PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MARCELO COSTA DA SILVA

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO: ANÁLISE GEORREFERENCIADA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Presidente Prudente
2020

MARCELO COSTA DA SILVA

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO: ANÁLISE GEORREFERENCIADA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/*Campus* de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Cláudia da Mota Darós Parente
Linha de Pesquisa 04: Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública

Presidente Prudente
2020

S586p

Silva, Marcelo Costa da
Políticas de educação em tempo integral no ensino médio público : análise georreferenciada do estado de São Paulo / Marcelo Costa da Silva. -- Presidente Prudente, 2020
184 f. : il., tabs., mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Cláudia da Mota Darós Parente

1. Ensino Médio. 2. Educação em Tempo Integral. 3. Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. 4. Políticas Educacionais. 5. São Paulo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Políticas de Educação em tempo integral no ensino médio público: análise georreferenciada do Estado de São Paulo

AUTOR: MARCELO COSTA DA SILVA

ORIENTADORA: CLAUDIA DA MOTA DAROS PARENTE

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Prof(a). Dr(a). CLAUDIA DA MOTA DAROS PARENTE (Participaçao Virtual)
Departamento Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). SILVIO CESAR NUNES MILITÃO (Participaçao Virtual)
Departamento de Didática / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof. Dr. FLÁVIO CAETANO DA SILVA (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação / Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas

Presidente Prudente, 02 de dezembro de 2020

Dedico esta pesquisa a todos que buscam um caminho de volta “para a verdadeira casa”. Dedico aos que estão dispostos a fazer Educação com compromisso, com profissionalismo, com seriedade e com amor neste período de fragilidade das políticas educacionais que estamos vivendo.

AGRADECIMENTOS

A escrita de uma dissertação de mestrado não é algo tão simples. É um processo que envolve muito além do que está escrito em cada linha e em cada página. O desafio é maior, quando escrevemos sobre o contexto em que trabalhamos e tentamos trazer nossas contribuições. Escrever sobre Educação, por vezes, desvela um pouco do que está contido, fervendo e batendo em nosso coração. A visão acadêmica acrescenta elementos que tornam nossa voz refinada, investigativa, apresentando referenciais teóricos incomensuravelmente importantes e trazendo elementos analíticos preciosos. Neste momento, percebemos que a escrita está imersa em um paradoxo. É um movimento, na maior parte do tempo, isolado. Mas, efetivamente, não estamos sozinhos. Muitas pessoas participaram deste processo. Peço desculpas por não conseguir citar todos. Foram muitas contribuições!

Agradeço aos meus pais, Edilelda e Mauro, por sempre estarem ao meu lado durante os momentos que mais precisei e terem sido um ponto de apoio importante na minha vida. Sempre valorizaram a importância de estudar, mesmo quando a oportunidade não lhes foi concedida. Agradeço à minha família, de modo geral, que participou da minha formação enquanto cidadão.

Também agradeço a todos os professores que tive até hoje. Do antigo jardim até a universidade. Os docentes que passam por nossas vidas deixam contribuições. Alguns, possibilitaram experiências marcantes e que traçaram minha escolha pela profissão. Outros, mesmo que o legado não tenha sido positivo, ajudaram com exemplos para não serem seguidos. Agradeço às equipes das escolas em que trabalhei durante a pós-graduação – Escola Estadual de Tupi Paulista e a Escola Estadual Jacinto Pernas Gomato –, colegas que permitiram que a experiência fosse mais suave, mesmo diante de todas as dificuldades que passei, sobretudo com problemas de saúde. Alterar o horário de aula, conversar com cada um sobre as vivências e as experiências da pós-graduação sempre foi gratificante, o que permitiu uma evolução pessoal e profissional.

Agradeço à equipe de pós-graduação da Unesp de Presidente Prudente, equipe da biblioteca e às funcionárias da organização e limpeza da sala na pós pelas conversas sempre bem-humoradas antes das aulas começarem. Agradeço imensamente ao corpo docente e aos colegas da pós-graduação que estiveram em contato comigo durante as disciplinas. As leituras, vivências, profundidade de percepção dos professores e as contribuições dos colegas ajudaram-me a ver a escola com um olhar mais apurado e mais atento às necessidades da

sociedade. Os registros em fotografias carregam um pouco do sentimento de ter a oportunidade de estar com cada um. Quero direcionar alguns agradecimentos especiais.

À professora Nilda, que foi importante na construção do meu "ser professor" pela dedicação, pelo esforço e por ser um exemplo vivo da doação no ato de ensinar e que foi e é um exemplo vivo da perspectiva estética da Educação como apresentada por Terezinha Rios. Uma pessoa que tem paixão pelo que faz e que foi capaz de semear o interesse pela docência.

À professora Andréia, que, desde os trabalhos de orientação na área da Psicologia da Educação, auxiliou as leituras, possibilitou conversas, reflexões sobre a educação no ensino médio e no ensino superior. Sempre proporcionou uma visão crítica a respeito da minha vida e da escola. Uma professora que apenas deu aula em uma disciplina, em um semestre no curso de licenciatura em Química, mas que abriu as portas para que eu pudesse participar dos contextos da pesquisa em Educação e possibilitou a realização dos meus primeiros trabalhos na graduação e que incentivou o meu ingresso para participar do processo seletivo no programa de pós-graduação.

Não posso deixar de falar na professora Cláudia, que orientou este texto. Sem dúvida, o maior auxílio foi em refinar, ressignificar e abrir minha mente para outras possibilidades de escrita, de pesquisa. Uma visão orgânica, consciente de vários caminhos a seguir. Ampliou minha capacidade de fazer leituras para além da intencionalidade dos autores. Foi relevante ao apoiar e ao ter paciência para esperar mesmo quando as circunstâncias não foram favoráveis. Alguém que pesquisa não por ser apenas uma obrigação da vida acadêmica, mas investiga como uma criança que procura entender como o mundo funciona e se diverte no processo de aprendizagem.

Agradeço à banca que realizou a leitura do texto e teve participação significativa na lapidação e adequação desta pesquisa. Ao professor Flávio, por trazer uma análise que foi capaz de captar as subjetividades, as relações entre os elementos do texto e à minha prática profissional e implicações na pesquisa. Ao professor Sílvio, pois trouxe uma análise objetiva e com apontamentos sobre a História e sobre a legislação político-educacional. Duas interpretações distintas, porém, amplamente significativas e complementares que contribuíram para o avanço da pesquisa.

Por fim, agradeço a todas as manifestações do sagrado. Para algumas frentes cristãs é Deus, Yahweh, Jehová, Abbá, El Elah. Para o islamismo é Alah. Para o Hinduísmo é Krishna. Para a nação Tupi é Guaraci. O divino que é materializado à linguagem humana por meio de suas subjetividades e de suas culturas. A aura que sublima a nossa humanidade, que eleva nossos sentidos a algo maior: Obrigado!

ENTRE OLHARES

(Marcelo Costa da Silva)

Nosso país mergulha em desigualdade
Para muitos ainda não há livros, só trabalho duro
Esperança que nasce, mas não floresce, desde a tenra idade
Esqueceram que Educação constrói sonhos, vislumbra o futuro

No ensino médio olhamos para espelhos
Neles vemos quem fomos, quem somos e quem seremos
Jovens vivem dúvidas, jovens buscam conselhos
A escola segue insólita, apenas vivemos

Tantas regras, tantas disciplinas
Há tanto para ler, há tanto para aprender
Tanta profusão em vidas tão pequeninas
O jovem? Ele busca sonhar, sobreviver, enfim, viver

O ensino médio faz parte da nossa história
Sonhos, ideias, sucessos, atenção, amor
Tantas vivências em nossa memória
É conhecer o mundo, conhecer com ardor

Na escola, os sonhos materializam
Entre políticas educacionais
Na rua, na escola ou no gabinete formalizam
Sob perspectivas municipais, estaduais ou federais

Na vastidão do país ou na simplicidade dos municípios
Politize! Seja cidadão
São ideais e princípios
Que constroem nossa nação

RESUMO

Esta investigação desenvolveu-se no interior da linha de pesquisa "Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp/*Campus* de Presidente Prudente. Nos últimos anos, o ensino médio tem integrado a agenda político-educacional. A reforma do ensino médio, as mudanças no Exame Nacional do Ensino Médio, a nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, a aprovação do Currículo Paulista para o ensino médio são ações político-pedagógicas associadas a esta etapa da educação básica implementadas recentemente. As questões norteadoras desta pesquisa foram: "Quais são as principais características das políticas de educação em tempo integral destinadas ao ensino médio público no estado de São Paulo? Como está configurada a oferta da educação em tempo integral no ensino médio público em termos de abrangência nas regiões administrativas do Estado?" Em termos de procedimentos metodológicos, além de pesquisa bibliográfica e documental, foi realizado um estudo georreferenciado com foco na configuração da oferta de ensino médio público nas regiões administrativas do estado de São Paulo. A presente pesquisa surgiu com o objetivo de analisar as políticas de educação em tempo integral no ensino médio público implementadas no Estado de São Paulo. Foram investigados o Programa Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Ensino Técnico Integrado ao Médio da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação e o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação de São Paulo. Seguimos três objetivos específicos: descrever os principais aspectos históricos, políticos e legais relacionados ao ensino médio no Brasil; identificar e sistematizar as principais características das políticas de educação em tempo integral no ensino médio público implementadas atualmente no Estado de São Paulo; investigar a configuração da oferta de ensino médio público em tempo integral no Estado de São Paulo. Inicialmente, sistematizamos a trajetória histórico-legal do ensino médio público, para constituir o contexto e o cenário atual, além de discutir conceitos que embasam a nossa análise e repercutem nas políticas educacionais: federalismo, relações intergovernamentais e as relações intersetoriais. Como resultados, o georreferenciamento mostrou a abrangência do atendimento de educação em tempo integral no ensino médio público nas 16 regiões administrativas e nos municípios paulistas, de modo a identificar regiões e municípios contemplados e não contemplados pelas políticas em vigor. Além disso, foi possível categorizar os programas de educação em tempo integral por meio de tipologia: abrangência parcial, normatização estruturada, formuladas e implementadas no mesmo âmbito administrativo, são mantidas com recursos públicos, sustentadas por argumentos pedagógicos com trabalho de profissionais da educação, apresentam profissionais com diferentes vínculos, são padronizadas e com currículo integral. A distribuição das políticas de educação em tempo integral revelou-se desigual no território paulista. Embora as políticas coexistam, concomitantemente, há mais de uma década, no estado de São Paulo, em 2020, cerca de 60% dos municípios não têm disponíveis escolas de tempo integral no ensino médio público. A partir da investigação efetuada, há perspectiva em possíveis trabalhos sobre as relações intergovernamentais e intersetoriais na consolidação de projetos formativos e de políticas de educação em tempo integral para o ensino médio. Seria pertinente ampliar a discussão a respeito da oferta de educação em tempo integral no ensino médio a partir das necessidades, dos interesses e das demandas sociais. Por fim, a educação em tempo integral pode ser considerada um caminho para a garantia do direito à educação, mas não o único.

Palavras-chave: Ensino Médio. Educação em Tempo Integral. Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Políticas Educacionais. São Paulo.

ABSTRACT

This investigation was developed within the research line "Education Professionals Training, Educational Policies and Public School", of the Graduate Program in Education of the Faculty of Science and Technology at UNESP/Campus de Presidente Prudente. In recent years, secondary education has been part of the political-educational agenda. The reform of secondary education, changes in the National Secondary Education Examination, the new Common National Curriculum Base for Secondary Education, the approval of the Paulista Curriculum for secondary education are political-pedagogical actions associated with this stage of basic education implemented recently. The guiding questions of the research were: "What are the main characteristics of full-time education policies aimed at public secondary education in the state of São Paulo? How is the provision of full-time education in public high school configured in terms of coverage in the administrative regions of the State?" In terms of methodological procedures, in addition to bibliographical and documental research, a georeferenced study was carried out with a focus on the configuration of public secondary education provision in the administrative regions of the State of São Paulo. This research arose with the objective of analyzing the policies of full-time education in public secondary education implemented in the State of São Paulo. The study investigated the Integral Education Program of the São Paulo State Department of Education, the Technical Education Integrated to High School from the Secretariat for Economic Development, Science, Technology and Innovation and the Technical Education Integrated to High School from the Federal Institute of Education of São Paulo. We follow three specific objectives: to describe the main historical, political and legal aspects related to secondary education in Brazil; identify and systematize the main characteristics of full-time education policies in public secondary education currently implemented in the State of São Paulo; to investigate the configuration of full-time public secondary education in the State of São Paulo. Initially, we systematized the historical-legal trajectory of public secondary education, to establish the current context and scenario, in addition to discussing concepts that support our analysis and impact on educational policies: federalism, intergovernmental relations and intersectoral relations. As a result, the georeferencing showed the scope of full-time education services in public high schools in the 16 administrative regions and in the municipalities of São Paulo, in order to identify regions and municipalities covered and not covered by the policies in force. In addition, it was possible to categorize the full-time education programs by typology: partial coverage, structured standardization, formulated and implemented in the same administrative scope, are maintained with public resources, supported by pedagogical arguments with the work of education professionals, they present professionals with different ties, are standardized and with a full curriculum. The distribution of full-time education policies proved to be uneven in the territory of São Paulo. Although policies have coexisted at the same time for more than a decade, in the state of São Paulo, in 2020, around 60% of the municipalities do not have full-time public secondary schools available. Based on the investigation carried out, there is perspective on possible work on intergovernmental and intersectoral relations in the consolidation of training projects and full-time education policies for secondary education. It would be pertinent to broaden the discussion about the provision of full-time education in secondary education based on social needs, interests and demands. Finally, full-time education can be considered a way to guarantee the right to education, but not the only one.

Keywords: High school. Full-time education. Technical Education Integrated to High School. Educational Policies. São Paulo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores e resultados parciais da meta 3 do PNE 69
Quadro 2 – Indicadores e resultados parciais da meta 6 do PNE 71
Quadro 3 – Indicadores e resultados parciais da meta 11 do PNE 71
Quadro 4 – Fases da Política Pública 75
Quadro 5 – Metas 3, 6 e 11 nos Planos Nacional e Estadual de Educação de São Paulo 92
Quadro 6 – Estratégias para o cumprimento da meta 3 nos Planos de Educação Nacional e Estadual de São Paulo 94
Quadro 7 – Meta 6 de educação em tempo integral no Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual de Educação de São Paulo 96
Quadro 8 – Meta 11 de educação profissional técnica de nível médio no Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual de Educação de São Paulo 98
Quadro 9 – Características do Programa Ensino Integral 107

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Calvin e Haroldo e um ponto de vista 18
Figura 2 – Calvin e Haroldo na escola 33
Figura 3 – Formação específica de professores nas disciplinas que atuam. 53
Figura 4 – Percentual de adolescentes de 14 a 17 anos que não frequentavam escola, por regiões e situações de ocupação, segundo grupos de idade (2009-2011) 60
Figura 5 – População que frequenta a escola segundo idade e regiões (2011) 61
Figura 6 – Evolução das matrículas no ensino médio no período de 2015-2019 62
Figura 7 – Número de matrículas no ensino médio, segundo dependência administrativa e localização da escola – Brasil – 2019 63
Figura 8 – Percentual de escolas de ensino médio por dependência administrativa – Brasil – 2019 64
Figura 9 – Recursos relacionados à infraestrutura disponíveis nas escolas de ensino médio – Brasil – 2019 65
Figura 10 – Evolução das taxas de aprovação por etapa de ensino 2009-2017 66
Figura 11 – Taxa de insucesso no ensino médio - 2017 67
Figura 12 – Proporção de matrículas de alunos em tempo integral no ensino médio por rede de ensino – Brasil – 2014 a 2018 70
Figura 13 – Calvin e Dona Hermengarda: Quer Fazer uma pergunta? 73
Figura 14 – Ciclo de políticas públicas 75
Figura 15 – Percentual de matrículas por dependência administrativa - São Paulo (2015-2019) 88
Figura 16 – Distorção idade-série do ensino médio por rede de ensino e gênero - São Paulo - 2019 88
Figura 17 – Crescimento da oferta da educação em tempo integral no estado de São Paulo no período de 2015 a 2019 89
Figura 18 – Número de matrículas do Ensino médio (total, integrado e não integrado à educação profissional) – São Paulo (2015 a 2019) 90
Figura 19 – Evolução das matrículas da educação profissional no ensino médio no estado de São Paulo 91
Figura 20 – Pilares do Programa “Educação – Compromisso de São Paulo” 107
Figura 21 – Matriz Curricular do Programa Ensino Integral para o Ensino Médio 110
Figura 22 – Exemplo de quadro de horário escolar – PEI 111

Figura 23 – Exemplo de matriz curricular de um Curso Técnico Integrado ao Médio do Centro Paula Souza.....117
Figura 24 – Exemplo de quadro de horário do curso técnico integrado ao médio no Centro Paula Souza.....119
Figura 25 – Exemplo de matriz curricular do ensino técnico integrado ao médio para o curso de Informática no Instituto Federal 123
Figura 26 – Exemplo de quadro de horário do ensino técnico integrado ao médio no curso de Informática no Instituto Federal 124
Figura 27 – Calvin e Haroldo comentam sobre a década que se inicia e o futuro 125
Figura 28 – Organização do GSE das unidades do Centro Paula Souza no estado de São Paulo 134
Figura 29 – Unidades do Centro Paula Souza por Região Administrativa disponível no portal CPS. 135
Figura 30 – Mapa dos *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – 2016 137
Figura 31 – Último quadrinho de Calvin e Haroldo, por Bill Watterson 164

