



Revista Tópicos Educacionais

ISSN: 2448-0215

Centro de Educação - CE - Universidade Federal de
Pernambuco - UFPE

Silva, Bruno Adriano Rodrigues da; Vaz, Camila Mattos Lins
A EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NO
ENSINO MÉDIO: O QUE DIZ A LEI 13.415 DE 2017?
Revista Tópicos Educacionais, vol. 27, núm. 1, 2021, Julho-Dezembro, pp. 174-194
Centro de Educação - CE - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

DOI: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2021.250345>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672770961010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org



Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZ A LEI 13.415 DE 2017?

INTEGRAL EDUCATION AND (M) INTEGRAL TIME IN HIGH SCHOOL: WHAT DOES LAW 13.415 OF 2017 SAY?

Bruno Adriano Rodrigues da Silva¹

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Camila Mattos Lins Vaz²

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo: Este artigo tem o objetivo de descrever e cotejar a Lei nº 13.415/2017 (a reforma do Ensino Médio) e o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A ideia é contribuir com os estudos acadêmicos sobre o tema da Educação Integral e(m) Tempo Integral no âmbito do Ensino Médio, considerando a política educacional brasileira. A revisão bibliográfica sobre a Educação Integral e(m) Tempo Integral e sobre o ensino médio e a pesquisa documental com acuidade na legislação educacional foram as metodologias utilizadas. Podemos afirmar que a reforma do Ensino Médio, no que diz respeito à Educação Integral e(m) Tempo Integral, caminhou em um sentido mais assistencialista do que pedagógico, algo que não favoreceu ao desenvolvimento universal da oferta do direito à educação.

Palavras-chave: Ensino Médio; Educação Integral e(m) Tempo Integral; Política Educacional.

Abstract: This article has the objective of describing and collating Law nº 13.415 / 2017 (the reform of the midium School) and the Program to promotion of High School in Full Time. The idea is to contribute to academic studies on the theme of Integral Education and (m) Full Time within the scope of the midium school, considering the Brazilian educational policy. The bibliographic review on Integral Education and (m) Full Time and on midium school and documentary research with accuracy in educational legislation were the methodologies used. We can affirm that the reform of the midium school, with regard to the Education and (m) Full Time, whent a more assistentialist than pedagogical sense, something that did not favor the universal development of the offer of the right to education.

Keywords: High school; Full Education and (m) Full Time; Educational politics.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o Ensino Médio (EM) é a etapa final da Educação Básica. É obrigatória. Sua organização pedagógica e administrativa foi modificada pela Lei 13.415 de 2017. Todos os indivíduos, em idade própria ou não, têm o direito de cursar. Seu objetivo é a preparação do indivíduo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, conforme os objetivos da Educação Básica (art. 208) (BRASIL, 1988). O EM Também possui objetivos específicos no art. 35, incisos I, II, III e V da lei geral da Educação (BRASIL, 1996).

¹ Doutor em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professor de Educação Física. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0772-2503>. E-MAIL: b.adriano_rs@yahoo.com.br.

² Mestre em educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), professora de História. E-MAIL: camila88mlv@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3491-8536>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 27, n. 01, p. 174-194, 2021. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: 10.51359/2448-0215.2021.250345



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Tal etapa da educação básica possui uma Base Nacional Comum Curricular (Bncc) (art. 35)³ que considera a formação integral dos estudantes (parágrafo 7) em tempo integral (parágrafo 5) (ao menos sete horas diárias sob a supervisão de atividades escolares) (BRASIL, 1996).

A legislação competente à Educação, em especial a direcionada ao EM, previa também o desenvolvimento de uma “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (EMTI), normatizada por duas resoluções, afora a própria Lei nº. 13.415/2017. A Resolução nº 7, de 3 de novembro de 2016, e Resolução nº16, de 07 de dezembro de 2017.

Essa ação foi novamente qualificada na Portaria nº 2.116 de 06 de dezembro de 2019 que estabeleceu a proposta pedagógica da Bncc para as escolas de Ensino Médio em tempo integral, bem como o repasse de recursos do MEC para os estados e para o distrito federal, por escola contemplada durante um período de 10 anos com base em critérios de escolha. Além disso, nessa portaria o termo “política” foi alterado para “programa” (BRASIL, 2019).

Este artigo tem o objetivo de descrever e cotejar a Lei nº 13.415/2017 (a reforma do EM) e o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A ideia é contribuir com os estudos acadêmicos sobre o tema da Educação Integral e(m) Tempo Integral (EITI) no âmbito do EM, isto é, o que diz respeito à diversificação das oportunidades educacionais a partir da extensão do tempo (diário) escolar na política educacional brasileira no âmbito do EM.

Ademais, o ponto de vista da política, as previsões contidas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) também reforçam a necessidade de pesquisas sobre a legislação citada no parágrafo acima, pois: ao menos 25% dos estudantes da Educação Básica deveriam desenvolver atividades voltadas para a EITI em 50% das escolas públicas (meta 6); o atendimento educacional entre jovens de 15 e 17 anos deveria ser universal e que a taxa líquida de matrículas no EM deveria aumentar para 85% (Meta 3).

A metodologia contou com a revisão bibliográfica e pesquisa documental com acuidade na legislação educacional. A primeira, conforme Bento (2012), consistiu na localização e interpretação de uma bibliografia já publicada no campo da Educação sobre os temas da EITI e sobre o EM (etapa da educação básica) (SILVA, 2017, FERRETI, 2018). A segunda permitiu o

³ Em 2018 foi instituído o Pro Bncc, Portaria MEC nº 331/2018. Cujo propósito era apoiar as secretarias estaduais e municipais de Educação e a Secretaria de Educação do Distrito Federal no processo de revisão, elaboração e implementação dos currículos alinhados à Bncc. O programa era de competência da Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica do MEC. Essa portaria foi alterada pela Portaria MEC nº 756/2019, para inserir aspectos específicos da implementação da Bncc no Ensino Médio.

acesso ao material empírico, no caso as legislações referentes ao EM e à EITI que foram analisadas sob seu contexto histórico, considerando os grupos sociais responsáveis pela sua produção, a natureza dessa produção e seus conceitos e significados principais (Cellard apud Sá-Silva *et al.*, 2009).

