

A implementação do Ensino Médio Integral em tempo integral em Santa Catarina e a formação docente

Tiago Kesting Pereira (SED-SC/FLACSO)

Alexandre Duarte (UFMG/FLACSO)

RESUMO

A Medida Provisória nº 746 e a Portaria nº 145, de 2016, instituíram o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (EMTI) no Brasil. Na rede estadual de ensino de Santa Catarina, na esteira dessa medida, foi implementado, em 2017, o Programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI). Nesse sentido, o presente artigo buscou, a partir de outras pesquisas realizadas, analisar o funcionamento dos programas de Ensino Médio em Tempo Integral não apenas em Santa Catarina, mas também nos estados de Pernambuco e São Paulo, especialmente no que diz respeito à permanência e evasão dos estudantes nestes programas, formação docente e em como bolsas de estudo podem ou não auxiliar no combate à evasão escolar de estudantes cuja renda familiar não é suficiente para suprir a demanda. Dessa forma, notou-se certa contradição entre legislação e realidade, tanto na parte de infraestrutura das escolas quanto no que diz respeito ao pagamento efetivo e valores das dos benefícios nos três estados. Por fim, sugere-se a criação de bolsas de estudo enquanto forma de criação de uma nova cultura e de valorização do estudante enquanto trabalhador cuja atividade remunerada é a dedicação aos estudos e à pesquisa.

Palabras-clave: ensino médio, tempo integral, bolsas de estudo

INTRODUÇÃO

Em 2016, o então presidente Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), e o Ministério da Educação propuseram uma reforma significativa no ensino médio, por meio da Medida Provisória nº 746. Essa reforma incluiu a criação do “Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral - EMTI”, conforme estabelecido na Portaria nº 1.145/2016. Como resultado dessas medidas, em 2017, o estado de Santa Catarina implementou o “Programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI)” na sua rede de ensino.

Após um período de três anos ministrando aulas em turmas de Ensino Médio Integral em Tempo Integral, e compartilhando experiências com colegas que também participaram do programa, além de participar ativamente nas formações pedagógicas promovidas pela Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SED-SC) em colaboração com o Instituto

Ayrton Senna (IAS), houve uma reflexão profunda sobre a realidade das escolas que optaram por aderir ao programa. Essa reflexão abrangeu diversos aspectos, incluindo os desafios enfrentados durante a implementação, a resistência encontrada por parte dos alunos das primeiras séries e suas famílias, bem como as oportunidades de sucesso educacional proporcionadas pela formação em tempo integral. Além disso, incluiu-se também a questão da formação docente, visto que as mudanças ocorridas recentemente no Ensino Médio brasileiro não levaram em conta a formação de professores, que está inserida em um contexto temporal e espacial, relacionada à grade curricular dos cursos de licenciatura no país. Essa experiência também despertou um forte interesse pela pesquisa relacionada a esse tema.

Sendo assim, este artigo se baseia na pesquisa realizada no âmbito do programa de Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), que teve como foco de análise o mencionado programa. O objetivo principal da pesquisa foi identificar e analisar os fatores que influenciaram a decisão dos estudantes de ingressar, permanecer ou desistir do programa nos três primeiros anos de sua implementação, a partir da visão do corpo docente e equipe diretiva. Esses anos correspondem à 1ª série em 2017, à 2ª série em 2018 e à 3ª série em 2019.

Com essa abordagem, o estudo procurou não apenas abordar questões referentes à evasão, retenção e infraestrutura das escolas, mas também investigar a política educacional de Ensino Médio Integral em diferentes níveis de governo, enfocando a concepção e implementação dos programas de educação integral em tempo integral nas redes públicas de ensino em todo o país. Isso foi realizado por meio de uma análise minuciosa da legislação pertinente e dos estudos já realizados nos estados de Pernambuco (Dutra, 2014; Neto *et al*, 2016; Morais & Silva, 2019), São Paulo (Cássio & Giroto, 2018) e, de forma especial, na rede estadual de ensino de Santa Catarina (Guarda, 2020; França & Voigt, 2022).

De forma empírica, o objetivo foi identificar e analisar alguns aspectos relacionados à implementação do EMITI nas primeiras 15 escolas participantes. Isso incluiu a análise das matrículas dos estudantes, o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) dessas escolas durante o período de estudo, bem como o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) em relação à proposta de implementação do programa. Além disso, investigou-se as estratégias adotadas pela gestão escolar e pelos professores para lidar com a evasão de estudantes no Ensino Médio Integral em Tempo Integral e manter o programa em funcionamento com um mínimo de eficácia.

