto de dispositivos legais para alçar os seus objetivos, dentre os quais: a LDB nº 9.394/1996; a lei 11.494/2007, que regulamentava o antigo FUNDEB; e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452/1943. Houve, também, a revogação da Lei nº 11.161/2005, que dispunha sobre o ensino de espanhol nas escolas públicas e privadas, e por conta das pressões sociais após a MP nº 746, existiu um recuo na exclusão da obrigatoriedade de Filosofia, Sociologia e Artes, mas esses componentes agora poderiam aparecer no currículo circunscritos em meio a estudos e práticas. Outro ponto a ser observado é que, apesar de a lei instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, o programa derivado dessa política foi criado antes da sua promulgação, por meio a portaria MEC nº 1.145, em outubro de 2016 (BRASIL, 2016c), tendo por base a MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016a).

No que se refere às mudanças curriculares, foi definido que o Ensino Médio deve ser composto pela BNCC, com o total de 1800 horas, e os itinerários formativos específicos flexíveis, perfazendo 1200 horas, com ênfase em cinco áreas I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; e V - formação técnica e profissional. Apesar de a legislação apontar para a possibilidade de os sistemas criarem itinerários integrados, não há obrigatoriedade da oferta de todos os itinerários pelas escolas, e considerando a existência de apenas uma única escola de Ensino Médio em vários municípios brasileiros, a ideia de *escolha*

do estudante é uma falácia. Ademais, a ampliação para 1000 horas anuais, a partir de 2022, de forma articulada às diferentes propostas de educação a distância e à ênfase em um projeto de vida do estudante associado ao empreendedorismo, marcam indícios de como os interesses privatistas predominaram na conformação do texto final.

Para financiar a Reforma, o governo brasileiro contraiu um empréstimo junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD/BM) no valor de 250 milhões de dólares, a fim de serem destinados ao *Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio*. O empréstimo está dividido em dois componentes, descritos por Fornari e Deitos (2021, p. 192) da seguinte 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.

Além de intensificar o processo de privatização da educação, a partir do estímulo à contratação de assistências técnicas, conforme está disposto no Componente 2, Fornari e Deitos (2021) explicam que o acordo de empréstimo com o BIRD/BM também aprofunda o endividamento público e a dívida externa brasileira, por assumir a forma de circulação de capital portador de juros. Os autores defendem que as reformas “acabam sendo negociadas como mercadorias e sustentam os mecanismos crescentes de endividamento e do perverso ajuste social” (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 192). Além disso, Ferreira, Fonseca e Scaff (2019) ilustram que a atual parceria do BIRD/BM com o governo federal difere dos acordos firmados em outros períodos históricos, já que a premissa de ampla formação da mão de obra, com investimento diferenciado aos mais pobres ficou apenas na retórica. As autoras esclarecem que

[...] o movimento que se apresenta deixa crer que a racionalidade dominante entende que escola deve ser para poucos, já que não há empregos para todos na sociedade do conhecimento. Ademais, parece que o entendimento é de que um grupo de estudantes menor e selecionado poderá apresentar melhores índices nas avaliações de larga escala, o que tende a melhorar a imagem do Brasil (FERREIRA; FONSECA; SCAFF, 2019, p. 1747-1748).

A lei 13.415/2017 coloca que as mudanças curriculares deveriam ter início em cinco anos em todo território brasileiro, a contar da publicação da lei. Ocorre que, antes desse prazo,

o MEC criou o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio por meio da Portaria MEC nº 649/2018 para, segundo seu artigo 1º, apoiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo que contemple a BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais. O programa estabeleceu que as secretarias deveriam implementar o currículo flexível com a oferta de itinerários formativos em escolas-piloto já a partir do ano de 2019, e para tanto, um recurso seria viabilizado via PDDE às escolas que encaminhassem os seus planos de flexibilização curricular. No total, 20 secretarias estaduais de educação aderiram ao Programa, reproduzindo, segundo Mônica Silva (2021, p. 09), experiências muito próximas:

As primeiras iniciativas da reforma indicam semelhanças entre as diferentes redes estaduais, dentre elas a diminuição da carga horária de disciplinas, sobretudo Filosofia e Sociologia, e a inclusão de temas como empreendedorismo, educação financeira e projeto de vida, além da realização de parcerias com fundações e associações do terceiro setor como Instituto Unibanco, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e Instituto Ayrton Senna.

No caso do Estado da Bahia, a Secretaria de Educação indicou 565 estabelecimentos de ensino como escolas-piloto para iniciar o processo de implementação da flexibilização curricular com as turmas de 1º ano do Ensino Médio (BAHIA, 2020). O quantitativo de escolas participantes do programa representa mais da metade das escolas da rede, indicando a forte adesão desse Estado à Reforma. O ano de 2019 foi dedicado às formações e elaborações dos planos de flexibilização curricular (PFC) pelas comunidades escolares, que deveriam indicar os possíveis custos e os responsáveis pelas ações propostas. Por conta da suspensão das aulas devido à pandemia de COVID-19 no ano de 2020, a mudança curricular só veio a ocorrer no ano de 2021 e de maneira remota. Retomamos a discussão sobre as especificidades do modelo baiano nos capítulos 4 e 5 desta tese.

O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio não foi a única antecipação das mudanças anunciadas na lei 11.415/2017. Bueno (2021) defende, inclusive, que algumas políticas estaduais, com fortes articulações com o setor privado, foram decisivas para a construção do desenho da reforma do Ensino Médio. O caso pernambucano é bastante ilustrativo, haja vista que se tornou uma *experiência exitosa* que serviu de inspiração para outros Estados (BUENO, 2021). Andrea Silva (2016) afirma que, em 2004, os Centros de Ensino Experimental em Pernambuco introduziram uma *tecnologia de gestão por resultados* com parâmetros empresariais que visavam à melhoria dos indicadores educacionais. Esses centros eram geridos por meio de parceria público-privada entre a Secretaria de Educação, o Instituto de

Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o Instituto Telemar e outros parceiros. Com o passar do tempo, o ICE passou a atuar fortemente em outros estados<sup>19</sup>, veiculando a sua proposta de *escola da escolha*, que tem por base o discurso do protagonismo juvenil e a constante avaliação dos profissionais da educação e dos estudantes (SALVINO, 2018).

As experiências dos Centros de Ensino Experimental inspiraram a criação do Programa de Educação Integral (PEI) da rede estadual pernambucana. Silva e Silva (2016) têm apontado que essa proposta conjuga a ampliação do tempo diário do estudante na escola à concepção de educação interdimensional<sup>20</sup> e a um modelo de gestão educacional gerencialista, no qual a preparação para as avaliações externas e as políticas de *accountability* são centrais. Não por acaso, o ex-ministro da educação, Mendonça Filho, quando anunciou o Programa de Fomento EMTI, fez clara referência aos modelos pernambucanos. Em suas palavras<sup>21</sup>:

Pernambuco hoje tem mais de 40% da rede de ensino médio em tempo integral e saltou do 21º lugar do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2007 para primeiro lugar na última divulgação de resultados de 2015. Essas experiências de sucesso, com resultados concretos e consistentes, mostram um caminho para o ensino médio que vale seguir (BRASIL, 2016d).

Na próxima subseção, analisamos como essas chamadas *experiências de sucesso* influenciaram a composição das diretrizes do Programa de Fomento EMTI, a partir da análise das portarias que orientam os trabalhos das escolas e das secretarias estaduais.

### 3.2 O PROGRAMA DE FOMENTO EMTI: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

Em que pesem as variadas experiências estaduais anteriores, o programa EMTI é o primeiro grande laboratório nacional da Reforma do Ensino Médio. Com a adesão das secretarias estaduais de educação à portaria MEC 1145/2016, as primeiras escolas indicadas já tiveram de fazer a conversão ao tempo integral no início do ano letivo de 2017. Ficou a critério

<sup>19</sup> Segundo as informações que constam no site do ICE, os únicos estados em que o ICE não atua são: Alagoas, Bahia, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Pará e Roraima (ICE, s.d.). Mais informações em: <https://icebrasil.org.br/atuacao/>.

<sup>20</sup> O conceito baseia-se nos quatro pilares estruturadores do Relatório Jacques Delors: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender (SILVA; SILVA, 2016). Descrevemos um pouco dessa concepção associada à educação integral pós-moderna no capítulo 3 desta tese.

<sup>21</sup> Matéria produzida pela Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação, intitulada *Governo lança Novo Ensino Médio, com Escola em Tempo Integral e nova proposta curricular*. Disponível na íntegra em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=39571:proposta-preveflexibilizacao-e-r-1-5-bilhao-em-investimentos-em-escolas-de-tempo-integral>.

de cada secretaria estabelecer se a conversão seria simultânea para todas as turmas de Ensino Médio ou gradual, com a conversão inicial apenas das turmas do 1º ano da referida etapa de ensino para o tempo integral. A primeira portaria estabelecia que programa teria duração de quarenta e oito meses, mas as portarias MEC subsequentes - nº 727/2017 (BRASIL, 2017a); nº 1.023/2018 (BRASIL, 2018a); nº 2.116/2019 (BRASIL, 2019), já ancoradas no artigo 13 da Lei 1.415/2017 (BRASIL 2017c), determinaram o prazo de dez anos de duração a partir da adesão, considerando a implantação, o acompanhamento e a mensuração dos resultados alcançados.

Nesta subseção, analisamos os documentos das portarias supracitadas, utilizando como estratégia metodológica a proposta de análise de conteúdo de Bardin (2016). Primeiramente, realizamos uma leitura flutuante do conjunto das normativas, a fim de escolher as táticas de codificação que seriam adotadas. Identificamos, já nessa etapa, que existem modificações importantes entre as portarias, o que evidencia que o programa ainda está em disputa, mesmo que conserve suas intencionalidades. Depois, agrupamos os códigos que criamos em três grandes temas, que detalhamos nas subseções seguintes, 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 quadro abaixo mostra como reagrupamos os temas e seus respectivos códigos.

Quadro 3 - Agrupamento temático das Portarias MEC nº 1145/2016 nº 727/2017; nº 1.023/2018; nº 2.116/2019

TEMAS	1. Concepção de Educação Integral e Currículo	2. Condições para implementação	3. Avaliação e Monitoramento
CÓDIGOS	Objetivos Proposta Pedagógica Carga Horária	Governança Financiamento Critérios de Seleção Infraestrutura das escolas Plano de Implementação Gestão Escolar Trabalho docente Participação da comunidade	Indicadores Estratégias de Monitoramento Critérios de exclusão das Escolas

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Brasil (2016c; 2017a; 2018a; 2019).

### 3.2.1 Concepção de Educação Integral e Currículo

As Portarias MEC nº 1145/2016 (BRASIL, 2016c), nº 727/2017 (BRASIL, 2017a), nº 1.023/2018 (BRASIL, 2018a), e nº 2.116/2019 (BRASIL, 2019) trazem em comum, ao longo dos seus artigos, uma multiplicidade de expressões associando educação integral e tempo integral, sem que haja uma clara definição ou distinção entre elas. Educação Integral, Formação Integral e Integrada, Proposta Integral, Modelo Integral, Período Integral, Escolas em Tempo



Integral, Ensino Médio em Tempo Integral Propedêutico, Educação em Tempo Integral são as variações presentes. Conforme debatemos no capítulo dois, essa profusão terminológica é intencional, pois ajuda a forjar falsos consensos que atribuem uma associação simples entre a ampliação do tempo escolar e uma educação de qualidade, sem que haja uma reflexão sobre qual é a concepção de educação integral escolar que está sendo colocada. A portaria MEC nº 1145/2016, em seu artigo 1, § 1º, estabelece 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, 2016c).

Nesse trecho há uma referência aos quatro pilares da educação do Relatório Delors (2006) e uma menção aos aspectos socioemocionais, pauta recorrente da OCDE e de organizações privadas, como o Instituto Ayrton Senna (MUELLER; CECHINEL, 2020). Nas portarias subsequentes há uma alteração textual na proposta pedagógica, por conta do estabelecimento da BNCC e da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), mas isso não altera o sentido sugerido, considerando que tanto a BNCC quanto o texto da reforma respondem aos ensejos dos organismos internacionais e dos institutos privados, que defendem os princípios do relatório Delors (2006). Nos artigos 1º da Portaria MEC 727/2017 (BRASIL, 2017a) e da Portaria MEC 2.116/2019 (BRASIL, 2019), bem como no artigo 7º da Portaria MEC 1023/2018 (BRASIL, 2018a) constam 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.

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 nem na BNCC, muito menos nas portarias do Programa de Fomento EMTI. 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 MEC 1145/2016 (BRASIL, 2016c), o desenho curricular é definido da seguinte forma, no artigo 4º, IV- §1:

§ 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 a consolidar um currículo em maior sintonia com avaliações externas, como o PISA. No que se refere à parte flexível, as Portarias MEC 727/2017 (BRASIL, 2017a) e MEC 1023/2018 (BRASIL, 2018a) indicam que a organização curricular deve estar baseada na oferta de diferentes itinerários formativos. Contudo, a Portaria MEC 1023/2018 (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 prevalência dos objetivos do empresariado da educação e dos organismos multilaterais no programa do Fomento EMTI. O desenvolvimento das competências socioemocionais tem por foco a captura da subjetividade dos estudantes, e acaba por reduzir a educação escolar a um processo de adestramento. 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 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. 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 MEC 2.116/2019 (BRASIL, 2019) revisou as exigências sobre a proposta curricular criadas na portaria anterior, estabelecendo, no artigo 12, inciso XI, §3, 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 1023/2018 (BRASIL, 2018a). Todavia, devido a 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 estão ocorrendo no curso da implementação do programa.

### 3.2.2 Condições para implementação do ensino em tempo integral

Pereira (2019), ao analisar a documentação produzida pela OCDE, afirmou que há uma constante indicação dos Organismos Multilaterais para que as reformas educacionais aprofundem a participação de setores não estatais na sua estrutura de governança, em consonância com os ditames da Nova Gestão Pública, conforme debatemos no capítulo primeiro desta tese. As portarias que regulam o Programa do Fomento EMTI, em específico a portaria 1.023/2018 (BRASIL, 2018a), expressam exatamente esse movimento, como é possível verificar na composição da estrutura de governança exposta no quadro abaixo:

Quadro 4 - Estrutura de Governança nas Portarias MEC nº 1145/2016; nº 727/2017; nº 1.023/2018; nº 2.116/2019

PORTARIAS	ESTRUTURA DE GOVERNANÇA
<b>1.145/2016</b>	Art. 15. Fica instituído o Comitê Gestor e de Implantação do Programa, composto pelos seguintes integrantes: I - Secretário de Educação Básica do MEC, que o presidirá; II - Diretor de Currículos e Educação Integral, que atuará como Secretário Executivo; III - Coordenador-Geral de Educação Integral; IV - Coordenador-Geral do Ensino Médio; V - Representante da Diretoria de Apoio à Educação Básica; e VI - Representante do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - Consed.
<b>727/2017</b>	Art 21. Fica instituído o Comitê Estratégico de Monitoramento e Avaliação do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, composto pelos seguintes integrantes: I - Secretário de Educação Básica do MEC, que o presidirá; II - Diretor de Currículos e Educação Integral, que atuará como Secretário-Executivo; III - Coordenador-Geral de Educação Integral; IV - Coordenador-Geral do Ensino Médio; V - Diretor de Apoio à Educação Básica; VI - Representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP; VII - Representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed; e VIII - Representante do Ministério da Fazenda.
<b>1.023/2018</b>	Art. 31. Fica instituído o Comitê Estratégico de Monitoramento e Avaliação do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, composto pelos seguintes integrantes: I - Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, que o presidirá; II - Diretor de Currículos e Educação Integral, que atuará como Secretário-Executivo; III - Coordenador-Geral de Educação Integral; IV - Coordenador-Geral do Ensino Médio; V - Diretor de Apoio à Educação Básica; VI - Representante da Assessoria Estratégica de Evidências VII - Representante da rede de parceiros indicado pela Assessoria Técnica de Evidências; VIII - Representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP; e IX - Representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed.
<b>2.116/2019</b>	Não há referências sobre a estrutura de governança na portaria

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Brasil (2016c; 2017a; 2018a; 2019).

Ao longo dos anos, a estrutura de governança para a implementação do Programa de Fomento EMTI foi alterada a cada portaria, incorporando novos atores. Apenas a portaria 2.116/2019 (BRASIL, 2019) não descreveu a composição dos comitês de implementação e monitoramento do programa, mas também não houve a anulação da composição apresentada pela portaria 1.023/2018 (BRASIL, 2018a). O CONSED se faz presente desde o primeiro comitê, evidenciando sua influência e posição privilegiada para a conservação de projetos hegemônicos (CRUZ, 2021). 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 Estratégicas 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.b). Essa Assessoria é responsável por coordenar a Rede de Evidências Educacionais, criada por meio da portaria 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 Programa de Fomento EMTI 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, 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, 2017b), 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 10 anos, a contar do momento da implementação. O Manual de Execução Financeira do Programa do Fomento EMTI, que consta como anexo da Resolução do FNDE nº 16/2017 (BRASIL, 2017b), 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 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 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 Programa de Fomento EMTI 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, 2017c) e a Resolução FNDE nº 16/2017 (BRASIL, 2017b), as despesas podem ser realizadas sob a forma de capital e custeio, respeitando os incisos I, II, III, V e VIII do artigo 70 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 Programa do Fomento EMTI possam ser utilizados para aperfeiçoamento de pessoal e para a 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 com dedicação de quarenta horas semanais, que não precisa ser composta por servidores públicos de carreira e pode ser paga com os recursos do Programa. Essa equipe é formada por coordenador geral, especialista pedagógico, especialista em gestão e especialista em infraestrutura. Entre outros atributos, eles acompanham o processo de seleção e implementação do Programa junto às escolas. Na Bahia, foram os técnicos da própria Secretaria de Educação que formaram a equipe, considerando as atividades que já desempenhavam anteriormente no órgão central. Não houve a utilização dos recursos federais para pagamento desse pessoal e a

equipe escolhida também não se dedicou exclusivamente ao EMTI, posto que de forma concomitante também eram responsáveis por outras políticas estaduais.

Sobre os critérios para as escolas serem consideradas aptas a participar do programa, consideram a vulnerabilidade socioeconômica como elemento primordial. 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 1.145/2016 (BRASIL, 2016c) e 727/2017 (BRASIL, 2017a), 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 1.023/2018 (BRASIL, 2018a) estabeleceu o mínimo de 100 matrículas no Ensino Médio, enquanto a portaria 2.116/2019 (BRASIL, 2019) definiu 120 estudantes no primeiro 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, conforme o quadro abaixo, 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.

Quadro 5 - Quantitativo de estudantes das escolas elegíveis nas Portarias MEC nº 1145/2016; nº 727/2017; nº 1.023/2018; nº 2.116/2019

PORTARIAS	Quantitativo de estudantes das escolas elegíveis
<b>1.145/2016</b>	Art.5. § 2o Cada escola indicada pela SEE para participar do Programa deverá atender no mínimo 350 (trezentos e cinquenta) matrículas integrais de ensino médio após um ano (no caso de migração de todas as séries) ou 120 (cento e vinte) alunos de ensino médio no (caso de migração somente do primeiro ano do ensino médio, conforme dados oficiais do Censo Escolar).
<b>727/2017</b>	Art. 6. 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; (...)  Art. 8. Cada escola indicada pelas SEE para participar do EMTI deverá ter, no primeiro ano de implantação, o mínimo de 60 (sessenta) matrículas para cada ano do ensino médio em tempo integral, e após três anos de sua inclusão, deverá atender no mínimo 350 (trezentos e cinquenta) alunos em tempo integral, conforme dados oficiais do Censo Escolar.
<b>1.023/2018</b>	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; (...)

<b>2.116/2019</b>	<p>Art. 6º São consideradas elegíveis para o EMTI as escolas das SEE que atenderem aos seguintes critérios: I - mínimo de quarenta matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente; (...)</p> <p>Art. 8º O processo de implementação do EMTI ocorrerá de forma gradual para a adesão das novas escolas, atendendo aos seguintes critérios: I - as escolas indicadas pelas SEE para participar do EMTI deverão ter, no primeiro ano de implementação, o mínimo de quarenta matrículas na primeira série do ensino médio; II - após três anos, todas as turmas de ensino médio da escola deverão ser de tempo integral, exceto as turmas do turno noturno; e III - no terceiro ano de implementação, as escolas deverão atender, no mínimo, a duzentos estudantes de ensino médio em tempo integral, conforme dados oficiais do Censo Escolar</p>
-------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Brasil (2016c; 2017a; 2018a; 2019).

Consta, na portaria 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 de 727/2017 (BRASIL, 2017a), 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 EMTI (BRASIL, 2017a).

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 2.116/2019 (BRASIL, 2019) tenha recuado nesse ponto, ela demarca que os recursos destinados ao Programa de Fomento do EMTI 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, considerando 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, 2016c), 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 727/2017 (BRASIL, 2017a) 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. Supreendentemente, na portaria 1.023/2018, que estabelece a avaliação de impacto da qual falamos 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 2.116 (BRASIL, 2019), há um retorno à descrição estabelecida na portaria 727/2017 (BRASIL, 2017a), 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, bastar 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, permitindo, portanto, que se chegue em zonas rurais ou, como no caso da Bahia, que analisamos no capítulo quinto, em escolas que são únicas em seus municípios. Além disso, veremos adiante que 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 resultados 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, 2017a; 2018a; 2019).

Mesmo com a menção à Meta de 19 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), não constam as palavras democracia ou gestão democrática em nenhuma das 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 das portarias anunciarem a necessidade de criar um plano para a comunicação e participação da comunidade, o artigo 10º, da portaria 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, 2017a) 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.

### **3.2.3 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 EMTI. Há mudanças nos indicadores adotados. Na primeira portaria, a avaliação dos resultados fazia referência ao ENEM. O artigo 18º, da portaria 1.145/2016 (BRASIL, 2016c), 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 IDEB, tanto no componente fluxo quanto no de proficiência, conforme disposto no artigo 24º da Portaria 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 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; 2016c; 2017a; 2018a; 2019).

Concordando com Freitas (2013), 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; DURLI, 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, 2009, p. 208).

A Portaria 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 Programa de Fomento EMTI. 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 11º, “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 EMTI 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 SEE desde a sua adesão. Além dos indicadores educacionais do IDEB, o Comitê responsável pela Governança do Programa EMTI “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, de recursos pessoais ou de 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 nenhum outro parâmetro que não seja os critérios do IDEB, desconsiderando, portanto, uma série de adversidades e determinantes sociais que podem impactar em 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 no seu desligamento, e em caso de desligamento de 50% das escolas, as secretarias poderão ser desvinculadas do programa mediante recomendação técnica da SEB-MEC. É importante ressaltar que a Portaria MEC 122/2022 (BRASIL, 2022b) divulgou uma relação de 9 Estados aptos a receberem os recursos do Programa de Fomento EMTI, bem como autorizou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação a realizar o empenho e 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, inclusive a Bahia. Provavelmente não houve o cumprimento de alguma das regras das portarias e as secretarias que não constam na Portaria MEC 122/2022 (BRASIL, 2022b), e conseqüentemente, as escolas desses estados foram penalizadas. O Programa EMTI não oferece instrumentos de transparência para que seja possível verificar como os planos de implementação tem sido executados. De todo modo, com ou sem os recursos, as escolas seguem sendo escolas de tempo integral com a proposta pedagógica alinhada às determinações do programa.

### 3.3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Ao longo deste capítulo, contextualizamos como o programa objeto dessa pesquisa surgiu, em meio as disputas em torno do Ensino Médio, etapa educacional que é historicamente marcada por uma estrutura dual e desigual. Krawczyk (2014, p. 37) discute que, “em que pese a heterogeneidade de interesses da burguesia nacional, ela se articula muito bem quando se tem em vista a privatização da escola pública em diferentes dimensões”. A Reforma do Ensino Médio é a consubstanciação desses interesses que impactam sobremaneira no direito à educação da juventude brasileira. Sob essa conjuntura, perguntamos: mais tempo para qual formação?

A ampliação do tempo escolar para o Ensino Médio tem por finalidade 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 das portarias do Fomento EMTI, 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, sobre 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 1800 horas ao longo de todo do Ensino Médio. O que se tem, portanto, é tempo destinado à parte flexível e a 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 Programa de Fomento EMTI 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 as regras do Programa para que os recursos financeiros possam ser repassados às secretarias de educação.

Ademais, no que se refere a avaliação e ao monitoramento, observamos que o parâmetro adotado tem como referência as avaliações externas, de forma alinhada com as diretrizes dos Organismos Internacionais, e não capta as idiossincrasias associadas à ampliação do tempo escolar em possíveis circunstâncias de precariedade. Há, ainda, um controle das metas que pode implicar no repasse de recursos às secretarias, endossando, portanto, o leque de estratégias de *accountability* que o EMTI apresenta.

Depois de caracterizar o Programa de Fomento EMTI, cabe, nos próximos capítulos, entender as mediações ocorridas na Bahia, identificando as aproximações e distanciamentos postas nas normativas federais com a realidade estadual.

## **4 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPO INTEGRAL NA REDE ESTADUAL DA BAHIA**

O Estado da Bahia foi pioneiro no desenvolvimento de políticas de ampliação do tempo diário do estudante na escola, considerando que o desenho da Escola Parque, criado por Anísio Teixeira, teve início na década de 1950. Já no século XXI, surgiram outras experiências de educação escolar em tempo integral, implementadas pelo governo estadual, que tiveram por base variadas concepções de educação integral, que ora se aproximaram, ora diferiram da proposta de Anísio Teixeira. No capítulo anterior, apresentamos as principais diretrizes do Programa do Fomento EMTI e evidenciamos como o referido programa estabelece normativas para adequação das escolas e das secretarias nas dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras. Isso posto, cabe questionar: Quais eram as propostas estaduais de educação escolar em tempo integral no Estado da Bahia existentes antes da criação do Programa de Fomento EMTI? Quais foram as rupturas e as continuidades?]

Alves e Silva (2020, p. 9), ao descrevem os Programas de Ensino Médio de Tempo Integral instituídos na região Nordeste no período de 2004-2018, ponderaram que a Política do Fomento EMTI do governo federal colaborou com um processo em curso, de profundas “mudanças administrativas e pedagógicas, especialmente a partir da aquisição de serviços de gestão e pedagógicos instituídos por meio da realização da parceria público-privada”. Isso posto, este capítulo visa a atender o objetivo específico de descrever as políticas de tempo integral existentes na rede estadual da Bahia anteriormente à implementação do Programa de Fomento EMTI. Para tanto, apresentamos a Escola Parque, o Centro Juvenil de Ciência e Cultura (CJCC), o Programa de Educação Integral da Bahia (PROEI), e os Complexos Integrados de Educação (CIEI). Posteriormente, no próximo capítulo, analisamos exclusivamente o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, fruto da lei Nº 14.359/2021 (BAHIA, 2021b), que abarca as mudanças impostas pela BNCC, Reforma do Ensino Médio e Programa de Fomento EMTI.

### **4.1 A ESCOLA PARQUE**

Anísio Teixeira, enquanto teórico da educação e gestor público, teve como preocupação central a oferta de uma educação de qualidade para todos, no intuito de ofertar amplas oportunidades de formação para as crianças, em especial às mais pobres. Para tanto, considerava necessário que a escola se organizasse como se fosse uma “miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, estudo, de recreação e de arte” (TEIXEIRA, 1994, p.

63). Imerso em uma concepção liberal de educação integral inspirada em Dewey, conforme explicitamos no capítulo dois desta tese, a jornada de dia inteiro proposta por Anísio Teixeira permitiria o desenvolvimento de um programa de atividades esportivas, culturais e laborais.

Em 21 de setembro de 1950, foi inaugurado em Salvador (BA), pelo então governador do Estado da Bahia, Otávio Mangabeira, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (FIGUERÊDO, 2015). O complexo, formado pela Escola Parque e por quatro Escolas-classe foi construído em uma zona periférica da cidade, entre os bairros da Liberdade, Caixa d'Água, Pero Vaz e Pau Miúdo, despontando como uma estratégia de superação do problema da chamada *infância abandonada* (FIGUERÊDO, 2015).

Cada Escola-classe era formada por um conjunto de 12 salas de aula, em uma estrutura de escola convencional direcionada ao ensino dos conteúdos típicos das disciplinas, denominadas como científicas por Teixeira (1994). No turno oposto, os estudantes deveriam ir à Escola Parque para desenvolver um conjunto de atividades artísticas, esportivas e de preparação para o trabalho. Nela,

[...] predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício, mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito (TEIXEIRA, 1994, p.163)

Rabello (1992) aponta que, além da estrutura física adequada e da abundância de materiais pedagógicos, a condição salarial dos professores que atuavam na Escola Parque foi um dos elementos que compuseram o sucesso do trabalho educativo da iniciativa. Era o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que dava sustentação ao projeto, custeando os salários e outros gastos da proposta. Contudo, a partir do golpe cívico-militar de 1964, o INEP deixou de financiar a instituição, e segundo os relatos dos professores presentes nas pesquisas de Rabello (1992) e Figuerêdo (2015), iniciou um declínio da Escola Parque, com a redução significativamente de investimentos.