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Regiões Administrativas do Estado de São Paulo 129
Mapa 2 – Diretorias Regionais de Ensino do estado de São Paulo 130
Mapa 3 – Distribuição das Diretorias Regionais de Ensino nas Regiões Administrativas do estado de São Paulo 132
Mapa 4 – Mapa das Escolas Estaduais Paulistas por regiões administrativas 133
Mapa 5 – Distribuição das unidades do CPS com ensino técnico integral ao médio 136
Mapa 6 – Distribuição das unidades do Instituto Federal de São Paulo com ensino técnico integrado ao médio 138
Mapa 7 – Mapa por aglomeração de escolas PEI nas regiões administrativas 140
Mapa 8 – Distribuição dos Municípios com e sem PEI no Estado de São Paulo 141
Mapa 9 - Escolas PEI com matrículas no Ensino Médio 142
Mapa 10 – Municípios com escolas PEI com alunos matriculados no Ensino Médio 144
Mapa 11 – Distribuição das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza com Ensino Médio Integrado do Técnico no Estado de São Paulo por Região Administrativa 146
Mapa 12 – Distribuição das ETECs com ETIM por município nas Regiões Administrativas 147
Mapa 13 – Distribuição dos Campus do Instituto Federal de São Paulo, com ensino médio integrado ao técnico, por Região Administrativa 148
Mapa 14 – Municípios que possuem unidades dos Institutos Federais de São Paulo 149
Mapa 15 – Estabelecimentos em tempo integral na rede pública do estado de São Paulo 152
Mapa 16 – Distribuição por região de municípios com os três programas simultaneamente 154
Mapa 17 – Municípios com as três políticas de educação em tempo integral para o ensino médio 156
Mapa 18 – Municípios com uma escola em tempo integral no ensino médio público por região 157
Mapa 19 - Distribuição de municípios que atendem em tempo integral 160
Mapa 20 – Municípios sem tempo integral distribuídos nas regiões administrativas 161

LISTA DE SIGLAS

BNCC – EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEENSI	Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPS	Centro Paula Souza
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ETIM	Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio
Enap	Escola Nacional de Administração Pública
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Etec	Escolas Técnicas
Fatec	Faculdade de Tecnologia
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GPS	*Global Positioning System*
GSE	Grupo de Supervisão Educacional
GSP	Grupo de Supervisão Educacional de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idesp	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IF	Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia
IFSP	Institutos Federais de São Paulo
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
PIB	Produto Interno Bruto
PEE	Plano Estadual de Educação

PEI	Programa Ensino Integral
PNE	Plano Nacional de Educação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SDECTI	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação
Sead	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIG	Sistema de Informações Geográficas
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicef	Fundo das Nações Unidades para a Infância, em inglês United Nations Children's Fund

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18
1.1 O pesquisador e o objeto de estudo 18
1.2 Justificativa da pesquisa 26
1.3 Objetivos da pesquisa 28
1.4 Procedimentos metodológicos 28
1.5 Estrutura da dissertação 31
2 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL 33
2.1 Trajetória histórico-legal do ensino médio 34
2.2 O ensino médio no contexto atual 39
2.3 Cenário atual de atendimento no ensino médio 59
3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO 73
3.1 Políticas públicas: alguns conceitos 73
3.2 O ensino médio público no estado de São Paulo: cenário 86
3.3 Metas e estratégias para o ensino médio e para a educação em tempo integral no estado de São Paulo 91
3.4 Políticas de educação em tempo integral: conceitos gerais e referenciais analíticos 100
3.5 Programa Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo 106
3.6. Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza 112
3.7 Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio dos Institutos Federais de Educação de São Paulo 119
4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO: ANÁLISE GEORREFERENCIADA 125
4.1 Georreferenciamento: conceitos gerais e aplicações à educação 125
4.2 Apontamentos metodológicos e analíticos 127
4.3 Gestão das políticas de educação em tempo integral no ensino médio público paulista 128
4.4 Configuração da oferta de educação em tempo integral no ensino médio público paulista: análise georreferenciada 138
4.4.1 Programa Ensino Integral 139

4.4.2 Ensino médio integrado ao técnico nas unidades do Centro Paula Souza.....145
4.4.3 Ensino médio integrado ao técnico nas unidades do Instituto Federal de São Paulo....147
4.4.4 Educação em tempo integral no ensino médio público paulista: abrangência 150
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 164
REFERÊNCIAS.....170

1 INTRODUÇÃO

A estrutura deste capítulo introdutório está consolidada em 5 partes. Na primeira parte, discutiremos a relação entre o pesquisador e o objeto de estudo. A seguir, na segunda, apresentaremos a justificativa da pesquisa no cenário político-educacional brasileiro. Na terceira, exporemos os objetivos desta investigação. Logo a seguir, na quarta, apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho. Por fim, na última, definiremos a estrutura dos capítulos que integram esta pesquisa.

1.1 O pesquisador e o objeto de estudo

Figura 1 – Calvin e Haroldo e um ponto de vista



Fonte: Bill Watterson (2009).

No início de cada capítulo desta dissertação, elencaremos uma discussão que tange um aspecto do ensino médio que sonhamos a partir de uma tira apresentada como epígrafe. Após os primeiros apontamentos, resumiremos nossa intencionalidade a uma palavra que sempre terá uma relação com um aspecto do ensino médio e ao movimento realizado pela pesquisa no capítulo em questão. O ensino médio não possui uma identidade específica, e iremos discutir oportunamente este aspecto. Contudo, queremos contribuir materializando, a partir de todas as leituras feitas, algumas palavras que possam conter fragmentos da essência do ensino médio a partir do referencial teórico adotado. Contudo, este não é o objetivo principal desta investigação, mas permitirá construir outro modo de contextualizar o direcionamento que cada capítulo trará.

A charge de Calvin e Haroldo, lida na abertura deste capítulo, pode ser interpretada sob um aspecto importante quando refletimos a respeito das políticas públicas educacionais: a participação do sujeito em um contexto democrático. Atualmente, ser professor está além de apenas incutir práticas pedagógicas para promover aprendizagem dos saberes da própria

disciplina. Ensinar para a cidadania é, antes de tudo, fornecer instrumentação para os alunos terem autonomia na tomada de decisões e para serem críticos mediante ao bombardeio de informações que recebemos todos os dias. A visão descompromissada de Calvin não deve ser compartilhada pelos professores. As nossas ações repercutem na sociedade. O ato pedagógico deve promover práticas que permitam aos alunos a capacidade de dialogar com os diferentes saberes escolares e com o mundo hoje. A construção de uma escola democrática exige o envolvimento da sociedade. A primeira palavra quanto ao ensino médio que gostaríamos de tecer é *compromisso*.

Antes[1] de abordar a temática da dissertação, objetivos, justificativa e metodologia, penso ser útil apresentar quem sou. Assim, quero oportunizar ao leitor desvelar meu local de fala no cenário educacional e minha relação com a pesquisa e com o objeto.

Atuo como professor efetivo na rede de ensino estadual de São Paulo desde 2013, embora já tivesse experiências como docente ao longo da minha trajetória durante a graduação. Tenho formação em Licenciatura em Química e sempre me interessei pela profissão docente, embora, historicamente, o papel do professor, a maneira como é visto pela sociedade brasileira e como é valorizado, ainda apresente um percurso significativo a ser trilhado. No entanto, o encanto pela profissão e o desejo em ajudar o próximo a conquistar seus sonhos sempre falou mais alto. O público-alvo da minha prática pedagógica são os alunos do ensino médio e da educação de jovens e adultos.

Os trabalhos realizados durante a época de graduação estavam focados na formação de professores e na elaboração de materiais didáticos. Todavia, a escola pública constantemente provoca inquietações, reflexões e momentos de estudos sobre as políticas públicas implementadas, por vezes, de forma vertical e que impactam diretamente ou indiretamente na prática pedagógica dos professores e, consequentemente, têm implicações na aprendizagem dos alunos. Frente a isso, ainda que minha formação inicial acadêmica não tivesse contemplado de forma suficiente tópicos relacionados às políticas públicas educacionais, a experiência profissional encaminhava minha trajetória de estudos para isso.

Recentemente, as políticas públicas têm ocupado um lugar de destaque em diferentes espaços sociais. Em 2019, por exemplo, a Campanha da Fraternidade, discutida a partir de inúmeras reflexões oriundas da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), concentrou a discussão no tema “Fraternidade e políticas públicas”. Além disso, os espaços

[1] Neste momento, farei uso da primeira pessoa do singular, em virtude de articular minha trajetória acadêmico-profissional ao meu objeto de estudo. Ao longo do restante do texto, a escrita continuará na primeira pessoa do plural.

sindicais constituem ambientes significativos à formação profissional, pois permitem reflexões, debates sobre a repercussão das políticas de educação ao exercício da profissão e aos direitos do trabalhador. Estes casos exemplificam como são relevantes os estudos sobre as políticas públicas no meio acadêmico na composição da formação política do professor.

Em 2016, o anúncio da Reforma do Ensino Médio teve grande repercussão na minha experiência profissional. Na época, surgiram muitas dúvidas sobre seu impacto na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e como essas possíveis mudanças poderiam implicar na minha vida profissional e na de todos os meus colegas, professoras e professores, o que instigou leituras sobre políticas públicas educacionais, em especial, relacionadas ao ensino médio.

As disciplinas cursadas e demais atividades realizadas, desde meu ingresso no mestrado, possibilitaram novas perspectivas para compreensão da área da Educação. Como professor atuante no espaço escolar, eu ainda não tinha condições de contemplar a realidade multifacetada da educação e da escola, com inúmeras perspectivas didático-metodológicas, socioemocionais e, principalmente, históricas, políticas e legais. Sou eternamente grato a todos os professores-pesquisadores que contribuíram para ampliar minha visão sobre o espaço escolar em constante processo de (des)construção. No processo de elaboração da desta dissertação, do ponto de vista teórico-metodológico, tive contato com diferentes autores, com instrumentos e com análises que contribuíram para a definição de minhas escolhas teórico-metodológicas.

As leituras sobre políticas educacionais, por sua vez, possibilitaram-me aprender sobre as alterações político-legais em diferentes momentos da educação brasileira. Inclusive, pude aprimorar meus conhecimentos sobre a organização da educação brasileira, sobre seus diferentes níveis e modalidades de ensino em diferentes momentos históricos. As investigações na pós-graduação dilataram minha compreensão sobre o ensino médio como parte da educação básica, sobre suas relações com as demais etapas e com a educação superior. Tais leituras me permitiram vislumbrar a construção do ensino médio que temos hoje, seus dilemas e seus desafios para o alcance de uma educação pública, democrática e de qualidade.

Por conseguinte, o caminho na pós-graduação permitiu reflexões mais assertivas sobre a pesquisa em educação, as políticas educacionais, a gestão educacional e a profissão docente. Todos os conhecimentos e os saberes construídos contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, cujo objeto de estudo é o ensino médio público em tempo integral.

Antes de trazer a justificativa específica para a pesquisa realizada, pontuarei como os conhecimentos adquiridos na área de política educacional, bem como os saberes que constituíram a sequência de disciplinas estudadas, puderam contribuir com o aperfeiçoamento da minha ação docente no espaço escolar.

A pós-graduação contribuiu com a minha ação em sala de aula à medida que permitiu aperfeiçoar as competências e os conhecimentos que são necessários ao trabalho docente segundo a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo[2]. Embora eu tenha formação em Licenciatura em Química, percebi o quanto era preciso aprofundar e estudar a respeito das Políticas Educacionais no Brasil e no Estado de São Paulo. Senti necessidade, para exercer a profissão e para atender as demandas da sociedade, de buscar estudar, aprender e pesquisar mais. Para atender tal anseio, cursei uma pós-graduação em Educação.

É imprescindível para o trabalho docente um referencial com maior profundidade teórica. O professor é um "burocrata a nível de rua", ou seja, é um ator político que materializa os projetos de educação dos governos à população. Ao partir desta abordagem, entendemos que conhecer sobre as políticas educacionais tem a ver com a busca por uma formação continuada de qualidade que culmina no desenvolvimento das competências gerais de todos os professores, não de uma área específica. Por conseguinte, estudar Ciências da Educação e investigar as políticas educacionais é desvelar as problemáticas com um olhar sistematizado, analítico, a fim de perscrutar as subjacências legais, suas implicações e suas construções histórico-sociais. Tal dinâmica constrói-se em competência para todos os professores, independentemente da disciplina de exercício no espaço escolar e da sua formação inicial. Estudar a respeito de políticas de educação também faz parte do arcabouço dos saberes docentes tais quais são os saberes da didática, da prática pedagógica na disciplina de atuação do professor, como Química e Biologia, saberes das áreas de Psicologia da Educação e de desenvolvimento humano, saberes da História e da Filosofia da Educação, entre outros saberes que não são mais ou menos importantes entre si. Pelo contrário, cada qual constitui elementos formativos imprescindíveis, indissociáveis para a formação do "ser professor".

A prática pedagógica do professor pode vir a contribuir para transformar a realidade dos alunos, da escola e consequentemente da comunidade em que ela está inserida. As

[2] As competências discorridas a seguir estão em consonância com o último edital para concurso de Professor da Educação Básica II, publicado pela Secretaria Estadual de Educação na forma da Resolução 52 (2013), em que o autor desta dissertação foi aprovado.

oportunidades em termos de cursos, formações, palestras na pós-graduação ampliam nossa visão a respeito do "fazer Educação". É imprescindível que o professor esteja disposto a mudar, a ter iniciativa para estudar e para buscar aperfeiçoamento, com o propósito de realizar práticas capazes de atender as demandas da escola a qual desenvolve suas ações. Esta afirmação está alinhada com a competência que visa "Aprimorar a capacidade de: transformação, iniciativa, criatividade, vontade de aprender e abertura às mudanças, e ter a consciência da necessidade de uma educação de qualidade e das implicações éticas e políticas do seu trabalho" (SÃO PAULO, 2013, p. 8).

Atualmente, entre os inúmeros desafios da docência, existe a necessidade de compreender as construções sociais nas quais estamos imersos, a fim de promover uma formação mais humana e inclusiva a todos os alunos. Entendemos que o ensino médio brasileiro, desde seus primórdios, tem sido excludente, elitista e para poucos. Portanto, a atuação do professor em sala de aula deve estar alinhada às práticas pedagógicas que sejam fomentadoras de ações inclusivas e capazes de amenizar os efeitos das profundas desigualdades sociais sobre as quais a sociedade brasileira emergiu. A pós-graduação proporcionou a mim um aprofundamento sobre o cenário histórico da educação brasileira, desde a chegada dos jesuítas ao país até os governos atuais, com discussões pontuais sobre os atores políticos em cada contexto e como os movimentos históricos reverberam e apresentam-se hoje sob outras alegorias. A reconstituição dos eventos, aliada às discussões, intervenções proporcionaram momentos para que eu pudesse inferir como as transformações sociais ocorreram e influenciaram na construção da estrutura educacional no país.

Além disso, a pós-graduação colaborou ampliando minha compreensão da legislação educacional em diferentes níveis e modalidades. Desse modo, permeou a construção de uma perspectiva integradora e integrada, consolidada sob os fundamentos do federalismo brasileiro sobre a Educação. Em especial, oportunizou-me momentos para estudo sobre as legislações a respeito do ensino médio e suas principais alterações ao longo dos séculos em diferentes governos. O aspecto formativo-descrito está em consonância com a Resolução n. 52 (SÃO PAULO, 2013), a respeito das competências do professor quanto ao cenário nacional: "Conhecer o Projeto Educacional da sociedade brasileira, que se depreende dos princípios constitucionais e da legislação educacional" (SÃO PAULO, 2013, p. 7).

A partir do contexto apresentado, esta dissertação teve como objeto as políticas educacionais de tempo integral públicas no estado de São Paulo oferecidas nas escolas

estaduais (PEI[3]), no Centro Paula Souza e no Instituto Federal de São Paulo. Movimentos para a compreensão destas instituições junto às tipologias de análise de políticas públicas foram feitos. Estes processos são capazes de auxiliar o desenvolvimento de uma competência necessária ao professor, a saber: "Compreender os processos de implementação da política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), seus programas e projetos" (SÃO PAULO, 2013, p. 8). Estudar as políticas de educação em tempo integral e seus desdobramentos possibilita vislumbrar como ela está estruturada legalmente, historicamente, quais argumentos a consolida no estado em questão, bem como entender o processo de tomada de decisões realizado pelos governantes.

O professor, quando está inserido em uma política educacional, por exemplo, o PEI, e tem conhecimento claro da legislação, das propostas do programa, dos documentos oficiais, entre outras construções teóricas a respeito, provavelmente terá uma instrumentação maior para o auxiliar na construção de práticas pedagógicas alinhadas ao escopo de tal política. Realizar leituras e reflexões sobre as diferentes nuances dos programas e os olhares de outros pesquisadores de outras regiões do estado, ler sobre diferentes referenciais teóricos, vislumbrando a mesma direção ou perspectivas diferentes, amplia os saberes do professor a respeito das potencialidades e das fragilidades de uma política educacional.

Ademais, a Resolução nº 52 (SÃO PAULO, 2013, p. 7) evidenciou uma perspectiva importante para o professor e que os estudos em políticas educacionais vão ao encontro:

> Nessa perspectiva, espera-se que o educador se expresse por meio de práticas que atendam às demandas da sociedade brasileira, do sistema de ensino e do diálogo entre educadores nos diferentes níveis do sistema (entre educador e aluno no âmbito da escola e entre educador e comunidade).