A fase quantitativa da pesquisa possibilitou extrair conclusões sobre o alcance das matrículas do EMITI, abrangendo não apenas as escolas examinadas, mas também todas as demais instituições que aderiram ao Programa. Em relação aos dados do INSE, estes forneceram *insights* sobre os critérios que orientaram a seleção das escolas participantes do programa, em linha com as descobertas da pesquisa de Cássio e Girotto (2018).

Na fase qualitativa da pesquisa, o foco foi compreender, por meio de entrevistas, o que de fato aconteceu nas escolas, uma vez que a interação direta é considerada como “a melhor situação para envolver a mente de outro ser humano” (Richardson, 1999, p. 207). As respostas obtidas nas entrevistas e os dados coletados passaram por uma análise de conteúdo, seguindo a metodologia de Bardin (2016). Além disso, documentos que orientaram a implementação do EMITI foram examinados, juntamente com a compilação prévia dos dados de matrículas do Sistema de Gestão Escolar de Santa Catarina (SIGGESC), que se mostraram essenciais para análises subsequentes e para a seleção das escolas pesquisadas, contribuindo para a criação de um banco de dados (Bardin, 2016).

Ensino Médio Integral e a escola de tempo integral

Desde a década de 1920, a discussão sobre conceitos de educação integral tem desempenhado um papel central nos debates sobre educação no Brasil (Coelho, 2005; Cavaliere, 2010). Essa discussão está intrinsecamente ligada à ideia de estabelecer uma escola de tempo integral. Conforme observa Gonçalves (2006, p. 130), “a definição mais tradicional para educação integral considera o indivíduo em sua natureza multidimensional, indo além de sua dimensão cognitiva”. Isso implica dizer que o aluno é encarado como um ser de complexas interações e experiências, sendo sua dimensão biopsicossocial levada em conta, e não se resume apenas ao seu quociente de inteligência. Quando se menciona a escola de tempo integral, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) define que o estudante deve passar sete ou mais horas diárias na escola durante todo o ano letivo.

No contexto em que se define uma “escola de tempo integral”, o Programa EMITI em Santa Catarina adotou uma programação que envolvia aulas de segunda à sexta-feira, das 07h30 às 12h15 e das 13h15 às 17h15, com uma exceção: às quintas-feiras, onde o período da tarde era reservado para o Planejamento Integrado Comum (PIC) - uma reunião envolvendo

todos os profissionais da escola que participavam do Programa. Assim, a quinta-feira era o único dia da semana em que os estudantes frequentavam as aulas apenas no período da manhã. Durante os dias em que estudavam em período integral, os alunos tinham acesso a três refeições, que incluíam uma pausa para o lanche da manhã, um almoço completo e outro intervalo no período da tarde. De acordo com informações de algumas escolas participantes (KESTERING PEREIRA, 2023), em algumas situações, mesmo nas quintas-feiras, o almoço era provido para estudantes com maiores necessidades ou que permaneciam na escola para estudar por conta própria.

De fato, quando as crianças e adolescentes de famílias socioeconomicamente menos privilegiadas dedicam mais tempo à educação, os adultos têm uma maior oportunidade de se envolver em atividades de trabalho fora de casa para sustentar suas famílias. No entanto, muitas famílias enfrentam dificuldades econômicas, com baixos rendimentos, chegando ao ponto em que a renda proveniente apenas do trabalho dos adultos não é suficiente para satisfazer as necessidades essenciais do grupo familiar. Nessas situações, os estudantes também podem ser obrigados a contribuir para o sustento, seja realizando tarefas domésticas não remuneradas, como cuidar de irmãos mais novos, ou participando em empregos informais de baixa remuneração e baixa qualificação. Assim, a noção de manter os jovens ocupados em casa ou longe das ruas pode perder sua validade (Paro *et al.*, 1988). Nesse sentido, a pesquisa demonstrou, a partir da identificação nos relatos de profissionais envolvidos com o Programa nas escolas e da involução no número de matrículas que, apesar de três refeições diárias ser uma vantagem aos estudantes e às famílias, muitas vezes a evasão ou a transferência para escolas de turno parcial ou noturno foi inevitável devido às necessidades econômicas.