Sobre a Lei 13.415 de 2017: uma reforma do ensino Médio

A proposição desta Reforma não é iniciativa episódica ou isolada: notamos uma presença constante de Reformas Educacionais nas agendas governamentais brasileiras. Diante dos desafios e da falência dos sistemas oficiais de ensino, seus modelos burocratizados, precarizados e desregulamentados, e sob a égide de uma política neoliberal que esvazia crescentemente o papel do Estado, a importância de Reformas como agenda e como discurso parecem estar desempenhando um papel central no jogo político (CORTI, 2019, p. 2).

A epígrafe emoldura o contexto social do Estado brasileiro no momento de implantação da lei 13.1415 de 2017. Antes, porém, em 22 de setembro de 2016, após 22 dias de empossado, antecedido pelo impedimento de Dilma Rousseff, o presidente da República, Michel Temer apresentou ao congresso nacional a Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016b), esta, denominada como “Reformulação do Ensino Médio”. De autoria do Presidente e da Comissão Mista da Medida Provisória (CMMPV) que era formada pelos senadores Izalci Lucas (presidente) do Psdb, Elmano Férrer (vice-presidente) Podemos, Pedro Chaves (relator) do Republicanos e o deputado Wilson Filho (relator e revisor) do PTB.

Paralelamente o Presidente da República naquele contexto também promulgou a Emenda Constitucional nº 95/2016 que instituía o regime fiscal no Brasil para fixar os gastos públicos nas áreas sociais, entre elas a Educação (BRASIL, 2016a).

Tal reformulação do EM, por suposto, integrava um processo mais amplo de ajuste fiscal do Estado a partir do modelo regulador à ótica do neoliberalismo prescrito por organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (MOTTA, FRIGOTTO, 2017; CORTI, 2019).

Diante desse cenário, em meio a onze audiências públicas que foram marcadas por polêmicas, manifestos e ocupações de escolas e universidades ao longo do país⁴, em 16 de fevereiro de 2017, a Medida Provisória nº 746/2016 foi convertida em Lei nº 13.415/2017 (SILVA, 2018)⁵. Ela possuía 22 artigos que alteravam a lei geral da Educação.

No artigo 1º estava inscrito que a carga horária mínima anual do EM deveria ser progressivamente ampliada de 800h00min para 1.400h00min, não podendo exceder 1.800h00min, o que significava uma carga horária de 7h00min até 9h00min diárias de efetivo trabalho escolar. Inscrevia também um período de 5 anos para adaptação das escolas nos sistemas de ensino àquela carga horária a contar de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017).

De acordo com Maciel (2019), tendo em vista as condições de infraestrutura das escolas e para o trabalho dos profissionais de educação, o mero aumento da carga horária não deveria ser entendido como um benefício, mas sim como um desafio devido a ausência de investimentos financeiros, humanos e estruturais adicionais para tal intento.

Já no artigo 2º da reforma, no § 2º, o ensino do componente curricular Artes foi instituído como componente curricular obrigatório da Educação Básica, não mais limitado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, como prescrito na Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2017). Contudo, no § 5º, a oferta da Língua Inglesa a partir do sexto ano manteve-se como herança da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016b).

Foi também oficializado no artigo 2º, § 7º, que a integralização curricular da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio poderia incluir projetos e pesquisas envolvendo os temas

⁴ Em 2016, estudantes, em todo o Brasil, reuniram-se em um ato de ocupação de escolas e universidades. Tal manifestação foi motivada pela aprovação da MP nº 746/2016 sem o devido debate e consulta às entidades representativas educacionais. Outros dois pontos de descontentamento foram a PEC 241, conhecida como “PEC do Fim do Mundo” ou “PEC da Maldade”, aprovada como Emenda Constitucional nº 55/2016, e o PLS nº 193/16, “Programa Escola sem Partido”, de autoria do senador Magno Malta, denominado como “Lei da Mordaca”, baseado nas propostas do Movimento Escola Sem Partido..

⁵ A título de conhecimento, cumpre registrar a existência do ProNem, instituído pela Portaria MEC nº 649/2018 (BRASIL, 2018), composto por 16 artigos, com o objetivo de prestar auxílio às secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na implementação da “reforma do Ensino Médio ou “Novo” Ensino Médio, aprovado por meio da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017 c). Esse apoio é destinado, especificamente, à implementação da BNCC, dos itinerários formativos, ampliação da carga horária de 800 para 1.000 horas anuais e a melhoria dos indicadores de aprendizagem. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes-seb>. Acesso em: 01 de julho de 2020

transversais oriundos da BNCC, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da cultura, da economia e dos educandos. Contudo, no § 10 estava inscrito que novos componentes curriculares de caráter obrigatório só poderiam ser incluídos na BNCC a partir da aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação do MEC (BRASIL, 2017).

O artigo 3º estabeleceu a vinculação da Bncc aos direitos e objetivos de aprendizagem EM. Dentre os principais, estavam: a definição das áreas de conhecimento (I - linguagens e suas tecnologias, II - matemática e suas tecnologias, III - ciências da natureza e suas tecnologias, IV - ciências humanas e sociais aplicadas), enquanto que a parte diversificada dos currículos foi deixada ao critério de cada sistema de ensino. Estabeleceu também a oferta obrigatória de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia como estudos e práticas e fixou o ensino da Língua Portuguesa e de Matemática nos três anos do EM (BRASIL, 2017).