No que se refere à rotina educativa oferecida na Escola Parque, Figuerêdo (2015) afirma que houve várias modificações ao longo das sete décadas de seu funcionamento. Até a década de 1970, a frequência nas atividades realizadas na Escola Parque era obrigatória aos estudantes matriculados nas escolas-classe, e as oficinas realizadas na Escola Parque dialogavam com o currículo comum aprendido no turno oposto. Na contemporaneidade, a matrícula dos estudantes na Escola Parque é facultada, ou seja, os estudantes das Escolas-classe não precisam frequentar



a Escola Parque no turno oposto, o que progressivamente tem acarretado a diminuição do quantitativo de estudantes atendidos. Figuerêdo (2015) também aponta que a emergência de outras propostas de educação integral nas escolas-classe, tal como o Programa Mais Educação, acabou por sobrepor a oferta da Escola Parque.

Atualmente, ainda que a Secretaria de Educação da Bahia mantenha o funcionamento da Escola Parque, outras ações de educação em tempo integral têm se sobressaído, apresentando roupagens diferenciadas do modelo anisiano. No entanto, a SEC segue reivindicando, no âmbito discursivo, a figura de Anísio Teixeira e suas concepções de educação, como aprofundamos no capítulo 5.

#### 4.2 CENTRO JUVENIL DE CIÊNCIA E CULTURA - CJCC

A partir de 2007, o cenário político estadual da Bahia foi reconfigurado, com o início do governo de Jacques Wagner (PT)<sup>22</sup>, ocorrendo uma “mudança do perfil da agenda de políticas públicas para a educação no Estado” (OLIVEIRA; MACHADO, 2019, p. 62), depois de quarenta anos de influência do grupo político liderado por Antônio Carlos Magalhães (SILVA, 2007). O contexto foi marcado pela construção de programas estaduais que continham aproximações com as propostas educacionais federais dos governos Lula (2007-2010) e Dilma (2011-2016).

No âmbito federal, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação Compromisso Todos pela Educação (PDE) estabeleceu um conjunto de programas e ações para melhorar os indicadores educacionais do Brasil, sob forte influência das organizações de interesse privado (SAVIANI, 2009). Em consonância com essa proposição, na Bahia, a SEC estabeleceu um conjunto de ações e metas para a gestão 2011-2014, agrupadas em 10 compromissos intitulados Todos pela Escola. Os compromissos são:

1. Alfabetizar as crianças até os oito anos de idade e extinguir o analfabetismo escolar
2. Fortalecer a inclusão educacional
3. Ampliar o acesso à educação integral
4. Combater a repetência e o abandono escolar
5. Assegurar a alfabetização e a escolaridade aos que não puderam efetuar os estudos na idade regular
6. Valorizar os profissionais da educação e promover sua formação
7. Fortalecer a gestão democrática e participativa na rede de ensino

---

<sup>22</sup> Desde 2007, a Bahia tem governadores do Partido dos Trabalhadores: Jacques Wagner (2007-2010/2011-2014) e Rui Costa (2015-2018/2019-2022). Em 2023, Jeronimo Rodrigues, ex-secretário de educação do Governo de Rui Costa, deu o início ao seu primeiro mandato.

8. Inovar e diversificar os currículos escolares, promovendo o acesso dos estudantes ao conhecimento científico, às artes e à cultura
9. Estimular as inovações e o uso das tecnologias como instrumentos pedagógicos e de gestão escolar
10. Garantir o desenvolvimento dos jovens para uma inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho (BAHIA, 2011b).

Assim, atendendo ao compromisso 3, que estabelecia a ampliação do acesso à educação integral, foi instituído, por meio do Decreto nº 12.829 de 04 de maio de 2011 (BAHIA, 2011a), os Centros Juvenis de Ciência e Cultura (CJCC). Segundo o artigo 1º do Decreto nº 12.829/2011, os CJCC são unidades escolares que tem por objetivo:

promover o acesso dos estudantes às temáticas contemporâneas, mediante estudos e atividades interdisciplinares que potencializam o funcionamento da rede escolar formal, com ênfase na compreensão dos fatos, questões, invenções, avanços e conquistas sociais, artísticas, culturais, científicas e tecnológicas, com reflexos na convivência humana e cidadã (BAHIA, 2011a).

Com base nesse decreto, no território baiano, foram criados nove centros nas seguintes cidades: Salvador, Senhor do Bonfim, Vitória da Conquista, Barreiras, Feira de Santana, Irecê, Itabuna, Jequié e Serrinha. Nesses espaços são ofertadas um conjunto de atividades e cursos de livre escolha e frequência voluntária, geralmente com duração média de 30 horas, para qualquer estudante da rede estadual, no turno oposto ao que ele esteja regulamente matriculado. Os cursos não seguem uma matriz curricular de referência disciplinar, sendo elaborados pelos próprios docentes de cada CJCC. A organização adotada contempla os seguintes núcleos básicos: Núcleo Artes, Cultura e Práticas Corporais; Núcleo Linguagem e Comunicação; Núcleo Ciências da Natureza, Núcleo Humanidades; Núcleo Matemática e Expressão Quantitativa (BAHIA, 2011a).

No que se refere à gestão desses espaços, tanto diretores quanto professores que atuam nos CJCC passam por um processo seletivo interno conduzido pela SEC, dividido em duas etapas: análise curricular e entrevista. Diferentemente das outras escolas da rede estadual, não há eleições para diretor(a) ou vice-diretor(a) no CJCC. Ademais, o artigo 13 do decreto de criação do CJCC ainda acrescenta que, “para o regular desenvolvimento de suas atividades e execução dos seus objetivos, a Secretaria da Educação poderá firmar acordos e parcerias institucionais com entidades públicas e privadas” (BAHIA, 2011a).

Sobre a dinâmica de funcionamento, Rubim (2018, p. 15) descreve a rotina dos CJCC da seguinte maneira:

Na medida em que não há matrícula anual para os Centros Juvenis, a frequência de seus estudantes pode variar bastante: existem desde alunos com presença esporádica até aqueles que se matriculam simultaneamente em vários cursos, além de frequentarem atividades nas quais a participação não demanda inscrição prévia ou continuidade, como exibição de filmes, clubes de leitura, saraus, desafios de conhecimento etc. Os alunos que frequentam os Centros Juvenis, portanto, podem “dosar” seu comprometimento de acordo com seu interesse e suas possibilidades de tempo e deslocamento até a unidade de cada Centro Juvenil. Os Centros Juvenis não aplicam provas e os estudantes recebem certificados mediante 75% de participação.

Ainda que o enfoque pedagógico do CJCC não esteja alicerçado nas avaliações de larga escala ou nas pedagogias das competências, o formato proposto não está totalmente desconectado de uma perspectiva empresarial de educação, haja vista que, além da possibilidade de realizar parcerias com instituições privadas e da ausência de democracia na escolha dos gestores, é o próprio estudante que assume a responsabilidade pela ampliação de sua jornada escolar. Em outras palavras, a dimensão individualista da responsabilização dos sujeitos pelo seu *projeto de vida* e por sua *formação integral* se mantém.

Ao analisar a percepção dos estudantes acerca das experiências vividas no CJCC, Rubim (2018) concluiu que os estudantes, embora percebam os CJCC enquanto espaços educativos, não os veem como complementares à sua escola, reproduzindo

o “dualismo perigoso” sinalizado por Arroyo (2012, p.45), no qual “no turno normal a escola e seus profissionais cumprem a função clássica: ensinar-aprender os conteúdos disciplinares na exclusividade dos tempos de aula” e, no turno “extra”, ficam as outras dimensões da formação integral, mais leves e atraentes (RUBIM, 2018, p. 152).

Além dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura, a SEC criou outro projeto de educação escolar em tempo integral, quase de maneira concomitante: o Programa de Educação Integral da Bahia (ProEI), com objetivos, organização e desenho curricular completamente diferentes, conforme analisamos a seguir.

#### 4.3 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA BAHIA - ProEI (2014-2021)

A instituição de programas indutores de ampliação do tempo do estudante nas escolas brasileiras, a partir do segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2007-2011), tais como o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, e o Programa Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria nº 971/2009, contribuiu para a difusão da concepção de educação integral

contemporânea/pós moderna<sup>23</sup>, e de caráter empresarial no desenho das políticas educacionais de tempo integral escolar, tanto no âmbito dos estados quanto dos municípios. É válido reforçar que a perspectiva educacional desses programas se sustentava especialmente em quatro pilares: “a escola como espaço de proteção social da criança e do adolescente; a ampliação do tempo e do espaço; o uso de ‘parcerias’ públicas e privadas; e a qualificação da educação a partir de uma formação integral” (BRITO, 2018, p. 113).

Assim, em 2012, foi criada na Secretaria de Educação da Bahia a Coordenação de Educação Integral (CEDI), com o objetivo de implementar e acompanhar os programas federais de tempo integral (JONHSON; AGUIAR, 2020). Em 2014, sob forte inspiração do Programa Mais Educação, o Estado da Bahia criou o Programa de Educação Integral (ProEI), por meio da Portaria nº 249/2014, visando à “[...] implantação, organização e funcionamento do Programa de Educação Integral em unidades escolares da rede pública estadual” (BAHIA, 2014b, p. 1).

A proposta pedagógica do ProEI tinha como propósito “contribuir para a formação do sujeito na sua integralidade e para sua emancipação humana e social” (BAHIA, 2014b, p. 3), procurando garantir “o direito à educação e ao aprender das crianças, dos adolescentes e dos jovens baianos” (BAHIA, 2014b, p. 3). Para tanto, a concepção de educação integral defendida pelo programa pressupunha:

**uma aprendizagem para a vida**, uma aprendizagem significativa e cidadã, que integra os diferentes saberes, espaços educativos, sujeitos e conhecimentos, ampliando a jornada escolar e criando possibilidades para uma nova organização curricular nas escolas públicas de educação básica, **a partir da ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem** (BAHIA, 2014b, p. 14, grifos nossos).

Em seu documento norteador, consta que a implementação desse programa se justificava “pela trágica realidade social vivenciada por grande parte dos adolescentes e jovens, os insatisfatórios índices de aprendizagem e desempenho dos estudantes apontados pelas avaliações externas” (BAHIA, 2014b, p. 6). Portanto, além de utilizar o argumento da ampliação do tempo escolar como resolução de problemas sociais estruturais, a aprendizagem para a vida do ProEI relaciona-se com a perspectiva de melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações externas, distanciando-se da proposta do CJCC.

No primeiro ano de execução do ProEI, foram contempladas 59 escolas, com atendimento a 15.722 estudantes e distribuídas em 14 municípios da Bahia. Um dos eixos do

---

<sup>23</sup> Ver Capítulo 2 desta tese.

programa estimulava “a promoção de encontros com outras Secretarias (da Saúde, Cultura etc.), estabelecimentos, empresas privadas, ONGs e outros potenciais parceiros para o fortalecimento do ProEI nas Ues” (BAHIA, 2014b, p. 18). Um exemplo dessas parcerias pode ser revelado pelas escolhas em torno da formação de professores. Como descreveram Johnson e Aguiar (2020), os técnicos e gestores da Secretaria de Educação, em 2014, foram até São Paulo realizar uma formação sobre Educação Integral, em parceria com a ONG Cipó e o Instituto Inspirare, com objetivo de conhecer as experiências desenvolvidas por essas instituições e se apropriar da concepção de educação integral reproduzida por elas. Ainda no mesmo ano, essas organizações também ofertaram, em Salvador, um curso de formação continuada para os gestores e professores das escolas do ProEI, a fim de dar subsídio à ação pedagógica das escolas (JOHNSON; AGUIAR, 2020).

No que se refere ao desenho curricular, a matriz do ensino médio do ProEI estava dividida em Base Nacional Comum (BNC) e Parte Diversificada (PD), em consonância com o que determinavam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), contemplando quatro dimensões: Ciência, Trabalho, Cultura e Tecnologia. A carga horária contemplava 1600 horas-aula por ano, sendo 1000 horas/aula destinadas aos componentes curriculares da Base e 600 horas/aula destinadas à parte diversificada, conforme mostra a figura 2, na página seguinte.

Figura 2 - Matriz Curricular para o Ensino Médio em Tempo Integral – ProEI (Portaria nº 249/2014)

		200 Dias Letivos	40 Semanas Letivas	7 horas/dia (8 horas-aulas/dia)						
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA (horas/aula)							
			SEMANAL (h/a)			ANUAL(h/a)				
			1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª		
			LINGUAGENS	Língua Portuguesa	03	03	03	120	120	120
	Educação Física	02	02	01	80	80	40			
	Arte	02	–	–	80	–	–			
MATEMÁTICA	Matemática	03	03	03	120	120	120			
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	02	02	02	80	80	80			
	Física	02	02	02	80	80	80			
	Biologia	02	02	02	80	80	80			
CIÊNCIAS HUMANAS	História	02	02	02	80	80	80			
	Geografia	02	02	02	80	80	80			
	Filosofia	01	02	02	40	80	80			
	Sociologia	01	02	02	40	80	80			
		<b>SUBTOTAL (BNC)</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>21</b>	<b>880</b>	<b>880</b>	<b>840</b>		
PARTE DIVERSIFICADA	Ampliação	LINGUAGENS	Língua Estrangeira Moderna	02	02	02	80	80	80	
		LINGUAGENS/ MATEMÁTICA/ CIÊNCIAS DA NATUREZA/ CIÊNCIAS HUMANAS	Componente Curricular de uma das Áreas de Conhecimento	01	01	02	40	40	80	
				<b>SUBTOTAL</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>
		LINGUAGENS	Letramento Linguístico	01	01	01	40	40	40	
		Eixo Temático: Educação Linguística								
		LINGUAGENS	Linguagens Artísticas	01	02	02	40	80	80	
		Eixo Temático: Produzindo Artes								
		LINGUAGENS	Educação Desportiva	02	02	01	80	80	40	
		Eixo Temático: Esporte, Lazer e Saúde								
		MATEMÁTICA	Letramento Matemático	01	01	01	40	40	40	
		Eixo Temático: Educação Matemática								
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	Educação Científica	01	01	01	40	40	40	
Eixo Temático: Iniciação Científica e Pesquisa										
CIÊNCIAS HUMANAS	Educação e Cidadania	02	02	02	80	80	80			
Eixo Temático: Cidadania e Participação Estudantil										
CIÊNCIAS HUMANAS	Educação em Direitos Humanos	02	01	02	80	40	80			
Eixo Temático: Relações Étnico-raciais, Culturas e Identidades										
LINGUAGENS E TECNOLOGIAS	Educação e Tecnologias Digitais	01	01	01	40	40	40			
Eixo Temático: Comunicação Digital e Uso de Mídias										
TRABALHO	Orientação Profissional	04	04	04	160	160	160			
		<b>SUBTOTAL</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>600</b>	<b>600</b>		
		<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>1.600</b>	<b>1.600</b>	<b>1.600</b>		

Fonte: Bahia (2014b, p. 64).

Além das áreas de conhecimento, a parte diversificada do currículo está agrupada em oito eixos temáticos que devem orientar os componentes curriculares. A área de linguagens possui três eixos temáticos: Educação Linguística; Produzindo Artes; e Esporte, Lazer e Saúde. A área de matemática possui o eixo temático: Educação Matemática. A área de ciências da natureza possui o eixo temático: Iniciação Científica e Pesquisa. A área de ciências humanas possui dois eixos temáticos: Cidadania e Participação Estudantil e Relações Étnico raciais, Culturas e Identidades. A matriz dispõe de mais duas áreas do conhecimento, que são Linguagens e tecnologias, com eixo temático Comunicação Digital e Uso de Mídias; e área denominada como Trabalho, que no documento orientador também é compreendida como eixo (BAHIA, 2014b), e deve se relacionar com a orientação profissional do estudante.

De acordo com as notas explicativas presentes no documento orientador, alguns componentes que compõem a matriz da Formação Técnica Geral dos cursos de Educação

Profissional da Bahia (SUPROF/SEC) devem ser incorporados à oferta do ProEI nos três anos do Ensino Médio (BAHIA, 2014b, p. 69), no eixo Trabalho-Orientação Profissional, seguindo a distribuição abaixo:

Figura 3 - Matriz Curricular do Eixo Trabalho PProEI- 1ª a 3ª série do Ensino Médio

		COMPONENTES CURRICULARES	40 Semanas Letivas					
			CARGA HORÁRIA (horas/aula)					
			SEMANAL (h/a)			ANUAL(h/a)		
TRABALHO	Orientação Profissional		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
		Biologia - Meio Ambiente, Saúde e Segurança do Trabalho	-	02	-	-	80	-
		Filosofia - Ética e Direito do Trabalho	-	02	-	-	80	-
		Filosofia - Metodologia do Trabalho Científico	-	-	02	-	-	80
		Informática - Inclusão Digital	02	-	-	80	-	-
		Sociologia - Organização dos Processos de Trabalho	-	-	02	-	-	80
		Sociologia - Organização Social do Trabalho	02	-	-	80	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>04</b>	<b>04</b>	<b>04</b>	<b>160</b>	<b>160</b>	<b>160</b>		

Fonte: Bahia (2014b, p. 69).

Ao analisar os componentes curriculares propostos para o Eixo Trabalho-Orientação Profissional, percebemos que o enfoque não está direcionado à formação em algum curso profissional de nível técnico. O que ocorre é a introdução de componentes curriculares que versam sobre questões relativas ao mundo do trabalho, que de certa forma, não respondem de forma direta aos interesses restritos do mercado de trabalho. No documento orientador, o discurso oficial apresenta que:

[...] a dimensão profissional do processo formativo no ProEI se assenta na superação tecnicista de ensino profissionalizante fundado na construção de competências meramente técnicas e utilitárias para a empregabilidade, mas, ao contrário, na formação integral de pessoas humanas e sociais, sujeitos de direitos capazes de intervir no mundo do trabalho e na sociedade. Uma formação que corrobore como realização inerente ao ser humano, como mediação no processo de produção da sua existência (BAHIA, 2014b, p. 30).

Nos textos referenciais há um posicionamento em prol de uma educação que parta do trabalho como princípio educativo e ambicione o ensino integrado (BAHIA, 2014b). Vale refletir que essa é uma contradição importante da política. Consideramos a presença de outros prismas teóricos no corpo da proposta curricular - alicerçados na perspectiva da educação integral contemporânea/pós-moderna - como uma contraposição à perspectiva de uma educação integral, integrada e emancipatória que adota o trabalho como princípio educativo.

Concordando com Brito (2018), a análise da matriz curricular também demonstra que, em que pese a presença do discurso de ressignificação dos tempos e espaços pedagógicos (BAHIA, 2014b), a ampliação da jornada escolar estava basicamente baseada no aumento dos componentes curriculares, que totalizariam 22 disciplinas por ano. A autora, ao analisar as

ementas da parte diversificada, concluiu que era possível replicar os conteúdos da Base Comum, gerando uma sobreposição das temáticas trabalhadas. Como consequência, a extensão da jornada concentrada, a princípio, no espaço da sala de aula, tenderia a reproduzir “em mais tempo a escola que já se tem” (BRITO, 2018, p. 95). Para a autora, essa opção relacionava-se com a ausência de uma estrutura física adequada das escolas do ProEI, que não receberam reformas ou adequações para comportar uma jornada escolar ampliada, baseada em elementos que extrapolassem a visão disciplinar da organização do currículo.

Em 2017, a Portaria SEC nº 1210/2017, publicada em 15 de fevereiro de 2017 (BAHIA, 2017), retificou a matriz das escolas de tempo integral, e na etapa do Ensino Médio, ficou perceptível o enxugamento da quantidade de disciplinas presentes na versão anterior, apresentada na Portaria SEC 249/2014 (BAHIA, 2014b). Ainda que no texto da portaria nº 1210/2017 (BAHIA, 2017) não haja referência explícita à Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016c), que criou o Programa de Fomento EMTI, é perceptível a incorporação de algumas determinações da proposta federal, em específico: a ampliação da carga horária para 9 horas diárias, totalizando 1800 horas anuais, com ênfase nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, e a definição de carga horária semanal de 6 horas para cada uma das disciplinas. A figura 4, na página seguinte, ilustra a matriz curricular do ProEI presente nesse documento legal:



Figura 4 - Matriz Curricular para o Ensino Médio em Tempo Integral – ProEI (Portaria nº 1210/2017)

MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - ProEI								
Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária Semanal			Carga Horária		Anual	
		1º	2º	3º	1º	2º		
Linguagem	Língua Portuguesa	6	6	6	480	480	360	
	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2				
	Educação Física	2	2	1				
	Arte	2	2	-				
		12	12	9				
Matemática e Ciências da Natureza	Matemática	6	6	6	560	520	600	
	Química	2	3	3				
	Física	3	2	3				
	Biologia	3	2	3				
		14	13	15				
Ciências Humanas	História	2	2	2	240	320	320	
	Geografia	2	2	2				
	Filosofia	1	2	2				
	Sociologia	1	2	2				
		6	8	8				
Parte Diversificada	Humanidades, Sociedade e Cidadania	2	2	2	520	480	520	
	Linguagens Artísticas	2	2	2				
	Iniciação Científica	2	2	2				
	Educação Desportiva	2	2	2				
	Práticas Integradoras	5	4	5				
		13	12	13				
Carga Horária Total		45	45	45	1800	1800	1800	

Fonte: Bahia (2017).

Mesmo com o lançamento de uma matriz com o desenho distinto da proposta de 2014, não houve o encaminhamento de novos documentos orientadores alterando os princípios da proposta estadual, o que significa que o ProEI seguiu em vigor. Novas orientações surgiram somente a partir da instituição da lei 14.359/2021 (BAHIA, 2021b), que criou o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, conforme analisamos no próximo capítulo. Entretanto, no texto da Portaria nº 1210/2017 (BAHIA, 2017), foram incluídas nove notas, nas quais é possível identificar elementos que apontam para as mudanças que estavam em curso na política estadual, principalmente nos componentes curriculares da Parte Diversificada. As notas estão dispostas nos seguintes termos:

1 - A carga horária diária das Unidades Escolares participantes do Programa de Educação Integral do Estado - ProEI passa a ser de 9 horas-aula de efetivo trabalho escolar, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.800 (mil e oitocentas) horas/aula;

- 2 - Os componentes curriculares da Base Nacional Comum Língua Portuguesa e Matemática passam a ter 6 horas-aula semanais;
- 3 - O componente curricular Arte estará também no 2º ano com carga horária de 2 horas/aula semanais;
- 4 - Os componentes curriculares da Parte Diversificada foram reorganizados em campos de ação educacional interativos que podem contemplar uma diversidade de atividades didático pedagógicas e qualificar o currículo, permitindo a sua adequação à realidade cultural, territorial, social de cada unidade escolar.
- 5 - O componente curricular Humanidades, Sociedade e Cidadania deve contemplar, inclusive, as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico raciais, Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, Identidade, Cultura, Sociedade, Fato e Estruturas Sociais;
- 6 - O componente curricular Linguagens Artísticas se propõe a valorizar as possibilidades criadoras e discutir a inserção da arte na sociedade como elemento dinamizador da cultura potencializando os processos criativos.
- 7 - O componente curricular Educação Científica deverá desenvolver atividades que integram teoria e prática, compreendendo a organização e o desenvolvimento de conhecimentos científicos nas áreas de matemática, das ciências da natureza e das ciências humanas;
- 8 - O componente curricular Educação Desportiva deverá desenvolver atividades que promovam o desenvolvimento da consciência corporal e do movimento, a compreensão da relação entre o corpo e as emoções e, entre o indivíduo, o outro e o mundo;
- 9 - O componente curricular Práticas Integradoras, da parte diversificada, deverá ser programado pelas unidades escolares de acordo com a sua territorialidade. A carga horária constante na matriz deve ser distribuída entre os campos de ação pedagógico-curriculares: Projeto de Vida, Comunicação e Tecnologias e Mundo do Trabalho, utilizando-se da metodologia educacional Pedagogia de Projeto, considerando teoria e prática (BAHIA, 2017).

Conforme sinalizamos anteriormente, as disposições presentes nas notas 1 e 2 atendem parâmetros do Programa EMTI e endossam a hierarquização dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, centrais para as avaliações externas. Ao mesmo tempo, percebemos a exclusão do Eixo Trabalho-Orientação Profissional, presente na matriz anterior e, em substituição, houve a inclusão do componente Práticas Integradoras, que aponta para uma flexibilização curricular, considerando que ela deve ser programada de acordo com a territorialidade das unidades escolares.

A referência à territorialidade no componente Práticas Integradoras dialoga com as proposições do território educador presentes em algumas perspectivas de educação integral contemporâneas, conforme discutimos no capítulo dois. Por outro lado, é importante reforçar que a Bahia se organiza administrativamente em 27 territórios de identidade, a partir de características ligadas à atividade produtiva das regiões. A programação do componente curricular, desse modo, tende à responder as demandas locais do mercado.

Também há uma referência à distribuição da carga horária em campos de ação pedagógico-curriculares: Projeto de Vida, Comunicação e Tecnologias e Mundo do Trabalho,

no componente curricular Práticas Integradoras. Não há, contudo, definições acerca das concepções que orientam esses campos, apenas uma sinalização de que a metodologia educacional adotada deve estar relacionada à Pedagogia de Projetos.

Em que pesem as imprecisões e a centralidade de Língua Portuguesa e Matemática, chama atenção a presença de componentes curriculares da parte diversificada que contemplam o estudo das humanidades, em especial as discussões étnico-raciais, fundamentais para o Estado brasileiro, que possui a maior quantidade de pretos e pardos em seu território, mas que também está no topo das estatísticas, no que concerne ao genocídio da juventude negra. O boletim *Pele alvo: a cor que a polícia apaga*, divulgado pela Rede de Observatórios de Segurança, aponta que, na Bahia, em 2021, a cada 100 mortos pela Polícia da Bahia, 98 eram negros (RAMOS, 2021).

Uma outra contradição que merece destaque é que essa portaria foi lançada depois da Medida Provisória nº 746/2016 e um dia antes da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Naquele contexto, houve intensos debates sobre o lugar das artes, da educação física, da filosofia e sociologia no currículo do Ensino Médio. Nesse sentido, de imediato, o modelo de tempo integral da Bahia proposto pelo ProEI não seguiu todos os condicionantes postos pela Reforma do Ensino Médio e pela BNCC, ao não diminuir a carga horária de nenhum dos componentes da Base Comum, e ao reforçar, na parte diversificada, componentes pautados nas humanidades, linguagens artísticas, educação desportiva e educação científica.

Três anos depois, contudo, antes da emergência do COVID-19, foi lançada outra portaria SEC de nº82/2020, em 04 de fevereiro de 2020 (BAHIA, 2020b), revogando portarias anteriores, ratificando a matriz de 9 horas diárias criada em 2017, mas também instituindo novas matrizes de tempo integral no Ensino Fundamental, de 7 e 8 horas diárias, e no Ensino Médio com propostas curriculares de 7 horas diárias, totalizando 1400 horas anuais. A nova matriz de 7 horas diárias do Ensino Médio manteve a distribuição da carga horária que compunha a base comum da matriz de 9 horas diárias, e diminuiu o tempo destinado à parte diversificada, eliminando justamente os componentes Humanidade, Sociedade e Cidadania; Linguagens Artísticas e Educação desportiva. Permaneceram no currículo Iniciação Científica e Práticas Integradoras. Supõem-se que a constituição desses dois modelos curriculares está associada à inserção do Programa de Fomento EMTI: as escolas participantes do referido programa teriam a carga horária diária de 9 horas, enquanto as outras escolas de tempo integral da rede adotariam o regime de 7 horas diárias, conforme é possível observar nas duas matrizes da página seguinte.

Figura 5 - Matriz Curricular para Escolas de Ensino Médio – 9 horas (2020)

CURRÍCULO PARA AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - 9 HORAS								
Área de Conhecimento	Componente Curricular	1º ano		2º ano		3º ano		E.M.
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CH TOTAL
Linguagens	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240	720
	Língua Estrangeira Moderna	2	80	2	80	2	80	240
	Educação Física	2	80	2	80	1	40	200
	Arte	2	80	2	80	-	0	160
Matemática e Ciências da Natureza	Matemática	6	240	6	240	6	240	720
	Química	2	80	3	120	3	120	320
	Física	3	120	2	80	3	120	320
	Biologia	3	120	2	80	3	120	320
Ciências Humanas	História	2	80	2	80	2	80	240
	Geografia	2	80	2	80	2	80	240
	Filosofia	1	40	2	80	2	80	200
	Sociologia	1	40	2	80	2	80	200
Parte Diversificada	Humanidade, Sociedade e Cidadania	2	80	2	80	2	80	240
	Linguagens Artísticas	2	80	2	80	2	80	240
	Iniciação Científica	2	80	2	80	2	80	240
	Educação Desportiva	2	80	2	80	2	80	240
	Práticas Integradoras	5	200	4	160	5	200	560
Carga Horária Total		45	1800	45	1800	45	1800	5400

Fonte: Bahia (2020b).