Segundo Cavaliere (2014), embora o sentido compensatório atribuído à escola de tempo integral seja acentuado ao analisarmos os dois últimos Planos Nacionais de Educação, em Santa Catarina a proposta de Ensino Médio Integral em Tempo Integral não conseguiu garantir a permanência de estudantes no programa, levando a altos índices de evasão e transferência. Não se pretende, com isso, diminuir a importância da educação em tempo integral ou questionar a qualidade do ensino nas escolas participantes, mas, pelo contrário, analisar os dados e propor uma reflexão sobre um programa cujo público alvo deveria ser

estudantes socioeconomicamente vulneráveis que, no entanto, não permaneceram na escola de tempo integral devido à necessidade de contribuir com a renda familiar, criando uma clara contradição entre proposta e realidade. Se analisarmos o PNE 2014-2024, que prevê o mínimo de 50% das escolas públicas de ensino médio em tempo integral até o final do plano, atendendo a 25% dos estudantes de ensino médio, a pergunta inevitável que surge é: como manter um quarto dos estudantes brasileiros de ensino médio em escolas de tempo integral, especialmente quando se trata dos estudantes de baixa renda?

Associado ao desafio de manter o estudante de ensino médio estudando em tempo integral, há o fator da infraestrutura escolar somado à cultura da escola de tempo parcial, comumente praticada no Brasil, e também da formação docente. É sabido que, em geral, as escolas públicas brasileiras carecem de uma estrutura adequada, seja de mobiliário, internet de qualidade, biblioteca, falta de computadores e *tablets*, salas de aula equipadas, entre outros fatores agravantes. A meta 6 do PNE 2014-2024, em sua estratégia 6.2, prevê a construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado para o atendimento em tempo integral, além de priorizar comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social. Porém, destaca-se aqui o abismo que se manifesta entre a aprovação de planos, leis, portarias, medidas provisórias e decretos e a construção efetiva de escolas com um padrão arquitetônico adequado. Enquanto leis podem entrar em vigor no dia seguinte à sua aprovação, uma escola padronizada não pode, definitivamente, ser construída dentro deste intervalo de tempo, levando meses ou anos para ser edificada. A estratégia 3.8, da meta 3 do PNE 2014-2024, cita

estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude (Brasil, 2014).

Ainda que o PNE 2014-2024 considere o tema da permanência de estudantes nas escolas, especialmente dos jovens beneficiários de programas de transferência de renda, tais

como do Programa Bolsa Família (PBF), por exemplo, o documento não cita especificamente programas de transferência de renda voltados exclusivamente para o estudante do ensino médio, como bolsa-permanência ou bolsa-estudo, que podem ficar a critério das redes estaduais ou municipais de ensino.

Em Santa Catarina, o Plano Estadual de Educação (PEE), aprovado pela Lei n. 16.794, de 14 de dezembro de 2015, prioriza a instituição do ensino integral na rede de educação básica catarinense e busca, em sua meta 3.15, “fomentar programa voltado à permanência (bolsa de estudo) dos alunos na escola de tempo integral, especialmente no Ensino Médio inovador” (Santa Catarina, 2015, p. 9). No nível Federal, o Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi aprovado em 2009, a partir da Portaria n. 971, de 09 de outubro.

Na rede estadual de ensino catarinense, o ProEMI teve início em 2010, porém, o PEE, de 2015, que prioriza esse programa enquanto beneficiado pela bolsa-estudo, foi aprovado somente cinco anos depois e o pagamento efetivo à família dos estudantes passou a ocorrer em 2022. Portanto, o benefício foi implementado apenas 12 anos após a implementação do ProEMI, não necessariamente para atender alunos específicos deste programa, visto que, naquele ano, muitas escolas já não contavam mais com o programa em suas matrizes curriculares. Para se ter uma ideia, em 2016, de acordo com dados da SED-SC, a rede estadual catarinense contava com 156 escolas de diversas regiões do estado ofertando o ProEMI, atendendo um total de 15.950 matrículas.

O EMITI, objeto de estudo do presente artigo, só passou a contar com estudantes beneficiários do bolsa-estudante cinco anos após a sua implementação e, assim como o ProEMI, também quando muitas escolas já haviam desistido da proposta do programa. Dessa forma, observa-se que gerações de estudantes, tanto do ProEMI quanto do EMITI, deixaram de receber um benefício que, ao menos em tese, deveria ter contemplado estudantes de programas de educação de Ensino Médio em Tempo Integral desde 2016, considerando o ProEMI também como um tipo de educação em tempo integral.