A fim de atender os anseios da sociedade brasileira, é premente que o professor tenha conhecimento a respeito da sucessão de eventos precursores ao momento histórico em que estamos. Entender um pouco acerca das construções político-legais do Brasil e do estado de São Paulo serviu como ponto de apoio para reconstituir ideias gerais da nossa trajetória político-educacional6 a fim de entender a concepção de políticas de educação em tempo integral em nosso território estadual.

Ainda, a Resolução nº 52 (SÃO PAULO, 2013, p. 7, grifo nosso) desenha uma exigência a respeito do "perfil" do professor que correspondia aos anseios da Secretaria de Educação do estado de São Paulo no início da década passada:

[3] Programa de Ensino Integral oferecido pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo.

> [...] exige, também, formação específica referenciada nas diversas áreas de conhecimento e no seu papel político em contribuir na apropriação e transformação da cultura. Pressupõe uma formação que habilite o educador a interpretar e fazer conexões com vivências de cunho ambiental, econômico, político, social, cultural e educacional; a dialogar sobre tais vivências e a realizar ações que promovam a qualidade da escola, em especial, que propiciem ensino e aprendizagem relevantes para uma formação integral, que **prepare o aluno para a atuação ética, sustentável e transformadora na vida pessoal, social, política e no mundo do trabalho**.

A formação política do professor não deve ser reduzida, por meio de inferências do senso comum, a predileções de partidos políticos e ao manifesto de suas construções. Pelo contrário, abrange muito além de qualquer ação desta natureza. Entre as diferentes perspectivas sobre as definições de políticas públicas educacionais e suas implicações práticas, pensamos que desvelar, estudar, investigar a respeito está em consonância com a compreensão efetiva da ação do Estado. É pertinente inferir considerações fundamentadas em documentos legais e em mecanismos efetivos de implementação de políticas públicas para a solução de problemas de natureza política, social, ambiental que, de um modo ou outro, estejam atrelados aos espaços escolares. As políticas educacionais estão concatenadas a projetos de governo. A continuidade ou a ruptura de projetos e ações educativas, por vezes, dependem de ações em vigor nos governos atuais e de suas propostas frente às diretrizes em ação.

A Resolução nº 52 (SÃO PAULO, 2013), além de elencar elementos imperativos para atender às exigências da sociedade paulista, relaciona alguns saberes necessários para o professor atenuar as desigualdades no espaço escolar por meio de suas práticas educativas.

> Em síntese, implica conhecimento dos **elementos socio-históricos, políticos e culturais** que interferem na construção da escola que temos **e desenvolvimento de processos políticos** e educativos direcionados à construção da escola que queremos: centrada no ensino contextualizado, na transversalidade dos conteúdos escolares referenciados no conhecimento da realidade, **do projeto de educação nacional**, **do sistema educativo**, **da escola como instituição**, das diferentes tendências pedagógicas, de ensino e de aprendizagem, de desenvolvimento humano, em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos e socioculturais (SÃO PAULO, 2013, p. 7, grifo nosso).

Atuar em nossa sociedade democrática consiste em participar de assembleias, de colegiados, de reuniões, de videoconferências, enfim, de toda as formas pacíficas e humanizadas para expressar nossas contribuições, nossos agradecimentos, nossos protestos frente a ações que impactarão positivamente ou negativamente no espaço escolar. O objetivo

sempre deverá estar direcionado à melhoria do ambiente escolar para proporcionar um espaço que ofereça melhores condições de aprendizagem para os alunos e permita uma convivência mais harmoniosa para o desenvolvimento das ações educativas.

Por fim, a Resolução nº 52 (SÃO PAULO, 2013, p. 77, grifo nosso), também trata a respeito do perfil do professor de Química:

> O professor de química precisa ter: formação generalista sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química; **visão crítica do papel da** química nas relações sociais, entendendo-a como uma ciência que influencia e é influenciada pelos processos tecnológicos e histórico-sociais; formação adequada para a aplicação de maneira crítica dos referenciais teóricos sobre ensino e aprendizagem de Química em situações concretas de ensino; **capacidade de articular, quando possível e desejável, os conhecimentos químicos a problemas sociais,** ambientais, econômicos, **políticos** e tecnológicos; **postura investigativa** que busca produzir e disseminar conhecimentos científicos, práticos e pedagógicos sobre o ensino e a aprendizagem da Química [...].

Por fim, vamos continuar refletindo como estudar a respeito das políticas públicas de educação pode contribuir com a formação do professor de Química. Embora a presente pesquisa não envolva diretamente um objeto de estudo da Química, ela corresponde ao desejo de estudar a respeito de políticas de educação em tempo integral, além de revisitar uma construção histórica do ensino médio, que é o público-alvo dos professores de Química, e de trazer uma contribuição ao contexto das atuais pesquisas frente ao contexto de ultra contemporaneidade ao qual vivemos. O exercício proporcionado pela execução da investigação ressignifica, enriquece e empenha-se a aperfeiçoar a formação nos estudos em Ciências da Educação, que correspondem à outra face da formação do professor de Química, e é tão importante quanto a formação específica na área.

Durante os processos de formação continuada, os professores comumente são desafiados a desenvolver a capacidade de problematizar, de pesquisar, de investigar, e o processo investigativo de uma pesquisa de mestrado contribui com a extensão desta habilidade, ainda que não especificamente com os saberes do ramo da Química.

A Resolução nº 52 (SÃO PAULO, 2013, p. 79) aborda em uma das competências do professor de Química:

> Reconhecer o papel ativo do aluno na construção de seu próprio conhecimento, sabendo propor atividades que incentivem a pesquisa, a capacidade de fazer perguntas, de analisar problemas complexos, de construir argumentações consistentes, de comunicar ideias e de buscar informações em diferentes fontes.

Para o professor de Química desenvolver práticas pedagógicas, que permitam o desenvolvimento dos alunos na construção de saberes, é pertinente que em algum momento da formação o mesmo tenha realizado atividades de pesquisa. Portanto, é necessário viver experiências acadêmicas que possam ter aberto a possibilidade de apropriação e de construção de conhecimento. Portanto, tanto pelo aspecto das competências gerais dos saberes das políticas educacionais na formação geral do professor quanto entre as competências específicas para o professor de Química, a realização desta pesquisa contribuiu com o meu processo de formação profissional.

Não devemos, apesar de tudo, reduzir a formação inicial e a formação continuada dos professores a um processo de desenvolvimento de competências, mas, entre uma confluência evolutiva, está a materialização de alguns caminhos a seguir na carreira. A busca pelo conhecimento está imbuída em subjetividades, imprevisibilidades, perfis pessoais e profissionais, experiências, vivências, apropriações socioemocionais, refinamento acerca dos saberes pedagógicos que ainda "virão a ser" para conceder possibilidades às práticas educativas e contribuir com a construção do arcabouço do ser professor.

A partir da justificativa pessoal e profissional para a execução deste trabalho, apresentando as contribuições do exercício de escrita à minha atuação profissional na rede estadual de ensino de São Paulo, a seguir, tecemos um pano de fundo para apresentar a importância desta investigação no campo da pesquisa educacional.

1.2 Justificativa da pesquisa

O foco da presente pesquisa reside em estudar as políticas de educação em tempo integral para o ensino médio público do Estado de São Paulo. Como professor da rede estadual de ensino, eu conhecia o Programa Ensino Integral (PEI), criado em 2012, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e implementado em parte das escolas estaduais de São Paulo. A presente investigação identificou a oferta de ensino médio público em tempo integral em dois tipos de instituição no estado de São Paulo: nos Câmpus do Instituto Federal de Educação do Estado de São Paulo e nas Escolas Técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento

Econômico do Estado de São Paulo. No caso dessas instituições, são oferecidos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e, alguns cursos, são oferecidos em tempo integral[4].

A justificativa para a escolha do objeto de estudo relaciona-se à relevância em discutir sobre duas temáticas que estão na agenda político-educacional no momento: educação em tempo integral e ensino médio.

No contexto do estado de São Paulo, o número de escolas que tem adotado a jornada escolar integral tem aumentado de modo significativo nos últimos anos. Além disso, a aprovação da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) e suas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os dilemas sobre o ensino médio vieram à tona e trouxeram a temática para o centro do debate educacional. Além disso, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), em 2018, exemplifica alguns movimentos na consolidação de políticas públicas de educação recentes que têm, de um modo ou outro, interferido no ensino médio.

Em termos de desafios para o ensino médio, a meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, prevê a universalização do atendimento escolar para jovens de 15 a 17 anos. Vale ainda destacar a meta 11 do mesmo Plano, que prevê aumento das matrículas da educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2014).

A temática da educação em tempo integral também está no centro do debate educacional. Conforme a meta 6 do PNE, deve-se: "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica" (BRASIL, 2014).

Como integrante do Grupo de Pesquisa e Avaliação de Políticas Educacionais e participante das discussões sobre políticas de educação em tempo integral em diferentes contextos, tive interesse em articular a temática do ensino médio às políticas de educação em tempo integral no Estado de São Paulo. Assim, a presente pesquisa propõe-se a responder os seguintes questionamentos: "Quais são as principais características das políticas de educação em tempo integral destinadas ao ensino médio público no estado de São Paulo? Como está configurada a oferta da educação em tempo integral no ensino médio público em termos de abrangência nas regiões administrativas do Estado?".

[4] Em alguns estados brasileiros, existe oferta de ensino médio público em tempo integral nos Colégios Militares e nas escolas preparatórias das Forças Armadas Brasileiras. Segundo Ministério da Defesa (2020), o Colégio Militar de São Paulo teve a primeira turma de ingresso no 6º ano do ensino fundamental, conforme informações disponíveis em: http://www.cmse.eb.mil.br/index.php/ultimas-noticias-categoria/412-prefeitura-apoia-construcao-do-colegio-militar-de-sao-paulo. Acesso em: 10 out. 2020.

1.3 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral da presente pesquisa é analisar as políticas de educação em tempo integral no ensino médio público implementadas no estado de São Paulo. Para isso, pretendemos seguir três objetivos específicos: descrever os principais aspectos históricos, políticos e legais relacionados ao ensino médio no Brasil; identificar e sistematizar as principais características das políticas de educação em tempo integral no ensino médio público implementadas atualmente no estado de São Paulo; investigar a configuração da oferta de ensino médio público em tempo integral no Estado de São Paulo.

1.4 Procedimentos metodológicos

Como todo trabalho acadêmico, inicialmente, esta pesquisa fundamentou-se numa revisão bibliográfica, sobre o ensino médio brasileiro, a fim de contextualizar o objeto de estudo. Adicionalmente, a pesquisa bibliográfica deu suporte às análises relativas às políticas públicas, assim como à compreensão sobre as bases do federalismo brasileiro. Segundo Fonseca (2002), por meio da pesquisa bibliográfica, procuramos reconhecer os caminhos trilhados por outros investigadores. A pesquisa em livros, em artigos científicos, em teses e em dissertações auxiliou, sobretudo, na sistematização do conhecimento acumulado relativo ao nosso objeto de estudo.

Em termos procedimentais, a presente pesquisa caracteriza-se como pesquisa documental. De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa documental recorre a diferentes fontes, a exemplo de textos legais, de documentos oficiais e de dados estatísticos, foco de nosso trabalho. Nesta investigação, privilegiamos documentos legais e dados estatísticos sobre o ensino médio público e a educação em tempo integral. Primeiramente, contextualizamos o cenário nacional e, em seguida, focalizamos o estado de São Paulo. Para isso, foram utilizados dados do Censo Escolar e de Sinopses Estatísticas do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), assim como sínteses estatísticas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), relatórios sobre o processo de implementação das políticas em análise e relatórios de monitoramento das metas do PNE.

Os dados quantitativos auxiliam na visualização de certos avanços e retrocessos na implementação das políticas públicas. No entanto, a análise qualitativa permite compreensão dos dados aferidos e o estabelecimento de relações entre variáveis. Por isso, a presente

pesquisa possui uma abordagem quanti-qualitativa. No âmbito da pesquisa, existe uma falsa dicotomia entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa, ao passo que ambas podem ser interpretadas como abordagens complementares.

> Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto "corpóreo' do real, não significa que se pretenda esquecer a "qualidade", mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável (GRAMSCI, 1995, p. 50).

Em termos analíticos, o uso da análise documental possibilita revisitar, reconstruir, retomar o passado. Afinal,

> [...] é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja. Torna-se, assim, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas que podem nos esclarecer, por pouco que seja, sobre uma situação determinada. Entretanto, continua sendo capital usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar. Essa avaliação crítica constitui, aliás, a primeira etapa de toda análise documental (CELLARD, 2012, p. 299).

A análise documental precisa de critérios claros e objetivos que se relacionem com os objetivos da pesquisa (CELLARD, 2012). Nesta investigação, foram selecionadas três políticas que oferecem ensino médio em tempo integral no estado de São Paulo: Programa Ensino Integral, Cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico dos Institutos Federais de Educação de São Paulo e Cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Tais políticas foram sistematizadas com base na tipologia de Parente (2016). Esta autora define critérios de classificação das políticas de educação em tempo integral, permitindo caracterizar as políticas em análise na presente investigação. Segundo Secchi (2012, p. 16):

> Uma tipologia é um esquema de interpretação e análise de um fenômeno baseado em variáveis e categorias analíticas. Uma variável é um aspecto discernível de um objeto de estudo que varia em qualidade ou quantidade.
> Uma categoria analítica é um subconjunto de um sistema classificatório usado para identificar as variações em quantidade ou qualidade de uma variável.

Assim, a análise das políticas de educação em tempo integral no ensino médio público implementadas no estado de São Paulo situa-se no campo de análise de políticas públicas. O uso da metodologia de análise de políticas públicas tem sido pouco aplicado à área educacional.

> A atividade de análise de políticas públicas *(policy analysis*) busca gerar e sistematizar informações relevantes para o processo decisório de políticas públicas. O objetivo central dessa atividade é dar subsídios informativos para que a política pública seja mais apta a resolver ou mitigar o problema público (SECCHI, 2016, p. 10).

Para Secchi (2016, p. 12), é conveniente situar o campo de análise em dois principais segmentos. O primeiro termo "análise de política pública" está alinhado com o presente texto por ser oriundo de uma ação descritiva e de construção teórica cujo bojo de ação é a atividade de pesquisa acadêmica. O outro, "análise para política pública", é um termo utilizado para intervenções de natureza prática.

Neste estudo, dar-se-á ênfase a uma análise na perspectiva do federalismo, das relações intergovernamentais e das relações intersetoriais, tendo em vista as características das três políticas em foco, ou seja, formuladas e implementadas em diferentes esferas de governo (federal e estadual) e em diferentes setores (Secretaria da Educação e Secretaria de Desenvolvimento, Ciência e Tecnologia).

A fim de visualizar a abrangência e a configuração das políticas de educação em tempo integral no ensino médio, implementadas atualmente no estado de São Paulo, ademais de dados estatísticos, optamos por uma análise georreferenciada. Segundo Bossie (2006), a área de geoprocessamento é nova, permite fazer uso de computadores e de outras tecnologias para a realização de análises que subsidiem a tomada de decisão política em diferentes setores.

O geoprocessamento abrange, em essência, quatro grandes grupos de técnicas, tais como: elementos de cartografia, sensoriamento remoto, *Global Positioning System* (GPS), programas computacionais de Sistemas de Informações Geográficas (SIG). O uso do geoprocessamento pode ser aplicado para o planejamento em diferentes setores, a exemplo da saúde pública e do meio ambiente. Na educação, o geoprocessamento tem sido utilizado pelo governo para avaliar, principalmente, questões referentes ao transporte escolar, às desigualdades sociais e às matrículas. No entanto, há trabalhos que demonstram outras aplicações interessantes, por exemplo, a pesquisa de Koslinski, Alves e Lange (2013), que

utilizou geotecnologias como ferramentas metodológicas auxiliares para dimensionar a desigualdade educacional no município do Rio de Janeiro.

Tem-se como premissa que o georreferenciamento pode contribuir para o planejamento de políticas públicas. Nesta pesquisa, o exercício georreferenciado, por um lado, contribuirá para a visualização da configuração de diferentes políticas de educação em tempo integral no ensino médio público implementadas atualmente no estado de São Paulo. Por outro lado, permitirá evidenciar o uso do georreferenciamento como instrumento de planejamento de políticas públicas na área da educação.

1.5 Estrutura da dissertação

A presente pesquisa foi estruturada em cinco seções. Na introdução, apresentamos a trajetória do pesquisador, o objeto de estudo, a justificativa, os objetivos e os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Na segunda seção, contextualizamos o ensino médio no Brasil. Primeiramente, revisitamos a trajetória histórico-legal do ensino médio, elencando suas principais mudanças e o papel histórico desempenhado. Além disso, situamos o ensino médio no final do século XX e no início do século XXI, a fim de delimitar as principais modificações e entender o contexto político, histórico e legal ao qual o mesmo firmou. Por fim, estabelecemos o cenário de atendimento do ensino médio brasileiro.