O mesmo artigo 3º fixou o estudo da Língua Inglesa e facultou o estudo de outras línguas à disponibilidade aos sistemas de ensino. Foi delimitada que a carga horária destinada ao cumprimento da Bncc, cuja definição ficou sob os cuidados dos sistemas de ensino, deveria ser de até 1.800 horas do total da carga horária do EM. Além disso foi prescrito que caberia a União o estabelecimento dos padrões de desempenho desejados no EM que serviriam como referência aos processos nacionais de avaliação, a partir da própria Bncc. Por fim foi fixado que os currículos do Ensino Médio deveriam se pautar na formação integral do aluno, de modo a adotar a construção do projeto de vida, a formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do educando (BRASIL, 2017).

É possível que a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa retirava das comunidades a capacidade de escolha em relação ao idioma estrangeiro que seria ministrado nos estabelecimentos escolares, algo que também secundarizava outros idiomas, caso do espanhol, por exemplo (MACIEL, 2019).

Outra caracterização importante diz respeito à denominação “estudos e práticas” para as disciplinas Artes, Filosofia, Sociologia e Educação Física. Segundo Ferreti (2018) tal denominação permitiu que os conteúdos das disciplinas acima citadas fossem diluídos em disciplinas como

Língua Portuguesa e Matemática, estas sim “mais importantes” para o ingresso no mundo do trabalho.

Sobre a Bncc conformar o art. 3 podemos afirmar que essa base tinha como objetivo desenvolver competências e habilidades adotadas prioritariamente em razão das avaliações internacionais, tais como a realizada pela OCDE, o Programa Internacional de Avaliação em Larga Escala. Tal base que também tinha um forte apelo empresarial em sua elaboração, atendia às medidas de avaliação em larga escala estabelecidas no país, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (ANDRADE, NEVES; PICCINI, 2017).

Há que se considerar também que a Bncc trazia em seu texto finalidades e dimensões que favoreciam o desenvolvimento do currículo escolar, por intermédio da ideia de competências, algo muito próximo aos interesses estritos da economia capitalista que, via de regra, secundariza em suas decisões as questões sociais (FERRETI; SILVA, 2017).

Silva (2018) complementa que a ideia de uma política direcionada ao currículo escolar, como a proposta pela Bncc, tinha um sentido limitador por ser excessivamente prescritiva em função das avaliações de larga escala. Afora, tal política voltada para o currículo e pautada na ideia de competências, para a autora acima, acentua as desigualdades educacionais já existentes.

O artigo 4º da reforma fixou o currículo do EM que passou a ser composto pela própria Bncc e por cinco itinerários formativos (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional) que deveriam ser organizados mediante oferta de arranjos curriculares, conforme os critérios estabelecidos em cada sistema de ensino e pelos estudantes, contudo, estes (os estudantes) submetidos à disponibilidade de vagas (BRASIL, 2017).

Também foi fixado no art. 4 que nos sistemas de ensino o currículo do EM poderia ser composto pelo itinerário formativo integrado, ou seja, constituído por componentes curriculares da Bncc e pelos próprios itinerários formativos. Ademais, para efeito de cumprimento das exigências curriculares do EM os sistemas de ensino poderiam reconhecer competências e firmar convênios com instituições de Ensino à distância com notório reconhecimento (BRASIL, 2017).

Cabe destacar que a ideia de itinerários formativos não favoreceu as administrações públicas estaduais e municipais no sentido de elas terem autonomia para organizarem seus

currículos escolares. O que ficou dito foi a hierarquia na política educacional, cujo nacional determinava aquilo que as localidades deveriam ou não executar (MACIEL, 2019).

Para Ferreti (2018), mediante ao que foi dito no parágrafo acima, os Conselhos Estaduais de Educação poderiam ser pressionados a ofertar itinerários formativos mais alinhados com a perspectiva dos interesses financeiros, tais como os referentes às Ciências Naturais, Matemática e Educação Profissional.

De acordo com Costa e Coutinho (2018), a organização do currículo por itinerários formativos limitava as escolhas das juventudes na etapa do EM, pois, a conformação dos arranjos curriculares propostos na legislação em vigor era uma prerrogativa dos entes federados e não delas que, no máximo, poderiam escolher o itinerário oferecido dentro da sua região de moradia.

Podemos afirmar ainda que ao se eximir da formação por itinerários formativos integrados, mais amplos e conscientemente comprometidos com a ciência, o Estado reforçava o engodo da preocupação com a Educação e reafirmava um discurso político eleitoreiro que ampliava o sucateamento das instituições públicas em todo país, algo que interferia na formação dos estudantes, pois negava inúmeras experiências educacionais em nome dos itinerários (LIMA; MACIEL, 2018).

A reforma também tratou da Educação Profissional. O itinerário formativo que envolvia a formação técnica e profissional ficou garantido por meio de sua realização em instituições do próprio sistema de ensino ou em parceria com outras instituições vinculadas aos sistemas (BRASIL, 2017).

Dessa maneira, por meio de convênios com instituições supostamente competentes e com notório reconhecimento na sociedade brasileira, a formação profissional dos jovens no EM indicou a necessidade desta etapa da educação básica acompanhar os movimentos do capital e do empresariado que reivindicava a educação profissionalizante como uma saída para os problemas educacionais e econômicos do país (ALMEIDA, 2018).

Fica nítido que a flexibilização proposta pela Lei nº 13.415/2017 para o EM, quanto à preparação dos alunos para o mundo do trabalho, recaiu sobre a redução da formação alinhando-se a Teoria do Capital Humano derivada do neoliberalismo (FERRETI, 2018).