Na rede estadual de Pernambuco, com a construção das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), houve o reordenamento das unidades escolares em relação à etapa

de ensino ofertada. Havia escolas estaduais que ofertavam tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio. Com a construção de novos centros, priorizou-se o Ensino Médio para as escolas que aderiram ao programa. Porém, esse reordenamento só seria possível caso houvesse outra escola próxima com condições de oferecer o Ensino Fundamental.

De acordo com Neto *et al.* (2016), a rede estadual de ensino médio integral em Pernambuco registrou o maior número de matrículas em todo o país. Os autores destacaram que, de maneira geral, as escolas integrais, sejam elas voltadas para o ensino propedêutico ou técnico, demonstraram ter resultados e condições superiores em comparação com as escolas não integrais. No entanto, a pesquisa também identificou indícios de uma “seleção não oficial de alunos nessas escolas” (Neto *et al.*, 2016, p. 164), o que levanta dúvidas sobre se a política educacional realmente teve um impacto positivo nos indicadores educacionais do estado. Em uma análise posterior realizada por Morais & Silva (2019, p. 141), observou-se que a implementação das EREMs em Pernambuco foi “permeada por contradições, desigualdades e sentidos que muitas vezes não foram anunciados”.

A pesquisa de Neto *et al.* (2016) revela que, se o estudante não se adapta ao período integral ou se os pais ou responsáveis não desejam que o (a) filho (a) permaneça no programa, há a possibilidade de trocar de escola.

Assim, ainda que isso seja não intencional e não desejado, as Erem possuem barreiras de permanência e pode-se inferir que há uma espécie de seleção não oficial, em que jovens de nível socioeconômico mais baixo e com menores recursos culturais rentáveis na escola, por terem a necessidade de conciliar trabalho e escola ou mesmo de colocar no horizonte essa possibilidade, tenderiam a se dirigir para as de tempo parcial e noturnas. Aqueles com nível socioeconômico mais alto, com maiores recursos culturais, sem essa necessidade de conciliar trabalho e escola e com maiores informações sobre o sistema de ensino, tenderiam a se dirigir para as escolas de tempo integral e para as diurnas. Trata-se de uma “escolha forçada”: de um ajuste entre as possibilidades que o jovem vê em si e no seu contexto social e as probabilidades que antevê de sucesso noutra escola (Neto *et al.*, 2016, p. 169-170, grifo do autor).

A realidade citada acima também foi observada nesta pesquisa, a partir de entrevistas realizadas com docentes, gestoras e coordenadoras do programa EMITI na rede estadual de Santa Catarina. Dessa forma, ambas as pesquisas mostraram mudança no perfil socioeconômico dos estudantes das escolas de tempo integral, com maiores chances de

permanência dos estudantes de classe média e média alta, algo que também foi constatado na pesquisa de Giroto e Cássio (2018), realizada com escolas de tempo integral na rede estadual paulista. Ainda de acordo com Neto *et al.* (2016, p. 178),

Quanto às percepções e apropriações do currículo, podemos destacar que existe nas escolas integrais e técnicas uma queixa constante devido à inadequação entre o currículo e a infraestrutura das escolas. Diretores, professores e alunos apontam a ausência de profissionais para usar os espaços das aulas de contraturno ou mesmo a inexistência de espaços apropriados.

As queixas apresentadas em relação à inexistência de espaços apropriados na rede estadual de Pernambuco também surgiram nas pesquisas de Guarda (2020), França e Voigt (2022) e Kesting Pereira (2023) em relação ao EMITI na rede estadual de Santa Catarina, evidenciando que, mesmo diante da diferença regional, as realidades se assemelham e os problemas permanecem. Constata-se, portanto, que não havia, ao menos durante o recorte temporal em que tais pesquisas foram realizadas, uma arquitetura adequada conforme previsão do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Ainda em Pernambuco, no que diz respeito à seleção e formação docente para atuar nas escolas de referência, a seleção se dá, de acordo com Dutra (2014, p. 15) a partir de uma “seleção interna simplificada”, com desempenho avaliado semestralmente e possibilidade de ser desligado do programa, caso não atenda às expectativas. Por outro lado, Morais & Silva (2019) alegam a presença de um sistema meritocrático que prevê recompensas, sanções e até exposição do servidor público, a partir dos resultados. A meritocracia, de acordo com os autores, quando aplicada ao sistema educacional, gera danos enormes. O cálculo para identificar supostas melhores e piores escolas é inconsistente, pois não considera variáveis importantes da sociologia, tais como condições sociais e econômicas de cada envolvido. Já em relação à formação docente, Neto *et al.* (2016, p. 179) revela que “a maioria dos depoimentos indica que as formações continuadas não são satisfatórias, pois os conhecimentos e técnicas oferecidos pelos formadores são básicos e há um foco excessivo no Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE)”. Em Santa Catarina, por outro lado, nossa pesquisa revelou que os docentes entrevistados consideraram boa e importante a