Na terceira seção, tivemos a preocupação em tecer o pano de fundo que irá sustentar nossas proposições durante a análise de políticas públicas. Discorremos a respeito de alguns conceitos gerais sobre políticas públicas e, a partir disso, apresentamos o cenário do ensino médio público no estado de São Paulo, tendo como referência os documentos oficiais. Logo após, situamos o ensino médio, o ensino médio em tempo integral e a educação profissional no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano Estadual de Educação (PEE) no contexto do estado de São Paulo. Tal movimento permitiu compreender como os planos vêm contemplando nosso objeto de estudo. Diante do cenário apresentado, foi possível caracterizar as três políticas em análise: Programa Ensino Integral da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, implementado em parte das escolas estaduais de São Paulo; Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo; Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação do Estado de São Paulo,

vinculado ao Ministério da Educação. A análise foi feita a partir da tipologia de Parente (2016).

A quarta seção é dedicada ao estudo georreferenciado. Após apresentarmos conceitos e usos do georreferenciamento, passamos à apresentação e à delimitação de nosso estudo georreferenciado, com foco nas 16 regiões administrativas do estado de São Paulo. A análise privilegiou a configuração da oferta de educação em tempo integral no ensino médio, tendo como categoria central a abrangência da política, um dos critérios da tipologia de Parente (2016). Além disso, a análise georreferenciada considerou a oferta de cada política individualmente e, na sequência, de forma conjunta.

Na quinta seção, foram desenvolvidas as considerações finais, sistematizando as principais contribuições desta investigação.

2 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Figura 2 – Calvin e Haroldo na escola



Fonte: Bill Watterson (2009).

Nesta charge de Watterson (2009), Calvin nos leva a pensar que a realidade da escola pública hoje não surgiu ao acaso. Há muito questionamos o papel da escola, a aplicabilidade dos saberes assimilados e, principalmente, do ensino médio brasileiro neste tear. Tudo o que vivemos foi resultado de uma trajetória histórica e fruto de uma sucessão de governos que culminaram em alterações, em criações, em remodelamento ou em abandono de propostas e de projetos educacionais. Neste aspecto, o ensino médio que sonhamos deve ser *reflexivo*.

O objetivo desta seção é descrever os principais aspectos históricos, políticos e legais relacionados ao ensino médio no Brasil, além de contextualizar o cenário mais recente em termos de atendimento, principais desafios e tipos de oferta dessa etapa da educação básica. Em vista das alterações legais e também de sua nomenclatura, far-se-á uso do termo “ensino médio” genericamente e, quando necessário, será feita alusão ao termo utilizado em cada momento histórico. Esta seção foi organizada em 3 partes. A primeira delas trará o percurso histórico do ensino médio no Brasil até o período que antecede a Constituição Brasileira de 1988. A segunda parte abordará o ensino médio até os dias atuais, enfatizando as duas últimas décadas que culminaram nas proposições da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), relativa à Reforma do Ensino Médio. Por último, serão apresentados dados sobre o ensino médio brasileiro, inclusive informações relativas aos diferentes tipos de oferta (regular ou propedêutico e integrado – Educação Profissional Técnica de Nível Médio) e os tipos de jornada (parcial ou integral).

2.1 Trajetória histórico-legal do ensino médio

Castro (2005) e Pinto (2007) afirmam que, no período colonial, Portugal tinha interesse em explorar o país e precisava oferecer garantias aos senhores que vieram morar no Brasil em relação à educação dos filhos. A Companhia de Jesus, designada pelo governo português, desempenhou um papel estratégico no processo educativo dos jovens. Os jesuítas, de modo geral, cumpriam a missão de catequizar os índios, de formar novos sacerdotes e de oferecer ensino secundário aos filhos dos senhores portugueses que vieram à Colônia. A formação oferecida pelos jesuítas tinha a finalidade de prepará-los para o sacerdócio, além do conhecimento acadêmico. Mesmo que esse tipo de ensino não correspondesse aos anseios dos jovens à época, era a maneira dos filhos da elite terem acesso a uma formação que subsidiasse o acesso ao ensino superior a ser feito posteriormente na Europa. Existia, portanto, um antagonismo nas práticas pedagógicas oferecidas no período colonial. Por um lado, havia a necessidade de educar e de catequizar no sentido de impor limites e de domar a vontade dos colonos. Por outro lado, os filhos dos senhores tinham contato com uma educação refinada, aprendiam Gramática Latina, Gramática Portuguesa, Retórica, Oratória, Lógica, Metafísica e Moral.

Segundo Pinto (2007, p. 52),

> O ensino médio no Brasil foi construído sob a marca da seletividade (um ensino para poucos) e que seu objetivo central sempre foi a preparação para o ingresso no nível superior (caráter propedêutico), objetivo refletido em conteúdos curriculares desvinculados da realidade concreta da população brasileira, na separação entre teoria e prática e em metodologias de ensino que valorizavam a memorização e a postura passiva do aluno.

Estes apontamentos históricos sobre o Brasil no período colonial são importantes, pois ajudam a compreender que as desigualdades que estão postas hoje não são por acaso, pelo contrário, havia uma educação refinada à elite brasileira e outra educação apenas com a função simbólica e catequética. A história da educação brasileira, no que tange ao chamado ensino secundário àquela época, iniciou com a chaga de uma educação excludente e estava longe da ideia de ser oferecida indistintamente para todos os cidadãos. A trajetória de exclusão ao longo da história educacional brasileira sempre existiu e ainda persiste, demandando políticas públicas que, de fato, permitam à educação efetivamente ter caráter público e gratuito e ser de qualidade.

Pinto (2007) retratou que os jesuítas foram expulsos, em 1759, sob influência do Marquês de Pombal. O acontecimento esteve relacionado ao fato de a educação jesuítica ter tomado distância dos interesses da Coroa. Uma herança educacional deixada pelos jesuítas foram dezessete seminários-escola.

Após a expulsão dos jesuítas, foram implementadas aulas-régias em um sistema não seriado. Esse sistema educacional ficou caracterizado pela precariedade quanto à contratação, ao pagamento de professores e à qualidade de ensino. Alguns profissionais ministravam aulas conforme indicações políticas. Segundo Pinto (2007), o cargo docente era vitalício. Havia um imposto cobrado para reverter verbas à educação chamado subsídio literário. No entanto, o pagamento e o repasse das verbas não eram feitos adequadamente, devido à dimensão continental do país e à falta de um sistema tributário eficiente que facilitasse o repasse dos impostos arrecadados naquela época.

A vinda da Família Real portuguesa ao Brasil, no ano de 1808, modificou o cenário educacional. Havia interesse em oferecer ensino superior para a elite instalada no país. Foram criadas: a Academia de Marinha (1808), a Academia Real Militar (1810) e o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais (1828), atual Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. O Ensino Secundário oferecido nos Liceus Provinciais apresentava um caráter propedêutico que está firmado na estrutura do ensino médio até hoje (PINTO, 2007).

No período imperial, no que concerne à educação, a Constituição estabeleceu a instrução primária gratuita aos cidadãos e o ensino de elementos das ciências, das belas-artes e das letras nos "Colégios e universidades" (BRASIL, 1824). O Ato Adicional de 1834[5] indicou que competiria às Assembleias provinciais legislar sobre a instrução pública, o que significava deixá-las "inteiramente entregues a si mesmas, desamparadas financeiramente pelo governo central, pouco puderam fazer em benefício da educação primária e secundária (HAIDAR; TANURI, 1998, p. 64).

O Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 (BRASIL, 1879) praticamente no fim do período imperial brasileiro, estabeleceu a reforma Carlos Leôncio de Carvalho, que apresentava caráter mais voltado à formação humanística. Essa reforma tinha a finalidade explícita em seu primeiro artigo: "É completamente livre o ensino primário e o secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene" (BRASIL, 1879). Isso denotava um avanço sutil do

[5] Denominação dada à Lei Nº 16, de 12 de agosto de 1834.

liberalismo ao contexto educacional. À época, o ensino estava organizado em primário, em secundário e em superior.

Segundo Delaneze (2007), a primeira reforma do período republicano brasileiro, de Benjamin Constant, ocorreu em 1890. Naquela época, o ensino era seletivo e extremamente elitizado. A reforma pretendia trocar o currículo anterior por outro de natureza positivista, com mais disciplinas científicas.

Conforme o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 (BRASIL, 1890), referente à Reforma Benjamin Constant, a educação brasileira estava organizada em ensino primário, em secundário e em superior. Havia escolas primárias do 1º grau (faixa etária de 7 a 13 anos de idade) e do 2º grau (entre 13 a 15 anos). Já o ensino secundário possuía a duração de 7 anos. Conforme Tanuri e Haidar (2004, p. 41), "[...] as escolas primárias do 2º grau ficaram apenas na letra da lei. Alguns estabelecimentos particulares sediados na Corte e nas grandes cidades ofereceram um ensino primário mais rico que o ministrado nas escolas públicas".

A primeira Constituição Republicana, no artigo 35, trazia como incumbência não privativa do Congresso, "criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados", além de "prover a instrução secundária no Distrito Federal" (BRASIL, 1891).

A Reforma Epitácio Pessoa, proposta no Decreto nº 3.890, de 1 de janeiro de 1901 (BRASIL, 1901), teve grande significado para o ensino secundário. Houve uniformização do ensino secundário nacional, de modo que os colégios particulares e estaduais foram nivelados ao Colégio Pedro II. Sua fragilidade foi não tornar os objetivos do ensino secundário mais claros e os alunos o viam apenas como uma passagem preparatória para o ensino superior. Tal ausência de identidade persiste nos dias de hoje, se considerarmos os textos legais e as políticas educacionais em vigor. Muitas vezes, a concepção de ensino médio com a finalidade de preparação para a cidadania ou para o mercado de trabalho aparece de forma dicotômica. Algumas vezes, os textos explicitam proposições que integram a preparação para mercado de trabalho e a formação cidadã, mas sem contemplar uma ou outra durante a implementação e de maneira efetiva.

A Reforma Rivadávia Correia, enunciada pelo Decreto nº 8.659, em 5 de abril de 1911 (BRASIL, 1911), também ficou conhecida como Lei Orgânica do Ensino Superior. Tal reforma fortaleceu a competição de práticas de ensino positivistas em relação às instituições católicas. As escolas particulares acentuadamente tiveram maior ascensão. Historicamente, o ensino secundário, no Brasil imperial, era oferecido por instituições particulares. De acordo com Cunha (1986, p. 15), a partir dessa reforma "o ensino passa a ser de frequência não obrigatória; os diplomas são abolidos; são criados exames de admissão às faculdades (uma

espécie de vestibular), que são realizados nas próprias instituições de ingresso dos candidatos". A reforma em questão foi desastrosa, pois propiciou condições para que cursos com pouca qualidade fossem propagados.

Ao tratar do ensino secundário, Rocha (2012) afirmou que ocorreu o fim dos exames parcelados para acessar este nível de ensino. A perspectiva, até então, era que o ensino tinha "finalidade pedagógica" para cursar a universidade, não sendo necessário um exame ao término do ensino primário.

O Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 (BRASIL, 1915) ficou conhecido como Reforma Carlos Maximiliano. Essa reforma representou avanços para o ensino secundário, pois se preocupou em fortalecer o caráter preparatório ao ensino superior, o que correspondia aos anseios da sociedade naquela época e, portanto, constituiu-se em reorganizar o ensino secundário e o ensino superior na República.

A Reforma João Alves, consolidada no Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925 (BRASIL, 1925), constituiu um pano de fundo para as reformas que viriam a partir de 1930. No artigo 47, trazia que o ensino secundário, enquanto continuidade do ensino primário, deveria promover a cultura do país e teria duração de seis anos.

A revolução de 1930, com a participação de Getúlio Vargas, aconteceu devido à crise no modelo de agroexportação na época. Nesse contexto de transformações econômicas, foi fundado o Ministério da Educação, sob o comando de Francisco Campos. Nesse período, o ensino secundário foi regido pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931).

Segundo Romanelli (2012), a Reforma Francisco Campos, ao contrário das anteriores, ocorreu por meio de vários decretos. Para esta pesquisa, compete fazer menção apenas ao ensino secundário. Com esta Reforma, o ensino secundário foi organizado em sete anos, divididos em duas etapas: fundamental e complementar. A etapa fundamental era composta por cinco séries. Depois, havia o curso complementar, que era obrigatório para os alunos que fossem ingressar no ensino superior. Tal formação era feita em dois anos, de acordo com o curso pretendido pelo aluno.

Na década de 1930, em meio às defesas difundidas pelo Movimento Escolanovista, a Constituição de 1934 estabeleceu como competência concorrente da União e dos estados a difusão da instrução pública em todos os graus. Também definia como competência de estados e do Distrito Federal a organização e a manutenção de seus respectivos sistemas educativos (BRASIL, 1934).

Em 1942, durante a gestão de Gustavo Capanema, foi aprovado o Decreto Lei nº 4.244 (BRASIL, 1942), solidificado como Lei Orgânica do Ensino Secundário. Na época, o

ensino secundário tinha duração de sete anos, segmentada em duas etapas: o ginásio, com duração de quatro anos, e o colegial, com três anos.

Segundo Romanelli (2012), vários decretos importantes para o ensino profissional surgiram na mesma época: o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1942), conhecida como Lei Orgânica do Ensino Industrial; a Lei Orgânica do Ensino Comercial, por meio do Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943 (BRASIL, 1943); o Decreto-Lei nº 9.613, 20 de agosto de 1946 (BRASIL, 1946), conhecida como Lei Orgânica do Ensino Agrícola; e o Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946).

Ciavatta e Ramos (2012) ressaltaram que o Brasil precisava de trabalhadores, por conta do avanço da industrialização. Durante a era Vargas foi inserido o ensino técnico para os menos favorecidos financeiramente, conforme artigo 129 da Constituição Federal de 1937, porém o mesmo não abria as portas ao ensino superior. Apenas o ensino médio "propedêutico", oferecido nos colégios para a elite, permitia o acesso ao nível superior. A exclusão e a desigualdade provocadas por esta restrição foram amenizadas, em 1953, e abolida, em 1961, por meio da Lei nº 4.024[6] (BRASIL, 1961).

O período militar brasileiro, iniciado em 1964, marcou profundamente o "ensino médio". Durante o governo Médici (1969-1974) foi exarada a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), que unificou os antigos primário e ginásio, instituindo o Ensino de Primeiro Grau. O colegial, com duração de três anos, deu origem ao Ensino de Segundo Grau. Uma característica intrínseca ao contexto estava concatenada à formação profissional compulsória.

Estudos de Pinto (2007) apontam que o intuito era aplacar as manifestações por vagas ao ensino superior. A inserção do ensino profissionalizante obrigatório foi desastrosa. As empresas preferiam contratar funcionários sem o ensino técnico e os treinava durante o exercício da função, pois era menos oneroso a pagar mão-de-obra especializada. A expansão do ensino técnico desenvolveu-se sob considerável precariedade, vista a falta de financiamento significativo para as escolas. Foram oferecidos cursos que não exigiam infraestrutura com alto custo, portanto, os cursos Normal, Secretariado, Contabilidade, Administração tiveram grande ascensão. Este ensino técnico precário não atendia aos interesses dos industriais e, por isso, a profissionalização compulsória foi revogada por intermédio da Lei nº 7.044 (BRASIL, 1982).

[6] A primeira Lei de Diretrizes e Bases foi escrita sob conturbado contexto de disputas políticas. O texto carregava um teor liberal. Estava alinhado aos interesses da classe dominante. Representou importante avanço político-legal, pois regulamentava a educação básica e a educação superior.

Segundo Pinto (2007), na década de 1980, houve expansão das escolas particulares. Os “capitães” do ensino privado viam a educação com uma mercadoria. O professor tornou-se um trabalhador que gerava “mais valia” aos novos capitalistas da educação. Para Ferreti e Silva (2017), o ensino médio, em sua trajetória histórica, foi marcado pelas égides da seletividade e da exclusividade, distante de uma percepção democrática de educação.

2.2 O ensino médio no contexto atual

Lopes (1998) explica que ocorreram significativas mudanças históricas na segunda metade do século XX, que foram autoras de transformações culturais, econômicas e sociais responsáveis por influenciar a estrutura e funcionamento da educação.

A Carta Magna de 1988, conhecida também como Constituição Cidadã, por ter sido escrita durante o processo de democratização, a partir do fim do regime militar no Brasil, teve sua aprovação por meio da Assembleia Nacional Constituinte, no dia 22 de setembro de 1988. Ela foi promulgada no dia 05 de outubro de 1988 e é o texto legal fundamental do país, constituindo o molde mais importante para as demais leis. A educação, enquanto direito social, aparece em seu 6º artigo: “São direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Atualmente, a educação brasileira está organizada em dois níveis: educação básica e educação superior. A educação básica possui três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Em relação ao ensino médio, a Carta Magna enunciava originalmente:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]
> **II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio** [...] (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A Emenda Constitucional nº 14 alterou o referido artigo, substituindo o trecho antes destacado por “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1996).

A LDB, Lei nº 9.394/96, está alinhada à Constituição Federal e trata da organização da educação brasileira. Com a aprovação da LDB, no que se refere ao ensino médio, definiu-se a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino médio” (BRASIL,

1996). Em 2009, a Lei n. 12.061, alterou a LDB, estabelecendo “a universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 2009a). No mesmo ano, a Emenda Constitucional nº 59 definiu “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 2009). Em consequência, a LDB foi novamente alterada pela Lei n. 12.796, ajustando-se ao texto da Emenda Constitucional (BRASIL, 2013). Portanto, nosso maior dispositivo legal, inicialmente, não trazia a obrigatoriedade do jovem frequentar o espaço escolar até os 17 anos, algo que só ocorreu em 2009, por meio de uma Emenda Constitucional já mencionada.