Figura 6 - Matriz Curricular para Escolas de Ensino Médio – 7 horas (2020)

CURRÍCULO PARA AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO - 7 HORAS								
Área de Conhecimento	Componente Curricular	1º ano		2º ano		3º ano		E.M.
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CH TOTAL
Linguagens	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	480
	Língua Estrangeira Moderna	2	80	2	80	2	80	240
	Educação Física	2	80	2	80	2	80	240
	Arte	2	80	2	80	2	80	240
Matemática e Ciências da Natureza	Matemática	5	200	5	200	5	200	600
	Química	2	80	2	80	2	80	240
	Física	2	80	2	80	2	80	240
	Biologia	2	80	2	80	2	80	240
Ciências Humanas	História	2	80	2	80	2	80	240
	Geografia	2	80	2	80	2	80	240
	Filosofia	2	80	2	80	2	80	240
	Sociologia	2	80	2	80	2	80	240
Parte Diversificada	Iniciação Científica	2	80	2	80	2	80	240
	Práticas Integradoras	4	160	4	160	4	160	480
Carga Horária Total		35	1.400	35	1.400	35	1.400	4.200

Fonte: Bahia (2020b).

Nenhuma das duas versões, contudo, seguia a regra posta no artigo 04 § 5º da lei 13.415/2017, que dispõe que “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017c). Ambas direcionavam três mil oitocentas e oitenta horas para base comum, o que corresponde mais a de 70% da carga horária total. Os ajustes curriculares só foram realizados em 2022, por meio da portaria SEC nº 1978/2022 de 25 de outubro de 2022, que dispôs sobre a organização curricular das escolas que ofertam o ensino médio (BAHIA, 2022b), em consonância com o novo Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB – BAHIA, 2022a), produzido a partir das diretrizes da BNCC e nos termos da lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017c).

O ProEI foi substituído, em 2021, pelo Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, instituído por meio da lei estadual 14.359/2021 (BAHIA, 2021b). Abordamos os novos contornos curriculares no capítulo 5 desta tese, considerando que o novo programa já incorpora as diretrizes das portarias do EMTI. Antes, contudo, é importante apresentar outra proposta de educação escolar em tempo integral criada pela SEC, em concomitância com o ProEI, caracterizada pela participação direta das universidades: os Complexos Integrados de Educação.

#### 4.4 COMPLEXOS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO - CIEI

Em 2015, ao assumir o primeiro mandato como governador do Estado da Bahia, Rui Costa lançou o programa Educar Para Transformar, com o objetivo de promover um regime de colaboração entre o Estado e os municípios, para melhorar a qualidade da educação baiana e elevar os indicadores de desempenho das escolas, de rendimento e proficiência dos estudantes (BAHIA, 2015). Pereira e Santos (2019) destacam que o Programa Educar Para Transformar apresenta um alinhamento com o lema *Brasil: Pátria Educadora*, do segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, e baseou-se nas experiências de pactos educacionais desenvolvidos no Estado do Ceará, em 2004, e nos Estados do Acre e Goiás, desde 2011. Em comum, essas experiências demarcaram “a interferência de organizações da iniciativa privada a partir de um discurso da corresponsabilidade pela Educação” (PEREIRA; SANTOS, 2019, p. 81).

O Eixo VI do Educar para Transformar, por exemplo, sob o título *Parceiros da Escola*, estabelece que as organizações sociais, universidades e empresas privadas podem contribuir com a “melhoria do funcionamento das escolas e, por conseguinte, na alteração de seus indicadores” (BAHIA, 2015, p. 17). Nesse sentido, as parcerias devem promover:

1) ações de caráter pedagógico: atividades centradas em aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem; 2) ações de caráter gerencial: desenvolvimento de iniciativas voltadas para a promoção de avanços na gestão da escola; 3) ações de caráter infra estrutural: melhoria das condições de funcionamento da escola (PEREIRA; SANTOS, 2019, p. 84).

Pereira e Santos (2019) concluem que o Educar para Transformar repousa em um conjunto de elementos que remetem às diretrizes da Nova Gestão Pública. Entretanto, como se trata de um governo conduzido por um partido considerado à esquerda no espectro da política brasileira, é possível identificar ambivalências nas políticas educacionais, tais como a proposta de educação em tempo integral dos Complexos Integrados de Educação, que tem como princípio a articulação entre dois entes públicos: Universidades Públicas e escolas estaduais.

Os Complexos Integrados de Educação (CIE) foram criados por meio do Decreto Estadual nº 16.781, de 11 maio de 2016 (BAHIA, 2016), que dispôs sobre sua instituição e organização, no âmbito do sistema público de ensino, articulados com Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Os CIE são unidades escolares da rede estadual que, em conjunto com as IES, tem por finalidade “promover inovações pedagógicas em processos curriculares e de gestão escolar e aprimorar os processos formativos da docência” (BAHIA, 2016). Para tanto, a gestão dos CIE é compartilhada, conforme estabelecem os artigos 6º e art. 7º:

Art. 6º - A gestão administrativa dos Complexos Integrados de Educação competirá à Secretaria da Educação, que poderá firmar instrumentos jurídicos com IES sem fins lucrativos, com vistas ao apoio e assessoramento da gestão pedagógica de cada CIE.

Art. 7º - A gestão pedagógica dos CIEs é de responsabilidade da IES, compartilhada e assessorada pela Secretaria da Educação (BAHIA, 2016).

Os Complexos funcionam como escolas de tempo integral, e estão distribuídos em seis cidades do interior baiano: em Porto Seguro, Itamaraju e Itabuna, em parceria com a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), e em Ipiaú, Eunápolis e Caetité, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Os Complexos Integrados de Educação contam com a atuação de docentes das universidades, que dedicam parte de sua carga horária ao trabalho direto nas escolas, atuando como coordenadores de práticas pedagógicas. Portanto, os CIE, além de receber os licenciandos para estágios supervisionados, também têm apoio pedagógico da universidade, que inclui tanto a formação continuada para os professores da Educação Básica, como também acompanhamento dos projetos e do cotidiano das escolas.

Para efetivar o desenvolvimento das propostas de forma integrada, o artigo 11 estabelece a criação do Núcleo de Gestão Pedagógica, formado por representantes das IES: coordenação pedagógica da Instituição; preceptores das residências pedagógicas; residentes pedagógicos;

liderança estudantil do âmbito das licenciaturas e por representantes das escolas, articuladores pedagógicos da Educação Básica; articuladores de cada área do currículo do Ensino Médio; liderança de classe escolar; e representante da direção da unidade escolar. Em que pese essa composição ampla, é válido ressaltar que nos CIE não há eleição e nem seleção interna para os gestores escolares. O artigo 9, inciso segundo, instrui que a nomeação dos diretores e vice-diretores deve ser realizada por ato específico do Secretário da Educação, indo na contramão de uma perspectiva de gestão democrática.

As relações entre a Universidade, a Secretaria de Educação e as escolas também são marcadas por tensões, no que se refere à gestão dos CIE. Oliveira (2018), ao descrever a implementação do Complexo Integrado de Educação em Itamaraju, constatou que foi um processo conturbado, marcado pela falta de estrutura física e pela resistência da comunidade escolar à proposta:

O CIEI foi o complexo que maior obstáculo enfrentou em sua transformação em escola de educação em tempo integral, pois sua criação surgiu com a fusão de três escolas de ensino médio de Itamaraju, em janeiro de 2016. A aglutinação de três corpos docentes gerou insegurança e desconforto, e teve como consequência a reorganização de funções e posições de modo traumático. Além disso, **as condições de infraestrutura para o atendimento básico dos pressupostos que uma escola em tempo integral deve seguir não foram atendidas nesse primeiro momento.** A situação culminou em uma profunda **resistência da gestão à frente da escola, na época, ao projeto e ao apoio pedagógico da universidade**, o que levou a equipe pedagógica da universidade a optar, então, pela suspensão do vínculo, até que medidas de práticas emergenciais fossem tomadas pela SEC. Depois de um afastamento que durou de agosto de 2016 a março de 2017, houve uma reaproximação entre CIEI e UFSB (OLIVEIRA, 2018, p. 1378, grifos nossos).

No que se refere à estrutura curricular, é válido destacar que os CIE não seguem a matriz do ProEI. Foi criado um desenho curricular específico pelos próprios Centros, em que a parte diversificada do currículo corresponde às Estações dos Saberes. Essa matriz posteriormente foi ratificada por meio da Portaria nº 082/2020 (BAHIA, 2020b), conforme é possível analisar por meio da figura na página seguinte.

Figura 7 - Matriz Complexos Integrados de Educação – 2020

CURRÍCULO PARA OS COMPLEXOS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL									
BASE NACIONAL COMUM 60%	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1ª. série		2ª. Série		3ª. série		C. H. Total
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	04	160	04	160	04	160	480
		Língua Inglesa	02	80	02	80	02	80	240
		Educação Física	02	80	02	80	02	80	240
		Arte	01	40	01	40	01	40	120
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	04	160	04	160	04	160	480
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	02	80	02	80	02	80	240
		Química	02	80	02	80	02	80	240
		Biologia	02	80	02	80	02	80	240
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	02	80	02	80	02	80	240
		Geografia	02	80	02	80	02	80	240
		Filosofia	02	80	02	80	02	80	240
		Sociologia	02	80	02	80	02	80	240
	SUBTOTAL			27	1080	27	1080	27	1080
ITINERÁRIO FORMATIVO 40%	Estação do Saber Vivências e Práticas Experimentais Interdisciplinares I Linguagens e suas Tecnologias	04	160	04	160	04	160	480	
	Estação do Saber Vivências e Práticas Experimentais Interdisciplinares II em Matemática e Suas Tecnologias	02	80	02	80	02	80	240	
	Estação do Saber Vivências e Práticas Experimentais Interdisciplinares III - Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas	04	160	04	160	04	160	480	
	Estação do Saber e Práticas Experimentais IV - Ciências da Natureza e suas Tecnologias	02	80	02	80	02	80	240	
	Estação do Saber Vivências e Práticas Experimentais V - Linguagens Corporais e Práticas Desportivas	02	80	02	80	02	80	240	
	Projeto de Vida e Mundo do Trabalho	04	160	04	160	04	160	480	
SUBTOTAL			18	720	18	720	18	720	2160
TOTAL GERAL DO CURSO			1800		1800		1800		5400
Notas:									
1. As áreas do conhecimento que compõem a parte diversificada (Itinerários Formativos) estão organizadas em campos de ação educacional interativos que articulam a base do conhecimento com as suas respectivas práticas laborais, que serão constituídas através das Estações do Saber Vivências e Práticas Experimentais, podendo ser implementada de forma interdisciplinar, seriada e/ou multisseriada, permitindo a adequação ao território de identidade em todas as suas dimensões, culturais, sociais etc.									
2. As áreas do conhecimento que compõem a parte diversificada (Itinerários Formativos) poderão ser ministradas através de um conjunto de oficinas, ateliês e cursos de curta duração.									
3. O Componente Curricular Projeto de Vida e Mundo do Trabalho pode ser consorciado com ofertas de cursos da Educação Profissional em suas diversas ofertas, podendo ser ministradas através de cursos de curta duração, oficinas, ateliês etc.									

Fonte: Bahia (2020b).

As Estações dos Saberes são momentos pedagógicos organizados de forma multisseriada e com duração variável, podendo ser de uma semana, mais de uma semana, um mês, um trimestre ou um ano inteiro, de acordo com os objetivos de aprendizagem (BAHIA, 2022c, p. 5). Elas são organizadas sob formas diversas, como grupo de estudos, oficinas, projetos transdisciplinares, articulando o trabalho pedagógico:



a partir da disponibilização de materiais (livros, fichas de estudo, roteiros de aprendizagem, objetos, pessoas convidadas ou líderes em determinado assunto, materiais de laboratório, etc.), tecnologias da informação (dispositivos tecnológicos fixos e móveis, internet) e de atividades práticas (jogos, oficinas pedagógicas em torno de um tema, de situação-problema e de uma técnica esportiva ou artística, rodas de conversa, etc.) (BAHIA, 2020b, p. 3).

O desenho da matriz dos CIE, com a presença das Estações do Saber baseadas em “vivências e práticas experimentais” (BAHIA, 2020b), apresenta grande aderência aos parâmetros mais utilitaristas e pragmáticos da BNCC, em que predominam a centralidade do *aprender a aprender* e do *aprender a fazer* no currículo (DOURADO; SIQUEIRA, 2019). Nessa perspectiva, também há uma alteração no que se espera do professor, já que se defende que ele funcione como “orientador das atividades, interferindo o mínimo possível no caminho de aprendizado do estudante” (BAHIA, 2022c, p. 4).

Outro aspecto a ser observado é a existência de um componente curricular denominado como Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, que segundo as notas explicativas que acompanham a matriz, pode ser consorciado com a oferta de cursos profissionais de curta duração. Esse desenho se aproxima das proposições da Reforma do Ensino Médio, ainda que, na Bahia, o Conselho Estadual da Educação (CEE-BA) tenha estabelecido, por meio da Resolução nº 192/2022 (BAHIA, 2022c), em seu artigo 19, que o Ensino Médio, nos termos da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017c), deveria ser implementado progressivamente só a partir de 2022. Como mostramos no capítulo 5, esses formatos curriculares funcionaram como uma transição para as propostas definitivas, que foram ratificadas por meio do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira.

#### 4.5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A proposta deste capítulo foi descrever as políticas de tempo integral existentes na rede estadual da Bahia anteriormente à implementação do Programa de Fomento EMTI. De maneira geral, percebemos que, em que pese a referência histórica da Escola Parque, o desenho proposto por Anísio Teixeira não é hegemônico nos programas atuais. Há um conjunto de experiências diferentes entre si, mas fortemente influenciadas pelas políticas de ampliação do tempo escolar de nível federal, que partem de concepções de educação integral pós-moderna.

É válido reforçar que o funcionamento concomitante de diferentes modelos de escola de tempo integral indicam as disputas nas quais as políticas de ampliação do tempo escolar da Bahia estão imersas. Destacamos que os programas da Rede Estadual da Bahia não estavam

sob controle direto de uma única fundação ou instituição de interesse privado, como ocorreu em outros estados brasileiros. Por outro lado, o poder de indução das políticas federais acabam influenciando os desenhos adotados e contribuem para o advento de uma série de ambiguidades nas políticas estaduais.

No âmbito do currículo foi perceptível a centralidade do conhecimento pragmático, associado ao *aprender a aprender* e ao *aprender a fazer*, conforme é defendido pelos Organismos Internacionais. A incorporação desses elementos, contudo, não ocorreu sem contradições, haja vista que, as propostas ao mesmo tempo valoram aspectos associados ao conhecimento crítico, cultural e científico necessários a uma formação integral ampla.

Entre as contradições apresentadas, destacamos que os Centros Juvenis de Ciência e Cultura não planejam suas atividades considerando às avaliações externas, ou seja, não adotam o mesmo padrão de monitoramento e responsabilização dos sujeitos da escola presente em outros desenhos. A oferta dos cursos do CJCC se direciona à qualquer estudante de ensino médio da rede estadual que deseje se inscrever de maneira voluntária, colocando como central a perspectiva de *aluno em tempo integral*.

O ProEI, bastante influenciado pelo Mais Educação, mesmo anunciando a importância de espaços e tempos pedagógicos diferenciados, foi executado principalmente na sala de aula, sob o formato disciplinar. Favoreceu-se então o modelo de *escola de tempo integral*, em contraponto ao desenho do CJCC e, de forma contraditória, ao que é defendido pelos reformadores empresariais da educação.

O aspecto disciplinar do ProEI, por outro lado, opõe-se ao modelo interdisciplinar e flexível dos Complexos Integrados de Educação. Os Complexos Integrados de Educação e a interlocução estabelecida com as Universidades públicas apresentaram um modelo inovador para pensar a gestão, a organização curricular e a formação de professores das escolas de tempo integral, priorizando o diálogo com as instituições públicas e a articulação entre educação básica e ensino superior. Essa perspectiva contradiz a estratégia adotada pela própria SEC para a formação dos professores do ProEI, que ocorreu por meio das parcerias com ONGs e instituições de interesse privado.

Apesar das diferenças entre os programas, de forma antecipada e progressiva, os contornos propostos pela Reforma do Ensino Médio e pela BNCC foram incorporados na propostas de educação em tempo integral do estado, em específico no ProEI. Conforme mostramos no próximo capítulo, esse movimento foi endossado com a adesão ao Programa de Fomento EMTI e a criação do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, por meio da lei estadual nº 14.359 de 26 de agosto de 2021 (BAHIA, 2021b).

## **5 O PROGRAMA BAIANO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ANÍSIO TEIXEIRA E O PROGRAMA DE FOMENTO EMTI: CONTRADIÇÕES EM CURSO**

Em que pese a variedade de experiências de ampliação do tempo escolar na rede estadual da Bahia, não existia nenhuma lei estadual que regulamentasse essas experiências. Todas elas foram orientadas por meio de decretos (CJCC, CIE) ou portarias (ProEI). O Programa de Fomento EMTI instituiu, entretanto, em todas as suas normativas, a necessidade de os estados criarem leis que regulamentassem a educação em tempo integral em suas redes. Para que esses entes federados recebessem os recursos referentes ao programa, era necessário encaminhar, junto à documentação do plano de implementação, a lei ou a comprovação do encaminhamento dela às assembleias legislativas estaduais. Sob esse contexto é que foi aprovada a Lei Estadual nº 14.359 de 26 de agosto de 2021, instituindo o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira (BAHIA, 2021b).

A Lei Estadual nº 14.359/2021 foi proposta pelo poder executivo e está organizada em oito artigos que versam sobre as finalidades da ampliação do tempo escolar, as diretrizes e as responsabilidades do poder público na garantia dessa oferta (BAHIA, 2021b). Há o anúncio, no artigo 1º, que o objetivo do Programa é elevar os níveis de aprendizagem e fortalecer o desenvolvimento humano e social dos alunos da Rede Pública Estadual de Ensino. Para tanto, o estado da Bahia se compromete em assegurar “as condições pedagógicas, estruturais, administrativas e financeiras, inclusive para alimentação complementar, necessárias ao desenvolvimento das atividades” (BAHIA, 2021b). O artigo 8º dispõe ainda que o “Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira será executado com recursos financeiros do Estado e de Programas Federais de incentivo à educação em tempo integral” (BAHIA, 2021b).

Em seu artigo 6º, a lei estadual estabeleceu que as unidades escolares destinatárias de recursos federais do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI deverão observar as regras estabelecidas na legislação específica (BAHIA, 2021b). Ainda assim, todas as escolas de tempo integral, sejam elas participantes do Programa de Fomento EMTI ou não, devem estar submetidas aos dispositivos da lei estadual, que também responde às determinações da lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017c). Segundo dados fornecidos pelos integrantes da Secretaria de Educação da Bahia que participaram da pesquisa, em 2022, a rede estadual possuía 267 escolas de tempo integral, espalhadas em 186 municípios,

atendendo 44.963 estudantes. Desse total, 80 escolas participam da política do Fomento EMTI, ou seja, em torno de 30% daquelas que ofertam tempo integral na rede estadual.

Desse modo, considerando as exigências do Programa de Fomento EMTI expostas no capítulo terceiro e o histórico de experiências baianas de ampliação do tempo escolar, apresentadas no capítulo quarto desta tese, interessa identificar: quais as especificidades do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira? Quais os contornos adotados frente aos indicativos do Programa do Fomento EMTI?

Para atender ao objetivo específico de analisar as especificidades do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira e suas correlações com o Programa de Fomento EMTI, recorreremos à análise da entrevista realizada com os representantes da SEC responsáveis pela condução das políticas de tempo integral na rede estadual da Bahia. Para manter o anonimato dos participantes, eles foram identificados como Diretor 1 (D1), Coordenadora 1 (C1), Coordenador 2 (C2), conforme descrevemos na introdução desta tese. Entre os documentos que versam sobre as políticas, debruçamo-nos na análise da Lei Estadual nº 14.359/2021 (BAHIA, 2021b), no Volume 2 do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB – BAHIA, 2022a), que é o normativo estadual que visa orientar a organização curricular escolar do ensino médio, à luz da BNCC, e na Portaria Estadual 1978/2022 (BAHIA, 2022b), que regulamenta a organização curricular da rede Estadual a partir das diretrizes do DCRB.

O DCRB é composto por três volumes: Volume 1, que abarcou as etapas referentes à Educação Infantil e Ensino Fundamental, o Volume 2, que apresenta as ofertas do Ensino Médio, educação em tempo integral, e a modalidade de Educação Profissional e Tecnológica da rede estado e o Volume 3, voltado às Modalidades de Ensino – Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, que no momento da escrita da tese, está em fase de consulta pública. Todos os volumes foram elaborados:

com a participação de redatores/ as e bolsistas vinculados/as ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), em sua maioria professores/as da Rede Estadual de Ensino; redatores/as convidados/as da Rede Estadual de Ensino, de escolas privadas, do corpo técnico da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, de representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e professores de instituições de ensino superior, além de leitores críticos de instituições educacionais baianas e do Instituto Reúna. (DCRB – BAHIA, 2022<sup>a</sup>, p. 20),

Enquanto o primeiro volume foi aprovado em 13 de agosto de 2020 pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia, o segundo volume foi aprovado em 25 de março de 2022, como um instrumento norteador que deve servir de base para a (re)elaboração dos currículos

das redes pública e privada do Estado, tendo em vista a implementação dos itinerários formativos previstos pela Reforma do Ensino Médio. Cabe ressaltar que “os princípios educacionais neles apresentados são para toda a Educação Básica, independentemente da divisão dos volumes” (DCRB – BAHIA, 2022<sup>a</sup>, p. 20).

Desse modo, considerando esse aporte documental, o capítulo está dividido em três partes, além das considerações parciais, organizadas de forma a corresponder às categorias utilizadas no capítulo terceiro, quando realizamos a análise de conteúdo das portarias de Fomento EMTI. Inicialmente, apresentamos a concepção de educação integral e o desenho do currículo proposto pelo Programa Baiano Anísio Teixeira, no bojo das determinações da lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017c). Nessa subseção, trazemos ênfase em três subtemas que demarcam os contornos da política estadual: o lugar do Projeto de Vida, o desenho dos Itinerários Formativos e a formação de professores, a partir das parcerias público-privadas.

Depois, na subseção seguinte, destacamos as condições para a implementação do programa nas escolas da rede estadual, a partir de dados disponibilizados pela CEDI/SEC, e com as diretrizes estabelecidas nas portarias do Programa, em específico, na parte referente aos critérios de seleção das escolas, financiamento e estrutura. Por fim, antes das nossas considerações parciais, discutimos o formato de avaliação e monitoramento adotado pela Secretaria de Educação para acompanhar a política.

## 5.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO

Ao falar da lei de criação do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, a Lei Estadual nº 14.359/2022 (BAHIA, 2021b), os participantes da pesquisa endossaram que essa era uma exigência do Programa de Fomento EMTI, mas reforçaram que era *uma necessidade* para que a política ganhasse uma densidade, *um referencial*, que não pudesse ser revogada facilmente como uma portaria, tal como a que tinha instituído o programa antecessor em 2014, o PROEI. Percebe-se, portanto, um movimento que deseja que a política de governo se torne uma política de Estado:

*Em agosto do ano passado (2021) nós tivemos a lei sancionada pelo governador, que dá o nome ao Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, que é uma obrigatoriedade legal do programa de fomento, e que além disso, tem uma outra prerrogativa: quando se tem uma portaria que institui o PROEI, por exemplo, a portaria pode ser revogada muito facilmente, mas uma lei não, a gente figura mesmo essa necessidade (C1, grifos nossos).*

*– Eu acho que a lei é uma grande entrega que a gente dá para a educação integral da Bahia. Você passou por esse espaço e você sabe, por exemplo, que*

*para o programa de fomento, é uma exigência, e há algum tempo a secretaria de educação colocava na assembleia apenas para justificar, e a gente compreende que, com a promulgação da lei, que foi uma lei inclusive construída por esse coletivo, e levando esses anseios, **mas também para atender a demanda do programa de fomento**. É uma entrega, assim, que é como se a gente dissesse para a sociedade: “olhe, **agora nós temos um referencial** que, para ser mudado, ele vai precisar também de diálogo com o parlamento. **Agora não é a fragilidade de uma portaria**, mas sim, agora, nós temos um documento que passou pela procuradoria, passou pelo parlamento e foi sancionado pelo governador, **então a gente acha que esse é um grande passo para a consolidação da política de educação integral**” (D1, grifos nossos).*

Considerando a Lei Estadual nº 14.359/2021 (BAHIA, 2021), o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB – BAHIA, 2022a), constituído tendo como base as orientações normativas da Base Nacional Comum Curricular, apresenta as concepções de educação integral que norteiam o programa estadual. O segundo volume do DCRB, referente ao Ensino Médio, à Educação em Tempo Integral e à modalidade de Educação Profissional e Tecnológica, foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação por meio do parecer Nº 111/2022 (BAHIA, 2022d), contemplando a base conceitual, os pressupostos teóricos e a organização curricular que a Bahia deve seguir para atender à lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017c). Nesse documento, consta que a concepção de educação integral adotada pelo Estado:

*precede a BNCC e o Novo Ensino Médio no contexto da formação integral dos sujeitos no país. Por conseguinte, o estado tem amadurecido a concepção de educação integral, há algumas décadas e a figura de Anísio Teixeira foi salutar neste feito. A Educação Integral em Tempo Integral se baseia na concepção de uma educação integral que garanta uma formação que concebe o sujeito em sua integralidade em respeito aos aspectos cognitivos, afetivos, sociais, históricos e culturais (BAHIA, 2022d, p. 423).*

O texto destaca que a concepção de educação integral do Estado precede as normativas mais recentes. Nesse sentido permanece, no âmbito discursivo, a alusão à figura de Anísio Teixeira e sua contribuição no campo da educação integral, de tal modo que o próprio programa de ampliação do tempo escolar da rede estadual da Bahia passou a ser denominado Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira. Há, contudo, uma tentativa de aproximar as proposições da BNCC e da Reforma do Ensino Médio com o legado do pensador, como uma continuidade. Os entrevistados afirmam que:

*Bom, a discussão na Bahia, claro, começa a partir das contribuições de Anísio Teixeira, e a gente sempre parte nessa perspectiva de que o currículo não é imparcial, ele é social, culturalmente definido, e claro, a refletir em uma concepção de mundo da sociedade, da educação, e claro, nessa perspectiva, a gente tem sempre a noção de que o currículo implica relações de poder, sendo, claro, o centro da ação educativa (D1).*

*E a gente trouxe Anísio Teixeira também para dar nome a política, e também para fazer uma discussão sobre educação integral, porque é importante a gente situar qual é o contexto da educação integral no Estado da Bahia, e principalmente com a figura de Anísio Teixeira, que é o patrono da educação no Estado da Bahia, e também porque a própria lei 13.415, do Novo Ensino médio, traz muito essa concepção de educação integral (C1, grifos nossos).*

Conforme destacamos no capítulo dois, a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017c) e a BNCC (BRASIL, 2018b) partem de uma concepção de educação integral contemporânea, alicerçada na pedagogia das competências, que condiciona a função da escola ao desenvolvimento de uma formação para o mercado. Nas falas dos entrevistados e na documentação analisada, entretanto, percebemos um hibridismo conceitual, haja vista que concepções de matrizes diferentes são colocadas lado a lado. Um exemplo dessa situação é perceptível nas constantes referências ao conceito de omnilateralidade. A coordenadora do programa defende que:

*[...] a educação integral vai lá beber nesse conceito da omnilateralidade, porque acreditamos que é preciso pensar nessa educação integral ou em tempo integral muito mais além da expansão do tempo, de pensar que essa educação precisa, de certo modo, levar em consideração essa multidimensionalidade do ser humano (C1).*

A argumentação da entrevistada reverbera no que também está posto no DCRB, considerando que, ao refletir sobre educação integral, o texto recorre às reflexões de Frigotto (2012) para afirmar que o modelo de educação integral em tempo integral que se pretende desenvolver na Bahia ambiciona uma ruptura com a lógica de uma escola unilateral. O DCRB aponta que:

*[...] A dimensão profissional do processo formativo se assenta na superação da concepção tecnicista fundada na construção de competências meramente técnicas e utilitárias para a empregabilidade, mas, ao contrário, **na formação omnilateral de pessoas humanas e sociais**, sujeitos de direitos capazes de intervir no mundo do trabalho e na sociedade (BAHIA, 2022a, p. 430, grifos nossos).*

Há uma proximidade com o que já havia sido posto pelo programa anterior, o ProEi (BAHIA, 2014), agregando a utilização da terminologia omnilateralidade, advinda da tradição de pensamento socialista. Essa visão de educação considera a totalidade das relações sociais e incorpora uma formação emancipatória, articulada com uma agenda de transformação social. Contudo, a perspectiva curricular adotada, embora faça referência à uma formação omnilateral, parte, por outro lado, das teorias pós-críticas, que têm como centro o sujeito. Nesse sentido, o currículo das escolas de tempo integral visa a atender aos:

[...] princípios que se direcionam para um pensamento baseado **no sujeito**, numa percepção das **individualidades**, da cultura e das identidades, direcionando o **conhecimento a pensar não só as condições sociais**, mas também aos princípios étnicos e multiculturais, buscando trazer o **cotidiano para a sala de aula**. (BAHIA, 2022a, p. 425, grifos nossos).