formação pedagógica da SED-SC, em parceria com o Instituto Ayrton Senna, para trabalhar com o EMITI nas escolas, apesar dos problemas de infraestrutura.

De acordo com Gawryszewski (2018), no que diz respeito à seleção das escolas realizada pelas Secretarias Estaduais de Educação para receber os recursos provenientes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (EMTI), as portarias recomendavam que fossem escolas de Ensino Médio não profissionalizante, que a carga horária não ultrapassasse sete horas diárias para mais da metade dos alunos e, entre outros pontos, que fossem localizadas em regiões de vulnerabilidade social, considerando o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). No entanto, apesar do foco na vulnerabilidade social, o programa em Santa Catarina foi introduzido em escolas localizadas em cidades com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) considerado alto ou muito alto. Essas escolas possuíam uma infraestrutura relativamente superior, embora abaixo do padrão estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024. Elas não necessariamente estavam em situação de vulnerabilidade social, mas estavam situadas em áreas centrais e economicamente privilegiadas, o que criou uma discrepância entre a proposta inicial e a realidade observada.

Esse “efeito reverso” também foi constatado por Giroto e Cássio (2018) ao analisarem as escolas estaduais do Programa de Educação Integral (PEI) na cidade de São Paulo. Constatou-se que o nível socioeconômico dos estudantes considerado “alto” é o dobro nas escolas do PEI em comparação com as escolas regulares, contrariando o PNE 2014-2024. Segundo os autores, as escolas do PEI estão no centro expandido da cidade, de urbanização consolidada e maior disponibilidade de serviços públicos e privados.

Na rede estadual de Santa Catarina, a “bolsa de estudo”, prevista no PEE - 2015 para estudantes de ensino médio em tempo integral, foi efetivada apenas no ano de 2022 com o título de “Bolsa Estudante” e atualmente com pagamentos mensais de R\$ 568,18, quando muitas unidades escolares já não contavam mais nem com o Ensino Médio Inovador nem com o EMITI em suas grades curriculares. Em Pernambuco, por sua vez, o Projeto de Lei Ordinária nº 2.663/2021, conhecido como “Programa Monitoria PE”, focou no combate à

evasão escolar através do resgate de estudantes evadidos, com o auxílio de monitores de busca ativa, e na potencialização do desempenho escolar dos estudantes, com o auxílio de monitores de aprendizagem.

No entanto, os beneficiados pelas bolsas não eram propriamente os estudantes evadidos, mas os monitores de aprendizagem e de busca ativa, que recebiam duzentos e oitocentos reais, respectivamente. Em relação aos monitores de aprendizagem, a bolsa no valor de duzentos reais estava prevista para os monitores dos componentes de Matemática e Língua Portuguesa, sendo que os participantes deveriam obedecer a alguns critérios para participar do programa, tais como média superior a “7,0”, disponibilidade de horário para dar suporte aos demais estudantes, fazer planejamentos e participar de reuniões com a equipe pedagógica da escola.

Em São Paulo, no ano de 2021 foi lançado o programa “Bolsa do Povo Educação” para estudantes de ensino médio da rede estadual de ensino em situação de pobreza ou extrema pobreza. De acordo com sítio eletrônico do Governo do Estado de São Paulo, a ação prevê pagamento de um benefício de mil reais por ano letivo, com o objetivo principal de combater a evasão escolar. No entanto, mil reais por ano equivalem a R\$ 83,33 por mês, ou seja, há que se pensar se este valor mensal será suficiente para, de fato, evitar a evasão escolar de um estudante de ensino médio cuja necessidade de trabalhar e contribuir com o orçamento familiar seja latente. Mais recentemente, em setembro de 2023, o Ministério da Educação (MEC), através de seu ministro Camilo Santana, anunciou a criação de um programa de bolsa permanência para estudantes de ensino médio, que está em fase final de elaboração, com valores ainda não divulgados, mas condicionada à frequência e aprovação.