Dentro desse contexto de ofertas mínimas de conhecimento pelos itinerários formativos, Costa e Coutinho (2018, p. 1645-1646) afirmam que:

Embora se possa reconhecer que a Lei nº 13.415/2017 não impeça o acesso aos cursos de graduação, como feito na Reforma Capanema, entende-se que uma formação fragmentada, compartilhada em itinerários formativos possa dificultar a verticalização daqueles sujeitos que optarem pela formação profissional. Essa crença é balizada pela compreensão que, por não ser obrigatória a formação integrada e ao possibilitar que as instituições façam as escolhas para organização curricular, os conhecimentos necessários à ascensão aos cursos de graduação sejam insuficientes para a aprovação em vestibulares. Isto é mais preocupante para a classe trabalhadora, que não terá direito de escolha, uma vez que instituições públicas terão condições de ofertar, somente o que estiver dentro de suas possibilidades de recursos físicos, financeiros e humanos. Posto isso, entende-se que a reforma de ensino médio, sobretudo na especificidade da educação profissional, é um retrocesso à trajetória histórico-cultural da formação profissional. Itinerários intermediários representam qualificação da força de trabalho para atender de forma imediata e acrítica os modos de produção capitalista.

Maciel (2019) indica que seria mais apropriado articular e integrar essas formações do que as propor como “itinerários” isolados, uma vez que a formação técnica profissional cria mecanismos de inserção dos indivíduos no mundo do trabalho, em um contexto de formação ampla que permitiria a criação de novos processos. A organização do EM, como proposto na reforma, engessava a possibilidade de superação das fronteiras do conhecimento, visto que a organização curricular, pelo menos em tese, não deveria ser desconexa do contexto sócio histórico do indivíduo (COSTA; COUTINHO, 2018).

Para Frigotto (2016, p. 331) tal disposição provocava um “apartheid social na educação no Brasil”, pois, a profissionalização no caso da reforma possuía uma direção: os filhos da classe trabalhadora nas escolas públicas que:

(...) na melhor das hipóteses, terão acesso ao ensino médio mínimo, com uma formação mínima para uma vida igualmente mínima. Trata-se de uma política centrada na cultura do fragmento e do imediato, na economia do mínimo e na responsabilidade transferida para uma instância abstrata e volátil que é o mercado (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 42).

Por isso, os processos regressivos, supostamente progressivos da reforma, estão alinhados, conforme Kuenzer (2017, p.338), ao acúmulo de conhecimentos que, “surge como uma das

expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento (...).”

Para se obter profissionais flexíveis era preciso investir em uma formação generalista, já que os trabalhadores transitariam por distintas profissões. Por isso, não havia motivo para investir em uma educação profissional especializada, o que está de acordo com a proposição política do Banco Mundial (KUENZER, 2017).

Seguindo a análise da lógica da acumulação flexível a partir da “nova” legislação do EM, reiterou-se a necessidade de se possuir uma força de trabalho com qualificações desiguais atendendo à necessidade de consumo de distintas formas de contratação nas cadeias produtivas (KUENZER, 2017).

A Bncc, como um parâmetro a ser seguido pelos exames de ingresso à universidade, foi novamente enfatizada, no § 3º do art. 5º da reforma do EM, pois, tal processo seletivo deveria considerar as competências e as habilidades definidas na própria base (BRASIL, 2017).

Ao nosso ver isso que foi dito acima reforçava os cinco itinerários formativos limitando a formação da maior parte das juventudes, por resultar em escolas privadas oferecendo itinerários formativos integrados com múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento, em função da suas capacidades financeiras, e em escolas públicas precárias com baixa qualidade no oferecimento do conhecimento, em razão de suas dificuldades financeiras (LEÃO, 2018).

No artigo 6º da reforma ficou instituído que profissionais com “notório saber”, reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, poderiam ministrar a formação técnica e profissional. E no seu art. 7º foi fixado que a formação docente em nível superior para atuar na Educação Básica deveria estar vinculada à Bncc (BRASIL, 2017).

Sobre o notório saber, Macedo (2017), caracteriza tal mudança como uma “inclusão excludente do professor na Educação Básica”, pois o “notório saber”, dentre as políticas destinadas à formação docente, abriu um caminho que não o da educação superior como espaço privilegiado e apropriado de formação.

Além disso, a vinculação da formação docente em nível superior à Bncc significava secundarizar tal processo em relação a uma já padronizada realidade escolar, pois, “o professor, no exercício de suas atividades, é colocado em um universo regido por diferentes formas de controle que, inexoravelmente, levam a padronizações do seu trabalho em razão das avaliações sistêmicas” (SANTOS; PEREIRA, 2016, p. 294).

O art. 8º alterou os termos que regulamentavam o artigo 318 do Decreto-Lei nº 5.452/1943 sobre a quantidade de aulas no trabalho docente nos estabelecimentos de ensino. Até então, o professor não poderia ministrar por dia mais de 4 aulas consecutivas, nem mais de 6 intercaladas. Este passou a poder lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que a carga horária não ultrapassasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, não computando o intervalo para refeição (BRASIL, 2017).

O art. 9º, no que diz respeito ao financiamento, modificou o caput do artigo 10 da Lei nº 11.494/2007, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica⁶: a formação técnica e profissional passou a integrar a distribuição proporcional de recursos do fundo (BRASIL, 2017).

O art. 10º alterou o artigo 16 do Decreto-lei 236/1967 que normatizava a transmissão dos programas educacionais obrigatórios em horários compreendidos entre as 7h00min e 17h00min. A partir de então a previsão era que os programas educacionais obrigatórios fossem transmitidos em horários compreendidos entre as 7h00min e 21h00min (BRASIL, 2017).

O art. 11 fixava que os currículos dos cursos de formação de docentes deveriam ter por referência a Bncc e ser implementados no prazo de dois anos, contados a partir da publicação daquela Base. O art. 12 definia como os sistemas de ensino deveriam estabelecer o cronograma de implementação das alterações conforme os artigos 2º, 3º e 4º da Lei nº 13.415/2017 e de acordo com a Bncc (BRASIL, 2017).