O hibridismo presente nos textos e nos discursos sobre o currículo e a concepção de educação integral favorece uma leitura pluralista, que funciona como dispositivo adequado para garantir a legitimação da proposta frente a demandas educativas diversas, e em certa medida, opostas. Essa variedade também pode expressar as disputas que ocorrem na formulação da política e, desse modo, ao tentar abarcar diferentes perspectivas, busca-se a construção de um (falso) consenso em torno da educação integral. Os pressupostos que fundamentam a educação integral em tempo integral na Bahia, por exemplo, entrelaçam elementos que compõem o pragmatismo e o individualismo presentes na pedagogia das competências com uma perspectiva de formação omnilateral, que parte do trabalho como princípio educativo. Esse hibridismo teórico e epistemológico, segundo Vianna (2021, p. 146), está presente em uma gramática reformista, na qual se “mistura elementos conflitantes e que se anulam em relação ao caráter emancipador relativo à uma formação integral”.

Assim, o DCRB descreve que:

**Partindo da formação integral dos sujeitos, das competências gerais da Educação Básica**, os pressupostos pedagógicos que basilem a Educação Integral em Tempo Integral no Estado da Bahia são: o protagonismo juvenil; os Projetos de Vida dos estudantes; **a Formação omnilateral**; as práticas e expressões artísticas, corporais e culturais como prática curricular; **trabalho como princípio educativo**; cuidado de si, do outro e dos espaços comuns; a pesquisa como princípio pedagógico; o protagonismo das juventudes; relações étnico raciais; gêneros e sexualidades; o território como lócus de aprendizado; na interlocução entre a Educação Básica e a Educação Superior (BAHIA, 2022a, p. 426-427, grifos nossos).

Outro ponto que merece ser destacado entre os pressupostos da educação integral em tempo integral na Bahia é a referência às questões de gênero e sexualidade. Por conta das pressões dos grupos conservadores, o texto da BNCC não contempla esses pontos, mas tanto o Documento Curricular Referencial da Bahia quanto o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira reforçam a relevância das discussões sobre as relações étnico-raciais, gênero e sexualidade na escola. Esse elemento é indicativo de como as políticas, construídas em meio a arenas de disputas por projetos de sociedade, expressam contradições. Essas tensões também se expressam na discussão em torno dos sentidos do que seria *Projeto de Vida* na educação integral, conforme abordamos a seguir



### 5.1.1 Projeto de Vida

O artigo 1º da lei 14.359/2021 que instituiu o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, estabelece que o seu objetivo é “elevar os níveis de aprendizagem e fortalecer o desenvolvimento humano e social dos alunos da Rede Pública Estadual de Ensino (BAHIA, 2021b). Para tanto, no seu artigo 2 são anunciadas algumas diretrizes:

- I - jornada escolar de tempo integral, respeitado o mínimo de 1.400 (mil e quatrocentas) horas anuais;
- II - formação orientada por práticas pedagógicas que auxiliem **a construção do projeto de vida dos estudantes**, consideradas as múltiplas dimensões do ser humano e as especificidades educativas para o seu desenvolvimento;
- III - estímulo ao envolvimento das famílias e da comunidade nas atividades escolares e na construção de projeto político-pedagógico que combine atividades de aplicação do conhecimento científico, recreativas, esportivas, artísticas e culturais, que desenvolva a consciência socioambiental, o respeito aos direitos humanos e à diversidade e estimule o exercício da cidadania, a promoção da igualdade racial e da justiça social;
- IV - atuação articulada e integrada com outras ações e programas indutores da educação integral e de fortalecimento da educação básica, **inclusive mediante o estabelecimento de parcerias com organizações da sociedade civil**;
- V - observância às estratégias previstas no Plano Estadual de Educação (BAHIA, 2021b).

A segunda diretriz apresentada faz referência às práticas pedagógicas que devem orientar o projeto de vida do estudante. Segundo o DCRB, em sintonia com o que está posto na BNCC, o Projeto de Vida deve “desenvolver as competências socioemocionais em uma lógica de aprendizagem que suscita o uso de metodologias ativas, uma vez que a apropriação teórica desse campo do desenvolvimento humano é mais difícil” (BAHIA, 2022a, p. 433).

É válido reforçar que a centralidade nas competências socioemocionais, na BNCC, advém de uma perspectiva difundida no Brasil por meio da ação de organizações de interesse privado, em especial o Instituto Ayrton Senna (IAS). Conforme explicamos no capítulo dois desta tese, 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).

No currículo do Ensino Médio regular da Bahia, o Projeto de Vida é apresentado como um componente curricular central. O documento orientador estabelece que a escola deve apoiar os estudantes na elaboração dos seus projetos de vida “a partir do entendimento de que seus objetos de conhecimento não visam apenas definição de uma carreira ou profissão, mas contribuam para que os/as estudantes aprendam a fazer escolhas” (BAHIA, 2022a, p. 207). No currículo para as escolas de tempo integral, contudo, o Projeto de Vida não aparece como componente curricular, e essa escolha foi justificada pelo Diretor 1 da seguinte maneira:

*O desenho do currículo vem muito nesse diálogo com os programas-projetos, não um projeto de vida como componente curricular, mas um projeto de vida dialogando com o projeto político-pedagógico da escola, o plano de ensino da escola (D1).*

*- Então vocês não têm projeto de vida enquanto componente? (Pesquisadora). Componente curricular, não. Essa é uma grande discussão estabelecida aqui, mas a educação integral sempre pautou isso. **A gente não vê projeto de vida como um manual de orientação para a vida, ou como manual de autoajuda, até mesmo a gente compreende, por exemplo, que o empreendedorismo se apropriou do conceito de projeto de vida e aprisionou ele ali. A educação técnico-profissional também se apoderou e colocou aí. E a gente acha que a escola é um lugar de grandes escolhas, inclusive para o mundo acadêmico. Então, o projeto de vida é importante, mas na educação integral ele não é um componente, ele é uma ação que transversaliza o currículo o tempo inteiro** (D1, grifos nossos).*

O entrevistado rejeita a percepção do projeto de vida como um receituário, *como um manual de autoajuda*, e por isso ratifica que ele não deve ser construído como um componente, mas deve transversalizar o currículo *o tempo inteiro*. A reflexão do entrevistado não converge com o que está posto no debate hegemônico. Esse elemento demonstra como algumas disputas podem ocorrer no interior do Estado, considerando que agentes públicos tendo consciência sobre os limites da proposta, acabam buscando saídas para acomodar outras formulações. No plano nacional, conforme apresentamos no capítulo três, o Programa de Fomento EMTI, na Portaria MEC 1023/2018, o artigo 8º, §10 estabelecia que:

§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).

A portaria subsequente, nº 2.116/2019 (BRASIL, 2019), recuou dessa obrigatoriedade, mas o fato de não estar presente enquanto componente não significa que o Projeto de Vida não

possa ser materializado nos currículos. Nos documentos orientadores do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, o Projeto de Vida está presente em diálogo com as competências socioemocionais, e, mesmo sem ter uma carga horária definida na matriz, segue como elemento norteador na organização da proposta pedagógica, conforme descrito no DCRB (BAHIA, 2022a). O discurso do projeto de vida do estudante, inclusive, é utilizado como principal balizador da escolha dos itinerários formativos, como analisamos a seguir.

### **5.1.2 Os itinerários Formativos**

A implementação da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017c) exigiu que os sistemas se reorganizassem, a fim de diminuir a carga horária dos componentes curriculares da base comum para incorporar os itinerários formativos. Cada ente federado teve autonomia para construir o seu formato. A escolha desse desenho não ocorreu sem que houvesse disputas, e na Bahia, por exemplo, o caminho adotado pelo currículo do Ensino Médio regular diferiu da proposta construída para o Ensino Médio de tempo integral. No DCRB consta que a Secretaria da Educação do Estado da Bahia decidiu por não oferecer Itinerários Formativos na 1ª série do Ensino Médio, já que “as mudanças na arquitetura curricular do Ensino Médio, sobretudo na parte flexível são muito arrojadas, em relação a estrutura curricular do Ensino Fundamental - Anos Finais” (BAHIA, 2022a, p. 204). No primeiro ano, os/as estudantes terão componentes obrigatórios e experimentarão a flexibilização curricular por meio de um componente eletivo, que “os/as ajudarão a refletir sobre qual Itinerário Formativo irão escolher na série subsequente” (BAHIA, 2022a, p. 204).

No currículo das escolas de Ensino Médio de tempo integral, contudo, esse não foi o entendimento, e a escolha dos itinerários ocorre já no primeiro ano do Ensino Médio. Os itinerários formativos da educação integral em tempo integral são cinco: 1) Itinerário de Linguagens e suas tecnologias (7h e 9h); 2) Itinerário de Matemática e suas tecnologias (7h e 9h); 3) Itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (7h e 9h); 4) Itinerário de Ciências da Natureza (7h e 9h); e 5) Itinerário Integrado Transdisciplinar (diálogo entre as quatro áreas do conhecimento - 7h e 9h).

Em todos os itinerários, há a oferta do currículo de 7h diárias e de 9h diárias, e a única diferenciação ocorre na carga horária dos componentes curriculares da base diversificada. O currículo de 9h diárias é voltado às escolas participantes do Programa de Fomento EMTI e aos Complexos Integrados da Educação. Na parte da base comum, foram direcionadas 600h anuais, totalizando 1800h, conforme o limite estabelecido pela Lei nº 13.415 de 2017 (BRASIL,

2017c). Conforme é possível identificar no quadro abaixo, referente à parte da base comum das escolas de tempo ampliado, houve a supressão de Componentes Curriculares: Filosofia e Física (3ª série) e Biologia e Sociologia (1ª série). Também houve a diminuição da carga horária anual de todos os outros componentes, inclusive Matemática e Língua Portuguesa, que na matriz anterior, por conta das determinações da primeira portaria do Programa de Fomento EMTI, tinham seis horas semanais cada.

Figura 8 - Base Comum da Matriz de Tempo Integral 9h – 2022

Área do Conhecimento	Componente Curricular	1ª. série		2ª. série		3ª. série		Total
		Nº h/a	CH	Nº h/a	CH	Nº h/a	CH	
			Anual		Anual		Anual	
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
	Inglês	1	40	1	40	1	40	120
	Arte	1	40	1	40	1	40	120
	Educação Física	2	80	1	40	1	40	160
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	0	0	2	80	2	80	160
	Química	1	40	1	40	2	80	160
	Física	2	80	1	40	0	0	120
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	80	1	40	1	40	160
	Geografia	1	40	1	40	2	80	160
	Filosofia	1	40	1	40	0	0	80
	Sociologia	0	0	1	40	1	40	80
<b>SUBTOTAL</b>		<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>1800</b>

Fonte: Bahia (2022a).

Sobre o redesenho curricular, à luz das determinações da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017c), nossos entrevistados ponderaram que houve dificuldade em elaborar a proposta, haja vista a necessidade de articular esse currículo com a defesa de uma formação integral:

*De língua portuguesa fica até complicado, é até difícil comentar sobre a redução da carga horária. A gente tinha seis horas de língua portuguesa, aí teve que ter duas horas de língua portuguesa nos três anos, o inglês é obrigatoriedade (C1).*

*Mas eu acho que a área de humanas merece um destaque, porque eu acho que foi a área mais atacada, aí pela reforma (D1).*

*Mas ainda assim, a gente tentou garantir pelo menos 160 horas por área, por ano, para tentar mesmo garantir uma paridade entre as áreas (C1).*

*História e geografia, filosofia e sociologia, eles estão aí (D1).*

*Com carga horária, não tem no terceiro e no primeiro ano (C1).*

*Talvez esse tenha sido o grande desafio, que foi contemplar isso na perspectiva da educação integral. [...] Esse conceito da omnilateralidade precisava ser efetivado no currículo, e talvez, dada a limitação que a lei traz, esse talvez tenha sido o grande exercício (D1, grifos nossos).*

*Foi uma limitação mesmo, porque não foi fácil fazer. Dias de angústia! (C1).*

*E as escolas, como é que reagiram a isso? (Pesquisadora).*

*O pessoal de história reclamou, o pessoal de geografia, filosofia, sociologia, de educação física, também houve uma grande reclamação, mas na hora*

*que a gente apresenta esse desenho acalma mais as categorias, vamos dizer assim (D1, grifos nossos).*

*Mas acalma por quê? Não é? **O que a gente perdeu de base, o exercício foi colocado nos itinerários, na parte flexível, e também garantindo a paridade entre os componentes curriculares que são da área de linguagens, português, língua estrangeira, artes e educação física. Então a gente fez o exercício de contemplar nos itinerários todos os componentes da área (C1, grifos nossos). E se você observar ali, Catarina, olha, a gente traz, ali, o desenho do itinerário, metade dele como componente curricular, e metade como uma ação transdisciplinar. Tá?** (D1, grifos nossos).*

Os relatos descrevem que houve resistência dos professores perante as mudanças curriculares, que segundo os entrevistados, foram sanadas com um desenho de itinerários que complementariam as áreas de conhecimento presentes na base comum. Esse argumento, contudo, é frágil: quando observamos a arquitetura curricular adotada, não tem como contemplar as discussões específicas de cada campo disciplinar. Além disso, quando o estudante *escolhe* um itinerário, ele acaba sendo privado de ter acesso aos conhecimentos estudados nos outros itinerários. Como exemplo, é possível destacar que o Itinerário Formativo 4 - Ciências Humanas e suas Tecnologias, presente no anexo F da tese, apresenta um conjunto de componentes curriculares que tem por finalidade trabalhar as questões étnico-raciais. Tais temáticas extremamente relevantes para a formação de qualquer estudante, entretanto, não se apresentam de forma clara no Itinerário das Ciências da Natureza ou da Matemática. Do mesmo modo, as discussões sobre Meio ambiente e sustentabilidade presentes no Itinerário das Ciências da Natureza (Anexo D) não reverberam no desenho curricular do Itinerário de Linguagens (Anexo A). Há de se questionar, portanto, como é possível relacionar essa fragmentação com um discurso que defende uma formação integral.

Em todos os itinerários formativos têm-se três componentes curriculares comuns (Iniciação Científica, Intermediação Social e Pensamento computacional) e três Estações de Saberes (uma voltada à área do conhecimento, uma voltada ao território de identidade e uma voltada ao diálogo transdisciplinar). As Estações dos Saberes são componentes curriculares eletivos, e a sua nomenclatura e concepção tiveram origem nos Complexos Integrados de Educação, conforme explicamos no capítulo quarto da tese.

Nos anexos constam as propostas das cinco matrizes de tempo integral de 9h horas diárias, com um quantitativo de 22 componentes curriculares a serem cursados anualmente pelos estudantes. Sobre o novo currículo do Tempo Integral e a incorporação dos itinerários formativos, o entrevistado Diretor 1 (D1) posicionou-se da seguinte maneira:

*Assim, por tudo que representou a 13.415, o momento que ela foi lançada, naquele momento do golpe da presidenta Dilma, é **uma pauta que interessou muito, digamos assim, o pensamento da direita do Brasil. Então eles fizeram***

*uma série de desenhos lá, e fizeram algumas implicações. [...] Por exemplo, lá na base, tem a obrigatoriedade da língua inglesa, por exemplo. É claro que isso não é à toa, tem uma intencionalidade com as questões culturais, econômicas, e de um todo imperialismo que norteia as ações de quem representava o governo naquele momento. Então, nós compreendemos que aquela base, ali, é uma base para todos os estudantes brasileiros, mas que nos itinerários nós poderíamos dar um enfoque às questões que são caras para o Estado da Bahia, para o tamanho do que o Estado representa dentro do país e como é que essas juventudes. Vamos dizer assim, a gente poderia tocar nessa especificidade que só é da Bahia. Então, nós vamos encontrar, lá, uma base que é para todo estudante brasileiro, como baiano, o estudante também está nesse contexto de Brasil, mas dentro dos itinerários, a gente vai dar enfoque a alguns aspectos que são ou para educação integral, ou para o Estado da Bahia, ou para as questões mesmo histórico-culturais que nos dá como identidade baiana (D1, grifos nossos).*

O relato indica que, no entendimento do gestor, em que pese que a lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017c) tenha ocorrido em um cenário de *golpe da presidenta Dilma* e que traz as intencionalidades *do imperialismo*, a Secretaria de Educação da Bahia conseguiu apresentar um modelo que dialogasse, na parte diversificada do currículo, com questões *caras para o Estado da Bahia*. Nesse sentido, há uma ênfase na questão territorial:

*ainda nesse desenho dos itinerários informativos do novo ensino médio para a educação integral, a gente já falou muito sobre isso, mas sobre a importância de reconhecer a diversidade territorial, de **impulsionar os arranjos produtivos locais**, sejam econômicos, sejam artísticos ou culturais (D1, grifos nossos).*

Um Arranjo Produtivo pode ser definido como um número significativo de “empreendimentos e de indivíduos que atuam em torno de uma atividade produtiva predominante, e que compartilhem formas percebidas de cooperação e algum mecanismo de governança, e pode incluir pequenas, médias e grandes empresas” (BRASIL, 2004, p. 5). Tanto na fala do entrevistado quanto na análise das matrizes, foi possível identificar uma correlação entre a ideia de território e a noção de arranjos produtivos e empreendedorismo. Essa é uma expressão de como a Teoria do Capital Humano, que compreende que os processos educativos devem ter como fim a qualificação dos indivíduos para o mercado, se materializa no currículo. Percebe-se, por exemplo, que na matriz do Itinerário Formativo 3 – Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, presente no anexo D, há o componente curricular Arranjo Produtivo para os estudantes da 2ª série; o componente curricular Arranjo Produtivo Local, para estudantes da 3ª série, somados ao componente Empreendedorismo sustentável, ofertado também na 3ª série. Já no Itinerário Formativo 2 – Matemática e suas tecnologias, presente no anexo F, tem-se Educação Financeira e para o Consumo para a 1ª série; e a Matemática Aplicada em Atividades

do Empreendedorismo para 3ª série. Ademais, nesse itinerário também está presente, nos três anos do Ensino Médio, ESTAÇÕES DOS SABERES II - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Empreendedorismo. Para completar, no Itinerário Formativo 5 – Integrado Transdisciplinar, presente no anexo H, há também, nos três anos do Ensino Médio, a ESTAÇÕES DOS SABERES III - Vivências e Prática Experimentais Transdisciplinares: Empreendedorismo e Inovação com ênfase na Territorialidade e duas Estações dos Saberes (IX e X) voltadas para a formação técnico-profissional, que podem ser oferecidas no formato de cursos de curta duração.

Nas matrizes anteriores à chegada do Programa EMTI não havia essa ênfase no empreendedorismo, muito embora existisse a incorporação de discussões sobre mundo do trabalho na proposta curricular do ProEI, conforme analisamos no capítulo 4. O Programa Anísio Teixeira, contudo, põe o empreendedorismo no centro do currículo. Essa introdução, concordando com Catini (2019, p. 37), “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”.

É importante lembrar que todas as eletivas, denominadas no currículo das escolas de Tempo integral como Estação dos Saberes, podem ser ofertadas através de tecnologias de educação a distância e por meio de instituições parceiras – públicas ou privadas. O artigo 49 da Portaria estadual nº1978/2022 regulamenta essa oferta da seguinte maneira:

Art. 49. A organização curricular do Ensino Médio poderá contemplar ações e/ou a utilização de espaços, físicos ou virtuais, em parcerias com instituições para a oferta dos componentes curriculares eletivos, a fim de corresponder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, observando as especificidades etárias, sociais e culturais, bem como a fase de desenvolvimento, desde que atenda aos seguintes critérios:

- I- estar em conformidade com o Art. 4o, § 11, da Lei Federal 13.415/2017;
- II- a instituição parceira esteja com seus cursos e atos devidamente regularizados e atualizados;
- III- a parceria deverá ser devidamente celebrada com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, no âmbito do órgão central, dos NTEs ou das Unidades Escolares;
- IV- as ofertas dos componentes eletivos devem estar alinhados ao DCRB da etapa do Ensino Médio;
- V- a parceria não deverá acarretar ônus para o estudante (BAHIA, 2022b).

Conforme a portaria sinaliza, essa possibilidade já estava prevista na lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017c) e denota a presença do privado na oferta da Educação Básica, disputando a formação dos sujeitos. No caso da Bahia, essa presença configura-se de maneira mais presente na formação dos professores, conforme demonstramos a seguir.

### 5.1.3 Formação de Professores e Parcerias Público-Privadas

A Secretaria Estadual de Educação, em sua organização estrutural, é responsável por administrar o Instituto Anísio Teixeira (IAT), que segundo o Decreto nº 9.064 de 07 de abril de 2004, tem “por finalidade planejar e coordenar estudos e projetos referentes a ensino, pesquisa, experimentações educacionais e capacitação de recursos humanos na área de educação”. O IAT também tece parcerias com as Universidades Federais e Estaduais da Bahia, para ofertar cursos de pós-graduação, extensão e aperfeiçoamento, visando à formação continuada dos professores. A relevância das Universidades públicas na promoção da formação continuada dos professores foi destacada no DCRB:

Portanto, é, mais do que nunca, fundamental a parceria com as Universidades Públicas no Estado, pois, como está registrado em documento da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE (2019): É na Universidade onde se exercita a autonomia pedagógica, didática. É na Universidade onde estão localizados os Centros de Educação que são responsáveis pela pesquisa científica, acadêmica para produzir conhecimentos na área das ciências da educação e das ciências pedagógicas. É na universidade onde a formação não está desarticulada de um projeto histórico de sociedade que busca a superação da desigualdade, da discriminação, da opressão, da violência e da miséria que toma grande parte de nossas crianças na escola pública. (BAHIA, 2022a, p. 531).

No que se refere à formação em Educação Integral, os gestores que entrevistamos reforçam que a formação continuada é fundamental para o desenvolvimento da proposta de Tempo Integral no Estado.

*Eu acho que há uma lacuna de formação na rede para compreender o que é esse desenho da educação integral em tempo integral. De forma generalizada, o conceito genérico seria esse, mais do mesmo. Inclusive a gente até debate, ainda, as pessoas ainda falam em turno oposto, em contraturno, e a gente faz bem essa discussão (D1, grifos nossos). O que a gente percebe é que não é uma culpabilidade do professor, mas da própria formação. Eu acho que é uma geração inteira que passou pelos cursos de licenciatura que não conhece esse desenho como a gente imagina e idealiza. Então, o que acontece? Às vezes tem muitas escolas, ou a ampliação do tempo é o mesmo do mesmo, então é como se você ampliasse uma coisa que é pouco agradável em um turno e botasse no contraturno, entre aspas, como eles chamam. O que na verdade não se torna, digamos assim, apreciável para esse estudante estar em uma proposta como essa, esse é o grande desafio (C2, grifos nossos).*

Segundo a compreensão dos entrevistados, a falta de formação dos professores é a responsável pela oferta *mais do mesmo*, ou a ampliação *pouco agradável de um turno*. De todo modo, o Coordenador 2 completa que esse elemento não é “uma culpabilidade do professor”,



mas um problema na sua formação. A formação em Educação Integral é, portanto, uma condição para desenvolver o desenho *como a gente imagina e idealiza*. Em certa medida, essa perspectiva acaba por condicionar o sucesso ou o fracasso da proposta desenvolvida pelo Estado apenas à compreensão e à execução da proposta pelos professores, sem considerar outras circunstâncias estruturais, de cunho pedagógico ou não, que podem vir a tornar a ampliação do tempo escolar *mais do mesmo*. A retórica da responsabilização dos sujeitos, característica da Nova Gestão Pública, se faz presente, em sintonia com o desenho da política federal.

Apesar da indicação do DCRB para que as formações continuadas fossem desenvolvidas por meio das parcerias com as Universidades Públicas, os cursos ofertados para professores, coordenadores e diretores das escolas de tempo integral entre os anos de 2020 e 2022 foram conduzidos pelo Centro de Referências em Educação Integral em parceria com o IAT. Como explicamos no capítulo 2, o Centro Referências em Educação Integral é coordenado pela Associação Cidade Escola Aprendiz, e funciona em parceria com um conjunto robusto de fundações privadas. Coube a essa organização “discutir a concepção de Educação Integral na perspectiva de orientar a política educacional no contexto das redes e das escolas e apoiar a reorganização curricular das escolas de tempo integral” (BAHIA, 2020d).

Ainda que as parcerias com instituições da sociedade civil apareçam como fundamentais para o desenvolvimento do Programa Anísio Teixeira, como expresso na lei estadual 14.359/2021 (BAHIA, 2021b), materializando-se na oferta de cursos para estudantes e na formação de professores, um dos gestores entrevistados, contraditoriamente, mostrou-se reticente à presença **de** parcerias privadas na condução das políticas educacionais. Quando questionado sobre a atuação dos parceiros privados na elaboração do currículo, o Diretor 1 minimizou a interferência deles, afirmando que, apesar do assédio dos institutos, quem conduziu a reformulação curricular foram os técnicos da SEC junto com professores da rede:

*Olhe, quando vem a reforma do ensino médio, gera o interesse de muitos institutos. Nós somos muito assediados, aqui, pelos institutos, tentando dar linha ao currículo, e é claro que a gente achava que a gente precisava fazer o nosso currículo sem essa interferência dessas parcerias, porque os interesses dos institutos são outros, que não são, geralmente, o que pelo menos a gente defende. Então, nesse momento, nós fizemos esse enfrentamento de construir esse currículo, inclusive sem participação de redatores do programa ProBNCC. Isso foi um trabalho que foi coletivo, nós escutamos a rede, nós temos esse exercício epistemológico de desenhar. Olhe, se a gente está colocando como pressuposto essa omnilateralidade, como é que isso vai reverberar dentro do currículo? Então nós compreendemos que, nesse momento, isso seria um exercício muito nosso. [...] Então, assim, essa foi uma construção de professores da rede dialogando com experiências da rede. Foi um trabalho só nosso.*

***A parceria que nós tivemos foi com o Aprendiz junto com o Instituto Anísio Teixeira, naquela formação. Mas para a construção de currículo, nós tivemos muitos institutos ligando, Fundação Lemann, o Instituto Natura, a Fundação Vivo Telefônica, outras equipes que se juntaram para ofertar essa orientação para construção dos currículos, mas esse foi um exercício que nós optamos por dialogar com a própria rede e construir um currículo que refletisse não o interesse das agências ou dos institutos, mas que dialogasse com os nossos interesses. Então, nesse sentido, os institutos são bem-vindos, mas eles precisam dialogar com os pressupostos que são caros para a Bahia (D1, grifos nossos).***

O depoimento endossa o assédio de muitas instituições para a reformulação curricular a partir das deliberações da Reforma do Ensino Médio, que tentaram *dar a linha do currículo*, mas explica que o movimento de construção ocorreu com *professores da rede dialogando com experiências da rede*. Há uma interessante consideração do entrevistado, em dizer que “os interesses dos institutos são outros, que não são, geralmente o que pelo menos a gente defende”, haja vista que ele compreende “como pressuposto, essa omnilateralidade”. Em outras palavras, o Diretor 1 identifica como relevante a condução das políticas por agentes do próprio Estado para a garantia dos *nossos interesses*.

É importante refletir que na Bahia não há um interlocutor privado central que tenha pautado a política de ampliação do tempo escolar desde o início, como é possível identificar em outros estados, mas também não há uma recusa às parcerias privadas. O entrevistado afirma que “os institutos são bem-vindos, mas eles precisam dialogar com os pressupostos que são caros a Bahia” (D1). Por vezes, esses pressupostos podem ser contraditórios com os interesses dessas organizações.