O que podemos perceber, a partir da análise de bolsas de estudo pagas recentemente aos estudantes e/ou famílias das redes estaduais de Santa Catarina, Pernambuco e São Paulo, são algumas contradições. Na rede estadual catarinense, o programa “Bolsa Estudante”, embora conte com parcelas mensais significativas para as famílias dos estudantes, previsto em lei desde 2015 para estudantes de educação em tempo integral, a mesma foi efetivada somente em 2022, quando gerações de estudantes já haviam ou concluído seus estudos ou evadido os

programas de Ensino Médio em Tempo Integral. Atualmente, os beneficiários são estudantes do Novo Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos.

Em Pernambuco, em que pese o “Programa Monitoria PE” ter provido bolsas para monitores de busca ativa e de aprendizagem, que certamente foram significativas para quem as recebeu, não contemplou os estudantes em risco de evasão escolar ou que já estavam evadidos. Em São Paulo, o programa “Bolsa do Povo Educação”, cujo aporte foi de pouco mais de 80 reais mensais, deixa dúvida em relação ao tamanho e a suficiência do benefício pago ao estudante considerado em situação de pobreza ou extrema pobreza.

Considerações finais

No que tange à formação docente, percebemos que, em Santa Catarina, a formação oferecida pela SED-SC, em parceria com IAS, durante os primeiros anos de EMITI, foi considerada boa. Alguns entrevistados relataram que sua didática mudou: deixaram de ser “conteudista”, passaram a utilizar metodologias ativas, em que o estudante é mais atuante no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, menos passivo. Relatos como este nos levam à reflexão sobre a própria formação acadêmica dos docentes, uma vez que, mesmo em cursos de licenciatura com disciplinas voltadas para a didática e metodologia do ensino, por vezes o profissional pode concluir a graduação com uma ideia de que seu papel em sala de aula é o de lecionar somente aulas expositivas. Por outro lado, o material fornecido pelo Instituto Ayrton Senna exige uma série de equipamentos e recursos que as escolas careciam à época de implementação do programa, que só foram recebidos quando algumas escolas já não contavam mais com o programa em funcionamento.

Já em Pernambuco, a partir das referências utilizadas, percebemos que, apesar de as Escolas de Referência em Ensino Médio contarem com alto prestígio em relação à obtenção de aprovações em sistemas educacionais, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e maior atenção das equipes docente e gestora aos estudantes e suas famílias, a

formação docente não foi necessariamente satisfatória, segundo relatos, justamente por conta do foco excessivo em avaliações externas e conhecimentos básicos oferecidos (NETO *et al.*, 2016). Nas três redes de ensino dos três estados abordados, Santa Catarina, Pernambuco e São Paulo, observaram-se mudança no perfil socioeconômico dos estudantes em escolas de ensino médio de tempo integral, além de gradativa redução no número de matrículas, quando o PNE 2014-2024 priorizava estudantes em vulnerabilidade econômica e social.

Quando se quer manter um estudante em situação de pobreza, extrema pobreza ou mesmo de classe média baixa em escolas públicas de ensino médio, sejam elas de tempo parcial, mas especialmente as de tempo integral, é preciso garantir todas as condições para que isso aconteça, caso contrário a escola poderá reproduzir desigualdades. Por vezes, o diálogo e a tentativa de convencer o jovem de que a permanência na escola será importante para ele ou ela não é suficiente. Não se quer, absolutamente, menosprezar o diálogo entre os muros na escola. O diálogo e o acolhimento são peças importantes para a permanência, mas podem ser insuficientes se a própria permanência do indivíduo na escola não receber o devido valor por quem impõe reformas e mudanças: o Estado. Não é raro o estudante de ensino médio em tempo integral abandonar a escola ou transferir-se de turno devido à necessidade de trabalhar.

Nesse sentido, nota-se a dificuldade de conciliação do estudo com o trabalho por parte de adolescentes e jovens. Isso ocorre, em certa medida, porque a dedicação aos estudos não é entendida como uma mais uma forma de trabalho e que pode estar invisibilizada, pois, em geral, não é uma atividade remunerada. Por isso, a valorização da dedicação aos estudos como mais uma forma de trabalho, a partir de bolsas de estudo, por parte do Estado, para jovens em situação de pobreza e extrema pobreza, é importante para além da mera manutenção do jovem no ambiente escolar, mas fundamentalmente para a criação e valorização de uma nova cultura: de que o estudante seja reconhecido como um trabalhador ou trabalhadora cuja atividade remunerada é a sua dedicação exclusiva aos estudos e à pesquisa científica no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reco, Augusto Pinheiro. São Paulo; Edições 70, 2016.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 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 República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 set. de 2016.