A ideia de obrigatoriamente, do jovem frequentar a escola e ter respaldo em dispositivos legais é importante para instrumentalizar a oferta da educação como direito social, a fim de efetivamente contribuir para a redução das desigualdades sociais e educacionais atuais. Esse movimento tenta aplacar os efeitos da exclusão, da seletividade e da educação para poucos, que foi figurado no ensino médio, desde a chegada dos jesuítas ao Brasil. A questão legal da obrigatoriedade da Educação no Brasil, segundo Curry e Ferreira (2010), está alinhada a documentos de legislação internacional que tratam do direito de todos à educação, entre eles: Declaração Universal de Direitos Humanos, Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien, Tailândia, de 1990.

Em relação à obrigatoriedade, Curry e Ferreira (2010, p. 134) apontam três aspectos importantes para o ensino médio:

> a) Inicialmente, com a redação original da CF/88, ficou estabelecida a progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio;
> b) Com a emenda 14, ficou prevista a progressiva universalização do Ensino Médio, retirando a necessidade da obrigatoriedade, embora tal expressão continuasse presente na LDB.
> c) Agora, com a emenda 59, o Ensino Médio passa a ser obrigatório, caso o adolescente tenha a idade de até 17 anos.

Estas modificações, demonstram avanços político-legais que reverberam na garantia efetiva da educação como direito social, à medida que os textos legais foram atenuando o teor programático e assumiram a condição de direito público subjetivo.

> O poder público deve oferecer escola para todos – educação básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Caso não ofereça ou ofereça de forma irregular, a lei assegura que qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério

> Público possa acionar o poder público para exigi-lo (CURRY; FERREIRA, p. 135).

Além disso, Cury e Ferreira (2010) afirmam que ações jurídicas podem ser acionadas não apenas pela falta de oferecimento da educação obrigatória (dos 4 aos 17 anos), mas também pela falta de infraestrutura adequada ou pela falta de professores e de práticas pedagógicas que não atinjam os objetivos de aprendizagem.

Portanto, a distorção idade-série é tão imperiosa quando tratamos a respeito do ensino médio. Os dispositivos legais garantem a obrigatoriedade da educação básica até os 17 anos. No entanto, caso haja no mínimo um ano de distorção idade-série, os dispositivos legais não teriam efeito para assegurar a obrigatoriedade da educação básica no âmbito do ensino médio, por exemplo.

De acordo com a LDB 9.394/96, o ensino médio consiste na última etapa da educação básica. A idade prevista idealmente para a frequência ao ensino médio situa-se na faixa etária entre 15 e 17 anos. A importância do ensino médio para a sociedade é imensurável. Por ele perpassa a inserção do jovem ao mercado de trabalho e/ou antecede a entrada na educação superior. Conforme a LDB 9.394/96, são objetivos do ensino médio:

> Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

O ensino médio antecede o ingresso na educação superior. No entanto, carece atualmente de uma identidade específica. Pinto (2007) afirma que o ensino médio não tem uma proposta clara para sua existência na história da educação brasileira.

Um ponto importante é que, embora antecipe a educação superior, a LDB não menciona em momento algum que o ensino médio possui caráter preparatório à educação superior, apenas reforça a continuidade dos estudos do ensino fundamental e consolida a formação cidadã, ética, desenvolvimento da autonomia intelectual. A função prioritária do

ensino médio, obviamente, não deve ser restringida ao ingresso no ensino superior. Contudo, a supressão de tal intencionalidade não permite que o Estado obrigatoriamente assuma o compromisso em fomentar uma instrumentação que permita ao jovem ter maiores subsídios para suas escolhas profissionais no futuro e que elas estejam atreladas ao ensino superior ou ao ensino técnico.

As modificações legais quanto à universalização do ensino médio ocorreram em razão da pressão popular dos jovens e de suas famílias para o acesso à educação. Essa demanda pelo ensino ocorreu por exigência do mercado de trabalho, pela busca de novas oportunidades profissionais e pelos anseios da classe trabalhadora de ingressar na educação superior. Essas ideias estão alinhadas a uma abordagem multicêntrica de políticas públicas. Segundo Secchi (2013, p. 3):

> Do ponto de vista normativo, compartilhamos da convicção que o Estado deve ter seu papel reforçado, especialmente para enfrentar problemas distributivos, assimetrias informativas e outras falhas de mercado. No entanto, do ponto de vista analítico, acreditamos que o Estado não é o único a protagonizar a elaboração de políticas públicas.

Quanto à abordagem multicêntrica, discutida por Secchi (2013), a mesma confere um caráter menos positivista, e o enfrentamento de problemas pode ocorrer por meio de vários atores políticos, tais como: os elaboradores da política, legisladores, analistas e os cidadãos.

Retomando a exposição das políticas mais recentes para o ensino médio, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, eleito por dois mandatos, período 1995-2003, integrando o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), foi aprovado PNE, sob a forma da Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001). Valente e Romano (2002) apontam que o Plano/2001 surgiu a partir da pressão social por meio do "Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública" e que foi construído pela sociedade civil sob os auspícios do Projeto de Lei nº 4.155, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998), proposto pelo deputado Ivan Valente.

Segundo Militão (2016, p. 364), o PNE é estruturado como:

> Importante instrumento de política, planejamento e gestão, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece as diretrizes e define os objetivos, as metas e as estratégias educacionais para um período decenal, o que permite a inauguração de uma tradição de pautar a educação brasileira por políticas públicas de Estado, planejadas, articuladas e consensuadas (entre governo e sociedade civil), em oposição às centralizadas, fragmentadas, episódicas e descontínuas políticas de governo, que historicamente imperam no setor.

É pertinente, ao discorrer sobre o ensino médio e suas discussões no século atual, situar as principais diretrizes e metas estabelecidas pelo PNE de 2001. No referido documento, entre as metas estava: "[...] o oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda de ensino médio, em decorrência da universalização e regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental" (BRASIL, 2001).

No entanto, como dissertaram Valente e Romano (2002), o PNE de 2001, devido aos vetos do presidente na época, Fernando Henrique Cardoso, tornou-se uma carta de intenções, e não um plano de metas. A redução do financiamento para a sua execução impossibilitou a materialização das proposições, bem como alterações em relação ao texto original. Outro apontamento importante quanto ao documento consiste na exagerada fragmentação de metas existentes no texto.

Para Militão (2016, p. 369), os vetos de Fernando Henrique Cardoso impermeabilizaram as materializações das propostas do PNE na época, pois

> Enquanto o PNE da sociedade brasileira propôs aumentar, em dez anos, os gastos públicos com educação até cerca de 10% do PIB para o pleno atendimento das propostas contidas neste Plano, o PNE I aprovado pelo Congresso e sancionado por FHC determinou elevação, na década, através de esforço conjunto da União, estados, Distrito Federal e municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%.Como se não bastasse esta gritante diferença, antes de sancionar a Lei nº. 10.172/2001, FHC vetou nove metas do PNE I que implicavam aumento de recursos e investimentos para a educação, ciência e tecnologia, dentre elas a da ampliação de 7% do PIB em educação.

Militão (2016) sinaliza, ainda, que nos dois governos seguintes do presidente Luís Inácio Lula da Silva também não houve movimento para reverter os vetos de Fernando Henrique Cardoso no que concerne ao financiamento educacional.

Portanto, durante a vigência do PNE/2001, não houve avanços significativos nas metas relativas ao ensino médio, assim como nas demais.

No que concerne ao modelo de oferta do ensino médio, há que destacar suas articulações com a educação profissional. Nas últimas décadas, ocorreram várias alterações significativas em relação à integração da educação profissional ao ensino médio.

Primeiramente, houve mudanças por meio do Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997), que enunciava a formação para o mundo trabalho sem, no entanto, trazer elementos que evocassem a formação cidadã. Os objetivos do decreto enunciavam características de uma educação tecnicista e reprodutivista. Além disso, não havia integração entre a educação profissional e o ensino médio.

> Art 1 º A educação profissional tem por objetivos:
> I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
> II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
> III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimento tecnológicos;
> IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.
> Art 2 º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.
> Art 3 º A educação profissional compreende os seguintes níveis:
> I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
> II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
> III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, que integrava o Partido dos Trabalhadores (PT), eleito por dois mandatos, período 2003-2011, ocorreu um importante avanço político-legal para a integração do ensino médio ao técnico, a partir da aprovação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004). O artigo 4º do referido decreto trazia:

> Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:
> I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
> II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
> III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.
> § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:
> I - **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
> II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o

> ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
> a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
> b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
> c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
> III - subseqüente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

Este avanço político-legal consolidou a possibilidade de o aluno cursar o ensino médio e de ter qualificação profissional de forma concomitante, o que poderia ser um incentivo para o progresso dos estudos. Nesse contexto, há liberdade para a instituição de ensino adotar a modalidade de educação profissional integrada com o ensino médio (um dos focos de análise da presente pesquisa) ou concomitante.

Novas alterações legais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ocorreram por meio da Lei nº 11.741 (BRASIL, 2008), que redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Conforme o novo texto da LDB:

> Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:
> I - **articulada com o ensino médio**;
> [...]
> Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:
> I - **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;
> II - **concomitant**e, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso [...] (BRASIL, 2008, grifo nosso).

É importante situar que esta medida político-legal regulamenta a atuação de instituições como o Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, no estado de São Paulo, e como os Institutos Federais de Educação, que oferecem educação profissional integrada ao ensino médio.

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009) ampliou a obrigatoriedade da educação escolar, abarcando a etapa correspondente ao

ensino médio: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009).

Ghiraldelli (1992) e Schwartzman (2018), ao discutirem sobre o ensino médio, apresentam um ponto comum interessante: o ensino médio brasileiro carece de identidade. Por conta disso, seu papel social não esteve claro ao longo dos anos. O Brasil ainda está aprendendo em relação ao desenvolvimento de políticas educativas e de programas destinados ao ensino médio. Foi apenas com a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009) que a educação básica se tornou obrigatória para crianças de 4 anos até jovens de 17 anos. Diante da necessidade de expandir o número de vagas, houve um fenômeno de massificação da oferta de oportunidades. Tal ampliação, no entanto, não esteve atrelada à qualidade do ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica foram aprovadas em 2010. Em 2013, foi publicado um documento nomeado Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica, congregando o conjunto de resoluções e de pareceres para as diferentes e etapas e modalidades da educação básica, que tinham como objetivos:

> I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
> II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
> III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2013, p. 7-8).

As Diretrizes, de certo modo, principiam a ideia de articular o processo de formação inicial e continuada de professores independentemente da esfera ao qual o mesmo esteja vinculado. Existe, por conseguinte, um indício formalizado em um instrumento político-legal que favoreça a articulação entre diferentes entes federados.

No que se refere especificamente ao ensino médio, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), aprovadas em 2011, signifiquem um importante avanço em termos de políticas educacionais para essa etapa de ensino, é importante considerar:

> A capacidade das DCNEM de induzirem novas políticas curriculares, especialmente nas esferas estaduais e municipais e mesmo nas escolas, é outro aspecto que merece atenção e maior aprofundamento por parte dos estudos na área, particularmente diante da questão federativa no país. Nesse sentido, vale observar, por último, que ainda precisamos ampliar e aprofundar os debates teóricos nesse campo, com um foco no próprio ensino médio e nas suas especificidades, que não se restringem à educação profissional, além de analisar o impacto dessas políticas nos sistemas de ensino e nas escolas, com mais estudos de base empírica, que talvez identifiquem as ressignificações e reapropriações feitas nesse âmbito das políticas curriculares formuladas nacionalmente (MOEHLECKE, 2011, p. 56).

Entendemos que existe um debate a respeito do currículo do ensino médio que perpassa o mundo do trabalho e a formação cidadã. O arcabouço teórico que constitui o currículo precisa ser interpretado como um conjunto de saberes orgânicos, e não dicotômicos, devido à pluralidade de contextos aos quais os jovens brasileiros estão imersos. Embora exista uma discussão a respeito da ausência clara do perfil do ensino médio brasileiro, é impossível consolidar apenas uma identidade ao ensino médio no Brasil. Vivemos em um país com dimensões continentais marcado por uma significativa desigualdade social em diferentes regiões. Conferir ao ensino médio apenas uma alternativa, desconsiderando as regionalidades e as diversidades, torna a escola distante da juventude. Inclusive, a educação em tempo integral pode ser uma alternativa (entre outras), de modo a garantir tempo e espaço para o desenvolvimento das ações didático-pedagógicas pertinentes ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos, favorecendo condições para corresponder ao caráter heterogêneo de uma comunidade escolar.

Ainda quanto às DCNEM de 2011, em relação ao seu caráter plural e sobre a diversidade exposta em texto oficial, há uma consideração importante a ressaltar:

> O uso da palavra “diversidade” parece surgir no texto das novas DCNEM como uma tentativa de acomodação de duas concepções distintas de currículo e da própria identidade do ensino médio. No parecer das DCNEM-2011, o desafio de se encontrar uma especificidade para o ensino médio não está mais na superação de dicotomias - como a formação para o trabalho *versus* a formação para o ensino superior - por meio da construção de um currículo unificado, mas sim pela afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do ensino médio (MOEHLECKE, 2011, p. 55).

Em termos de financiamento educacional, é importante fazer menção ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação (Fundeb), instituído pela Emenda Constitucional nº 53 (BRASIL, 2006)[7] e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), que passou a financiar a educação básica. É válido também apontar que a etapa do ensino médio não estava incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Emenda Constitucional nº 14 (BRASIL, 1996) e regulamentado pela Lei nº 9.424 (BRASIL, 1996).

O Fundeb lança mão de fatores de ponderação para a distribuição de recursos financeiros com base nas etapas, nas modalidades e nos tipos de ensino.

Conforme Tabela 1, resultado da Resolução nº 1, publicada em 11 de dezembro (BRASIL, 2019), estabelece os fatores de ponderação para o ano de 2020. A educação em tempo integral e o ensino médio concentram os maiores fatores de ponderação para efeitos de distribuição de recursos no âmbito de cada estado da federação brasileira.

Tabela 1 – Fatores de ponderação para distribuição dos recursos do Fundeb para 2020

Modalidade	Fator de ponderação
I - Creche em tempo integral:	
a) pública:	**1,30**
b) conveniada:	1,10
II - Creche em tempo parcial:	
a) pública:	1,20
b) conveniada:	0,80
III - pré-escola em tempo integral:	**1,30**
IV - pré-escola em tempo parcial:	1,10
V - anos iniciais do ensino fundamental urbano:	1,00
VI - anos iniciais do ensino fundamental no campo:	1,15
VII - anos finais do ensino fundamental urbano:	1,10
VIII - anos finais do ensino fundamental no campo:	1,20
IX - ensino fundamental em tempo integral:	**1,30**
X - ensino médio urbano:	1,25
XI - ensino médio no campo:	**1,30**
XII - ensino médio em tempo integral:	**1,30**
XIII - ensino médio integrado à educação profissional:	**1,30**
XIV - educação especial:	1,20
XV - educação indígena e quilombola:	1,20
XVI - educação de jovens e adultos com avaliação no processo:	0,80

[7] Durante o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019 – atual), sem partido, após discussões e um embasamento teórico construído em governos anteriores, foi aprovada e publicada no Diário Oficial da União a Emenda Constitucional nº 108 (BRASIL, 2020), que altera a Constituição Federal, a fim de tornar o Fundeb permanente e mais robusto em termos financeiros. Além disso, aumenta a complementação da União ao fundo de 10% a 23%, o que representa um ganho significativo, visto os cortes efetuados para as políticas educacionais nos últimos anos. No futuro, poderá implicar em um ganho financeiro para as políticas de educação em tempo integral ao ensino médio.

XVII - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo	1,20

Fonte: Resolução nº 1 (BRASIL, 2019).

O que chama atenção no que se refere aos fatores de ponderação é que a escolas de ensino médio em tempo integral e de ensino médio integrado à educação profissional provavelmente demandarão maiores recursos para sua estrutura e seu funcionamento, o que condiz com a lógica da ponderação. Entretanto, a lógica é para efeitos de distribuição em cada unidade da federação (com base nas matrículas), o que não significa que os recursos sejam efetivamente aplicados nas respectivas etapas, modalidades e escolas específicas.

Durante a adolescência, o jovem busca seu lugar no mundo. Em tal etapa, observa-se um salto no desenvolvimento, não apenas em termos biológicos, mas também sociais, morais, psicológicos e políticos. Nesse momento, há adolescentes que necessitam inserir-se no mercado de trabalho, a fim de auxiliar na economia familiar e, de acordo com a problemática relacionada à condição social, acabam por suspender sua vida escolar, caso a conciliação com os estudos não esteja ao seu alcance (SILVA *et al*, 2005).

No ano de 2012, foi criada uma Comissão Especial de Reformulação do Ensino Médio, com a finalidade de estudar a problemática envolvida nesta etapa da educação básica. Os debates e as análises realizados culminaram na elaboração do Projeto de Lei nº 6.840 (BRASIL, 2013), assinado pelo Deputado Reginaldo Lopes, do PT, eleito por cinco mandatos, período 2003 até a atualidade, que apresentou propostas de mudanças para alguns aspectos sobre as características do ensino médio, que estavam expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Com o propósito de analisar profundamente os precursores dos abalos responsáveis pela queda na qualidade no ensino médio, a Câmara dos Deputados criou uma Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (CEENSI). Foram convocadas várias reuniões que culminaram na decisão de levar ao Congresso Nacional à premência em desenvolver um debate a respeito de modificações no ensino médio com o propósito de melhorar a qualidade do processo educacional.