Dos art. 13 ao 20 foram tratadas as propriedades do programa de fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, as quais serão descritas e cotejadas com base em bibliografia pertinente na próxima seção. Os art. 21 e 22 tratam de finalizar a reforma (BRASIL, 2017).

Sobre o programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

De acordo com a Portaria nº 2.116/2019 responsável pelo estabelecimento das novas diretrizes, parâmetros e critérios para o fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral:

⁶ Desde a promulgação da Constituição de 1988, 25% das receitas dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios se encontravam vinculados à Educação. Em dezembro de 1996, foi implantado o Fundef e funcionou em todo o país até 2006. Com a Emenda Constitucional nº 53/2006 (a), a subvinculação das receitas dos impostos passaram para 20% e sua utilização foi ampliada para toda a Educação Básica por meio do Fundeb. Os municípios passaram a receber os recursos com base no número de alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e os estados, com base nos alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 27, n. 01, p. 174-194, 2021. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: 10.51359/2448-0215.2021.250345



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Atribuição 4.0 Internacional.

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 - BNCC e a nova estrutura do ensino médio. (BRASIL, 2019, **Grifo nosso**)

Em que pese tal objetivo, de acordo com Moehlecke (2018), na política educacional brasileira a concepção de Educação Integral e(m) Tempo Integral foi esvaziada de significado, em especial, no que diz respeito à formação integral dos estudantes. Segundo Coelho, ratificando a ideia acima (2009):

(...) se empreendermos uma pesquisa sobre o tema educação integral, verificamos que ele possui amplitude histórica e teórico-conceitual que precisa ser resgatada sob pena de a apreendermos de forma bastante abrangente e, conseqüentemente, pouco precisa (p. 84).

As prescrições sobre a EITI no EM, contidas na Lei nº 13.415/2017 (a reforma), como já dissemos na outra seção, estavam presentes do artigo 13 ao 20. As principais determinações eram: a obrigatoriedade da transferência de recursos da União para os Estados e Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade de escolas, pois estas deveriam ser localizadas em território vulnerável socialmente e ter indicadores educacionais abaixo das metas estipuladas; tais recursos seriam transferidos pelo MEC para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2017)⁷.

Além disso, a reforma impunha que para a transferência dos recursos, o cálculo deveria ser realizado com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, respeitada a disponibilidade orçamentária para o atendimento, cuja definição ficaria a cargo do MEC. Cabe ressaltar que os recursos transferidos deveriam ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas pelas escolas públicas (BRASIL, 2017).

A Lei nº 13.415/2017 (a reforma) não aprofundou os parâmetros e critérios sob os quais o programa de fomento deveria ser construído. Tal determinação coube a Portaria nº 2.116/2019 de

⁷ O programa de fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo integral compõe um conjunto de programas suplementares do fundo, o que gera uma série de procedimentos a serem seguidos pelas Secretarias de Educação, e as escolas por elas selecionadas, para receberem os recursos financeiros do governo federal. Por programas suplementares compreendemos que são programas e ações federais para auxiliar a manutenção e o desenvolvimento da educação brasileira em níveis ou modalidades específicas.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 27, n. 01, p. 174-194, 2021. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: 10.51359/2448-0215.2021.250345



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Atribuição 4.0 Internacional.

6 de dezembro de 2019. Por esse motivo, faz-se necessário a exposição desse arcabouço legal, porque nele foram estabelecidas as novas diretrizes, os novos parâmetros e critérios (BRASIL, 2017; BRASIL, 2019).

A supra referida portaria foi aprovada no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, sob os trabalhos Abraham Weintraub, o Ministro da Educação. Ela organizou o fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral: duração de dez anos e transferência direta de recursos às secretarias distrital e estaduais de Educação (BRASIL, 2019).

Podemos destacar que os capítulos do programa demarcavam diferentes aspectos para o seu desenvolvimento, cujas características gerais eram a meritocracia, a responsabilização dos envolvidos e a noção de eficiência para a liberação do aporte financeiro (BRASIL, 2019).

O capítulo I continha 5 artigos. O primeiro instituía o programa de fomento, conforme a reforma (Lei 13.415 de 2017), “com vistas a apoiar a implementação da proposta pedagógica de tempo integral em escolas de ensino médio das redes públicas dos estados e do Distrito Federal”. O segundo fixava o objetivo geral do programa de fomento, “apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal”. O art. 3 estabelecia o prazo de 10 anos para o desenvolvimento do programa e o art. 4 fixava a existência de critérios e diretrizes de elegibilidade e seleção das escolas. Por fim, o art. 5 fixava a necessidade de adesão das redes de ensino ao termo de compromisso (BRASIL, 2019).

O capítulo II especificou os critérios no art. 6 e diretrizes no art. 7 para elegibilidade e seleção das escolas. Dentre os critérios constavam: o mínimo de 40 matrículas no primeiro ano do EM; a alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino; possuir três dos seis itens de infraestrutura exigidos no Anexo III⁸; as escolas de Ensino Médio em que mais de 50% dos alunos estivessem menos de 35h00min semanais. Ademais, as secretarias estaduais e distrital, em tempo, deveriam enviar um estudo de demanda à Secretaria de Educação Básica do MEC especificando a estratégia para que nas escolas ao menos 200 estudantes, ao final do terceiro ano, estivessem participando do programa (BRASIL, 2019).