## 5.2 CONDIÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO EM TEMPO INTEGRAL

Em que pesem as ambiguidades conceituais contidas na política de ampliação do tempo escolar da rede estadual da Bahia, identificamos que a convergência com o que está posto nas diretrizes do Programa de Fomento EMTI é inquestionável. Interessa analisar, agora, como o Programa Anísio Teixeira tem se operacionalizado frente aos critérios e condições estabelecidos pelo Programa de Fomento EMTI, conforme apresentamos no capítulo terceiro. Embora apenas 30% das escolas de tempo integral da Bahia façam parte do Programa de Fomento EMTI, adotando como referência o ano de 2022, a gestão da Secretaria de Educação busca não diferenciar as ofertas. Quando questionamos as possíveis diferenças entre as escolas

que recebiam os recursos do Programa do Fomento EMTI das outras escolas de tempo integral, o Diretor 1 respondeu:

*Olha, a gente não tem primo rico e primo pobre, porque as escolas estavam no fomento no início, tinham toda uma, digamos assim, uma condição de fomento, mesmo para essas ações, então estava mais tranquilo. Mas não há nada hoje que se vá para a escola que seja de recurso de fomento que a gente também não disponibilize para as que são mantidas com recursos do tesouro da Bahia (D1, grifos nossos).*

*Você considera que há diferenças entre o programa do fomento e as outras ofertas de tempo integral estado? (Pesquisadora).*

*Não, não tem. A gente trabalha para que não haja, não é? Desde alimento escolar ou currículo. A gente separa porque precisa ter aquele cuidado, mas do ponto de vista de unidade, a gente não tem diferença entre um e outro (D1, grifos nossos).*

Percebe-se, na descrição, a tentativa de unificar o Programa Anísio Teixeira e o Programa do Fomento EMTI, “desde alimento escolar ou currículo”, para que não tenha “primo rico e primo pobre” (D1). Os recursos que vêm do governo federal, contudo, só podem ser utilizados em escolas participantes do Fomento EMTI. O gestor explica que o Estado tenta sanar possíveis distorções, tentando nivelar os investimentos. Os recursos para a alimentação escolar que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) repassa para as escolas do Programa do Fomento EMTI são superiores ao recurso encaminhado para as outras escolas de tempo integral, e por conta disso, há uma complementação do fundo estadual:

*Assim, é muito importante, porque a segurança alimentar a gente coloca, também, que começa dentro desse conceito da omnilateralidade. Afinal de contas, se a gente não tiver essa segurança alimentar, a gente estaria comprometendo, de certo modo, aquele conceito que gere o programa. [...] As escolas de fomento, por exemplo, o FNDE disponibiliza 2 reais, o governo da Bahia, através do FAED, coloca 3 reais para fazer R\$ 5. As escolas que não são do fomento, R\$ 1,07 pelo PNAE, o governo da Bahia coloca R\$ 3,93 (D1). **E justifica, também, pelo critério de implementação das escolas, já que um critério é a vulnerabilidade social e o baixo índice de desenvolvimento humano.** O estado tem que também garantir que a gente tenha uma segurança alimentar na escola (C1, grifos nossos).*

A preocupação com a segurança alimentar do governo estadual é uma contradição com a política federal, quando consideramos a falta de reajuste dos valores da alimentação escolar pelo governo federal, desde 2017. No que se refere aos critérios de escolha das instituições, o gestor afirmou que a vulnerabilidade social é o principal ponto a ser considerado. Afirmou que a decisão das escolas que participariam do Programa de Fomento EMTI é do Ministério da Educação, e que partia dos critérios que já explicamos no capítulo três, em especial, infraestrutura mínima e condições de vulnerabilidade.

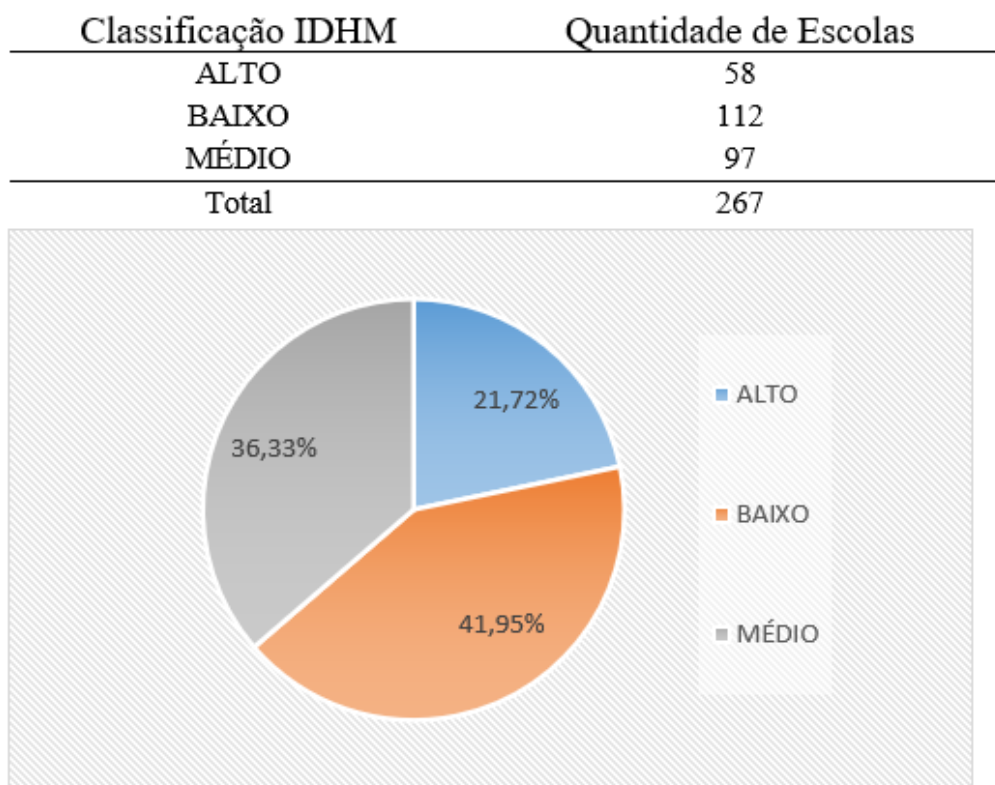
*O ministério da educação, quando lança a portaria para adesão, ele já estipula quais são os critérios. Tem, por exemplo, infraestrutura, tem número de estudantes. Então, na verdade, quem escolhe as unidades do fomento não somos nós, é o próprio ministério da educação, que na base de dados que ele tem lá, ele vai olhar quantas têm tantas salas, quantas têm infraestrutura de cozinha, de alimentação, de biblioteca. Então, por exemplo, a última, que foi a 2.116/2019, ela estabelecia, lá, ter, pelo menos, atender três daqueles critérios pré-estabelecidos. **Então, na verdade, quem escolhe é o ministério da educação.** Para as outras ofertas, não, **para as outras ofertas a gente usa baixo IDH, única no município, tem todo, digamos assim, um recorte social de vulnerabilidade** (D1, grifos nossos).*

A utilização de um “recorte social de vulnerabilidade”, conforme aponta o Diretor 1, 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). Ao analisar a distribuição das escolas, segundo o critério do Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM),<sup>24</sup> percebemos que, entre as 267 escolas participantes do Programa Anísio Teixeira em 2022, 112 escolas, ou seja 41, 95% delas, estão situadas em cidades com baixo índice de desenvolvimento humano.

---

<sup>24</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda, seguindo a metodologia o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. As Faixas do Índice de Desenvolvimento Humano são 5: IDH muito alto, alto, médio, baixo e muito baixo (PNUD, 2013). Os dados utilizados na pesquisa - cedidos pela Coordenação de Educação Integral da Secretaria de Educação da Bahia (CEDI/SEC) – estão organizados em apenas três faixas: IDHM baixo, médio e alto. Considerando que não foi encontrado nenhum IDHM inferior a 0,499 e nenhum IDHM superior a 0,8000, construímos nossos gráficos seguindo a organização dos dados encaminhada pelo órgão, por compreender que não haveria prejuízo na análise.

Figura 9 - Gráfico IDHM das Escolas de Tempo Integral da Rede Estadual da Bahia 2022

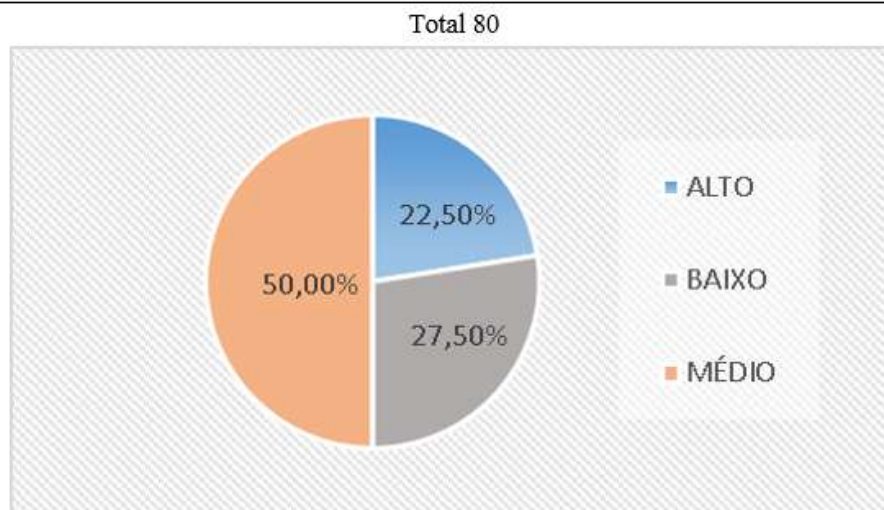


Fonte: Elaborada pela autora com dados de CEDI/SEC.

Contudo, quando realizamos o recorte, destacando apenas as escolas contempladas pelo Programa de Fomento EMTI, percebemos que 50% das 80 escolas desse programa estão situadas em regiões de IDHM médio; e 22 escolas, o equivalente a 22,50% do total, estão em municípios com o IDHM baixo. A figura 10, na página seguinte, demonstra essa realidade.

Figura 10 - Gráfico IDHM das Escolas participantes do EMTI 2022

Classificação IDH	Quantidade de Escolas EMTI
ALTO	18
BAIXO	22
MÉDIO	40

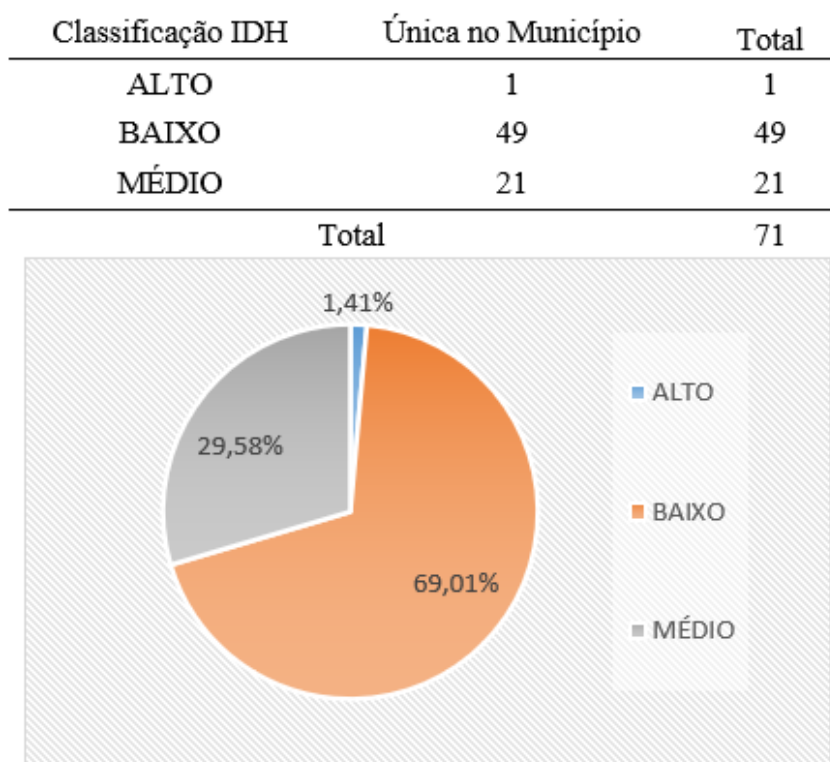


Fonte: Elaborada pela autora com dados de CEDI/SEC.

Segundo Vianna (2021), essa perspectiva de perceber a escola de tempo integral como uma entidade benevolente para os mais pobres acaba por restringir o seu objetivo ao empenho para a formação de uma força-trabalho, cuja finalidade é a preparação dos indivíduos para o mercado. A ampliação do tempo escolar “não é apresentada de forma relacional com o tempo do processo de ensino, mas, sim, estabelecendo uma relação sinonímia entre a Educação Integral e a Escola de Tempo Integral” (VIANNA, 2021, p. 100).

Na fala do Diretor 1, há uma referência à conversão em tempo integral de escolas que são únicas no município, ou seja, que são as únicas unidades escolares que ofertam Ensino Médio na cidade. Esse é um critério próprio da política estadual que não está presente nas diretrizes do programa federal. Os dados encaminhados pela CEDI/SEC demonstram que, entre as 267 escolas do Programa Anísio Teixeira, 71 delas são únicas de ensino médio no município, e entre elas, 17 são escolas do Fomento EMTI. Chamam atenção os dados de vulnerabilidade social desses municípios, quando observamos que 69,01% das escolas estão em regiões de IDHM baixo

Figura 11 - Gráfico IDHM das Escolas Únicas nos municípios 2022



Faz-se necessário, contudo, considerar as implicações da implementação do tempo integral como a única oferta de educação de Ensino Médio das cidades. A imposição desse modelo, ao invés de corresponder a um direito, pode se tornar um mecanismo de exclusão, considerando as condições materiais objetivas de muitos jovens, que necessitam conciliar a escola com atividades laborais. Impelidos a estar por 7h ou 9h diárias na escola, muitos estudantes podem abandoná-la por não terem alternativa para concluir seus estudos. Nesse sentido, concordando com Vianna (2021, p. 210): “a ampliação do tempo da jornada escolar pode provocar um efeito seletivo, pois desconsidera a realidade dos estudantes e as características das condições juvenis brasileiras, iniciando um movimento de expulsão dos que vivem do trabalho”.

Questionamos nossos entrevistados como ocorre a recepção da conversão em tempo integral pelas escolas. Na primeira portaria do Fomento EMTI, havia a necessidade de anexar, ao plano de implementação, uma carta de aceite assinada pelos representantes da comunidade, e esse elemento deixou de ser exigido nas portarias subsequentes. Portanto, as escolas, agora, só seriam comunicadas pela secretaria que no ano seguinte ofertariam outro modelo educacional – sem necessariamente terem escolhido esse modelo. Sobre essa situação, o Diretor 1 evidencia como os diretores escolares passaram a ter papel fundamental para a efetivação da política:

*Geralmente, as escolas, quando são elegíveis ou eleitas no programa de fomento, dadas as **questões econômicas que o programa traz**, elas **geralmente festejam**. Cabe aos **diretores** essa articulação com os professores para a apresentação, **mas também a necessidade de trazer esses estudantes para a escola, uma vez que as coisas estão ligadas às questões per capita do repasse de recursos** para a secretaria de educação. Então as metas, tudo é pactuado com esses profissionais, sobretudo na hora da escolha das matrizes, vamos dizer assim, não é? (D1, grifos nossos).*

Na fala do entrevistado, fica implícito que é responsabilidade do diretor garantir a efetivação da política, uma vez que cabe a ele atrair os estudantes para escola, considerando as “[...] questões per capita do repasse de recursos” (D1). Depreendemos três pontos dessa fala: o primeiro refere-se à lógica gerencialista de descentralização de responsabilidades ao nível escolar, e no caso aqui apresentado, personificada na figura do diretor escolar. É importante destacar que os diretores do Programa Anísio Teixeira são escolhidos por meio de certificação e eleição, assim como era no ProEI. Entretanto, no Programa de Fomento EMTI, as normativas estabelecem que eles podem ser substituídos, caso não cumpram as metas do programa. O segundo elemento presente no depoimento é a necessidade de *trazer esses estudantes para escola*, situação que deve ser agravada por conta da situação laboral de muitos jovens. O último ponto refere-se à relevância da questão econômica, em contraponto às questões de fundo pedagógico na justificativa do aceite, considerando que o D1 expõe que as escolas “geralmente festejam” a implementação do programa, tendo em vista o aspecto financeiro.

Ao insistir sobre possíveis resistências na implementação do tempo ampliado, apareceram outras questões no diálogo com os entrevistados:

*E me informe, assim, como é que têm sido esses embates em relação à aceitação das comunidades? (Pesquisadora).*

*Olhe, já teve mais, digamos assim, mais acirrado. O fato, por exemplo, da política ter alguns elementos indutores, como, por exemplo, **alimentação escolar**, já torna uma aceitação bacana. O fato de você ter o **professor articulador** para fazer essa assessoria pedagógica já conta muito bem, e sobretudo pelos **investimentos na infraestrutura**. Então, a recepção, na sua grande maioria, é bem aceita, não é? (D1, grifos nossos)*

*É (C1).*

*Eu acho que a gente pode avaliar bem (D1).*

*Em 2020 a gente teve muito mais resistência quanto à oferta (C1).*

*As resistências eram por quais razões? Por conta da questão infraestrutural, curricular, cultural da escola? (Pesquisadora).*

*Seria pela ampliação do tempo, até hoje a gente escuta, um pouco menos, mas ainda escuta que **o estudante não pode permanecer na escola porque precisa trabalhar**. E aí tem todo um discurso da equipe de convencimento, olhe, uma das frentes que o programa de educação integral da Bahia impacta é exatamente nisso, **é hora desses estudantes estarem na escola e combaterem mesmo o trabalho infanto-juvenil**. A gente sempre faz esse enfrentamento. Teve uma coisa bastante positiva também, nesses últimos anos, que foi a*



*instalação do programa Bolsa Presença. O bolsa presença eu acho que deu mais esse suporte econômico para que as famílias permanecessem com seus estudantes na escola de tempo integral, porque a gente desmancha um pouco esse argumento de que “eu preciso sair para trabalhar” (C1, grifos nossos).*

As repostas continuam reforçando que, para os entrevistados, a dimensão econômica é o possível elemento que mais contribui para a aceitação do tempo integral. Há um indicativo que as resistências em torno da ampliação do tempo na escola referem-se ao *estudante que não pode permanecer na escola porque precisa trabalhar*, e considerando os indicadores de vulnerabilidade social que apresentamos anteriormente, esse elemento deve ser uma constante nas comunidades escolares. Por outro lado, a Coordenadora 1 fez referência ao Programa Bolsa Presença como um “suporte econômico para que as famílias permanecessem com seus estudantes na escola de tempo integral”. Esse programa foi criado pela Lei nº 14.310, de 24 de março de 2021 (BAHIA, 2021d), no contexto de retomada das atividades letivas na rede estadual de ensino, após período de isolamento social imposto pela pandemia do novo Coronavírus. Em 16 de dezembro de 2021, por meio da Lei nº 14.396 (BAHIA, 2021e), que alterou a Lei nº 14.310/21, o programa passou a ser permanente. No Bolsa Presença, as famílias dos estudantes da rede estadual de ensino matriculados em qualquer escola, seja ela de tempo integral ou não, que estão em condições de vulnerabilidade socioeconômica e que possuem cadastro no CadÚnico, recebem mensalmente o valor de R\$ 150,00, acrescidos de R\$ 50,00 a partir do segundo estudante matriculado. Segundo a Coordenadora 1, por meio do Bolsa Presença, “a gente desmancha um pouco esse argumento de que ‘eu preciso sair para trabalhar’”.

Apesar do Bolsa Presença não sanar as questões referentes a vulnerabilidade social dos estudantes, ele é uma importante estratégia para mitigar a evasão e o abandono escolar nas escolas de tempo ampliado. De certa maneira, o governo da Bahia apresentou uma alternativa para que os estudantes permanecessem na escola, considerando a necessidade econômica desses jovens de contribuir com uma renda para suas famílias. Embora R\$ 150,00 reais não seja um valor alto, é importante destacar que em muitos casos os estudantes se afastam da escola para exercer atividades laborais precarizadas de má remuneração, que nem sempre alcançam o valor da bolsa. Também é preciso ressaltar uma grande contradição dessa iniciativa frente a proposta federal: enquanto o Programa EMTI parte da tese de que a resolutividade dos problemas de permanência dos estudantes na escola está associada à modificação da proposta pedagógica e da introdução de uma estrutura curricular mais flexível, identificamos que a proposta estadual não se limita à essa abordagem, posto que oferece uma contrapartida financeira que considera as condições materiais dessas famílias. Quando o Estado assume essa responsabilidade,

percebemos os limites do argumento de responsabilização dos indivíduos pela sua própria formação.

Na dimensão pedagógica, o Diretor 1 destaca a figura do professor Articulador como elemento importante para a aceitação do Programa Anísio Teixeira. O professor articulador pertence à rede estadual, e se afasta da docência em sala de aula para auxiliar a gestão, a coordenação pedagógica e os outros professores no desenvolvimento das atividades pedagógicas. O artigo 4º, parágrafo único, a 14.359/2021 definiu que:

Para os fins desta Lei, entende-se por atividade de articulação, sem prejuízo de outras que venham a ser definidas em regulamento, aquela desenvolvida em conjunto com a coordenação pedagógica da Unidade Escolar para:

I - a implantação do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira na Unidade Escolar;

II - a sensibilização da comunidade escolar para construção ou reformulação do projeto político-pedagógico em conformidade com as diretrizes do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira;

III - a participação na elaboração da proposta pedagógica da Unidade Escolar, fomentando a integração e o enriquecimento curricular de formação integral dos estudantes (BAHIA, 2021b).

Não existe bonificação para os professores ou para a equipe gestora que atuam nas escolas de tempo ampliado. Os professores não atuam em regime de dedicação exclusiva, também não têm garantida que a sua jornada de quarenta horas semanais seja realizada em apenas uma única instituição. O Programa do Fomento EMTI, em suas portarias, estabelece que os sistemas devem estabelecer estratégias para garantir que os professores concentrem suas atividades apenas na escola de tempo integral. Para dar conta disso, o artigo 5º da lei estadual 14.359/2021 (BAHIA, 2021b) dispõe que a programação da carga horária dos professores será realizada de modo a, progressivamente, ser integralmente cumprida nessas Unidades. Não há, contudo, definição de prazo para que isso se efetive.

O último ponto destacado pelos entrevistados refere-se à infraestrutura das escolas. Quando houve a implementação do ProEI, em 2014, as unidades escolares não passaram por grandes reformas, e esse era um ponto bastante nevrálgico da política de ampliação do tempo escolar da Bahia. Como observamos no capítulo 3, as portarias do Programa do Fomento EMTI exigem apenas uma estrutura mínima, que não contempla nem mesmo as necessidades de uma escola que oferte Ensino Médio em tempo parcial. Contudo, vale ressaltar que, desde 2019, o Estado da Bahia tem realizado intervenções na estrutura física de suas escolas para viabilizar a implementação do tempo integral. Segundo dados veiculados na página do CONSED (2022), os projetos incluem laboratórios, bibliotecas, auditórios, refeitórios, quadra poliesportiva e campo com gramado sintético. Muitas dessas escolas também são equipadas com piscina e pista

de atletismo. Estão sendo investidos cerca de 3,5 bilhões de reais, e a perspectiva é construir duzentas escolas e requalificar outras 400 unidades escolares para que elas possam estar equipadas para o ensino em tempo integral.

Esse elemento da proposta estadual se distancia do EMTI, posto que há uma valorização do espaço físico da escola como um elemento decisivo na implementação da ampliação do tempo integral. Recuperando o debate que apresentamos no capítulo dois, no Programa Baiano há um enfoque na lógica da *escola em tempo integral* em contraponto ao *aluno em tempo integral*, conforme definição utilizada por Cavaliere (2009b). A construção de novas escolas voltadas para a permanência em tempo ampliado dos estudantes, contradiz a narrativa mais privatista que minimiza a relevância das condições infraestruturais das escolas para a qualidade da educação, ponderando que o estabelecimento de parcerias poderiam suprir as possíveis ausências da escola.

A oferta de educação em tempo integral foi uma das principais bandeiras de Jerônimo Rodrigues (PT), ex-secretário de educação do governo de Rui Costa (PT) entre os anos de 2019-2022, e governador eleito para o mandato de 2023-2026. Em 2023, estão previstas a implementação de mais 147 escolas de tempo integral. Todas com carga horária de 7h e sem a previsão de ampliação das escolas do Fomento EMTI, já que em 2022 não foi lançada uma portaria ministerial com novas diretrizes, conforme estava previsto, e foi divulgado entre as equipes técnicas das secretarias de educação dos estados. Nossos entrevistados apontam que os diálogos com o Ministério da Educação sobre o Programa do Fomento EMTI não ocorrem a contento, sendo necessária a intermediação do CONSED para pleitear as modificações que eles consideram necessárias. Um dos pontos de dissenso refere-se ao tempo diário do estudante na escola:

E essa manutenção de nove horas, por exemplo, é exigência do fomento (C2). Que é, **inclusive uma tendência, aí, do CONSED, em retirar** (D1, grifos nossos).

Essa é uma outra agenda, Catarina, que a Bahia acabou protagonizando também. A gente tem mobilizado a região nordeste toda, com essa ausência de financiamento, de discutir as políticas. **A gente fez uma agenda de educação integral no Nordeste e começamos a debater a partir do fomento, porque a gente percebeu uma negligência completa e ausência do governo federal de falar sobre essa política durante a pandemia, entende?** Isso aí foi provocando o governo, e agora, mais recentemente, tem 30 dias, teve a agenda do MEC apresentando a nova portaria, com uma série de flexibilizações, que era um pedido nosso também, dentre elas a questão da carga horária (C2, grifos nossos).

É. Teve uma outra coisa também, que foi pressionada aqui pela Bahia, a 2.116/2019 falava em um plano de execução que se abria no SIMEC. Decorreu esse tempo inteiro e não abriu. [...] Até que eles disponibilizaram lá

uma planilha Excel que a gente foi moldando, ali, e deu aquilo por encerrado (D1).

A pergunta que a gente chega é, assim, por que não se executava o recurso do fomento? A gente foi entendendo que o movimento, a fragilidade da jurisprudência com o MEC, que **a gente não tinha segurança, e a gente precisava executar. Então, a gente precisa buscar do MEC as condições para poder fazer a execução, para destravar o recurso** (C2, grifos nossos). Me tire uma dúvida: dentro desse plano de ação, qual é a área que vocês têm aportado maior quantidade de recursos? (Pesquisadora).

Bom, a gente tem aportado em infraestrutura, essa eu acho que seria a maior área. Infraestrutura e equipamentos, eu acho que, a grosso modo, seria isso (D1).

Em seus relatos, os entrevistados apontam *a negligência completa e a ausência do governo federal* ao longo da pandemia na condução do programa. O Coordenador 1 aponta que não havia segurança para executar os recursos, e que eles precisavam “buscar do MEC as condições para poder fazer a execução”. É importante destacar que, no período do governo Bolsonaro (2019-2022), houve uma instabilidade no MEC, marcada pelas sucessivas substituições dos seus ministros.

Quando questionados sobre como os recursos são investidos, os entrevistados inicialmente apontaram para a dificuldade de executá-los, por conta, entre outros aspectos, da falta de segurança das informações encaminhadas pelo MEC. Depois endossaram que a maior parte dos recursos tem sido direcionada para a compra de equipamentos e infraestrutura, em acordo com a política estadual de requalificação das escolas. Não obstante, independentemente da execução dos recursos e do direcionamento deles, os resultados apresentados pelas escolas seguem sendo monitorados.

### 5.3 AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO

No Programa do Fomento EMTI, as avaliações externas, em especial a prova SAEB, é utilizada como instrumento para monitorar a eficácia do programa nas escolas. Quando questionados sobre como a ampliação do tempo escolar era avaliada e se existia algum tipo de indicador diferenciado, o diálogo transcorreu da seguinte forma:

*Não, só os indicadores de larga escala instituídos, só temos esses. Os nacionais. Nós temos um que é específico da Bahia, é a prova SABE, de qualquer forma ele não deixa de ser um indicador, mas o grande balizador mesmo são as avaliações de larga escala do SAEB* (D1, grifos nossos).

*O MEC faz algum acompanhamento específico para as escolas de fomento? Eles dão esse feedback para vocês, ou eles apresentam algum tipo de dado específico?* (Pesquisadora).

*Só no plano de implementação* (C1).

*No plano de implementação, eles fizeram também uma agenda dialogando, para atender uma exigência, eu acho que do banco mundial (D1).*

*Foi (C1).*

*Como foi isso? (Pesquisadora).*

*Dentro da própria seleção das avaliações de larga escala, eles fizeram um recorte. Eles começaram por um número específico de escolas, mas foi feito, sim, foi feito em 2019 (D1).*

*Já chegou algum resultado ou relatório para vocês? (Pesquisadora).*

*Não (C1).*

Os entrevistados fazem referência à Avaliação de Impacto, instituída por meio da Portaria 1.023/2018 (BRASIL, 2018a), e exigida pelo Banco Mundial. Conforme explicamos no capítulo terceiro, os indicadores das escolas participantes do programa seriam comparados com os de escolas não participantes. Até o momento da entrevista, em abril de 2022, a SEC não tinha obtido devolutiva sobre essa avaliação em específico. Contudo, em consonância com as portarias do Programa do Fomento EMTI, D1 ratifica que “o grande balizador mesmo são as avaliações de larga escala do SAEB”. Além da prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os gestores também fazem referência ao Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE). O SABE foi criado pelo Estado em 2007, como um programa de políticas públicas de avaliação que visa a melhorar a educação pública oferecida no Estado, por meio de provas elaboradas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF), com base nos descritores e na matriz de habilidades e competências utilizados na prova SAEB (JESUS, 2022).