Enquanto esteve operante por dezessete meses de funcionamento, a Comissão Especial coletou informações sobre o assunto, a partir de diferentes órgãos do poder executivo federal, secretários estaduais da educação, gestores de sistemas de ensino público e privado, gestores sindicais, pesquisadores e especialistas na área. Segundo Pereira (2014, p. 4), as audiências públicas apresentaram os seguintes temas para discussão:

> [...] universalização do ensino médio; a estrutura física, administrativa e pedagógica das escolas; a falta de espaços de aprendizagem; a formação de professores e gestores; as formas de avaliação; os programas de apoio e incentivo ao estudante e aos professores; a integração com a educação profissional; ensino médio noturno; e a baixa atratividade do ensino médio no cenário atual.

Esse movimento democrático denotou a intencionalidade em reformar o ensino médio. A participação da população foi concretizada por meio de *sites* do governo, tais como a página da Câmara dos Deputados e o Portal da Democracia. Os assuntos, pela lista de discussões, foram: os índices obtidos pelos diferentes níveis de ensino, abandono escolar, ensino noturno, o papel do governo, entre outros.

Os seminários apresentados atendiam a cinco temáticas principais: currículo, integração do ensino médio com a educação profissional, formação de professores, condições de oferta e infraestrutura e instrumentos de avaliação utilizados pelo Ministério da Educação.

Outro ponto debatido pela Comissão Especial foi sobre o aumento da carga horária do ensino médio progressivamente, de modo que houvesse a expansão da educação em tempo integral. É preciso que a infraestrutura das escolas esteja preparada para assegurar condições mínimas para o processo pedagógico. O investimento na criação e na manutenção de laboratórios, de salas de leitura, de quadras ou de outras estruturas esportivas, além de espaços culturais são relevantes. Foi detectada a urgência em criar projetos que garantissem a construção ou reforma dos espaços educativos ou que fossem fortalecidos os existentes.

Após a finalização dos debates na Comissão, chegou-se à conclusão de que a elaboração curricular deveria ser norteada pelas realidades socioeconômicas e culturais dos adolescentes. Foi possível afirmar que deveria existir uma ampliação do currículo que permitisse ao aluno escolher áreas do conhecimento de sua preferência.

Tendo-se em consideração que as agendas de votação de projetos de lei, entre outras tramitações pendentes, fariam com que mudanças no ensino médio demorassem muito para entrar em vigor, o então Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, estrategicamente junto ao Presidente Michel Temer[8], fizeram uso da Medida Provisória, que é instrumento com força de lei[9].

[8] Michel Miguel Elias Temer Lulia, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), assumiu o governo em 31 de agosto de 2018, após o *impeachment* da presidente Dilma Vana Rousseff, do PT, no período 2011 a 2016.

[9] Moraes *et al* (2017) explicam que a Medida Provisória entra em vigor a partir da data de publicação, mas precisa da aprovação do Congresso Nacional para efetivamente tornar-se lei. Este recurso tem vigência de 60 dias e pode ser prorrogado por igual período. Caso não seja votada, a mesma perde sua eficácia.

A Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016), de 23 de setembro de 2016, depois de passar por todos os processos legais foi aprovada e publicada em Diário Oficial da União no dia 16 de fevereiro de 2017, como Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017).

Em 2016, José Mendonça Bezerra Filho, Ministro de Estado da Educação do governo, apresentou à sociedade a possibilidade de serem realizadas profundas alterações na estrutura do ensino médio brasileiro, por meio da Medida Provisória 746, de 23 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016). Embora as transformações tenham entrado no bojo das discussões educacionais com mais intensidade e com divulgação mais significativa em 2016 pela mídia, o governo sinalizava a intenção de redefinir características do ensino médio, levando como referência os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que demonstravam resultados abaixo das metas para a escola pública há uma década. Constantemente eram publicados pareceres, como o publicado em agosto de 2014 pela consultora legislativa. Pereira (2014, p. 3) reafirmou as fragilidades conhecidas do ensino médio para os resultados insatisfatórios obtidos: "[...] baixa qualidade na aprendizagem dos educandos, a carência de profissionais qualificados, currículos pouco atraentes e desconectados da realidade social, econômica e cultural dos alunos, baixa oferta de educação em tempo integral, infraestrutura escolar precária [...]".

A primeira edição da Medida Provisória nº 746, de 23 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016) possuía pontos polêmicos, que, mediante debates, foram revistos. Por exemplo, as mudanças propostas aos parágrafos 2 e 3 do artigo 26 da LDB traziam que o ensino de Artes e de Educação Física eram componentes obrigatórios à educação infantil e ao ensino fundamental. Ficou subentendido que não seriam componentes obrigatórios ao ensino médio. Outra questão, em termos de componentes curriculares, residiu na supressão das disciplinas Filosofia e Sociologia, que deixariam de aparecer explicitamente no texto da LDB. Tal alteração poderia, de um modo ou de outro, permitir a supressão de tais disciplinas ao currículo escolar. No entanto, tais modificações foram alvos de críticas por acadêmicos, por representantes sindicais, e de mobilizações ocorridas perante tal ameaça ao bojo de conhecimentos que estruturam o currículo escolar hoje.

A Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016) também institucionalizou questões relativas aos profissionais que compunham o quadro do ensino técnico. Alterações importantes no artigo 61 da LDB:

> III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e IV - profissionais com notório saber

> reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação (BRASIL, 1996).

Tal ponto foi muito discutido, porque o ideal seria que todos os profissionais a atuarem na área de ensino tivessem formação pedagógica. A Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016) ia na contramão dessa ideia e, quando aprovada como Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), quanto à carga horária, havia uma preocupação em ampliá-la de 800 para 1400 de forma gradual:

> § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017).

Quanto aos itinerários formativos, a reforma estabelece a existência de cinco itinerários formativos, entre eles: linguagens e códigos; matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ensino técnico. No entanto, a Lei não obriga as escolas a oferecerem todos os itinerários formativos, o que sugestivamente pode contribuir com desigualdades sociais no que tange aos processos de ensino e de aprendizagem.

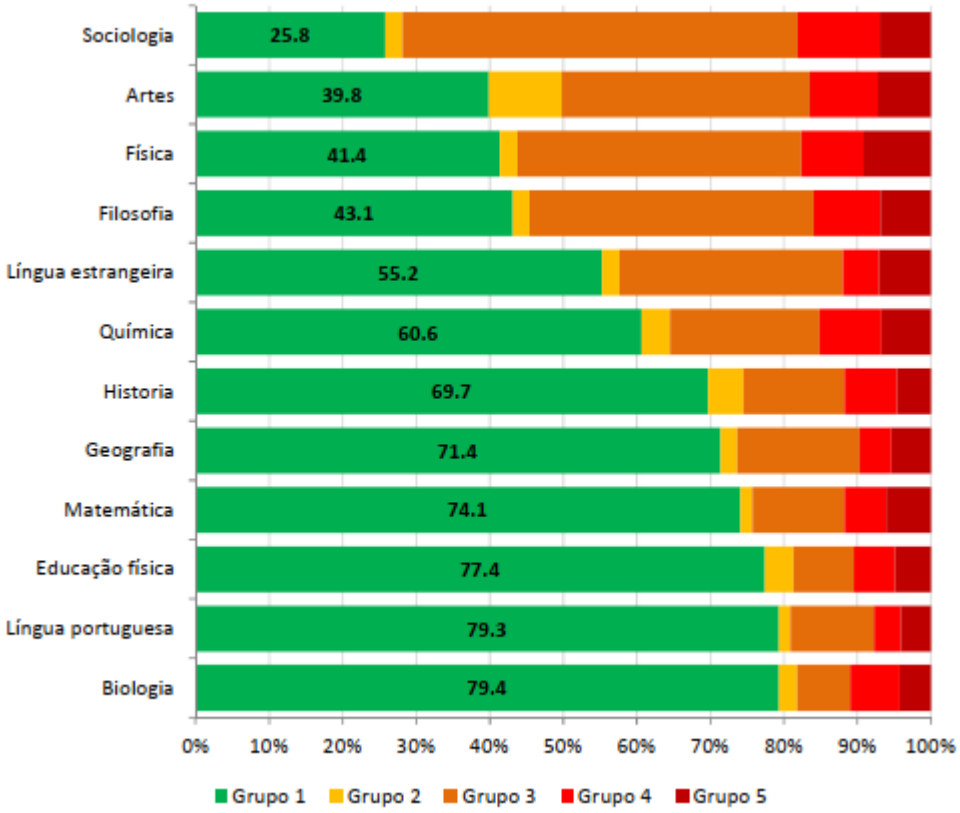
A lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) evidencia que a oferta do ensino médio deverá ser de acordo com as condições presentes nos sistemas de ensino.

> Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
> I - linguagens e suas tecnologias;
> II - matemática e suas tecnologias;
> III - ciências da natureza e suas tecnologias;
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
> V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

A propaganda, apresentada pela mídia ao aluno sobre a possibilidade de escolher a própria formação, poderia, até mesmo, ser considerada falaciosa. Dados exibidos pelo Ministério da Educação, coletados no censo escolar em 2015, revelaram que a maioria dos professores em algumas áreas não tem formação específica na disciplina que atua. Além disso, há carência de professores em áreas do conhecimento (Física, Química, Artes, Filosofia, Sociologia), o que torna inviável para algumas escolas oferecer todos itinerários

formativos. A figura 3 apresenta a relação de formação específica dos professores por disciplinas.

Figura 3 – Formação específica de professores nas disciplinas que atuam[10]



Fonte: Inep (2017, p. 28).

A partir de Kuenzer (2018), podemos entender que a quantidade insuficiente de professores de algumas áreas e a possibilidade de que nem todos os itinerários sejam oferecidos nas unidades públicas poderão distanciar ainda mais a qualidade de ensino entre as escolas públicas e as escolas particulares.

Algumas ações da rede privada têm sido por meio de parcerias com universidades privadas para aproximar os alunos do ensino médio ao ensino superior, seja por meio da participação dos alunos na condição de ouvintes ou pela oferta de uma maior diversidade de itinerários. O ensino privado, possivelmente, terá mais condições de propiciar todos ou quase todos os itinerários previstos. A escola pública, que sofre com a falta de profissionais,

[10] Grupo 1 – Percentual de disciplinas ministradas por licenciados ou bacharéis com complementação pedagógica na disciplina que leciona. Grupo 2 – Percentual de disciplinas ministradas por bacharéis sem complementação pedagógica. Grupo 3 – Percentual de disciplinas ministradas por professores com formação de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica em área diferente daquela que leciona. Grupo 4 – Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias. Grupo 5 – Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior.

atualmente, e tem dificuldades em atender até a maneira como o ensino médio está estruturado no momento, terá suas carências formativas acentuadas devido à ausência de práticas pedagógicas de professores especialistas na área de interesse.

Portanto, a reforma posta no cenário político-educacional atual tenderá a acentuar as desigualdades sociais consolidadas no ensino médio. Em um contexto de precariedade na implementação de políticas públicas para o ensino médio, temos o receio de que a ideia de escola "para as classes populares" e "para os ricos" torne-se mais imperiosa. Tal dualismo na escola pública brasileira é discutido por Libâneo (2012, p. 23):

> Constata-se, assim, que, com apoio em premissas pedagógicas humanistas por trás das quais estão critérios econômicos, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da educação inclusiva. Não é que tais aspectos não devessem ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. Não por acaso, o termo igualdade (direitos iguais para todos) é substituído por equidade (direitos subordinados à diferença).

Desse modo, a Lei nº 13.415 sugestiona aos sistemas de ensino a oportunidade de pensar em espaços e em condições para que os jovens possam aprimorar ou aprofundar os saberes da área de interesse. Caso todos os itinerários pudessem ser oferecidos, de maneira adequada e com infraestrutura ideal para a realização das práticas pedagógicas, seria uma interessante oportunidade para incentivar o protagonismo juvenil para permitir aos jovens definir escolhas e pensar no futuro profissional.

É necessário que o debate sobre o futuro profissional ocorra no espaço escolar, pois dados do Censo da Educação Superior (2015) apontam que 49% dos jovens ingressantes no ensino superior em 2010 desistiram do curso escolhido. Seria pertinente o governo elaborar ações pedagógicas que permitam ao jovem refletir sobre seu projeto de vida, a fim de que os estudantes tenham momentos para se autoconhecerem e tenham instrumentos para prosseguir sua formação cidadã. Castro e Tiezzi (2005) sugestionam que políticas públicas, convênios ou estratégias para auxiliar os jovens a continuar os estudos no ensino superior devam ser criados e fortalecidos. Não podemos deixar de refletir que a implementação de itinerários formativos, que garantam a especialização dos alunos em determinadas áreas, sem o devido planejamento poderá ser uma experiência desastrosa e impactar negativamente a formação de uma geração inteira. Ademais, o momento sugere inquietações, reflexões e pesquisas que sejam capazes de

esclarecer as repercussões deste tipo de proposta na formação dos brasileiros neste atual momento histórico.

Um parecer técnico de Pereira (2014) apontou que devido à reforma do ensino médio, é indispensável repensar nos currículos dos cursos de formação de professores. Além disso, é necessário reforçar ou apresentar novos projetos de valorização da profissão docente. Dicotomicamente, a reforma do ensino médio contida na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), instituiu o notório saber para que profissionais que comprovem o domínio do currículo de sua disciplina possam atuar no ensino técnico. Neste momento, a discussão promovida na Comissão Especial e o conteúdo que a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) delimita constituem um paradoxo.

Seria pertinente possibilitar mais programas de capacitação ou de formação de professores, principalmente aos envolvidos com o ensino médio técnico. Práticas ligadas ao contínuo processo formativo de profissionais da educação deveriam ser incentivadas. Provavelmente, um profissional que não teve contato com saberes educacionais fundamentais no âmbito da didática, da psicologia da educação e das metodologias de ensino, e nem tenha feito um estágio para conhecer a realidade, as práticas e os desafios da área, talvez não tenha uma bagagem suficiente para atuar na educação básica e desenvolver atividades educativas com aporte pedagógico adequado. Ter domínio apenas sobre os saberes referentes ao ofício não é suficiente. Um profissional capacitado deve dispor de saberes: geral (conhecimento pedagógico), específico (conhecimento da área de atuação), arte (entendida como estética pedagógica) e, além de tudo, deverá ser capaz de articular todos este arcabouço para a execução do planejamento pedagógico. O professor não deverá compreender a teoria e a prática como etapas distintas, mas como uma continuidade estabelecida das ações em constante interlocução. Instituir o notório saber pode significar retroceder quanto à profissionalização da ação docente – debate que existe há muito tempo e que tem relação com a superação da concepção de que apenas saber o conteúdo da disciplina é suficiente para desenvolver boas práticas pedagógicas, incorrendo, por vezes, no senso comum.

Por isso, concordamos com Wiezzel (2005, p. 279), quando ela discute sobre a importância da formação docente na atuação do professor:

> Por conta disso, a formação docente deve contemplar não apenas as contribuições advindas de conhecimentos em áreas diversas e habilidades específicas em pesquisa, mas considerar os conhecimentos relativos ao fazer docente, englobando as dimensões efetivas, político-sociais, éticas e instrumentais envolvidas na docência. Deve, portanto, fundamentar se como

> atividade que exige formação específica, superando o mero domínio de conhecimentos de áreas específicas.

Por fim, o inciso IV, do artigo 35º da LDB 9.394/96 trata da importância de concatenar teoria e prática, apesar da caótica infraestrutura das escolas, principalmente para o ensino de ciências da natureza, em que há notável dificuldade em transpor a barreira material para a elaboração de boas práticas pedagógicas, devido à falta de laboratórios adequados.

Castilho (2017) afirma que, neste momento, os estados brasileiros examinam propostas acerca de quais diretrizes irão seguir para conceber a aplicação da Lei 13.415 (BRASIL, 2017). A reforma surgiu como uma tentativa de amenizar ou de reverter o quadro caótico da qualidade do ensino médio. Contudo, sem os devidos investimentos financeiros, sem programas que fortaleçam o processo de formação de professores e sem garantir o direito constitucional de acesso e de permanência do jovem à escola, a reforma corre o risco de se tornar apenas uma carta de intenções.

Krawczyk (2009) lembra que a expansão do ensino médio público brasileiro ocorreu a partir da década de 1990, acompanhada pela implantação de sistemas de avaliação, e várias reformas curriculares começaram a ser elaboradas, a fim de suprir as demandas da época. A obrigatoriedade do ensino médio, definida apenas em 2009, contempla um horizonte vasto a ser descoberto.

Melo (2016) aponta a existência de duas perspectivas que constituem grandes dicotomias do ensino médio quanto à sua finalidade preparatória. Ele destaca que, por um lado, esta etapa deveria atender as exigências do mercado e proporcionar saberes de natureza tecnicista para rápida inserção do jovem ao mundo do trabalho. Por outro, há uma preocupação em construir conhecimentos que viabilizassem o acesso do jovem ao mundo acadêmico. Este paradoxo de preparar para o mercado de trabalho ou para o meio acadêmico tem perseguido o ensino médio desde suas raízes históricas. Silva *et al* (2005) defendem, no entanto, que a superação deste paradigma no ensino médio poderia ocorrer por meio de um caminho que proporcionasse a integração dos dois aspectos formativos para fomentar uma educação de melhor qualidade.