O Processo de seleção seria composto por etapas: as secretarias estaduais e distrital indicariam as escolas; o MEC avaliaria as escolas indicadas, selecionando-as de acordo com a quantidade de escolas estabelecidas. Para as escolas que não atendessem ao critério de

⁸ ANEXO III: Infraestrutura requerida das escolas com metragens sugerida. 1. Biblioteca ou Sala de Leitura - 50 m²; 2. Salas de aula (6) - mínimo 40 m² cada; 3. Quadra poliesportiva - 400 m²; 4. Vestiário masculino e feminino - 16 m² cada; 5. Cozinha - 30 m²; 6. Refeitório. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483>. Acesso em: 22 de julho de 2020

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 27, n. 01, p. 174-194, 2021. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: 10.51359/2448-0215.2021.250345



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Atribuição 4.0 Internacional.

vulnerabilidade socioeconômica, por exemplo, existia uma alternativa. Estas deveriam ter mais de 50% dos alunos com carga horária semanal de ao menos 35h00min. Eram incluídas nesse critério às escolas que oferecessem educação profissional integrada ao EM e outros dois itinerários formativos propedêuticos. O caput ainda estabelecia, no art. 8, os critérios para a implementação gradual do programa, no art. 9 a garantia de um número de escolas no programa por unidade federada e que este deveria ter vinculação com o Plano Estadual de Educação no art. 10 (BRASIL, 2019).

Cabe salientar nesse interim que quando uma concepção de EITI reforça o parâmetro de seletividade e o parâmetro de vulnerabilidade socioeconômica ela acaba por se configurar como parte de um programa educacional compensatório (COELHO, 2016).

Na educação brasileira há, principalmente nos últimos anos, a manutenção do caráter assistencialista e protetor dos programas voltados para a educação integral e(m) Tempo integral nas escolas. Característica que deriva da substantiva influência dos organismos internacionais na política educacional do Brasil porque ela é um meio “(...) de incorporar precariamente os pobres à nação, não por razões humanitárias, mas como força de trabalho, consumidores e usuários de tecnologias digitais” (LIBÂNEO, 2014).

Ainda segundo este autor acima citado:

Dentro das orientações dos organismos multilaterais em relação às políticas de proteção social, onde se inclui o currículo instrumental para a empregabilidade, a escola de tempo integral é uma estratégia para redução da pobreza. Com isso, os governos oferecem aos pobres um “kit” de sobrevivência social: conteúdos mínimos dos mínimos e uma organização da escola centrada em práticas de integração social para minimizar conflitos sociais (LIBÂNEO, 2014, p. 20).

Há que se considerar outra controvérsia: a infraestrutura das escolas. De acordo com Gawryszewski (2018) as instituições que possuísem infraestrutura receberiam os recursos, algo que por efeito, excluiria as escolas que não possuísem tal condição. Ocorre, contudo, que são essas escolas que, habitualmente estão concentradas em área de vulnerabilidade social, elas ficam apartadas da visibilidade e consequentemente dos investimentos.

O capítulo III do programa de fomento trazia os itens que deveriam integrar o plano de implementação nas escolas que deveriam ser entregues pelas secretarias estaduais e distrital ao MEC. Dentre tais itens podemos citar: lista de escolas selecionadas; plano de trabalho, com o

detalhamento que contemplasse o desenvolvimento do programa; matriz curricular, incluindo plano político-pedagógico, em consonância com a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2019).

No plano de trabalho, as secretarias deveriam inclusive: declarar que as escolas participantes seguiriam a matriz curricular aprovada pelo Conselho Estadual de Educação; apresentar a legislação ou documentação comprobatória de encaminhamento do Projeto de Lei que regulamentasse a implementação do programa de fomento nas escolas de ensino médio; comprovar a formação da equipe responsável pela implantação, conforme suas atribuições (BRASIL, 2019).

Além disso deveriam constar no plano: ação de conversão das escolas selecionadas; comprovação de que nas escolas participantes a admissão dos alunos ocorria por proximidade à escola pública de origem ou localidade de residência; apresentação de dados do diagnóstico inicial realizado nas escolas participantes e apresentação do plano para a realização de diagnóstico inicial acadêmico dos novos alunos admitidos, incluindo a proposta de ações voltadas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e de seus resultados; proposição de um plano de comunicação e de promoção da participação da comunidade nas escolas; elaboração de proposta de gestão escolar; plano para que os professores, a partir da BNCC, trabalhassem em dedicação integral à escola ao final dos três anos de conversão completa; e elaboração da proposta curricular integrada e específica para as escolas participantes (BRASIL, 2019).

Foi um requisito também que as escolas que participassem do programa deveriam iniciar o ano letivo com a carga horária estendida (mínima de 45 horas semanais) e com a nova matriz curricular implantada (via Bncc e a oferta de diferentes itinerários formativos). Quanto as escolas profissionalizantes selecionadas que não tivessem outros itinerários propedêuticos no momento da adesão, seria dado um prazo de dois anos para implantá-los. Foi, inclusive, admitida a participação no programa de escolas que realizassem oferta concomitante do Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental, ensino noturno ou EJA (BRASIL, 2019).

A proximidade da escola pública com a residência do estudante, critério que aparenta ser positivo, deve ser questionado, pois, como ficam os alunos que não residem perto de escolas vinculadas ao programa? Existiriam escolas suficientes para atender a demanda de uma determinada região? Podemos afirmar que o programa em tela no artigo selecionava dentro da própria rede de ensino as escolas e os alunos que poderiam participar, ao que tudo indica, algo que não é compatível com as demandas formativas da maioria das classes populares (COELHO, GUILARDUCCI E MÓL, 2019, p. 356).

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 27, n. 01, p. 174-194, 2021. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: 10.51359/2448-0215.2021.250345



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Quanto ao diagnóstico inicial dos alunos dessas escolas eleitas, naquilo que dizia respeito à melhoria de indicadores acerca dos processos de ensino e aprendizagem, revelava-se aí o controle do trabalho docente, impacto da internacionalização das políticas educacionais, onde a política econômica neoliberal submete pessoas às regras do mercado por intermédio de uma lógica global (LIBÂNEO, 2010).

De acordo com Dale (2004, p. 436), tais medidas significam “um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores”.