Até a presente data, nenhuma escola foi retirada do Programa do Fomento EMTI por conta de não ter cumprido as exigências, conforme estabelecido nas portarias. No entanto, considerando que há uma pressão sobre elas, os entrevistados foram questionados se havia alguma consequência para a escola que optasse em sair:

*Se mesmo assim, a escola quiser sair do programa, tem algum impacto para ela junto ao MEC ou junto à SEC? (Pesquisadora).*

*Não (D1).*

*Ela consegue? Como é? (Pesquisadora).*

***Nós temos metas a serem cumpridas, sobretudo no âmbito do programa de fomento. Mas se a escola, por algum momento desejar sair, ou não ter o espaço definido, a gente reavalia e tenta negociar com o MEC para colocar outra no lugar. A gente sempre faz essa discussão, mas pelo período que nós estamos aqui, nenhuma escola fez essa pretensão de sair do fomento (D1, grifos nossos).***

O Diretor 1 afirma que nenhuma escola solicitou sua retirada do Programa, e sinalizou que, caso isso ocorra, “a gente reavalia e tenta negociar com o MEC para colocar outra no

lugar”. Afinal, há uma necessidade de cumprir as metas estabelecidas, e essas metas estão associadas às avaliações externas.

Concordamos com Jesus (2022, p. 50), que as avaliações externas são ferramentas que obtêm resultados parciais do processo educativo, e não refletem a “diversidade escolar, ou apresentam qualquer relação com as etapas de formação e as condições necessárias de estruturas, equipamentos e profissionais bem qualificados para criar um ambiente passível de viabilizar o aprendizado”. Em um contexto de ampliação do tempo diário do estudante, os condicionantes internos, para além dos contextos sociais, são mais variados ainda, o que dificulta a apreensão da realidade pelas avaliações externas. A uniformização das metas de desempenho para avaliar o programa em contextos escolares distintos é mais uma contradição que está presente na lógica do Programa do Fomento EMTI, e que foi apropriada pelo Programa Anísio Teixeira. Ademais, conforme analisou 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.

#### 5.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Neste capítulo, questionamos acerca das especificidades do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira e dos contornos adotados frente aos indicativos do Programa do Fomento EMTI. Por meio de uma análise documental cruzada com os depoimentos dos gestores da Secretaria de Educação, responsáveis por conduzir as políticas de ampliação do tempo escolar da rede estadual da Bahia, percebemos que houve um movimento recente de tentar consolidar essa política de Governo como política de Estado. Esse movimento pode ser consubstanciado na instituição da lei estadual 14.359/2021 (BAHIA, 2021b), que criou o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, seguindo uma das determinações do Programa de Fomento EMTI.

Os documentos analisados deixaram clara a consolidação de uma concepção de educação integral ancorada na pedagogia das competências, expressa no desenho dos itinerários formativos e na centralidade de um projeto de vida pragmático e individualista. Percebemos,

contudo, um hibridismo conceitual na proposta baiana, considerando a presença de menções relativas às concepções oriundas de formulações do campo crítico no desenho do seu currículo, tais como omnilateralidade ou trabalho como princípio educativo. Por outro lado, o empreendedorismo ganha destaque no currículo, o que reforça que o trabalho é percebido sob um ponto de vista restrito e articulado aos interesses do mercado.

Outro ponto contraditório observado remete às possíveis tensões com as parcerias público-privadas. Ainda que os gestores da SEC tenham reivindicado o protagonismo dos agentes públicos na formulação da proposta educacional, foi possível identificar, em especial na formação de professores, a presença da Cidade Escola Aprendiz, que é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Além disso, a própria concepção de educação integral e o desenho curricular do Programa Baiano têm pontos completamente convergentes com as bandeiras das principais organizações de interesses privados que pautam a ampliação do tempo escolar, conforme explicamos no capítulo dois.

No que se refere às diretrizes que estabelecem as condições mínimas de implementação da jornada ampliada, o programa baiano abarca as recomendações do Programa de Fomento EMTI no quesito de atendimento às regiões de vulnerabilidade social, em consonância com as orientações dos organismos internacionais, que postulam a educação como estratégia de alívio da pobreza (EVANGELISTA; SHIROMA, 2012). Existe, no entanto, a inserção de um critério que não está posto na esfera federal, e que pode cercear o direito à educação de alguns estudantes trabalhadores: a oferta do Ensino Médio em tempo integral em escolas que são únicas em seus municípios. Esse elemento pode aprofundar ainda mais o caráter seletivo do Programa, considerando que muitos jovens têm de conciliar trabalho e escola, e sem outra opção de escola, terão de abandonar os estudos.

Os entrevistados apontam para possíveis resistências das comunidades escolares por conta da necessidade objetiva apresentada por alguns estudantes, que precisam trabalhar para garantir sua subsistência. Contudo, afirmam que a garantia de investimentos, ampliação dos recursos para alimentação escolar e melhoria na infraestrutura acabam por facilitar o convencimento para a implementação do tempo integral nas escolas.

Destacamos que, na perspectiva dos nossos entrevistados, cabe aos diretores das escolas realizarem as mediações necessárias para sanar os conflitos advindos da implementação do Programa, e atingir as metas esperadas, sob pena de responsabilização, seguindo as regras do Programa de Fomento EMTI, que não são refutadas pelo Programa Anísio Teixeira. Em caso de uma possível desistência de alguma instituição, a SEC tomará providências para que outra ocupe o seu lugar.

Por fim, além dos aspectos já sinalizados, existem especificidades na política estadual que destoam da proposta do EMTI. A instituição do Programa Bolsa Presença, como uma estratégia de assistência estudantil voltada para os estudantes em situação de vulnerabilidade social é um elemento que deve ser evidenciado, posto que anuncia que as reformas curriculares não são suficientes para garantir a presença dos estudantes na escola, tal como propagam os reformadores empresariais e os defensores da Reforma do Ensino Médio. Outro ponto refere-se a centralidade dada ao espaço escolar e as questões relativas a adequação da infraestrutura para a ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas: existe um afastamento da lógica do *aluno em tempo integral* em benefício da *escola em tempo integral*, e a afirmação de que o Estado, e não os *parceiros*, deve ser o principal garantidor da educação pública. Essas e outras especificidades discutidas ao longo do capítulo revelam contradições que emergem das disputas que ocorrem no interior do Estado e que são refletidas nas políticas educacionais.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese buscou analisar como as contradições produzidas a partir da apropriação da educação integral por uma política de ensino em tempo integral se materializam no Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) no contexto da rede estadual da Bahia. Para alcançar esse objetivo, encaramos o nosso objeto de forma a apreender sua historicidade e sua relação com a totalidade. Sendo assim, os capítulos foram organizados de forma a atender os objetivos específicos da pesquisa e às questões anunciadas na introdução do nosso trabalho que, de forma articulada, ajudaram a responder o seguinte problema: como o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral produz contradições que reverberaram nas políticas de ampliação da jornada escolar da rede estadual da Bahia?

No primeiro capítulo, adotando a perspectiva de Gramsci, ressaltamos a centralidade do Estado na condução de uma reforma intelectual e moral adequada ao projeto de sociabilidade neoliberal, em consonância com a reestruturação produtiva do Capital. Partimos da questão: *Quais as estratégias utilizadas pelo Estado para a difusão de um modelo educacional alinhado aos objetivos de formação para uma sociabilidade capitalista?* Considerando a ação dos Organismos Internacionais e dos reformadores empresariais da educação, analisamos que o Estado, em seu sentido ampliado, cada vez mais tem assumido um papel educador, na medida em que passa a conduzir políticas com o objetivo de garantir o disciplinamento da subjetividade dos trabalhadores, reforçando a retórica do individualismo e da meritocracia. Para tanto, por meio de estratégias associadas à Nova Gestão Pública, as políticas educacionais têm incorporado os padrões advindos do mercado, pautados na concorrência, responsabilização e no *accountability*, subvertendo, dessa maneira, a perspectiva da educação como um direito social. As avaliações externas orientadas pela pedagogia das competências são alçadas como o principal parâmetro de qualidade, e as políticas de ampliação do tempo escolar tornaram-se uma importante estratégia para a difusão desse modelo educacional, que rejuvenesce a Teoria do Capital Humano.

Opera-se, então, uma profusão terminológica que busca associar a ampliação do tempo escolar com uma educação integral, que tem por finalidade consolidar uma pedagogia da hegemonia. Ratificamos, ao longo da tese, que ensino em tempo integral e a educação integral não são sinônimos. Por isso, ao longo do capítulo dois, apresentamos como as diferentes concepções de educação integral se articulam com os diferentes projetos de sociedade. Nesse capítulo buscamos responder duas questões: *quais são as concepções de educação integral*

*hegemônicas? Quais são as predominantes nas políticas educacionais brasileiras da atualidade?*

Partimos da defesa de que uma educação integral que se pretenda emancipatória parte do trabalho como princípio educativo, e se articula sob o ponto de vista de uma formação omnilateral dos sujeitos. Contudo, essa dimensão sócio-histórica da educação integral soma-se a um conjunto de outras visões, que não ambicionam a superação do modelo de organização social vigente. Destacamos, por exemplo, que na contemporaneidade, teorias com os marcadores da pós-modernidade são hegemônicas e têm concebido a educação integral sob parâmetros direcionados ao indivíduo, sem que haja problematizações acerca das contradições de uma sociedade marcada pela luta de classes. Elas também são predominantes nas políticas de ampliação do tempo escolar da atualidade, redimensionando o papel da escola, dos professores e do próprio Estado.

Uma nova gramática reformista apresenta-se e passa a ser difundida pelas organizações de interesse privado, articulada com os pressupostos de uma agenda globalmente estruturada para a educação. Dessa forma, Educação Integral tornou-se um slogan educacional veiculado pelos reformadores empresariais, que têm chegado às escolas públicas por meio dos programas de ampliação do tempo escolar. Destacamos que tais programas imprimem o fortalecimento das parcerias público-privadas, a redefinição da gestão pública com base no monitoramento sistemático, e avaliação por resultados como modelo para a organização da educação, de acordo com a NGP.

Isso posto, no capítulo terceiro, demonstramos como a concepção de educação integral veiculada pelos reformadores empresariais se materializa no nosso objeto de pesquisa, o Programa de Fomento EMTI. Respondemos as seguintes questões: *Por que se deseja a ampliação da jornada para o Ensino Médio? Quais as características do EMTI e como a concepção de educação integral que o sustenta se relaciona com a ampliação do tempo escolar?* Contextualizamos as disputas em torno das finalidades do ensino médio e desvelamos o caráter restrito e fragmentado proposto pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017c). A ampliação da jornada no Ensino Médio atrelada a essa política visa criar condições para formar jovens resilientes para exercer suas atividades laborais em uma realidade na qual as relações produtivas estão cada vez mais flexibilizadas e precarizadas. A Reforma do Ensino Médio, tendo como alicerce a perspectiva de educação integral da BNCC, rompe com qualquer possibilidade de desenvolvimento de uma formação integral, ao negar o acesso ao conhecimento socialmente produzido para os estudantes. Em resposta ao nosso questionamento, apontamos que a

apropriação da concepção de educação integral vinculada a pedagogia das competências tem sustentado a ampliação do tempo escolar proposta pelo EMTI.

Nesse sentido, a partir da análise do conjunto das normativas do EMTI, que deriva dos condicionantes da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, caracterizamos o programa evidenciando contradições presentes em três dimensões: na apropriação da concepção de educação integral no campo do currículo, nas condições postas para as escolas implementarem o tempo integral, e nas proposições de avaliação e monitoramento. No campo da concepção de educação integral e currículo, o Programa EMTI fundamentou-se na perspectiva dos reformadores empresariais, promovendo a difusão do projeto de vida, das competências socioemocionais e do empreendedorismo como força motriz para a formação dos estudantes. Assim, a ampliação do tempo do estudante direciona-se para atender a parte flexível do currículo e para fortalecer apenas os componentes curriculares exigidos nas avaliações externas, de modo a hierarquizar os conhecimentos e a diluir o potencial crítico dos componentes curriculares associadas às humanidades e às artes.

Ao analisarmos as condições de implementação das escolas de tempo integral, segundo as portarias do EMTI, observamos um entrelaçamento entre as perspectivas assistencialista e gerencialista. O foco da política foi direcionado para o público em situação de vulnerabilidade social, conforme a defesa dos organismos internacionais, que concebem a educação como um mecanismo de *alívio da pobreza*. A análise das portarias ainda apontou que houve uma flexibilização das exigências em relação ao porte e à infraestrutura das escolas, para que o EMTI também pudesse ser implementado em escolas menores e com estruturas mais precárias. Esse perfil de escolas geralmente está situado em regiões periféricas, o que permite, também, que a concepção de educação integral atrelada à pedagogia das competências possa ganhar capilaridade nas regiões mais pobres do país, fomentando, nesses locais, o léxico da meritocracia, empreendedorismo e da resiliência, tão caros à manutenção da exploração dos trabalhadores.

No que se refere ao financiamento, 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 EMTI. 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 aos 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.

Chama atenção a estrutura de governança do EMTI, 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. A participação direta desses grupos ligados ao mundo privado-mercantil na estrutura de governança do Programa de Fomento EMTI acaba legitimando suas formulações pragmáticas sobre as finalidades da ampliação do tempo escolar. A privatização se materializa, assim, tanto na produção de sentidos que forjam uma formação adequada à reestruturação produtiva do capital, quanto na disputa pelo fundo público.

É válido ressaltar que o EMTI é financiado pelo Banco Mundial, que impõe rígidas formas de controle e responsabilização das escolas e dos sujeitos sobre os indicadores educacionais. Na legislação, fica explícito como as escolas participantes serão submetidas a avaliações, que partem do critério do IDEB, tanto no componente fluxo quanto no de proficiência. A estrutura de avaliação e o monitoramento acentuam o caráter restrito da perspectiva de educação integral adotada pelo Programa.

Considerando os dados da análise dos documentos orientadores do EMTI, interessava entender o desdobramento desse programa na rede estadual da Bahia. Assim, no capítulo quarto, apresentamos as políticas de tempo integral existentes no estado anteriormente ao programa federal. Respondemos a seguinte questão: *Quais eram as propostas estaduais de educação escolar em tempo integral no Estado da Bahia existentes antes da criação do Programa de Fomento EMTI?*

Apesar da referência histórica de Anísio Teixeira, o modelo da Escola Parque não é hegemônico nas políticas estaduais. Encontramos um conjunto de experiências diferenciadas - CJCC, ProEI, Complexos Integrados – que continham elementos associados a defesa da formação integral de maneira ampla, mas também já dialogavam de maneira difusa com alguns aspectos valorados pelos reformadores empresariais da educação. A concomitância dessas experiências, atravessadas pelo movimento de indução das políticas federais, contribuem para o aparecimento de contradições nas políticas estaduais e desnudam algumas disputas que se materializam nos contornos adotados por cada programa.

Em que pesa a visão difundida pelos Organismos Internacionais que a ampliação do tempo escolar deve ser voltada prioritariamente para melhoria dos indicadores educacionais, destacamos que, de forma contraditória, os Centros Juvenis de Ciência e Cultura não planejam suas atividades considerando às avaliações externas, ou seja, não adotam o mesmo padrão de monitoramento e responsabilização dos sujeitos da escola presente em outros desenhos. Por

outro lado, como a oferta dos cursos do CJCC se direciona à qualquer estudante de ensino médio da rede estadual que deseje se inscrever de maneira voluntária, coloca-se como central a perspectiva de *aluno em tempo integral* defendida pelos Reformadores Empresariais da Educação.

Outra contradição importante refere-se aos Complexos Integrados de Educação. A interlocução com as Universidades públicas é o elemento central desse modelo e a formação de professores e estudantes parte desse diálogo entre as instituições públicas. Esse padrão, contudo, não foi difundido na rede estadual e a estratégia adotada para a formação dos professores do ProEI, privilegiou as parcerias com ONGs e instituições de interesse privado.

De todo modo, destacamos que as políticas de educação em tempo integral da Bahia não foram conduzidas por uma organização de interesse privado, tal como ocorre em outras redes estaduais. Ainda que houvesse interlocuções com agentes privados, principalmente no que concerne a formação de professores, percebemos por meio da análise documental e das entrevistas, a primazia de ações e formulações dos agentes públicos.

De todo modo, a chegada do EMTI mobilizou esforços para materializar os dispositivos curriculares propostos pela Reforma do Ensino Médio e pela BNCC, sob forma da lei estadual nº 14.359 de 26 de agosto de 2021 (BAHIA, 2021b), que criou o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira.

As análises desenvolvidas ao longo do quinto capítulo evidenciaram que o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira apresenta forte regulação do Programa EMTI, uma vez que a secretaria de educação da Bahia optou por não diferenciar as ofertas. Assim, mesmo que o Programa de Fomento EMTI seja descontinuado nos próximos anos, as marcas da sua proposta e da sua concepção de educação integral seguirão asseguradas na forma da lei estadual 14.359/2021 (BAHIA, 2021b), que é válida para todas as escolas que funcionam em tempo integral na rede estadual da Bahia. No quinto capítulo visamos responder as seguintes questões: *quais as especificidades do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira? Quais os contornos adotados frente aos indicativos do Programa do Fomento EMTI?*

Cruzando os documentos normativos estaduais com os relatos dos representantes da secretaria de educação entrevistados, buscamos identificar as possíveis contradições da política estadual em relação ao EMTI. Desse modo, organizamos nossa análise novamente sob os mesmos eixos temáticos que utilizamos para analisar as portarias federais: a apropriação da concepção de educação integral no campo do currículo, as condições postas para as escolas implementarem o tempo integral, e as proposições de avaliação e monitoramento.

No âmbito da concepção de educação integral, os resultados da nossa investigação apontaram para a presença de um hibridismo conceitual, que combina aspectos ligados a uma perspectiva mais crítica, que parte do pressuposto da omnilateralidade e do trabalho como princípio educativo, com a pedagogia das competências. Esse mosaico conceitual é a primeira especificidade da proposta estadual em relação ao EMTI. Não há uma adesão exclusiva às diretrizes federais, uma vez que o Programa Anísio Teixeira abarca as concepções de educação integral e as contribuições das experiências estaduais anteriores ao Programa de Fomento EMTI. Considerando as disputas que ocorrem no interior do Estado, percebemos que há uma tentativa de contemplar um ideário de formação mais ampla que não está posto no EMTI. Contudo, esse hibridismo acaba por anular o potencial emancipador da concepção de educação integral, funcionando como um dispositivo que busca criar um consenso baseado na percepção falsa de convergência entre propostas díspares. Os leitores das orientações curriculares do Programa Anísio Teixeira, no caso, os professores e diretores escolares, podem até identificar as referências críticas no texto, como por exemplo o debate sobre diversidade e questões étnico raciais, mas elas acabam subsumidas no desenho curricular, que dialoga com uma concepção de educação mais pragmática e que tem de responder às demandas postas pelas avaliações externas e as metas dos Organismos Internacionais.

Ao passo que os entrevistados, contrapondo-se inclusive as indicações do EMTI, pontuaram que o Projeto de Vida não pode ser percebido como um receituário para os estudantes e que também não deve ficar circunscrito a um único componente curricular, os documentos orientadores, em especial o DCRB (BAHIA, 2022a), apostam na centralidade do Projeto de Vida para a construção de uma educação integral. A perspectiva adotada nos documentos endossa a responsabilização dos sujeitos pela sua própria formação, e a criação de itinerários formativos que priorizam aspectos ligados ao empreendedorismo também denotam a presença de elementos que valoram o individualismo, a meritocracia e outros aspectos que contribuem para a formação de subjetividades alinhadas às necessidades do Capital. Ademais, a presença de organizações de interesse privado na formação de professores, em que pesem as considerações dos entrevistados sobre a não interferência dos *parceiros* na construção do currículo das escolas de tempo integral da Bahia, reforça ainda mais as contradições presentes nas formulações da proposta.

No que se refere às condições de implementação das escolas de tempo integral, o princípio de atendimento aos estudantes em situação de vulnerabilidade social presente nas portarias do EMTI foi adotado pela política estadual. Os dados apresentados pela SEC apontam que, entre as 267 escolas participantes do Programa Anísio Teixeira, 112 delas, ou seja 41,95%,

estão situadas em cidades com baixo índice de desenvolvimento humano. Entre as contempladas pelo Programa de Fomento EMTI, percebemos que 50% das 80 escolas desse programa estão situadas em regiões de IDHM médio; e 22 escolas, o equivalente a 22,50% do total, estão em municípios com o IDHM baixo.

Apontamos, então, a segunda especificidade do Programa Anísio Teixeira referente a adoção de outro critério prioritário para a implementação do tempo integral: escolas que sejam as únicas em seus municípios a ofertarem o Ensino Médio. Em 2022, 71 delas eram únicas no município, e entre essas, 17 eram escolas do Fomento EMTI. O argumento utilizado para a conversão baseia-se na diminuição das desigualdades educacionais, mas a impossibilidade de jovens trabalhadores de frequentar a escola por 7h ou 9h por dia pode acarretar a ampliação dessas desigualdades.

A despeito dessa situação, existe uma terceira especificidade da política estadual: apesar de o EMTI ter flexibilizado, em suas últimas portarias, os itens referentes à infraestrutura mínima, o estado da Bahia tem realizado um movimento contrário, pois vem reformando e criando escolas exclusivas para atendimento do ensino em tempo integral com equipamentos e espaços educativos adequados para essa oferta. Essa característica é uma importante contradição posto que destoam da perspectiva do *aluno em tempo integral*, em favor da escola de *tempo integral*. Ou seja, o Estado, por meio do Programa Anísio Teixeira se compromete em garantir as condições para desenvolver a proposta de educação integral. O discurso dos entrevistados em favor da garantia da segurança alimentar nas escolas também reforça a atenção da política estadual com aspectos estruturais que tem implicações nas dimensões pedagógicas.

Dito isso, uma quarta especificidade se apresenta: a existência do Programa Bolsa Presença. Essa iniciativa do governo estadual visa dar uma contrapartida financeira aos estudantes que frequentem regularmente às aulas. Ainda que o valor dispendido mensalmente por estudante (R\$ 150,00) não seja alto, faz-se necessário destacar que essa política tenta criar um mecanismo de assistência estudantil que não foi dimensionado pela política federal, apesar de o público alvo do EMTI ser de estudantes em situação de vulnerabilidade social.

No que se refere à avaliação e monitoramento, a proposta estadual incorpora os parâmetros do EMTI, adotando as avaliações externas como o principal parâmetro de qualidade e responsabilizando os sujeitos da escola no caso de possíveis fracassos durante a implementação da proposta. Dessa forma, os princípios da Nova Gestão Pública prevalecem na organização do trabalho pedagógico e da gestão escolar, em detrimento de uma perspectiva que vise a uma educação integral libertadora.

Os resultados da nossa pesquisa ratificam a tese que o Programa de Fomento EMTI intensifica um processo em curso de ressignificação da concepção de educação integral em direção à uma formação restrita, fragmentada e gerencial, produzindo um recuo em relação à perspectiva da educação integral emancipatória. Esse recuo se materializa nas contradições produzidas por esta política em relação ao currículo, às condições de implementação das escolas de tempo integral e à avaliação e monitoramento. Como desdobramento dessa tese, apontamos que o poder de indução do Programa de Fomento EMTI alterou as configurações e potencializou as contradições das políticas de tempo integral existentes na rede estadual da Bahia.

Cabe ponderar sobre os elementos que contribuíram para a adesão da SEC à um novo programa de ampliação de tempo escolar, considerando a presença de experiências estaduais contemporâneas que estavam em vias de consolidação. Acreditamos que o caminho para essa reflexão perpassa pela discussão acerca do financiamento. Esse ponto é balizador para compreender a *costura* realizada pelos governos estaduais na acomodação das políticas federais e na consequente subordinação às diretrizes de programas como o Fomento EMTI. Sinalizamos que esse movimento independe do alinhamento político entre os governos. No caso do Estado da Bahia, que tem sido governado nos últimos dezesseis anos por lideranças do Partido dos Trabalhadores, a submissão às propostas federais permaneceu mesmo quando o governo federal estava sob chefia de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022).

Os agentes públicos entrevistados também percebem as contradições que emergem desse *jogo de acomodações* de interesses dicotômicos e tentam, dentro dos limites possíveis, garantir a presença de elementos mais progressistas nas propostas curriculares e buscam diluir a interferência dos agentes privados na condução da política. Por isso, considerando a obra clássica de Regina Vinhaes Gracindo (1994), acerca do *Escrito, do Dito e do Feito*, observamos muitas contradições entre o que está *escrito* nas normativas que orientam os programas federal e estadual e o que foi *dito* pelos nossos entrevistados. Embora esse não tenha sido o objeto da nossa pesquisa, compreendemos que o que tem sido *feito* nas escolas também possa desvelar um conjunto de outras contradições da política. Em específico, porque a ação dos sujeitos possibilita novas mediações e também pode mobilizar estratégias de resistência ao que foi estabelecido nas normativas legais. Esse movimento dialético entre *o escrito, o dito e o feito* reforça a nossa compreensão teórica de que o Estado é ao mesmo tempo ator e arena de conflitos, e que os diferentes interesses dos grupos da sociedade civil acabam se expressando na formulação e na implementação das políticas educacionais.



Sendo assim, destacamos algumas lacunas na nossa pesquisa que podem ser retomadas em futuros estudos ou podem ser aprofundadas por outros pesquisadores. Merece atenção especial a atuação do CONSED frente ao EMTI. Além de ter tido papel fundamental na formatação da Reforma do Ensino Médio, os entrevistados nos ofereceram pistas sobre a intervenção do CONSED nas alterações das portarias do Fomento EMTI. É interessante investigar, portanto, esse movimento de indução de políticas que partem dos estados de maneira articulada com os reformadores empresariais, e o papel do CONSED nesse processo.

Outro ponto que não capturamos nas nossas investigações diz respeito aos resultados da Avaliação de Impacto realizada pelo MEC, a partir das indicações do Banco Mundial. Esses resultados não foram divulgados até o momento de conclusão da tese, e cabe uma futura investigação sobre seus desdobramentos. No que se refere ao financiamento, é válido, também, realizar um mapeamento junto às secretarias estaduais acerca dos principais destinos dos recursos. No escopo da nossa pesquisa, não foi possível realizar essa ação, ainda que os entrevistados tenham mencionado que o principal destino tenha sido a compra de equipamentos e os investimentos na infraestrutura das escolas. Fazer esse levantamento permite observar as possíveis estratégias de privatização.

Faz-se necessário compreender, principalmente, como as escolas têm implementado essa política e de que forma as contradições encontradas no nosso estudo são percebidas no cotidiano escolar. Nesse sentido, algumas inquietações emergem: Quais os impactos do EMTI na gestão escolar? Quais as consequências do EMTI no trabalho docente? Como, de fato, as comunidades escolares veem a ampliação do tempo escolar? Por fim, no caso baiano, é fundamental investigar principalmente: Quais as consequências do estabelecimento de educação em tempo integral em escolas de Ensino Médio únicas em seus municípios?

Destacamos que o ano de 2023 inaugura um novo cenário político nacional, com o início do terceiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e os desdobramentos da Reforma do Ensino Médio e do EMTI ainda estão em aberto. De todo modo, nas campanhas eleitorais de 2022, a aposta na ampliação do tempo escolar como resposta para a melhoria educacional seguiu presente nos discursos de políticos, tanto do campo da esquerda quanto da direita. Na Rede Estadual da Bahia, por exemplo, a perspectiva é que haja a implementação do tempo integral em mais de 167 escolas de Ensino Médio.

Sob esse contexto, é sempre relevante questionar - e disputar - qual é a concepção de educação integral que ambicionamos. Tendo em vista a emergência de políticas de tempo integral veiculadas a uma concepção de educação integral restrita, fragmentada e mercadológica, urge uma articulação dos educadores e 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 a uma educação pública, democrática, laica e de qualidade socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Dimensões e Formas da Privatização 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.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974.

ALVES, Aldilene do Nascimento; SILVA, Andrea Giordanna Araujo. Os programas de ensino médio de tempo integral no Nordeste do Brasil. In: **Anais - VII Semana Internacional de Pedagogia**, v. 1. p. 01-12. Maceió, 2020. Disponível em: [https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-8f9cba0231919cfe0d419ad3f29c29f9827c494b-segundo\\_arquivo.pdf](https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-8f9cba0231919cfe0d419ad3f29c29f9827c494b-segundo_arquivo.pdf) Acesso em: 04 jan. 2023.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensada Universidade de Coimbra: Gráfica de Coimbra, PT, 2013.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Camila Raque Benevenuto. **O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais**: os processos de regulação transnacional, nacional e local. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Soc. estado**. Brasília, v. 34, n. 1, p. 211-239, Jan. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922019000100211&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922019000100211&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 dez. 2020.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018. (versão e-book)

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A Fábrica da Escola**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS, [S. l.]**, v. 8, p. 219–232, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.7065. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065>. Acesso em: 25 jun. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Gestão da Educação com Justiça Social. Que Gestão dos Injustiçados? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 36, n. 2, p. 768-788, ago. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado. **Educação em Tempo Integral** – Parte Diversificada. Coordenação Executiva de Programas Estratégicos/Diretoria de Educação Integral/ Coordenação de Educação Integral. Salvador, 2021c. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/TI-DOCUMENTO-ORIENTADOR-PARTE-DIVERSIFICADA.pdf> Acesso em: 07 jan. 2023.

BAHIA. **Resolução CEE/BA nº 68, de 18 de outubro 2021**. Altera o art. 21 da Resolução CEE/BA N.º 137, de 17 de dezembro de 2019 e dá outras providências - BNCC/EM. Salvador, 2021a.