_____. Portaria n. 971, de 09 de outubro de 2009. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do Ensino Médio não profissional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, n. 195, p. 52.

_____. Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n. 46, de 22 de setembro de 2016. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*.

_____. Lei n. 13.005 de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024). *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CAVALIERE, A. M. *Anísio Teixeira e a educação integral*. Paidéia (USP. Ribeirão Preto), v. 20, p. 249-259, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>. Acesso em 24 out. 2023.

_____. *Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?* Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 129, p.1205-1222, out-dez., 2014. Disponível em <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>. Acesso em 30 out. 2021.

COELHO, L. M. C. C. *Educação integral e integralismo: fontes impressas e história (s)*. Acervo, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 83-94, jan/dez 2005. Disponível em <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/55208>. Acesso em 24 out. 2023.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. *Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio*, 2014. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/PauloDutra_GT2_integral.pdf. Acesso 11 out. 2023.

FRANÇA, Daniel de Souza; VOIGT, Jane Mery Richter. *Ensino Médio Integral em Tempo Integral: competência socioemocional para uma educação integral?*. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 06-20, mai. 2022. ISSN 1982-9949. Acesso em: 13 out. 2023. doi: 10.17058/rea.v30i2.16378.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. *Tempo integral: mais uma solução para o Ensino Médio?*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 826-843, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i3.8651796. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651796>. Acesso em 06 nov. 2023.

GIROTTI, E. D.; CÁSSIO, F. L. (2018). *A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26 (109). Disponível <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3499>. Acesso em 13 set. 2023.

GUARDA, Gelvane Nicole. *A gestão público-privada no programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral - EMITI em escolas da rede pública estadual de Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020. Disponível em <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4031>. Acesso em 10 out. 2023.

KESTERING PEREIRA, Tiago. *Ensino médio integral em tempo integral em Santa Catarina: entre alcances e limites (2017-2019)*. Tiago Kesting Pereira. Porto Alegre. FLACSO/FPA, 2023.

MORAIS, Edima; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. Escolas de Referência em Ensino Médio: uma análise do Programa de Educação Integral em Pernambuco. In: SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. ANDRADE, Edson Francisco de; MARQUES, Luciana Rosa (org.). *Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições*. Recife. Ed. UFPE, 2019, p. 138-159.

NETO, Ruy Mello et al. *Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco: educação integral e pacto de gestão por resultados*. Cadernos Cenpec. São Paulo, v.6, n.2, p.160-191, jul./dez. 2016.

PARO, Vitor Henrique et al. *A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais*. Cad. Pesq. São Paulo (65): 11-20, maio 1988. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1192>. Acesso em 26 out. 2023.

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

PERNAMBUCO. *Projeto de Lei Ordinária 2663/2021*. Dispõe sobre o Programa Monitoria PE. Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco. Disponível em <https://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=8008&tipoprop=p>. Acesso em 09 out. 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 327p. ISBN: 8522421110.

SANTA CATARINA. *Ensino Médio Inovador - EMI*. Disponível em: sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/17003-ensino-medio-inovador. Acesso em 30 out. 2023

_____. *Lei n. 16.794, de 14 de dezembro de 2015*. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Disponível em http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/16794_2015_lei.html. Acesso em 30 out. 2023.

SÃO PAULO. *Estado de SP pagará R\$ 1 mil para manter alunos do ensino médio na escola*. Ação contra a evasão escolar vai investir R\$ 400 milhões em benefício para 300 mil estudantes em situação de pobreza e extrema pobreza. Disponível em <https://www.saopaulo.sp.gov.br/snoticias/estado-de-sp-pagara-r-1-mil-para-manter-alunos-do-ensino-medio-na-escola/>. Acesso em 06 nov. 2023

VILELA, Pedro Rafael. *Estudantes do ensino médio terão bolsa para permanecer na escola*. Agência Brasil. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2023-09/estudantes-do-ensino-medio-terao-bolsa-para-permanecer-na-escola>. Acesso em 09 nov. 2023