Para viabilizar a agenda global das grandes potências mundiais e dos países emergentes, os organismos internacionais (em especial o Banco Mundial), por meio de orientações técnicas, estabelecem programas, diretrizes, políticas econômicas e reformas educacionais. De acordo com Libâneo (2010, p. 8):

São reforçados, portanto, os laços entre a escola e o mercado de trabalho. É mantida a visão de escola de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, mas realça-se ainda mais a noção de aprendizagem como aquisição de conhecimentos úteis e habilidades de sobrevivência dissociadas do seu conteúdo e significado, pouco contribuindo para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e para a formação da personalidade num sentido integral e omnilateral. Tal educação na perspectiva dos organismos internacionais busca resultados pragmáticos e funcionalizados para o mercado, longe de uma concepção de desenvolvimento fundamentada numa perspectiva humana, democrática e de justiça social.

Desse modo, os conteúdos e métodos da educação precisam estar ajustados ao serviço das necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, para que assim eles enfrentem os problemas urgentes como o combate à pobreza e o aumento da produtividade (LIBÂNEO, 2010).

O que diz respeito à proposta de gestão escolar, tal medida contida no programa de fomento revela como Educação é interpretada, exclusivamente, como um negócio, cujo problema ineficiência dos alunos passa apenas por medidas administrativas (SILVA, 2017). Por outro lado, a dedicação integral dos docentes que, porventura, atuassem no programa, pelo menos em um primeiro momento, era um fator positivo. Isso porque, de acordo com Messa *et al* (2019), há na educação brasileira a necessidade não apenas de garantir que o professor possa se dedicar a uma única escola, mas garantir condições de trabalho dignas e valorização profissional.

A respeito da nova matriz curricular implantada nas escolas atendidas pelo programa de fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral foi reforçada a necessidade de adequação à Bncc e à oferta de diferentes itinerários formativos. Para Libâneo (2010, p. 11) tal processo funcionava “(...) como referência para a elaboração das provas e, ao mesmo tempo, com o parâmetro para a formação de professores”, algo que reforçava uma concepção instrumental do currículo escolar.

O fato é que com esse processo enunciado acima havia a criação de novas desigualdades no interior da escola pública (PARENTE, 2019). Quando os entes federativos, seja por qual for a razão, efetivam o aumento da carga horária, em escolas específicas, ampliando a quantidade de conteúdos e componentes curriculares obrigatórios e/ou a parte diversificada no sentido apenas instrumental, cria-se uma diferenciação dentro do próprio sistema de ensino.

Acerca do aspecto que dizia que as escolas profissionalizantes selecionadas que não tivessem outros itinerários propedêuticos no momento da adesão teriam que implantá-los em um prazo de dois anos, Messa *et al* (2019) destacam a importância de superar o entendimento que associa a ampliação do tempo escolar à extensão do currículo. Para tais autores, a concepção de formação humana, a partir da integralidade, deve ter por base a elaboração de projetos e o desenvolvimento de práticas que estimulem os estudantes ao processo autônomo e criativo na construção do conhecimento.

Já o capítulo IV tratava da análise técnica dos pleitos submetidos pelas secretarias estaduais e distrital para participação no programa de fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral que seria realizada pelo MEC. A retirada de escola(s) pelas SEE não permitiria a inclusão de nova(s) escola(s) no lugar da(s) excluída(s) (BRASIL, 2019).

O capítulo V abordava os marcos de implementação que as secretarias estaduais e distrital deveriam enviar ao MEC contendo suas ações, desembolso orçamentário e respectivas datas de execução. O não envio desses planos implicaria o desligamento de escolas. Além disso, as secretarias estaduais e distrital deveriam demonstrar em seu plano como se adequariam às recomendações de infraestrutura, dentro do prazo de dezoito meses após o primeiro repasse de recursos ou deveriam apontar soluções alternativas que compensassem a ausência dos itens (BRASIL, 2019).

De acordo com Gawryszewski (2018), o fato das unidades escolares e as SEE a que pertencem serem eliminadas do Programa, caso estas não cumprissem as exigências estipuladas, impunha a meritocracia e a responsabilização de cada uma delas pelo insucesso do pleito, Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 27, n. 01, p. 174-194, 2021. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: 10.51359/2448-0215.2021.250345



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

reiterando no Estado (leia-se administração executiva), um papel de regulação naquilo que diz respeito à oferta e garantia de uma educação pública e gratuita para todos os indivíduos.

O capítulo VI cuidou do monitoramento e da permanência no programa das escolas selecionadas. Tanto as secretarias estaduais e distrital, como as escolas participantes, de acordo com a legislação, seriam submetidas às avaliações de processo e de resultado como critério para se manterem no programa de fomento que integrava a reforma do EM. Essa avaliação de resultado utilizaria o Ideb (BRASIL, 2019).

Para Libâneo (2010) os resultados alcançados nesse indicador dito no parágrafo acima, tendencialmente, responsabilizavam as instituições escolares e seus professores pelo sucesso/insucesso dos alunos. Tal ação se concretizava na medida em que o Estado atendia às políticas neoliberais, pautada em ideias classificatórias entre as escolas da rede pública de ensino, qualificando-as entre as melhores e piores.

O capítulo VII tratou do financiamento e da estrutura de pagamentos. Ali foi especificado que os recursos destinados à implementação e ao desenvolvimento do programa de fomento correriam à conta da dotação orçamentária consignada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação na Lei Orçamentária Anual, conforme disposto no artigo 17 da Lei nº 13.415/ 2017 (BRASIL, 2019; BRASIL, 2017c).

O financiamento dito acima estava comprometido com a Emenda Constitucional 95/2016 que instituiu o teto de despesas primárias do governo federal, incluindo, na vigência do Novo Regime Fiscal, as aplicações mínimas em manutenção e desenvolvimento da Educação. Desse modo, o propósito de tal programa de fomento, ao nosso ver, aproxima-se muito mais de uma motivação política do que de uma motivação pedagógica (LIBÂNEO, 2006).