O assunto tem sido muito debatido recentemente em todos os meios de comunicação e também tem sido alvo de dúvidas e de críticas por parte da sociedade. Compete aos profissionais envolvidos com a formação de professores estar cientes das implicações causadas pela Lei nº 13.415. As mudanças ocorridas no ensino médio irão repercutir diretamente no perfil do ingressante universitário daqui a alguns anos.

A realização de pesquisas com foco no ensino médio é essencial para a sua compreensão, pois esta etapa tornou-se obrigatória há menos de uma década, sendo desafiada constantemente a garantir um ensino de qualidade e não apenas sua massificação.

No que tange às Diretrizes Curriculares, é importante mencionar que, até 2018, estava em vigor a Resolução CNE/CEB nº 02/2012. Em 2018, foi aprovada a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018), que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Também é preciso mencionar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2018), como a culminância de uma proposição anunciada desde a promulgação da Constituição e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em relação aos desafios do ensino médio, em 2014, foi aprovado o novo PNE. Tratar a respeito das metas para o ensino médio é inevitável, pois é um caminho para trilhar o cerne da intencionalidade que precisamos atingir frente aos objetivos dessa etapa de ensino, expostos anteriormente. A meta 3 do referido documento anunciava: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste Plano Nacional de Educação, a taxa líquida de matrículas no Ensino médio para 85%” (BRASIL, 2015).

Historicamente, herdamos questões que permanecem prementes no ensino médio, como a necessidade em superar a dicotomia entre o caráter propedêutico e o profissional. Urge pensar em como o espaço escolar, nesta etapa da educação básica pode contribuir para a formação dos jovens. A falta de financiamento e a gestão adequada para a criação, a manutenção e a reinvenção do espaço escolar penaliza a materialização das metas. Precisamos integrar propostas, ofertar um ensino médio que permeie a percepção de opções. Apesar disso, temos um pano de fundo que não consegue tampouco comportar somente a formação profissional ou somente a formação para o ingresso no ensino superior de forma satisfatória. É desafiador uma proposta que concilie essas faces e não as veja de forma dicotômica e que possa acrescer formação crítica e cidadã aos sujeitos envolvidos.

> Para grande parte dos jovens que cursam o ensino médio este é o momento de tomar decisões sobre o prosseguimento de estudos acadêmicos, entrada no mundo do trabalho e ingresso na educação superior, o que significa a difícil tarefa de escolher uma carreira ou campo de atuação profissional em detrimento de tantas outras possibilidades. Políticas educacionais voltadas para o ensino médio devem, portanto, considerar esses fatores e ainda responder a outras demandas como as rápidas transformações nos processos de comunicação, os avanços tecnológicos, o forte apelo por consumo de bens e de serviços e a grande defasagem histórica da educação básica no Brasil,

> com profundos reflexos na infraestrutura do sistema educacional em si e na qualificação de profissionais, entre outros aspectos (SANTOS; LOUZADA-S.ILVA; GUIMARÃES-IOSIF, 2018, p. 156).

Entendemos que a educação em tempo integral esteja entre os caminhos e as possibilidades para assegurar e para oferecer educação de qualidade à população. As desigualdades sociais, que estão inseridas no ensino médio, foram construídas historicamente e, principalmente durante o século XX, foram atenuadas de modo significativo. Embora muitos avanços tenham ocorrido, ainda é preciso perseguir atender nossas metas e propostas atuais. Se não conseguimos, significa que ainda é preciso reinventar, propor novas políticas públicas, enfim, redefinir nossos rumos. A educação para o trabalho e a educação para o conhecimento acadêmico foram postas de modo dicotômico. Não obstante, Santos, Louzada-Silva e Guimarães-Iosif (2018, p. 159) trazem:

> A dualidade de atribuições do ensino médio é um fator que historicamente interfere no desempenho dessa etapa da educação, muitas vezes gerando um processo de fragmentação difícil de superar. Uma das políticas voltadas para superar essa realidade tem sido a integração entre o ensino médio e a educação profissional avaliada positivamente sobretudo pelos segmentos da sociedade que dependem da oferta pública da educação básica.

Democratizar o ensino médio está além de apenas incutir políticas públicas, que, na prática, apenas inflam números. É preciso conceder mecanismos que efetivem não somente o acesso e a permanência do jovem na escola. É imperativo, sobretudo, acompanhar a trajetória dos estudantes na escola e oportunizar o desenvolvimento de várias ações para assegurar a aprendizagem efetiva dos alunos e definir meios de recuperação quando necessário.

A democratização, diante da atual revolução tecnológica e da variedade de meios de comunicação, ocorrerá quando os jovens não apenas acessarem produtos eletrônicos e tiverem acesso à internet, mas a partir do momento que souberem manipular as informações que circulam nos mais variados suportes e que puderem exercer o protagonismo juvenil na sociedade do conhecimento. Santos *et al* (2016) defendem que o perfil do ensino médio se tornará mais atrativo aos jovens quando as inovações científicas e tecnológicas, que têm sido reconhecidas como características transformadoras da sociedade contemporânea, nortearem a elaboração dos novos currículos.

A tecnologia possibilita a retração na quantidade de trabalhadores, mas o número de pessoas que ensejam emprego aumenta. Assim, há necessidade em melhor escolarização e preparo do estudante frente às constantes exigências da sociedade. Convém à escola permitir

o desenvolvimento do potencial humano, a emancipação do coletivo e a construção da capacidade de reflexão de seus educandos.

Nosso papel, como educadores, como pesquisadores, como acadêmicos, enfim, como profissionais envolvidos e comprometidos com os processos de ensino e de aprendizagem, consiste em resistir às políticas que atacam o direito a uma educação de qualidade para todos. Um ensino médio sendo oferecido em condições adequadas contribui para o desenvolvimento do país e permeia melhoria na vida das pessoas. Uma reforma educacional, pensada para o povo, deve ser articulada para diminuir as desigualdades sociais e para assegurar a universalização dos saberes aos cidadãos.

2.3 Cenário atual de atendimento no ensino médio

Há 10 anos, a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009) definiu a universalização do ensino médio para a população de 15 a 17 anos. Passado esse período, é importante observar como foi a evolução do atendimento a essa faixa etária e os desafios que existem para o alcance da universalização.

Segundo Relatório do Unicef (2014), a redução na taxa de natalidade no Brasil tem provocado uma constante redução no crescimento populacional em jovens de 15 a 17 anos de idade. Quanto à situação de domicílio, o mesmo relatório aponta que 81,9% dos jovens economicamente ativos moram na área urbana. Tal situação denota que uma parcela significativa de jovens começa precocemente a trabalhar. Conforme o mencionado relatório, entre os adolescentes de 14 a 17 anos: 14,9% recebem de um quarto a meio salário mínimo; 18,7% recebem de meio a um salário mínimo; 24,2% recebem de um a menos de dois salários mínimos; e 29,3% não recebem salários. No que se refere à população de 14 a 17 anos, os dados do mesmo relatório indicam que, em 2011, 13% não frequentavam a escola, como mostra a figura 4. É importante observar que um número significativo de jovens de 14 a 17 anos (23,5%) já trabalhava em 2011, dados que podem impactar na oferta de programas de educação em tempo integral.

Figura 4 – Percentual de adolescentes de 14 a 17 anos que não frequentavam escola, por regiões e situações de ocupação, segundo grupos de idade (2009-2011)

Percentual de adolescentes de 14 a 17 anos que não frequentavam escola, por regiões e situação de ocupação, segundo grupos de idade (2009-2011)

GRUPOS DE IDADE	BRASIL	REGIÃO				
		NORTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	CENTRO-OESTE
2009						
TOTAL						
De 14 a 17 anos	12,2	13,9	13,2	10,0	13,9	13,4
14 ou 15 anos	6,3	8,1	7,5	4,9	5,9	6,8
16 ou 17 anos	18,4	20,0	19,3	15,4	22,2	20,1
OCUPADOS						
De 14 a 17 anos	21,4	23,2	19,7	20,9	24,2	23,0
14 ou 15 anos	12,2	18,3	11,2	13,1	8,2	13,7
16 ou 17 anos	26,3	26,4	25,4	24,1	31,3	28,0
NÃO OCUPADOS						
De 14 a 17 anos	9,3	11,0	11,0	7,3	9,7	10,2
14 ou 15 anos	5,2	5,9	6,5	3,9	5,4	5,3
16 ou 17 anos	14,7	17,3	16,4	11,8	16,0	16,2
2011						
TOTAL						
De 14 a 17 anos	13,0	14,0	13,7	12,1	14,1	11,7
14 ou 15 anos	5,7	7,3	6,3	4,8	5,8	5,3
16 ou 17 anos	20,5	20,6	21,3	19,5	22,4	18,2
OCUPADOS						
De 14 a 17 anos	23,5	24,4	22,5	24,1	25,5	19,2
14 ou 15 anos	9,9	12,7	10,0	8,3	10,0	10,5
16 ou 17 anos	30,0	31,7	30,3	30,1	31,3	22,9
NÃO OCUPADOS						
De 14 a 17 anos	10,2	10,7	11,3	9,4	10,0	9,7
14 ou 15 anos	5,0	6,1	5,6	4,4	5,1	4,6
16 ou 17 anos	16,6	16,0	17,9	15,7	16,9	16,2

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009/2011

Fonte: Unicef (2014, p. 13).

Além disso, a taxa de jovens que frequentaram a escola poucos anos após a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, (BRASIL, 2009)

também foi significativa. Conforme a figura 5, no Brasil, 92% dos jovens com 15 anos frequentavam a escola em 2011. O percentual de atendimento tendia a cair nas idades subsequentes: 85,7% dos jovens com 16 anos e 73% dos jovens de 17 anos.

Figura 5 – População que frequentava a escola segundo idade e regiões (2011)

População de 15 a 17 anos, de raça/etnia branca, por frequência à escola e etapa concluída, segundo idade e regiões (2011)

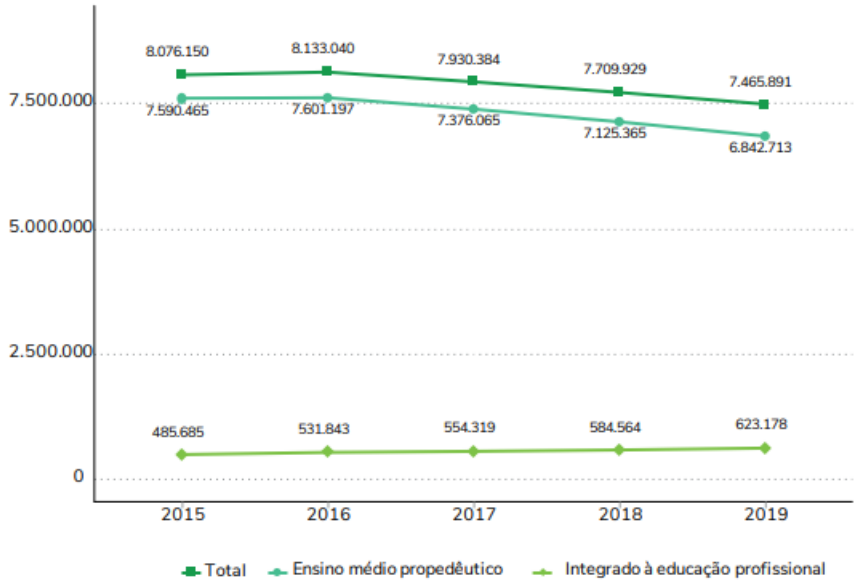
REGIÃO	IDADE	POPULAÇÃO TOTAL BRANCOS	NÃO FREQUENTA ESCOLA POR ETAPA CONCLUÍDA						
			TOTAL	NUNCA FREQUENTOU ESCOLA	ANALFABETOS	ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO COMPLETO
						ANOS INICIAIS INCOMPLETOS	ANOS INICIAIS COMPLETOS	ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO	
BRASIL	15	1.483.619	93.722	6.491	6.636	6.828	5.684	56.803	11.280
	16	1.565.385	196.943	9.272	19.703	8.282	13.032	104.812	41.842
	17	1.493.033	374.470	8.792	20.025	8.134	9.369	168.708	159.442
TOTAL		4.542.037	665.135	24.555	46.364	23.244	28.085	330.323	212.564
NORTE	15	85.493	6.434	-	954	1.784	187	3.509	-
	16	82.117	12.158	187	885	1.562	985	7.416	1.123
	17	78.146	18.782	1.404	1.839	971	2.172	6.183	6.213
TOTAL		245.756	37.374	1.591	3.678	4.317	3.344	17.108	7.336
NORDESTE	15	289.013	18.601	575	1.555	2.739	2.927	9.887	918
	16	308.668	47.923	3.167	7.120	4.367	6.981	20.201	6.087
	17	277.851	68.193	1.470	6.315	3.197	2.760	27.572	26.879
TOTAL		875.532	134.717	5.212	14.990	10.303	12.668	57.660	33.884
SUDESTE	15	654.259	36.749	4.533	1.728	1.264	1.937	20.084	7.203
	16	688.750	74.447	2.745	7.535	1.926	4.192	35.576	22.473
	17	684.208	171.077	2.325	7.505	1.340	2.525	79.216	78.166
TOTAL		2.027.217	282.273	9.603	16.768	4.530	8.654	134.876	107.842
SUL	15	357.801	25.512	1.383	2.005	647	633	18.419	2.425
	16	378.642	49.890	2.866	2.500	-	874	35.157	8.493
	17	360.305	97.322	2.782	3.556	1.805	1.101	49.978	38.100
TOTAL		1.096.748	172.724	7.031	8.061	2.452	2.608	103.554	49.018
CENTRO-OESTE	15	97.053	6.426	-	394	394	-	4.904	734
	16	107.208	12.525	307	1.663	427	-	6.462	3.666
	17	92.523	19.096	811	810	821	811	5.759	10.084
TOTAL		296.784	38.047	1.118	2.867	1.642	811	17.125	14.484

Fonte: Unicef (2014, p. 17).

Segundo a Sinopse Estatística, em 2019, o Brasil tinha 7.465.891 matrículas no ensino médio. 6.842.713 (91,6%) alunos correspondiam ao ensino propedêutico, 64.222 (0,9%) ao ensino médio com habilitação normal/magistério e 558.956 (7,5%) matrículas em curso técnico integrado.

O Resumo Técnico do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2019) mostrou que, no período de 2015 a 2019, as matrículas de ensino médio no Brasil tiveram um decréscimo. Em 2018, foram contabilizadas 7.709.929 milhões de matrículas no ensino médio. Observou-se redução na entrada de alunos do ensino fundamental e, inclusive, melhoria do fluxo no ensino médio. Conforme a figura 6, a matrícula do ensino médio integrado à educação profissional obteve crescimento de 24,9%, comparando 2015 com 2018. Em 2019, foram registradas 7.465.891 matrículas, que corresponde a uma redução de 3,2% em relação à 2018 (244.038) e uma redução de 7,5% quando comparamos os anos de 2019 a 2015. A redução total de matrículas no período de 2015 a 2019 foi igual a 610.259 alunos. Quando dividimos os segmentos do ensino médio, nota-se sensível diminuição no número de matrículas no ensino médio propedêutico, 747.752 no mesmo período e um aumento de 137.493 matrículas para o ensino médio integrado à educação profissional.

Figura 6 – Evolução das matrículas no ensino médio no período de 2015-2019



Fonte: Inep (2018, p. 31).

O decréscimo no número de matrículas no ensino médio, além de questões relacionadas ao fator populacional, pode ocorrer devido à

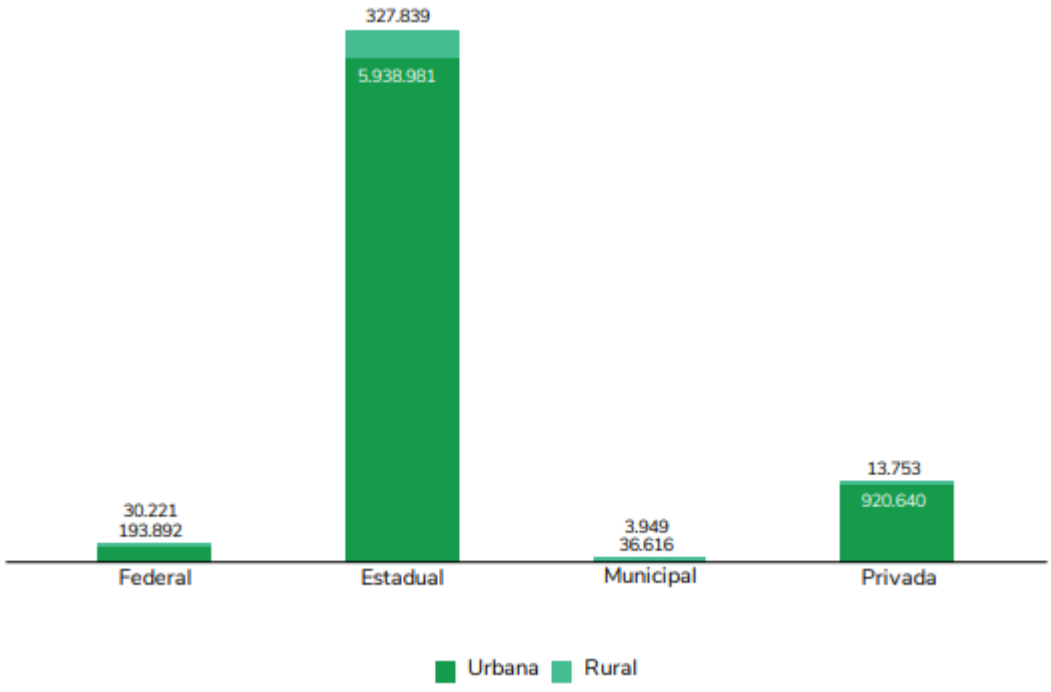
> [...] deficiência de infraestrutura das escolas, a falta de valorização dos professores, a pressão para que os adolescentes contribuam com a renda familiar e uma cultura que ainda pouco valoriza o estudo no país. A reprovação é hoje um dos principais problemas da educação brasileira. E isso decorre da visão, muito difundida no país, não só entre educadores, mas

> também entre as famílias, de que a repetência é um instrumento pedagógico importante, necessário para o aprendizado (UNICEF, 2014, p. 56).