BAHIA. **Portaria SEC nº 1978/2022, de 25 de outubro de 2022**. Dispõe sobre a organização curricular das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio, em consonância com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – etapa Ensino Médio, nos termos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Salvador, 2022b.

BAHIA. **Resolução CEE/BA nº192, de 26 de julho de 2022**. Estabelece normas para implementação do Ensino Médio no âmbito do Sistema Estadual de Ensino da Bahia, a partir do disposto no Parecer CEE-BA nº. 111/2022, conforme regime instituído pela Lei nº. 9.394/1996 e pela Lei nº. 13.415/2017 e pelo disposto no artigo 206 da Constituição Federal do Brasil. Salvador, 2022c.

BAHIA. **Parecer Nº 111/2022, de 26 de março de 2022**. Aprova o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – etapa Ensino Médio. Salvador, 2022d.

BAHIA. **Lei nº 14.310, de 24 de março de 2021**. Institui o Programa Bolsa Presença na Rede Pública Estadual de Ensino, e dá outras providências. Salvador, 2021d.

BAHIA. **Decreto nº 9.064, de 07 de abril de 2004**. Aprova a Organização Estrutural e Funcional do Instituto Anísio Teixeira - IAT. Salvador, 2004.

BAHIA. **Lei nº 14.396, 16 de dezembro de 2021**. Altera a Lei nº 14.310, de 24 de março de 2021, que institui o Programa Bolsa Presença. Salvador, 2021e

BAHIA. **Resolução CEE/BA nº 50 de 09 de novembro de 2020**. Normatiza procedimentos para a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública e para a reorganização do calendário escolar do ano letivo de 2020, à luz da Lei Federal N.º 14.040, de 18 de agosto de 2020. Salvador, 2020a.

BAHIA. **Decreto nº 12.829, de 04 de maio de 2011a**. Dispõe sobre a criação, organização e funcionamento dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura - CJCC, Unidades Escolares, no

âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Salvador, BA. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1027674/decreto-12829-11>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BAHIA. Governo do Estado lança Pacto pela Educação. **Portal GOV BAHIA**. 2011b. Disponível em: <http://www.bahia.ba.gov.br/2011/04/noticias/educacao/28-04-11-governo-do-estado-lanca-pacto-pela-educacao/>. Acesso em: 01 dez. 2022.

BAHIA. **Decreto nº 16.718, de 11 de maio de 2016**. Dispõe sobre a instituição e organização dos Complexos Integrados de Educação. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/portal/images/documentos/2017/decreto\\_16718\\_-11\\_05\\_2016.pdf](https://www.ufrb.edu.br/portal/images/documentos/2017/decreto_16718_-11_05_2016.pdf). Acesso em: 14 jan. 2018.

BAHIA. **Documento Base Educar para Transformar: Um Pacto Pela Educação**, 2015. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midioteca/documentos/2015/documentobase-educar-para-transformar.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BAHIA. **Lei Estadual nº 14.359, de 26 de agosto de 2021b**. Institui o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira e dá outras providências. Salvador, 2021 Disponível em: <https://bit.ly/3jnBRDG>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. **Portaria nº 082, de 1º de fevereiro de 2020b**. Revoga a Portaria nº 1210/2017, publicada no D.O.E. de 16 de fevereiro de 2017, a Portaria nº 42/2020, publicada no D.O.E. de 24 de janeiro de 2020 e a Portaria nº 068/2020, publicada no D.O.E. de 28 de janeiro de 2020. Bahia, 2020.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. **Portaria nº 1210, de 16 de fevereiro de 2017**. Retifica o anexo único da Portaria nº 249/2014, publicada no Diário Oficial em 21 de janeiro de 2014, referente à matriz curricular do Ensino Fundamental e Médio das Escolas do Programa de Educação Integral - ProEI. Bahia, 2017.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. **Portaria nº 249 de 21 janeiro de 2014a**. Dispõe sobre a implantação, organização e funcionamento do Programa de Educação Integral em unidades escolares da rede pública estadual. Bahia, 2014.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado. **Programa de Educação Integral - ProEI: da ampliação dos espaços, tempos e oportunidades educativas na formação escolar à formação humana integral**. Superintendência da Educação Básica - SUDEB. Salvador: 2014b. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/proei1> Acesso em: 27 set. 2020.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado. **Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – Volume 2**. Salvador, 2022a. Disponível em: [http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/DCRB-09\\_08\\_22\\_COM-MATRIZES.pdf](http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/DCRB-09_08_22_COM-MATRIZES.pdf). Acesso em: 27 set. 2020.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Portaria Nº 1978/2022**. Dispõe sobre a organização curricular das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio, em consonância com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – etapa Ensino Médio, nos termos da Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Salvador, 2022b.

BAHIA. **Secretaria da Educação realiza aula inaugural da formação em educação integral.** ASCOM/Educação, Secretaria de Educação da Bahia, 01/10/2020d. Disponível em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/noticias/secretaria-da-educacao-realiza-aula-inaugural-da-formacao-em-educacao-integral> Acesso em 20/10/2022

BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral.** São Paulo: Imaginário, 2003.

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

BASTOS, Magno. **Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar do ano letivo 2021.** UNIDIME – BAHIA, 1/02/2022 - Disponível em <https://undimebahia.com.br/site/2022/02/01/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-do-ano-letivo-2021/> Acesso 03/04/2022

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France.** Paris: François Maspero, 1971.

BAUMAN, Zygmunt. Desafios pedagógicos e modernidade líquida: entrevista de Alba Porcheddu sobre a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661- 684, maio/ago. 2009.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar.** Ética do humano - compaixão pela terra. Editora Vozes: Petrópolis, Rio de Janeiro, 1999.

BOITO JR, Armando. Resenha da nova edição brasileira da obra de Nicos Poulantzas, Poder político e classes sociais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-6, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23098/14304> Acesso em: 17 dez. 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte I — Bases Legais.** Brasília, 1999a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 04/99, de 26 de novembro de 1999b.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999b.

BRASIL. **Referenciais curriculares para a educação profissional de nível técnico.** Texto introdutório, versão preliminar. Brasília, DF: SEMTEC/CGEP, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf> Acesso em 07 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

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, 2016a.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB 05/2011 E Resolução CNE/CEB 02/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-aeducacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-aeducacao-basica). Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. **Portaria 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 socioeducativas no contraturno escolar. Brasília, 2007a.

BRASIL. **Decreto nº 6253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007b.

BRASIL. **Decreto Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007c

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017c**. 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, MEC, 2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 23 de setembro de 2016a**. 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, MEC, 2016a.

BRASIL, **Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017a**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/10931-portaria-mec-n%C2%BA-727,-de-13-de-maio-de-2017>. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 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 nº 1.023, de 04 de outubro de 2018<sup>a</sup>**. 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, 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-o-oficial-da-uniao-imprensa-nacional/file> Acesso em: 08 jun. 2022

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

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

BRASIL. **Resolução FNDE nº 7, de 3 de novembro de 2016b**. 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/acao-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. **Resolução FNDE nº 16, de 7 de dezembro de 2017b**. 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/acao-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. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. MEC/SEB. **Portaria ministerial nº 971, de 09 de outubro de 2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF: SEB/MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares do ensino médio** Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Governo lança Novo Ensino Médio, com Escola em Tempo Integral e nova proposta curricular**. 22/09/2016d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=39571:proposta-preveflexibilizacao-e-r-1-5-bilhao-em-investimentos-em-escolas-de-tempo-integral>. Acesso em: 04 jan. 2020.



BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, 2020a.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020.** Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília, 2020b.

BRASIL. **Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).** Ministério da Educação, Brasília, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas/programa-de-fomento-as-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. **Portaria MEC nº 122, de 08 de junho 2022.** Divulga a relação de estados que estão aptos a receber recursos referentes ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, bem como autoriza o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação a realizar o empenho e pagamento de recursos financeiros àqueles entes. Brasília, 2022b.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC poderá ter US\$ 250 milhões do Bird para Novo Ensino Médio e Escolas de Tempo Integral.** s.d.a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36114>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria Estratégica de Evidências. **Portal GOV.BR,** s.d.b. 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.

BRITO, Monique Alves. **O currículo e a disciplina história no contexto da educação integral em tempo integral.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Vitória da Conquista, 2018.

BUENO, Alana Lemos. **A reforma do Ensino Médio:** do Projeto de Lei Nº 6.840/2013 à Lei Nº 13.415/2017. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. – Curitiba, 2021. 144 f.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. **O público e o Privado,** Fortaleza, n. 5, jan./jun., 2005

CAETANO, Maria Raquel. O protagonismo do setor privado na reforma do Ensino Médio – o Instituto Unibanco e suas relações. In: PERONI, Vera; LIMA, Paula; KADER, Carolina

(org.) **Redefinições das fronteiras entre público e privado: Implicações para a democratização da educação.** São Leopoldo: Oikos, 2018.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; GUSMÃO, Larissa Katsumata. Educação em tempo integral: mapeamento e tendências temáticas de teses e dissertações (1988-2011). **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 58–89, 2017. DOI: 10.26843/v7.n1.2014.57. p. 58-89. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/57>. Acesso em: 26 dez. 2022.

CARVALHO, Luís Miguel. Multirregulação, comparações internacionais e conhecimento pericial: interpelando o PISA como provedor de conhecimentos e políticas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (org.). **Políticas Públicas e Educação: Regulação e conhecimento.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova Direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. Escolas de luta, educação política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n.º. 137, p.1177-1202, out.-dez., 2016

CATINI, Carolina de Roig. 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.

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.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, agosto, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2010000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 jul. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e educação integral pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial 200, 2009a.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral: educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009b

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: Uma Nova Identidade para a Escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de Escola e qualidade da educação pública. **Educ. Soc.** Campinas, 28 (100), out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>.

CENPEC. **Educação Integral: Experiências que transformam subsídios para reflexão.** São Paulo: Fundação Itaú Social/CENPEC/UNICEF, 2013a.

CENPEC. **Percursos da Educação Integral: em busca da qualidade e da equidade.** São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/Unicef, 2013b.

CENPEC. **Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral/organização CENPEC – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária – São Paulo, 2006.**

CENPEC. **Colóquio Educação Integral.** São Paulo: CENPEC, 2010.

CENPEC. **Tendências para Educação Integral.** São Paulo: Fundação Itaú Social/CENPEC, 2011a.

CENPEC. **Seminário Internacional de Educação Integral.** São Paulo: Fundação Itaú Social/CENPEC, 2011b.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Quem somos.** s.d.a. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 06 jan. 2023.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Posicionamento:** Centro de Referências em Educação Integral. s.d.b. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Posicionamento-CR-Set-2016.-final-para-coletivo.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.

CHESNAIS, Francois. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia e Sociedade.** Campinas: UNICAMP. Instituto de Economia. n. 5, p. 1-30, dez./1995.

CIAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 20 abr. 2021.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, v.22, n. 80, abr. 2009. p. 83-96.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. Educação integral e Integralismo nos anos 30: a vez e a voz dos periódicos. In: Simpósio Nacional de História, 23., Londrina, 2005. **Anais...** Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/ANPUH.S23.R.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2017.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; SIRINO, Marcio Bernardino. Concepções de Educação Integral: Gestão do Tempo Integral e projetos de sociedade. In: FERREIRA, Antonio; BERNADO, Elisângela; MENEZES, Janaina (org.) **Políticas e gestão em educação em tempo integral: desafios contemporâneos.** Curitiba: CVR, 2018.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA – CONSED. **Governo da Bahia publica aviso de licitação para construir e modernizar mais 17 escolas estaduais.** CONSED, 2022. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/estado-publica-aviso-de-licitacao-para-construir-e-modernizar-mais-17-escolas-na-bahia>. Acesso em: 21 nov. 2022.

COSTA, Edugas Lourenço. **A política de fomento ao ensino médio em tempo integral - EMTI: parâmetros de operacionalização e equalização de oportunidades.** 2021. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, 2021.

COSTA, Regis Eduardo Coelho Argüelles. Ampliação da Jornada Escolar e o Terceiro Setor: o CENPEC em ação. In: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (org). **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: história, políticas e práticas.** Curitiba: CVR, 2017.

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, SP, 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.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez Editora, 1985.

D'AVILA, Thaianne da Silva. **A política educacional de ensino médio em tempo integral no extremo sul do país: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande – RS, 2021.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DARTOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DELORS, Jacques. Educação. **Um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2006.

DINIZ JUNIOR, Carlos Antonio. Unesco e a Jornada Escolar: Uma análise a partir do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PPE). **Revista Cocar.** V.14 N.30 Set./Dez./2020 p.1-18.

DIOGENES, Elione; RESENDE, Fernanda. **Estado, classes sociais e políticas públicas.** III Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luis, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 291, 2019. DOI: 10.21573/vol35n22019.95407. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 3 dez. 2022.

EDUCAÇÃO ESCOLA APRENDIZ. **Conceito.** s.d. Disponível em:

<https://educacaoeterritorio.org.br/conceito-territorios-educativos/>. Acesso em: 06 jan. 2023.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Global, 1984.

ENGUITA, Mariano. Prefácio -A encruzilhada da instituição escolar. IN: KRAUWCZYK, Nora (org). **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. **Social Foundations of Postindustrial Economies**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

EVANGELISTA, Anderson Pereira. **A política de educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial**. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Federal do Acre Rio Branco – AC, 2020.

EVANGELISTA, Olinda. (Org.) **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara – SP: Junqueira e Marin, 2014.

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/reveducacao/article/view/220>. Acesso em: 15 dez. 2022.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Subsídios Teórico-Metodológicos para o Trabalho com Documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia; GONÇALVES, Leonardo (orgs) **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela Alejandra; OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia M<sup>a</sup> W. (Org.). **Direita para o Capital e Esquerda para o Social**. Intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A interferência do banco mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.3, p. 1733–1749, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.3.12757. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12757>. Acesso em: 29 jun. 2022.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: SP, v.38, nº. 139, abr./jun., 2017, p. 385-404.

FERRETTI, Celso João. Reformulações do ensino médio. **HOLOS**, Rio Grande do Norte, n. 32, v. 6, p. 71-91, 2016

FIGUERÊDO, Livia Almeida. **Educação integral na escola pública: memórias de uma experiência pioneira na Bahia**. (Dissertação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-

Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FORNARI, Márcia, DEITOS, Roberto Antônio. O banco mundial e a Reforma do Ensino Médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Revista Trabalho Necessário**, 19(39), 188-210. 2021. <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47181>

FRANÇA, Daniel de Souza. **O Currículo do Ensino Médio Integral em Tempo Integral: Um Estudo de Caso na Rede Pública de Ensino**. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville – SC, 2019.

FONSÊCA, Kátia de Nazaré Santos. **Ensino Médio em Tempo Inegral: a política nacional do novo Ensino Médio e sua gestão no Estado do Amapá (2016-2019)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

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

FREITAS, Luiz Carlos. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos. Prefácio. In: SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao politecnismo**. Tradução de Alexey Lavarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. IN: Fazenda, Ivani (org) Metodologia da pesquisa educacional, 7 ed. São Paulo, Cortez, p.714-90, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, Gaudencio.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; Educação Ominilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da História e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, Silvio. Pedagogia Libertária: Princípios Políticos e Filosóficos. In: PEY, Maria Oly (org.). **Educação Libertária: textos de um seminário**. Rio de Janeiro/Florianópolis: Achieamé/Movimento, 1996.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Tempo integral: mais uma solução para o Ensino Médio? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 826-843, set. 2018. ISSN 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651796/18612>. Acesso em: 21 nov. 2021.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via e seus Críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais do debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOMES, Candido Alberto. **O ensino médio ou a história do patinho feio recontada**. Brasília: Universa, 2000.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **O escrito, o dito e o feito: Educação e Partidos Políticos**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** (volume 3) Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 8<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Odeio os indiferentes: escritos de 1917**. São Paulo: Boitempo, 2020<sup>a</sup>.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** (volume 4). Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. 6<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020b.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4<sup>a</sup> Edição. trad. Carlos Nelson Coutinho. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: 1992.

GUARDA, Gelvane Nicole. **A gestão público-privada no Programa Ensino Médio em Tempo Integral – EMITIEM nas escolas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, 2020.

HARVEY, David. **O Enigma do Capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HAYASHI, Marcelo Innocentini; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. A Educação Integral na produção acadêmica de teses e dissertações (2010-2015). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.11 (2), p.836-855, 2016.

HOBBSAWM, Eric J. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **PNAD Contínua Educação**. 2020. Disponível em <https://censos.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio.html>. Acesso em: 14 set. 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. **Atuação**. s.d. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/atuacao/>. Acesso em: 01 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar 2021: Divulgação dos Resultados**, Diretoria de Estatísticas Educacionais, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação, Brasília, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf) Acesso em: 07 jan. 2023.

JESUS, Edna Santos de. **Estratégias de Manutenção do Fracasso Escolar: O Sistema de Avaliação Baiano (SABE) em Foco**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia – Salvador, BA, 2022.

JOHNSON, Andreia Lisboa; AGUIAR, Claudio de. Diálogos fecundos sobre educação integral na Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia. In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante; AMAR, Victor (org.) **Interseccionalidades em pauta: gênero, raça, sexualidade e classe social**. Salvador: EDUFBA, 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: Empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, vol. 35, núm. 126, enero-marzo, 2014, pp. 21-41

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A Construção da Pedagogia Socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, Acácia Zenaide. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, Acacia Zenaide. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, Trabalho e Educação**, v. 3, p. 77-96, 2002.



KUENZER, Acácia. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 2008 p.55-7

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

LENIN, Vladimir Ilich. **O Estado e A Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In: LOMBARDI, José Claudinei.; SAVIANI, Dermeval (Org.). **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

LIMA, Edmeia Maria. **As intencionalidades da educação integral na reforma do ensino médio: contradições, limites e resistências**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina – Londrina – PR, 2021.

LIMA, Elsivan Machado Barbosa da Silva; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Gestão escolar para resultados (GEpR) e parceria público-privada do ProEMI/JF em escolas públicas de ensino médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0097–0115, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i1.16616. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16616>. Acesso em: 7 jun. 2022.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado-educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 33, n. 3, p. 729 - 749, dez. 2017. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79305>. Acesso em: 14 dez. 2020.

LÖWY, Michael. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: SINGER, André [et. al]. JINGINGS, Ivana; KIM, Doria; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise**. 1. ed. (Edição do Kindle), São Paulo: Boitempo, 2016.

LOWY, Michel. Isto se chama genocídio. **Revista IHU online**. Instituto Humanitas. 2020. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/598470-isto-se-chama-genocidio-artigo-de-michael-loewy> Acesso em: 01 nov. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACHADO, Cristiane; FERREIRA, Larissa. Educação Integral e Escola de Tempo Integral: mapeamento da produção científica em periódicos (2008 a 2017) **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 8, N° 3, p. 87 - 112, SET/DEZ 2018.

MACHADO, Lucíola Regina de Souza. A politecnia nos debates pedagógicos soviéticos das decas de 20 e 30. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Vol 1 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/download/9575/2568>. Acesso em: 15 abr. 2021.

MACHADO, Lucíola Regina de Souza. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MALANCHEN, Julia. UNESCO: Políticas e Estratégias para formação docente a distância no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p.179-199, dez.2008 - ISSN: 1676-2584.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: Americanismo e conformismo**. 3ª Edição Revisada. Campinas: Ed. Alínea, 2019.

MARINGONI, Gilberto. **Rumo à direita na política externa**. In: SINGER, André [et. al]. JINGINGS, Ivana; KIM, Doria; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos golpe?:** para entender o impeachment e a crise. 1. ed. (Edição do Kindle), São Paulo: Boitempo, 2016.

MARQUES, Glaucia Fabri Carneiro. **A formação e o trabalho docente na escola de tempo integral**. (Tese) Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MARQUES, Luciana Rosa; MENDES, Juliana Camila Barbosa; MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima. A Nova Gestão Pública no contexto da Educação Pernambucana e a Qualidade Educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - ANPAE**, [S.l.], v. 35, n. 2, p. 351, ago. 2019.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARX, Karl. Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório. In: MARX, Karl; ENGELS. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MARX, Karl. **Crítica ao programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MENDONÇA, Patricia. **O direito à educação em questão:** as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação. Tese de Doutorado. UFMG. Belo Horizonte: 2017.

MÉSZÁROS, István. **O poder da Ideologia**. São Paulo, Boitempo, 2004.

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

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012 <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Um paradigma contemporâneo para Educação Integral**. Revista Pátio. Porto Alegre, nº51, p. 12-15, ago/out 2009.

MOLL, Jaqueline. TV Senado. **Comissão de Educação do Senado Federal**. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vbhM2JGq-5U>. Acesso em: 19 set. 2020.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio? In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. (Orgs). **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** Porto Alegre: Cirkula, 2020.

MOREIRA, Hílcélia Aparecida Gomes. **Tensões entre o público e o privado nas escolas de Ensino Médio em tempo integral (CREDE 01 – Ceará)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte, 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2017 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, v.38, n.139, p.355-372, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

MUELLER, Rafael Rodrigo; CECHINEL, André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação**, vol. 45, Enero-Diciembre, pp. 1-22 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil, 2020.

NAJJAR, Jorge; MORGAN, Karine; MOCARZEL, Marcelo. A Educação Integral e(m) Tempo Integral nos Planos Estaduais de Educação no Brasil. In: FERREIRA, Antonio; BERNADO, Elisângela; MENEZES, Janaina (org.) **Políticas e gestão em educação em tempo integral: desafios contemporâneos**. Curitiba: CVR, 2018.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar para o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, O Estado Educador e a Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar para o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, ago. 2012.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2010.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio**: à luz do pensamento de Gramsci. Campinas: Alínea, 2016.

NUNES, Jose Almir Viana. **A feição privatista na gestão do Ensino Médio público em Tempo Integral no Amapá (2016-2018)** 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amapá – Macapá- AP, 2020.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p.121-134, abr. 2009.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO. **Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio**. s.d. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 6 jan. 2023.

OCDE. **Estudo da OCDE sobre competências para o progresso social**: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

OFFE, Claus. **Contradicciones em el Estado del Bienestar**. Madrid: Alianza, 1990.

OLIVEIRA, Angelo Dantas de.; MACHADO Célia Tanajura. Políticas públicas e regime de colaboração: efetivação da agenda de governo para educação na Bahia. **Espaço Público**, v. 3, p. 53-63, mar. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As Políticas Educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE** – v.25, n2, p.197-202, mai./ago. 2009.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, Sept. 2015.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica e a formação continuada de professores da rede estadual da Bahia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1374-1387, set., 2018. ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11649

OLIVEIRA, Samantha. **Concepções de educação integral e suas relações com equidade educacional**. Tese de Doutorado – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2018.

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

PARO, Vitor Henrique. **Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público**. São Paulo: Cortez, 1988.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. S. Governança Corporativa na Política Educacional: o papel da OCDE. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 123-146, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i31.4663. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4663>. Acesso em: 11 jul. 2022.

PEREIRA, Rodrigo da Silva; SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas Santos. O escrito, o dito e o feito: a educação baiana nos primeiros 120 dias do segundo mandato de Rui Costa. In: ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; MARQUES, Luciana Rosa; AGUIAR, Marcia Ângela da Silva (Org.). **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?** 1ed. Brasília: ANPAE, 2019, v., p. 81-93.

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

PEREIRA, Rodrigo da Silva; ALBUQUERQUE, Liana Correia. Nova Gestão Pública e concepção dos diretores do ensino médio regular do distrito federal. In: SILVA, Maria Abádia da; PEREIRA, Rodrigo da Silva. **Gestão Escolar e o trabalho do diretor**. Curitiba: Appris, 2018.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Proposições da OCDE para América Latina: o PISA como instrumento de padronização da educação. **RIAEE Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. 14, n. esp. 3, p. 1717-1732, out., 2019  
<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.3.12756>

PERONI, Vera. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. In: PERONI, Vera; LIMA, Paula; KADER, Carolina (org.) **Redefinições das fronteiras entre público e privado: Implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

PIMENTA, Carlos César. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, 32 (5):173-199. set./out., 1998.

PISTRAK, Moisey M. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, Moisey. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder e o Socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 70, p. 30-48, 7 maio 2017

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO- PNUD.

**Relatório Regional de Desenvolvimento Humano 2013-2014**. Segurança Cidadã com rosto humano: Diagnóstico e Propostas para a América Latina. 2013. Disponível em: [https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/latinamerica/Resumen-IDH-portugues\\_completo\\_.pdf](https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/latinamerica/Resumen-IDH-portugues_completo_.pdf). Acesso em: 04 jan. 2023.

RABELLO, Roberto Sanches. **A representação da arte na Escola Parque da Bahia (1955-1965)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia 1992.

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

RAMOS, Claudia Alves Moreira. **Programa Ensino Médio Inovador: Análise da implementação em uma escola de Salvador – BA**. (Dissertação) Mestrado Profissional em Educação. Centro Universitário Adventista de São Paulo: São Paulo, 2018. Disponível em: [https://biblioteca.sophia.com.br/9198/index.asp?codigo\\_sophia=704788](https://biblioteca.sophia.com.br/9198/index.asp?codigo_sophia=704788). Acesso em: 21 out. 2021.

RAMOS, Silvia et al. **Pele-alvo: a cor da violência policial**. Rio de Janeiro: CESeC, dezembro de 2021. Disponível em: [https://cesecseguranca.com.br/wp-content/uploads/2021/12/RELATORIO\\_REDE-DE-OBS\\_cor-da-violencia\\_dez21\\_final.pdf](https://cesecseguranca.com.br/wp-content/uploads/2021/12/RELATORIO_REDE-DE-OBS_cor-da-violencia_dez21_final.pdf) acesso em 07 jan. 2023.

RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Revista Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009

RITSER, Claudio Rossano. **2016: Golpe de Estado e o Neoliberalismo de Temer a Bolsonaro**. Curitiba, CRV: 2020.

RUBIM, Iuri Oliveira. **O seu olhar melhora o meu: a percepção dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura por seus estudantes**. (Dissertação) Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SALVINO, Francisca Pereira. Educação Integral e Governança no contexto do “neoliberalismo roll-out”. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.1, p. 45-58, jan./abr. 2018

SAFORCADA, Fernanda; BAICHAM, Alan. Derecho a la educación, políticas públicas y escuela secundaria na América Latina. in: SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Mônica da Silva; MARTINIC, Sergio; MOLL, Jaqueline (org.). **Ensino Médio, Educação Integral e Tempo Ampliado na América Latina**. Curitiba: CRV, 2022.

SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas; PEREIRA, Rodrigo da Silva. Por onde caminham as pesquisas sobre as políticas de educação em tempo integral: das teorias às concepções de

formação humana. **Anais do XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. Salvador: 2020. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6545-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6545-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 15 maio 2021.

SATO, Cristiane Akemi. **Gestão escolar em duas escolas de ensino médio - DF: o Programa de Ensino Médio de Tempo Integral**. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília- DF, 2019.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Autores Associados: Campinas, 2011.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da Politecnia. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, Mar. 2003.

SAVIANI, Demerval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

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. 109–138jan./mar.2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/28253/25074> Acesso em 07 jan. 2023.

SEMERARO, Giovanni. “Os intelectuais ‘orgânicos’ em tempos de pós-modernidade. In: **Cadernos Cedes**, Campinas: Unicamp, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda; MORAES, M Célia. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHULGIN, Viktor N. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Andrea Giordanna Araújo da. Políticas de ensino integral na América Latina. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 46, p. 84-105, out./dez.2017.

SILVA, Andrea Giordanna de Araujo. **Ensino em (tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco - PE, 2016.

SILVA, Andrea Giordanna de Araujo. O ProEMI e o ensino médio em tempo integral no Brasil. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 727–754, 2018. DOI: 10.18593/r.v43i2.15202. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/15202>. Acesso em: 7 jun. 2022.

SILVA, Antonia Almeida. As políticas públicas para a educação na Bahia nos anos 90: entre a continuidade e o aprimoramento dos marcos operacionais do Estado. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.28, p.239 –257, dez. 2007 - ISSN: 1676-2584

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. A predominância da vertente “alunos em tempo integral” nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227170, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782017000400228&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400228&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 jan. 2020.

SILVA, Deise Rosalio. **O Lugar da Educação em Gramsci**. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Francisco Vieira da; MAGALHÃES, Alberto Assis. O Novo Ensino Médio em discurso: da publicidade institucional a postagens no Twitter. **Cadernos Cajuina**. V.7, N.2, 2022. <http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v7i2.644>

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da. Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, vol. 19, n. 39, p. 82-105, mai./ago. 2021.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. Política de Avaliação e Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 736-56, v. 11, n. 3, set./dez., 2016.

SILVA, Katharine Ninive Pinto. A educação integral no ensino médio brasileiro. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, v. 1, n. 1, p. 226-249, 11 out. 2018.