Para Coelho (2016, p.118):

A não universalização no oferecimento da educação em tempo integral evoca um projeto de sociedade em que as questões econômicas e administrativas estão acima das questões sociais; em que o Estado exerce um papel mais de coadjuvante, colaborador e, talvez, de coordenador dessa política do que seu implementador principal.

O que se nota é que o debate sobre o desenvolvimento de programas voltados para a EITI, caso do programa de fomento ao EM aqui sendo cotejado, não está completamente resolvido, assim como ele também carrega uma série de questões que transmutam seus sentidos conforme as

decisões e os interesses políticos. Decerto tais cotejamentos em relação à reforma e ao programa precisam ser arrazoados. A seguir apresentaremos as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo cotejou a legislação educacional relativa à reforma do EM (a lei 13.415/2016) a partir de bibliografia pertinente. Cotejou também com base nessa mesma bibliografia o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (a Portaria nº 2.116/2019). A ideia era contribuir com os estudos sobre o tema da EITI no EM, considerando a política educacional brasileira.

Em um primeiro momento identificamos que a reforma do EM atendeu às demandas da política econômica brasileira que, vinculada aos preceitos dos organismos internacionais, por meio de um empresariado, redimensionava (para menos) os gastos públicos com a oferta do direito à Educação. O objetivo era atender aos enquadramentos oriundos da relação da Bncc com as avaliações em larga escala para (supostamente) melhorar a qualidade da oferta do direito à educação.

Em um segundo instante verificamos que o Programa de Fomento às Escolas de Ensino médio em Tempo Integral também seguiu tal ditame econômico. Ele era parte da reforma e respondia mais por uma ação de cunho assistencialista do que pedagógica, conforme evidenciam as próprias medidas administrativas do programa. Evidenciamos que essa era uma tendência no que diz respeito ao tema da EITI no Brasil.

Em que pese os limites da pesquisa desdobrada nesse artigo podemos afirmar, como base no cotejamento da legislação a partir de referências bibliográficas pertinentes, que a reforma do EM, no que diz respeito à EITI, caminhou em um sentido que não favoreceu ao desenvolvimento universal do direito à educação. Essa sua principal característica. Serão bem-vindas, por efeito, pesquisas que investiguem essa objetivação em instituições escolares como forma de revelar particularidades desse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 27, n. 01, p. 174-194, 2021. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: 10.51359/2448-0215.2021.250345



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

ALMEIDA, N. Vamos falar da (contra) reforma do ensino médio? [online]. SciELO em **Perspectiva: Humanas**, 2018.

ANDRADE, Maria Carolina Pires; NEVES, Rosa Maria Corrêa das; PICCINI, Cláudia Lino. **Base Nacional Comum Curricular: disputas ideológicas na educação nacional**. Disponível em <http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf>

BENTO, António V. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JA** (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), nº 65, ano VII (pp. 42-44). 2012.

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

_____. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. **Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação**. Diário Oficial da União, Brasília, 2018

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

_____. *Emenda Constitucional nº 95*, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 2016 (a).

_____. Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 2016 (b).

_____. Lei nº. 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 1988.

COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa. Plano Nacional de Educação 2014-2024- meta 06: estratégias para qual tempo e para qual projeto de sociedade? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33, 2016.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 27, n. 01, p. 174-194, 2021. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: 10.51359/2448-0215.2021.250345



Esta obra está licenciada com uma Licença **Creative Commons**
Atribuição 4.0 Internacional.

_____. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; GUILARDUCCI, Raphael Mota; MÓL, Saara César. Educação em tempo integral e programa mais educação: soluções locais para questões gerais? **Revista Educação e Políticas em Debate** –v. 8, n. 3, p.344-360, set./dez. 2019.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, e201060, 2019.

COSTA, Mari Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estud. av. [online]**, vol.32, n.93, pp.25-42, 2018.

FERRETI, Celso João e SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc. [online]**. vol.38, n.139, pp.385-404, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Revista de Educação Movimento.UFF**. Ano 3, Número 5, 2016.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Tempo integral: mais uma solução para o ensino médio? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.3, jul./set. 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem? In BARRA V. M. L. (Org) **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: UFG, 2014.

_____. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste**, julho, 2010.

_____. Valerá a pena investir dinheiro público na escola de tempo integral? **Colóquio da Linha Teorias da Educação, do Mestrado em Educação da UCG**, novembro de 2006.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

MACEDO, Jussara Marques de. Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na Educação Básica: Qual o lugar da universidade na formação? **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n. esp.2, p. 1239-1259, nov. 2017.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma avaliação da Lei nº 14.415/2017 a partir da Legística e das metas do PNE. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84925, 2019.

MESSA, Elaine Cristina Panini; BAIOCCHI, Juliana Cristina Chaves Buldrin; NUNES; Renato Horta; FERNANDES, Simone Cecilia. Escola de tempo integral versus formação humana integral: experiências de uma escola do município de Campinas, São Paulo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 193-208, maio-ago., 2019.

MOEHLECKE, Sabrina. Políticas de educação integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro: uma ampliação ao direito à educação? **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.18, n.1, jan./abr. 2018.

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

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Desvendando a jornada escolar brasileira. **Revista Educação e Políticas em Debate** –v. 8, n. 3, p. 319 -343, set./dez. 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe de. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009.

SANTOS, Lucília Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set.-dez., 2016.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. A concepção empresarial da educação integral e(m) tempo integral. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.43, n.4, p.1613-1632, out./dez.2018.

_____. A predominância da vertente “alunos em tempo integral” nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 71 e 227170. 2017.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, e214130, 2018.

Recebido em abril de 2021.
Aprovado em junho de 2021.