SILVA, Marcio Magalhães. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, 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.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista (Online)**, v.34, p 1-15, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro. O programa ensino médio inovador como política de Indução a mudanças curriculares: da proposta Enunciada a experiências relatadas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 91-110, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? In: **Revista Ensaio: avaliação e políticas educacionais**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440362020000200274](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362020000200274). Acesso em: 13 jul. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**. Ago 2009, vol.39, no.137, p.441-460. disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742009000200007&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742009000200007&lng=pt&nrm=isso). Acesso em: 13 jul. 2022.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; MACHADO, Robson; SILVA, Ribamar Nogueira. Golpe de 2016 e a Educação no Brasil: implicações nas políticas de educação especial na perspectiva



da educação inclusiva. **Rev. HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, v. 19, p. 1-23, 2019.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655755/21840>. Acesso em: 13 ago. 2021.

SIMÕES, Carlos Artexes. Embates atuais e perspectivas do Ensino Médio no Brasil. In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de O. **O Ensino Médio para todos no Brasil: Que Ensino Médio?** Porto Alegre: CirKula. 2020

SOARES, Rosemary Dore. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 26, n.º 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 nov. 2016.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2000.

SOUSA, Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós. **Programa de fomento à educação integral no ensino médio**: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA. (Dissertação) Mestrado Acadêmico em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/33\\_](https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/33_) Acesso em: 15 nov. 2020.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia. Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994 (Original publicado em 1957).

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997 (Original publicado em 1936).

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do banco mundial e do banco interamericano de desenvolvimento. **EDUCAÇÃO E FILOSOFIA**, v. 28, n. 2014, Esp., p. 155-179, 13 out. 2015.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Educação Integral**: um caminho para a qualidade e equidade na Educação Pública. São Paulo: Todos Pela Educação/Fundação Itaú Social, 2015.

UNESCO. [Declaração de Dakar] **Educação para todos**: texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação. Dakar, 2000. Disponível em:

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>. Acesso em: 13 junho 2021.

VAZ, Camila de Mattos Lins. **Educação Integral e(m) tempo integral**: o que ocorre no Novo Ensino Médio, após a lei nº 13.415/2017. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro- RJ, 2020.

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). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, Rio Grande 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, 1. ed. São Leopoldo/RS: Ed. Oikos. 2010, p. 50-67.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy. **Em Defesa da História**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

<p><b>CONCEPÇÃO E CURRÍCULO</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fale um pouco sobre a educação integral na Bahia.</li> <li>2. Há diferenças entre o PFEMTI e outras ofertas de escolas de tempo integral?</li> <li>3. Conte um pouco sobre a processo de elaboração do novo currículo, a partir da BNCC e do Novo Ensino Médio.</li> <li>4. Como ocorre a formação de professores que atuam nessas escolas?</li> <li>5. Quais os parceiros que têm colaborado com os programas de Educação Integral na Bahia?</li> </ol>
<p><b>CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais os critérios utilizados para escolher as escolas que participam do Programa de Fomento EMTI?</li> <li>2. O Programa de Fomento EMTI dispõem de uma verba anual por estudante e, segundo os editais, a secretaria deve elaborar um plano de ação para executar os recursos. Quais são os itens prioritários desse plano de Ação? Como tem sido o repasse ou execução desses recursos?</li> </ol>
<p><b>AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como são avaliados os Programas de Tempo Integral na Bahia?</li> <li>2. Há um monitoramento do MEC específico para as escolas do Programa de Fomento EMTI?</li> <li>3. Há alguma orientação específica para as escolas acerca dos indicadores (IDEB, reprovação, abandono)?</li> <li>4. Qual o papel da gestão escolar na implementação do Programa de Fomento EMTI?</li> <li>5. De maneira geral, como é a aceitação das comunidades escolares?</li> <li>6. As escolas podem sair do Programa? Há alguma consequência para elas ou para a SEC?</li> </ol>

## **APÊNDICE B – CÓPIA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) na pesquisa de campo referente a pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL? UMA ANÁLISE DO PROGRAMA DE FOMENTO ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NA BAHIA** desenvolvida por Catarina Cerqueira de Freitas Santos, de e-mail [ctacerqueira@gmail.com](mailto:ctacerqueira@gmail.com). Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada por Rodrigo da Silva Pereira, a quem poderei consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail [rodrigossilvapereira@ufba.br](mailto:rodrigossilvapereira@ufba.br).

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é analisar como as estratégias, intencionalidades e contradições produzidas a partir da apropriação da educação integral por uma política de tempo integral se materializam no Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral na Bahia.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu orientador.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) pesquisador(a): \_\_\_\_\_

**ANEXO A – MATRIZ DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL 9H –  
ITINERÁRIO FORMATIVO 1 LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIA**

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL									
ITINERÁRIO FORMATIVO 1 - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS - 9h									
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 09	
Área do Conhecimento	Componente Curricular	1ª série		2ª série		3ª série		CH Total	
		Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual		
		LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80		2
Inglês	1		40	1	40	1	40	120	
Arte	1		40	1	40	1	40	120	
Educação Física	2		80	1	40	1	40	160	
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	0	0	2	80	2	80	160	
	Química	1	40	1	40	2	80	160	
	Física	2	80	1	40	0	0	120	
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	80	1	40	1	40	160	
	Geografia	1	40	1	40	2	80	160	
	Filosofia	1	40	1	40	0	0	80	
	Sociologia	0	0	1	40	1	40	80	
<b>SUBTOTAL</b>		<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>1800</b>	
PARTE DIVERSIFICADA	Iniciação Científica	4	160	4	160	4	160	480	
	Intermediação Social	4	160	4	160	4	160	480	
	Pensamento Computacional	2	80	2	80	2	80	240	
	Língua Estrangeira Instrumental	2	80	2	80	2	80	240	
	Produção Textual	2	80	2	80	2	80	240	
	Linguagens Artísticas	3	120	-----	-----	-----	-----	120	
	Corporeidades	4	160	-----	-----	-----	-----	160	
	História da Língua Portuguesa	3	120	-----	-----	-----	-----	120	
	Esporte, Lazer, Saúde e Desenvolvimento	-----	-----	4	160	-----	-----	160	
	Literatura e a Construção da Identidade Nacional	-----	-----	3	120	-----	-----	120	
	Arte, Comunicação, Mídia e Mercado	-----	-----	3	120	3	120	240	
	Linguagens Artísticas e Corporeidades	-----	-----	-----	-----	4	160	160	
	Gramáticas	-----	-----	-----	-----	3	120	120	
	ESTAÇÕES DOS SABERES I - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares	2	80	2	80	2	80	240	
	ESTAÇÕES DOS SABERES II - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Linguagens Culturais e Práticas Desportivas	2	80	2	80	2	80	240	
ESTAÇÕES DOS SABERES III - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares com Ênfase na Territorialidade	2	80	2	80	2	80	240		
<b>SUBTOTAL</b>		<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>3600</b>	
<b>TOTAL</b>		<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>5400</b>	

## ANEXO B – MATRIZ DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL 7H – ITINERÁRIO FORMATIVO 1 LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

## ANEXO VI

**MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL  
ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO POR ÁREA DE CONHECIMENTO**

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL ITINERÁRIO FORMATIVO 1 - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS - 7h									
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 07	
Área do Conhecimento	Componente Curricular	1ª série		2ª série		3ª série		CH Total	
		Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual		
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240	
	Inglês	1	40	1	40	1	40	120	
	Arte	1	40	1	40	1	40	120	
	Educação Física	2	80	1	40	1	40	160	
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	0	0	2	80	2	80	160	
	Química	1	40	1	40	2	80	160	
	Física	2	80	1	40	0	0	120	
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	80	1	40	1	40	160	
	Geografia	1	40	1	40	2	80	160	
	Filosofia	1	40	1	40	0	0	80	
	Sociologia	0	0	1	40	1	40	80	
<b>SUBTOTAL</b>		<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>1800</b>	
PARTE DIVERSIFICADA/ ITINERÁRIO FORMATIVO	Iniciação Científica	2	80	2	80	2	80	240	
	Intermediação Social	2	80	2	80	2	80	240	
	Pensamento Computacional	2	80	2	80	2	80	240	
	Língua Estrangeira Instrumental	2	80	1	40	2	80	200	
	Produção Textual	2	80	1	40	2	80	200	
	Língua Artísticas	1	40						
	Corporeidades	2	80	----	----	----	----	80	
	História Da Língua Portuguesa	1	40	----	----	----	----	40	
	Esporte, Lazer, Saúde e Desenvolvimento	----	----	2	80	----	----	80	
	Literatura e a Construção da Identidade Nacional	----	----	2	80	----	----	80	
	Arte, Comunicação, Mídia e Mercado	----	----	2	80	1	40	120	
	Linguagens Artísticas e Corporeidades	1	40	----	----	2	80	120	
	Gramáticas	----	----	----	----	1	40	40	
	ESTAÇÕES DOS SABERES I - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares	2	80	2	80	2	80	240	
	ESTAÇÕES DOS SABERES II - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Linguagens Culturais e Práticas Desportivas	2	80	2	80	2	80	240	
ESTAÇÕES DOS SABERES III - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares com Ênfase na Territorialidade	2	80	2	80	2	80	240		
<b>SUBTOTAL</b>		<b>20</b>	<b>800</b>	<b>20</b>	<b>800</b>	<b>20</b>	<b>800</b>	<b>2400</b>	
<b>TOTAL</b>		<b>35</b>	<b>1400</b>	<b>35</b>	<b>1400</b>	<b>35</b>	<b>1400</b>	<b>4200</b>	

**ANEXO C – MATRIZ DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL 9H –  
ITINERÁRIO FORMATIVO 2 MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS**

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL								
ITINERÁRIO FORMATIVO 2 - MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS - 9h								
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 09
Área do Conhecimento	Componente Curricular	1ª série		2ª série		3ª série		CH Total
		Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
	Inglês	1	40	1	40	1	40	120
	Arte	1	40	1	40	1	40	120
	Educação Física	2	80	1	40	1	40	160
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	0	0	2	80	2	80	160
	Química	1	40	1	40	2	80	160
	Física	2	80	1	40	0	0	120
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	80	1	40	1	40	160
	Geografia	1	40	1	40	2	80	160
	Filosofia	1	40	1	40	0	0	80
	Sociologia	0	0	1	40	1	40	80
<b>SUBTOTAL</b>		<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>1800</b>
PARTE DIVERSIFICADA/ ITINERÁRIO FORMATIVO	Iniciação Científica	3	120	3	120	3	120	240
	Intermediação Social	3	120	3	120	3	120	240
	Pensamento Computacional	3	120	3	120	3	120	240
	Estudando o Mundo na Perspectiva das Relações Matemáticas	3	120	3	120	3	120	360
	Educação Financeira e para o Consumo	3	120	-----	-----	-----	-----	360
	Pensamento Estatístico e Probabilístico	3	120	-----	-----	-----	-----	360
	Matemática: Forma, Espaço e Posição	3	120	-----	-----	-----	-----	360
	Educação Fiscal	-----	-----	3	120	-----	-----	120
	Estudo de Casos para a Resolução de Problemas	-----	-----	3	120	-----	-----	120
	Lógica	-----	-----	3	120	3	120	120
	A Matemática Aplicada em Atividades do Empreendedorismo	-----	-----	-----	-----	3	120	120
	Trabalho, Tecnologia, Cultura e Ciência	-----	-----	-----	-----	3	120	120
	ESTAÇÕES DOS SABERES I - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares	3	120	3	120	3	120	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES II - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Empreendedorismo	3	120	3	120	3	120	120
	ESTAÇÕES DOS SABERES III - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares com Ênfase na Territorialidade	3	120	3	120	3	120	120
<b>SUBTOTAL</b>		<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>3600</b>
<b>TOTAL</b>		<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>5400</b>

## ANEXO 4– MATRIZ DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL 7H – ITINERÁRIO FORMATIVO 2 MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL								
ITINERÁRIO FORMATIVO 2 - MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS - 7h								
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 07
Área do Conhecimento	Componente Curricular	1ª série		2ª série		3ª série		CH Total
		Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
	Inglês	1	40	1	40	1	40	120
	Arte	1	40	1	40	1	40	120
	Educação Física	2	80	1	40	1	40	160
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	0	0	2	80	2	80	160
	Química	1	40	1	40	2	80	160
	Física	2	80	1	40	0	0	120
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	80	1	40	1	40	160
	Geografia	1	40	1	40	2	80	160
	Filosofia	1	40	1	40	0	0	80
	Sociologia	0	0	1	40	1	40	80
<b>SUBTOTAL</b>		<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>1800</b>
PARTE DIVERSIFICADA/ ITINERÁRIO FORMATIVO	Iniciação Científica	2	80	2	80	2	80	240
	Intermediação Social	2	80	2	80	2	80	240
	Pensamento Computacional	2	80	2	80	2	80	240
	Estudando o Mundo na Perspectiva das Relações Matemáticas	2	80	2	80	2	80	240
	Educação Financeira e para o Consumo	2	80	----	----	----	----	80
	Pensamento Estatístico e Probabilístico	2	80	----	----	----	----	80
	Matemática: Forma, Espaço e Posição	2	80	----	----	----	----	80
	Educação Fiscal	----	----	2	80	----	----	80
	Estudo de Casos para a Resolução de Problemas	----	----	2	80	----	----	80
	Lógica	----	----	2	80	2	80	160
	A Matemática Aplicada em Atividades do Empreendedorismo	----	----	----	----	2	80	80
	Trabalho, Tecnologia, Cultura e Ciência	----	----	----	----	2	80	80
	ESTAÇÕES DOS SABERES I - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares	2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES II - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Empreendedorismo	2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES III - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares com Ênfase na Territorialidade	2	80	2	80	2	80	240
	<b>SUBTOTAL</b>		<b>20</b>	<b>800</b>	<b>20</b>	<b>800</b>	<b>20</b>	<b>800</b>
<b>TOTAL</b>		<b>35</b>	<b>1400</b>	<b>35</b>	<b>1400</b>	<b>35</b>	<b>1400</b>	<b>4200</b>



**ANEXO D – MATRIZ DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL 9H –  
ITINERÁRIO FORMATIVO 3 CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS  
TECNOLOGIAS**

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL									
ITINERÁRIO FORMATIVO 3 - CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS - 9h									
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 09	
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Área do Conhecimento	Componente Curricular	1ª. série		2ª. série		3ª. série		CH Total
			Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
		Inglês	1	40	1	40	1	40	120
		Arte	1	40	1	40	1	40	120
		Educação Física	2	80	1	40	1	40	160
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	0	0	2	80	2	80	160
		Química	1	40	1	40	2	80	160
		Física	2	80	1	40	0	0	120
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	80	1	40	1	40	160	
	Geografia	1	40	1	40	2	80	160	
	Filosofia	1	40	1	40	0	0	80	
	Sociologia	0	0	1	40	1	40	80	
<b>SUBTOTAL</b>			<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>1800</b>
PARTE DIVERSIFICADA/ ITINERÁRIO FORMATIVO	Iniciação Científica	3	120	3	120	3	120	360	
	Intermediação Social	3	120	3	120	3	120	360	
	Pensamento Computacional	3	120	3	120	3	120	360	
	Ciências no Cotidiano	3	120	----	----	----	----	120	
	Valorização na Ciência dos Saberes Populares	3	120	----	----	----	----	120	
	Engenharia e a Química dos Seres Vivos	3	120	----	----	----	----	120	
	Meio Ambiente, Humanidade E Sustentabilidade	3	120	----	----	----	----	120	
	Ecosistema e a Dinâmica da Relação	----	----	3	120	----	----	120	
	A Terra, Ciclo e Movimento	----	----	3	120	----	----	120	
	Promoção da Saúde Individual e Coletiva	----	----	3	120	----	----	120	
	Arranjos Produtivos	----	----	3	120	----	----	120	
	O Ser, Evolução e Natureza	----	----	----	----	3	120	120	
	Ética e Meio Ambiente	----	----	----	----	3	120	120	
	Arranjos Produtivos Locais	----	----	----	----	3	120	120	
	Empreendedorismo Sustentável	----	----	----	----	3	120	120	
	ESTAÇÕES DOS SABERES I - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares	3	120	3	120	3	120	360	
	ESTAÇÕES DOS SABERES II - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Ecosistema e a Dinâmica da Relação	3	120	3	120	3	120	360	
ESTAÇÕES DOS SABERES III - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares com Ênfase na Territorialidade	3	120	3	120	3	120	360		
<b>SUBTOTAL</b>			<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>3600</b>
<b>TOTAL</b>			<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>5400</b>

**ANEXO E – MATRIZ DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL 7H –  
ITINERÁRIO FORMATIVO 3 CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS  
TECNOLOGIAS**

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL									
ITINERÁRIO FORMATIVO 3 - CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS - 7h									
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 07	
Área do Conhecimento	Componente Curricular	1ª série		2ª série		3ª série		CH Total	
		Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual		
		LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80		2
Inglês	1		40	1	40	1	40	120	
Arte	1		40	1	40	1	40	120	
Educação Física	2		80	1	40	1	40	160	
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	0	0	2	80	2	80	160	
	Química	1	40	1	40	2	80	160	
	Física	2	80	1	40	0	0	120	
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	80	1	40	1	40	160	
	Geografia	1	40	1	40	2	80	160	
	Filosofia	1	40	1	40	0	0	80	
	Sociologia	0	0	1	40	1	40	80	
<b>SUBTOTAL</b>		<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>1800</b>	
PARTE DIVERSIFICADA/ ITINERÁRIO FORMATIVO	Iniciação Científica	2	80	2	80	2	80	240	
	Intermediação Social	2	80	2	80	2	80	240	
	Pensamento Computacional	2	80	2	80	2	80	240	
	Ciências no Cotidiano	2	80	----	----	----	----	80	
	Valorização da Ciência dos Saberes Populares	2	80	----	----	----	----	80	
	Engenharia e a Química dos Seres Vivos	2	80	----	----	----	----	80	
	Meio Ambiente, Humanidade e Sustentabilidade	2	80	----	----	----	----	80	
	Ecosistema e a Dinâmica da Relação	----	----	2	80	----	----	80	
	A Terra, Ciclo e Movimento	----	----	2	80	----	----	80	
	Promoção da Saúde Individual e Coletiva	----	----	2	80	----	----	80	
	Arranjos Produtivos	----	----	2	80	----	----	80	
	O Ser, Evolução e Natureza	----	----	----	----	2	80	80	
	Ética e Meio Ambiente	----	----	----	----	2	80	80	
	Arranjos Produtivos Locais	----	----	----	----	2	80	80	
	Empreendedorismo Sustentável	----	----	----	----	2	80	80	
	ESTAÇÕES DOS SABERES I - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares	2	80	2	80	2	80	240	
	ESTAÇÕES DOS SABERES II - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Ecosistema e a Dinâmica da Relação	2	80	2	80	2	80	240	
	ESTAÇÕES DOS SABERES III - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares com Ênfase na Territorialidade	2	80	2	80	2	80	240	
<b>SUBTOTAL</b>		<b>20</b>	<b>800</b>	<b>20</b>	<b>800</b>	<b>20</b>	<b>800</b>	<b>2400</b>	
<b>TOTAL</b>		<b>35</b>	<b>1400</b>	<b>35</b>	<b>1400</b>	<b>35</b>	<b>1400</b>	<b>4200</b>	

**ANEXO F – MATRIZ DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL 9H –  
ITINERÁRIO FORMATIVO 4 CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
APLICADAS**

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL										
ITINERÁRIO FORMATIVO 4 - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS - 9h										
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 09		
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Área do Conhecimento	Componente Curricular	1ª. série		2ª. série		3ª. série		CH Total	
			Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual		
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa		2	80	2	80	2	80	240
		Inglês		1	40	1	40	1	40	120
		Arte		1	40	1	40	1	40	120
		Educação Física		2	80	1	40	1	40	160
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática		2	80	2	80	2	80	240
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia		0	0	2	80	2	80	160
		Química		1	40	1	40	2	80	160
		Física		2	80	1	40	0	0	120
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História		2	80	1	40	1	40	160	
	Geografia		1	40	1	40	2	80	160	
	Filosofia		1	40	1	40	0	0	80	
	Sociologia		0	0	1	40	1	40	80	
<b>SUBTOTAL</b>			<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>1800</b>	
PARTE DIVERSIFICADA/ ITINERÁRIO FORMATIVO	Iniciação Científica		3	120	3	120	3	120	240	
	Intermediação Social		3	120	3	120	3	120	240	
	Pensamento Computacional		3	120	3	120	3	120	240	
	Relações Étnico Raciais		3	120	-----	-----	-----	-----	80	
	Introdução a Organização e Política Brasileira		3	120	-----	-----	-----	-----	80	
	Território, Identidade e Pertencimento (Território, Cultura e Identidade)		3	120	-----	-----	-----	-----	80	
	Saberes da Cultura Popular: Diversidade Cultural		3	120	-----	-----	-----	-----	80	
	Saberes das Diásporas		-----	-----	3	120	-----	-----	80	
	Trabalho, Poder e Mercado		-----	-----	3	120	-----	-----	80	
	Direitos e Garantias Constitucionais		-----	-----	3	120	-----	-----	80	
	Juventudes: Protagonismo Social		-----	-----	3	120	-----	-----	80	
	Direitos Sociais e Humanos		-----	-----	-----	-----	3	120	80	
	Economia Solidária		-----	-----	-----	-----	3	120	80	
	Relações Étnico Raciais		-----	-----	-----	-----	3	120	80	
	Organização do Sistema Política Brasileira		-----	-----	-----	-----	3	120	80	
	ESTAÇÕES DOS SABERES I - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares		3	120	3	120	3	120	240	
ESTAÇÕES DOS SABERES II - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Identidade, Pertencimento com Ênfase em Relações Étnico Raciais		3	120	3	120	3	120	240		
ESTAÇÕES DOS SABERES III - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares com Ênfase na Territorialidade		3	120	3	120	3	120	240		
<b>SUBTOTAL</b>			<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>3600</b>	
<b>TOTAL</b>			<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>5400</b>	

**ANEXO G – MATRIZ DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL 7H –  
ITINERÁRIO FORMATIVO 4 CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
APLICADAS**

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL										
ITINERÁRIO FORMATIVO 4 - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS - 7h										
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 07		
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Área do Conhecimento	Componente Curricular	1ª. série		2ª. série		3ª. série		CH Total	
			Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual		
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa		2	80	2	80	2	80	240
		Inglês		1	40	1	40	1	40	120
		Arte		1	40	1	40	1	40	120
		Educação Física		2	80	1	40	1	40	160
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática		2	80	2	80	2	80	240
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia		0	0	2	80	2	80	160
		Química		1	40	1	40	2	80	160
		Física		2	80	1	40	0	0	120
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História		2	80	1	40	1	40	160	
	Geografia		1	40	1	40	2	80	160	
	Filosofia		1	40	1	40	0	0	80	
	Sociologia		0	0	1	40	1	40	80	
<b>SUBTOTAL</b>			<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>1800</b>	
PARTE DIVERSIFICADA/ ITINERÁRIO FORMATIVO	Iniciação Científica		2	80	2	80	2	80	240	
	Intermediação Social		2	80	2	80	2	80	240	
	Pensamento Computacional		2	80	2	80	2	80	240	
	Relações Étnico Raciais		2	80	----	----	----	----	80	
	Introdução a Organização e Política Brasileira		2	80	----	----	----	----	80	
	Território, Identidade e Pertencimento (Território, Cultura e Identidade)		2	80	----	----	----	----	80	
	Saberes da Cultura Popular: Diversidade Cultural		2	80	----	----	----	----	80	
	Saberes das Diásporas		----	----	2	80	----	----	80	
	Trabalho, Poder e Mercado		----	----	2	80	----	----	80	
	Direitos e Garantias Constitucionais		----	----	2	80	----	----	80	
	Juventudes: Protagonismo Social		----	----	2	80	----	----	80	
	Direitos Sociais e Humanos		----	----	----	----	2	80	80	
	Economia Solidária		----	----	----	----	2	80	80	
	Relações Étnico Raciais		----	----	----	----	2	80	80	
	Organização do Sistema Política Brasileira		----	----	----	----	2	80	80	
	ESTAÇÕES DOS SABERES I - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares		2	80	2	80	2	80	240	
ESTAÇÕES DOS SABERES II - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Identidade, Pertencimento com Ênfase em Relações Étnico Raciais		2	80	2	80	2	80	240		
ESTAÇÕES DOS SABERES III - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares com Ênfase na Territorialidade		2	80	2	80	2	80	240		
<b>SUBTOTAL</b>			<b>20</b>	<b>800</b>	<b>20</b>	<b>800</b>	<b>20</b>	<b>800</b>	<b>2400</b>	
<b>TOTAL</b>			<b>35</b>	<b>1400</b>	<b>35</b>	<b>1400</b>	<b>35</b>	<b>1400</b>	<b>4200</b>	

## ANEXO H – MATRIZ DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL 9H – ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO TRANSDICIPLINAR

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL								
ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO TRANSDICIPLINAR - 9h								
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 09
Área do Conhecimento	Componente Curricular	1ª. série		2ª. série		3ª. série		Total
		Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
	Inglês	1	40	1	40	1	40	120
	Arte	1	40	1	40	1	40	120
	Educação Física	2	80	1	40	1	40	160
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	0	0	2	80	2	80	160
	Química	1	40	1	40	2	80	160
	Física	2	80	1	40	0	0	120
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	80	1	40	1	40	160
	Geografia	1	40	1	40	2	80	160
	Filosofia	1	40	1	40	0	0	80
	Sociologia	0	0	1	40	1	40	80
<b>SUBTOTAL</b>		<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>1800</b>
PARTE DIVERSIFICADA/ ITINERÁRIO FORMATIVO	ESTAÇÕES DOS SABERES I - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Iniciação Científica e Intermediação Social	3	120	3	120	3	120	360
	ESTAÇÕES DOS SABERES II - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Corporeidades	3	120	3	120	3	120	360
	ESTAÇÕES DOS SABERES III - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Empreendedorismo e Inovação com ênfase na Territorialidade	3	120	3	120	3	120	360
	ESTAÇÕES DOS SABERES IV - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Pensamento Computacional	3	120	3	120	3	120	360
	ESTAÇÕES DOS SABERES V - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Ecossistema e a Dinâmica da Relação	3	120	3	120	3	120	360
	ESTAÇÕES DOS SABERES VI - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Ética e Meio Ambiente	3	120	3	120	3	120	360
	ESTAÇÕES DOS SABERES VII - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Identidade, Pertencimento com ênfase em Relações Étnico Raciais	3	120	3	120	3	120	360
	ESTAÇÕES DOS SABERES VIII - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Saberes da Diáspora e Direitos Sociais e Humanos	3	120	3	120	3	120	360
	ESTAÇÕES DOS SABERES IX – Técnico Profissional	3	120	3	120	3	120	360
	ESTAÇÕES DOS SABERES X – Técnico Profissional	3	120	3	120	3	120	360
<b>SUBTOTAL</b>		<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>3600</b>
<b>TOTAL</b>		<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>5400</b>

## ANEXO I – MATRIZ DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL 7H – ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO TRANSDISCIPLINAR

## ANEXO VII

## MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

## ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO TRANSDISCIPLINAR

## ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

## ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO TRANSDISCIPLINAR - 7h

Dias Letivos: 200

Semanas Letivas: 40

Dias Semanais: 05

Aula: 50 minutos

Nº de H/aula/dia:  
07

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Área do Conhecimento	Componente Curricular	1ª. série		2ª. série		3ª. série		H total
			Nº h/a	CH	Nº h/a	CH	Nº h/a	CH	
			Anua	Anual	Anua	Anual	Anua	Anual	
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	LINGUAGENS E SUA TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
		Inglês	1	40	1	40	1	40	120
		Arte	1	40	1	40	1	40	120
		Educação Física	2	80	1	40	1	40	160
	MATEMÁTICA E SUA TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	0	0	2	80	2	80	160
		Química	1	40	1	40	2	80	160
		Física	2	80	1	40	0	0	120
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	80	1	40	1	40	160
		Geografia	1	40	1	40	2	80	160
		Filosofia	1	40	1	40	0	0	80
		Sociologia	0	0	1	40	1	40	80
<b>SUBTOTAL</b>			<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>1800</b>
PARTE DIVERSIFICADA/ ITINERÁRIO FORMATIVO	ESTAÇÕES DOS SABERES I - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Iniciação Científica e Intermediação Social		2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES II - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Corporeidades		2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES III - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Empreendedorismo e Inovação com Ênfase na Territorialidade		2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES IV - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Pensamento Computacional		2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES V - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Ecossistema e a Dinâmica da Relação		2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES VI - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Ética e Meio Ambiente		2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES VII - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Identidade, Pertencimento com ênfase em Relações Étnico Raciais		2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES VIII - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Saberes da Diáspora e Direitos Sociais e Humanos		2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES IX - Técnico Profissional		2	80	2	80	2	80	240
	ESTAÇÕES DOS SABERES X - Técnico Profissional		2	80	2	80	2	80	240
	<b>SUBTOTAL</b>			<b>20</b>	<b>800</b>	<b>20</b>	<b>800</b>	<b>20</b>	<b>800</b>
<b>TOTAL</b>			<b>35</b>	<b>1400</b>	<b>35</b>	<b>1400</b>	<b>35</b>	<b>1400</b>	<b>4200</b>