É perceptível que a rede estadual contém maior número de escolas no ensino médio, por conta do sistema federalista brasileiro, que compete ao Estado responsabilizar-se pelo mesmo. Em 2019, o total de matrículas na esfera estadual era de 6.266.820 matrículas, sendo 5,23% presente em ambiente rural, enquanto 94,77% corresponde a esfera urbana. Cabe salientar que o total de matrículas é igual a 7.465.891, e que 83,94% (6.266.820) corresponde a matrículas na rede estadual de ensino; 12,51% (934.393) corresponde ao número de matrículas na rede privada; as escolas federais atingem 3% (224.113); e os municípios participam com 0,55% (40.565).

No que se refere à matrícula no ensino médio brasileiro, a figura 7 apresenta dados segundo a dependência administrativa e a localização geográfica. As redes estaduais de ensino são responsáveis pela maior parte da oferta de ensino médio no país. A tênue linha acima refere-se às matrículas no espaço rural, enquanto os números abaixo tratam do espaço urbano.

Figura 7 – Número de matrículas no ensino médio, segundo dependência administrativa e localização da escola – Brasil – 2019

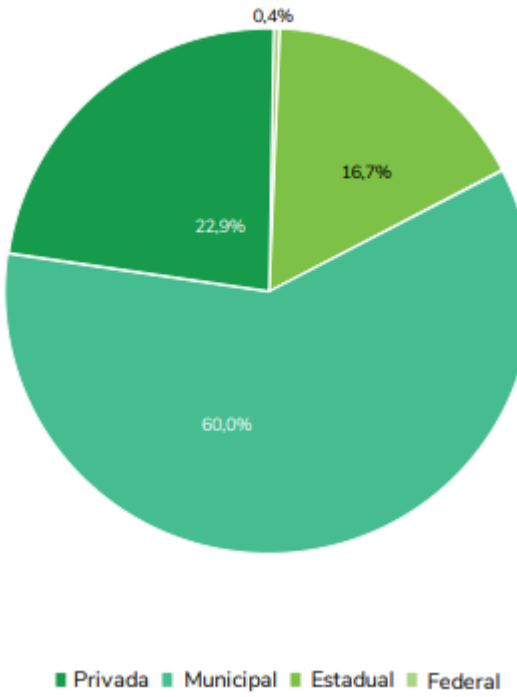


Fonte: Inep (2019, p. 33).

A Figura 8 apresenta o percentual de escolas por dependência administrativa em território nacional no ano de 2019. O número total de escolas de educação básica, em 2019,

era de 180.610. A partir desta figura, é possível calcular a quantidade de escolas por dependência administrativa. Assim, temos: 108.366 (60,0%) escolas atuando pela rede municipal de ensino; 41.359 (22,9%) escolas na rede privada; 30.162 (16,7%) escolas na rede estadual; 723 (0,4%) escolas municipais.

Figura 8 – Percentual de escolas de ensino médio por dependência administrativa – Brasil – 2019

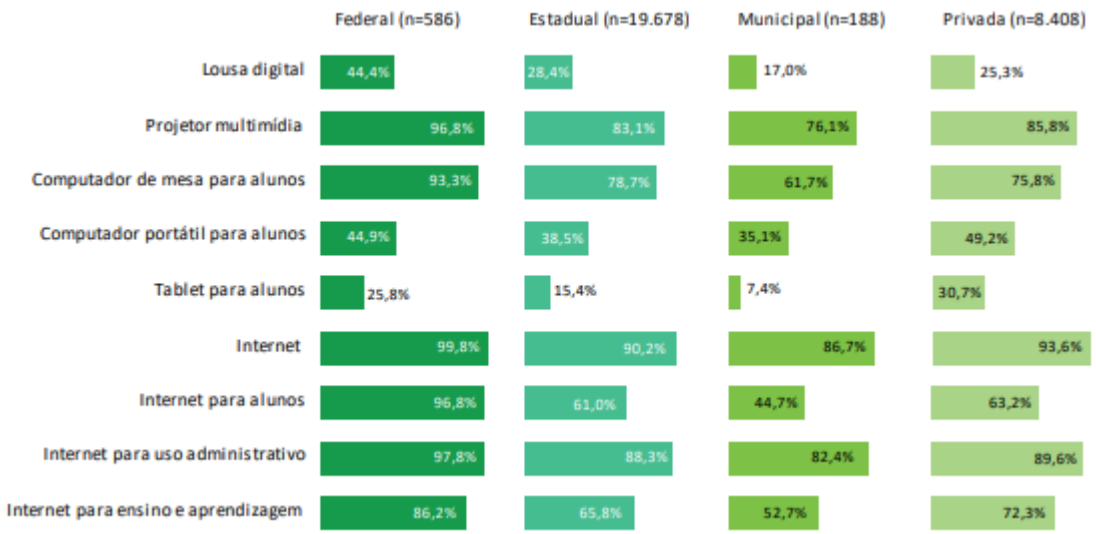


Fonte: Inep (2019, p. 61).

São conhecidas as ausências da educação pública brasileira. A infraestrutura das escolas não é, por vezes, suficiente para atender a demanda, seja pela falta de livros, de biblioteca equipada, de computadores, de professores com formação adequada, de laboratórios, de quadras de esportes, de materiais de papelaria etc. Existem diferenças materiais entre as dependências administrativas, principalmente, quando comparadas às escolas federais e às privadas frente às escolas estaduais e as municipais. A infraestrutura do ensino médio oferecido pela rede federal apresenta melhores condições em todos os aspectos: presença de lousa digital, projetor multimídia, computador de mesa para alunos, computador portátil para alunos, tablet para alunos, internet para alunos, internet para uso administrativo, internet para ensino e aprendizagem etc. Em contraposição, a rede municipal apresentou os piores índices, em relação à infraestrutura. Esta ocorrência reside no fato de: quando o ensino médio fica a cargo do município, o mesmo terá que arcar com as despesas para o

financiamento e para a manutenção. As escolas privadas apresentaram uma infraestrutura com poucos percentuais superiores em relação às escolas estaduais que oferecem ensino médio. É imperativo destacar que estas discrepâncias na infraestrutura das escolas impactam diretamente na qualidade do ensino e, ainda mais, caso a unidade passe a oferecer tempo integral para os alunos. A figura 9 ilustra um panorama sobre essa situação no Brasil.

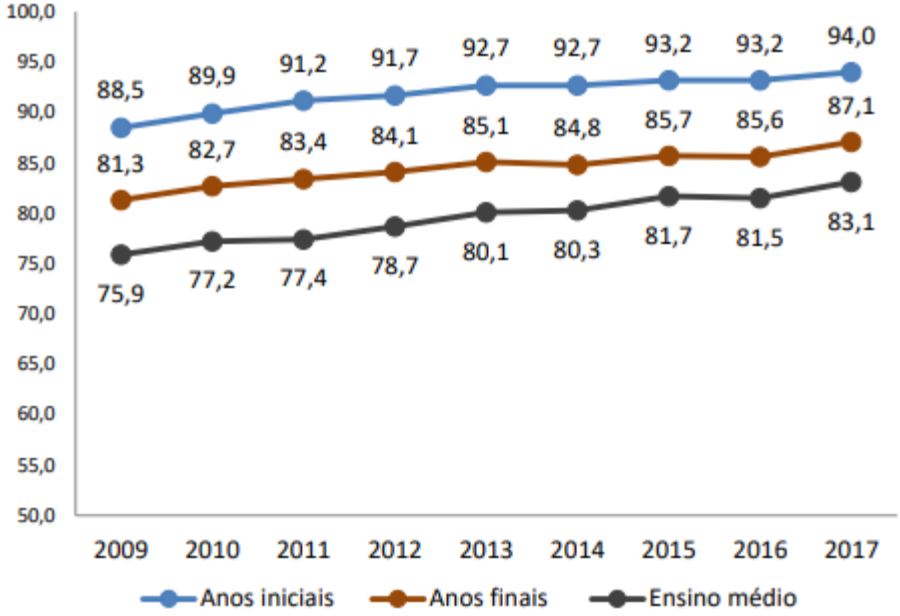
Figura 9 – Recursos relacionados à infraestrutura disponíveis nas escolas de ensino médio – Brasil – 2019



Fonte: Inep (2019, p. 76).

Mesmo com avanços em termos de políticas públicas para o ensino médio, ainda há uma significativa taxa de reprovação para o ensino médio público. A figura 10 apresenta que, em 2009, 75,9% dos alunos eram aprovados no ensino médio, ao passo que, em 2017, 83,1% dos alunos eram aprovados. A curva de aprovação ao longo do tempo apontou uma tendência de crescimento. Apesar disso, uma parcela significativa de jovens segue sem avançar nas aprovações.

Figura 10 – Evolução das taxas de aprovação por etapa de ensino 2009-2017



Fonte: Inep (2018, p. 13).

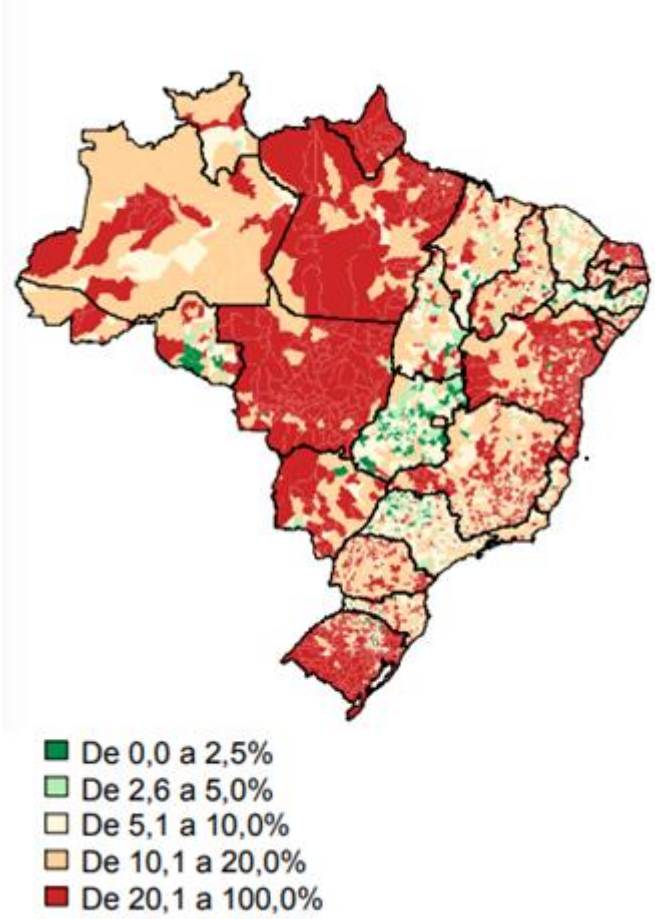
Um documento publicado pelo Unicef (2014), intitulado *10 desafios do ensino médio no Brasil*: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos, analisou vários fatores responsáveis pelo abandono dos jovens a escola, durante o ensino médio. Entre as causas, é interessante perceber que a disparidade entre a escola e a realidade tenha um impacto tão significativo. Em suma, a escola comunica-se com o jovem anacronicamente. Parece um espaço ao qual o jovem não percebe acolhimento. Por vezes, o jovem afasta-se da escola devido a isso.

O relatório do Unicef (2014, p. 99) traz:

> A dificuldade de progressão nos estudos já no ensino fundamental afeta de forma importante a escolarização no ensino médio. Embora a quase totalidade das crianças consiga ter acesso à escola, uma parcela significa dos alunos abandona as salas de aula antes mesmo de concluir o ensino fundamental, por problemas de baixo desempenho, repetência e desinteresse em relação aos conteúdos oferecidos. Quando conseguem completar esse nível de ensino, poucas o fazem na idade adequada.

O Brasil é um país que apresenta dimensão continental em desenvolvimento e ainda sofre com grandes desigualdades sociais. A figura 11 evidencia as diferenças de insucesso escolar em relação às regiões brasileiras. Os estados do Amapá, do Pará, da Bahia, do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso apresentam, em média, as maiores taxas de insucesso acadêmico. Em contraposição, o estado de São Paulo, o Distrito Federal, Santa Catarina, Pernambuco, por exemplo, apresentam menores taxas de insucesso no ensino médio.

Figura 11 – Taxa de insucesso no ensino médio – 2017



Fonte: Inep (2017, p. 11).

No que se refere às metas do PNE de 2014, segundo o terceiro relatório de Monitoramento (BRASIL, 2020), foi notável o crescimento do atendimento aos jovens. Apesar disso, a evasão escolar tem sido um entrave ao processo de democratização do ensino médio. Neste contexto, é importante trazer à discussão um estudo realizado pelo Unicef (2014), que enumera as causas para este problema.

Não podemos desconsiderar que a distância entre a residência do aluno e a escola é um fator importante, principalmente, nas regiões mais pobres e com problemas de acesso ao espaço escolar. Outro fator que não pode ser desconsiderado é a gravidez precoce. A vergonha junto ao ambiente em que vivem e o tempo limitado aos estudos e a necessidade em buscar emprego devido à maternidade podem interromper, sem dúvida, a vida escolar durante a adolescência.

Déficit na aprendizagem decorrentes de saberes não apropriados e de deficiências físicas e mentais, de modo geral, são impactantes no prosseguimento dos estudos. Salas superlotadas, múltiplas deficiências, falta de preparo didático-pedagógico dos professores em

disciplinas específicas no currículo são empecilhos que não permitem às práticas pedagógicas atingirem os objetivos básicos de aprendizagem. Por consequência, o sentimento de exclusão mitiga o interesse pela escola e abre espaço ao abandono escolar.

Pobreza, uso de drogas, violência são responsáveis pela evasão escolar também. Muitos jovens são obrigados a abandonar os estudos em busca de emprego para sua sobrevivência. As drogas contribuem negativamente para a continuidade dos jovens na escola, devido às alterações biológicas e sociais provocadas. Bairros violentos e com trânsito prejudicado por ações do tráfico ou de milícias, que colocam em risco a vida dos jovens e dos adultos que circulam pelo ambiente, acentuam o abandono escolar em algumas situações.

Por fim, são apontados o significado e a importância que o jovem atribui aos estudos como fatores relevantes para que continue a frequentar o espaço escolar. A escola, quando está articulada aos interesses do jovem em relação à comunidade que está inserida, torna o ensino médio mais próximo do aluno e pode contribuir para a redução da evasão escolar. Caso contrário, é possível que surja um sentimento de estranheza em relação a este espaço público. Incutir a participação do jovem é pertinente, principalmente, em uma sociedade democrática. Refletir a respeito do papel da escola, sobre o que os adolescentes esperam e ressignificar na comunidade as concepções e as percepções sobre este espaço junto à juventude são caminhos importantes para despertar sentimento de pertencimento e de busca do saber nos alunos.

Além dos condicionantes precursores da evasão, comuns a todas as regiões brasileiras, ocorrem especificidades consideráveis em relação ao abandono escolar, de acordo com a localidade que estamos considerando e que estudos locais devem considerar. Não podemos perder de vista que o Brasil é o quinto maior país do mundo em termos de extensão. Em virtude disso, é esperado que haja discrepâncias no teor das desigualdades sociais de acordo com cor, de raça, de renda familiar, de gênero etc.

Contudo, uma pesquisa realizada pelo Ikuta (2016) apontou a desigualdade social entre as regiões brasileiras em relação ao acesso e à permanência no ensino médio. Por exemplo, a idade média dos alunos moradores na região sudeste matriculados no ensino médio nos centros urbanos é 19,4 anos; enquanto em regiões rurais é de 22,2 anos. A região sudeste apresenta o corpo discente mais jovem do Brasil, em sua maioria composta por adolescentes. Em contrapartida, a região norte do país apresenta a média de 42 anos para as faixas urbanas e 44 anos para as áreas rurais. Portanto, a desigualdade educacional observada no ensino médio é significativa no país. Analisar as políticas de educação ao ensino médio permite (re)visitar/(re)planejar/(re)organizar com cautela a agenda política que tem entrado

em ebulição diante de tantas políticas e programas iminentes recentemente. Em nível nacional, ocorreram alterações em documentos importantes, por exemplo, a LDB e a BNCC.

Desde a aprovação do PNE, em 2014, o Inep produziu três relatórios de Monitoramento das metas. Quanto ao ensino médio, com base nos dados do Relatório de Monitoramento, o quadro 1 apresenta os resultados parciais da meta 3 relativa ao ensino médio brasileiro.

Quadro 1 – Indicadores e resultados parciais da meta 3 do PNE

Meta	Indicadores	Resultado parcial
Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).	Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica.	92,9% dos jovens de 15 a 17 anos estavam na escola em 2019.
	Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa	73,1% dos jovens de 15 a 17 anos cursavam nessa etapa em 2019.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Inep (2020).

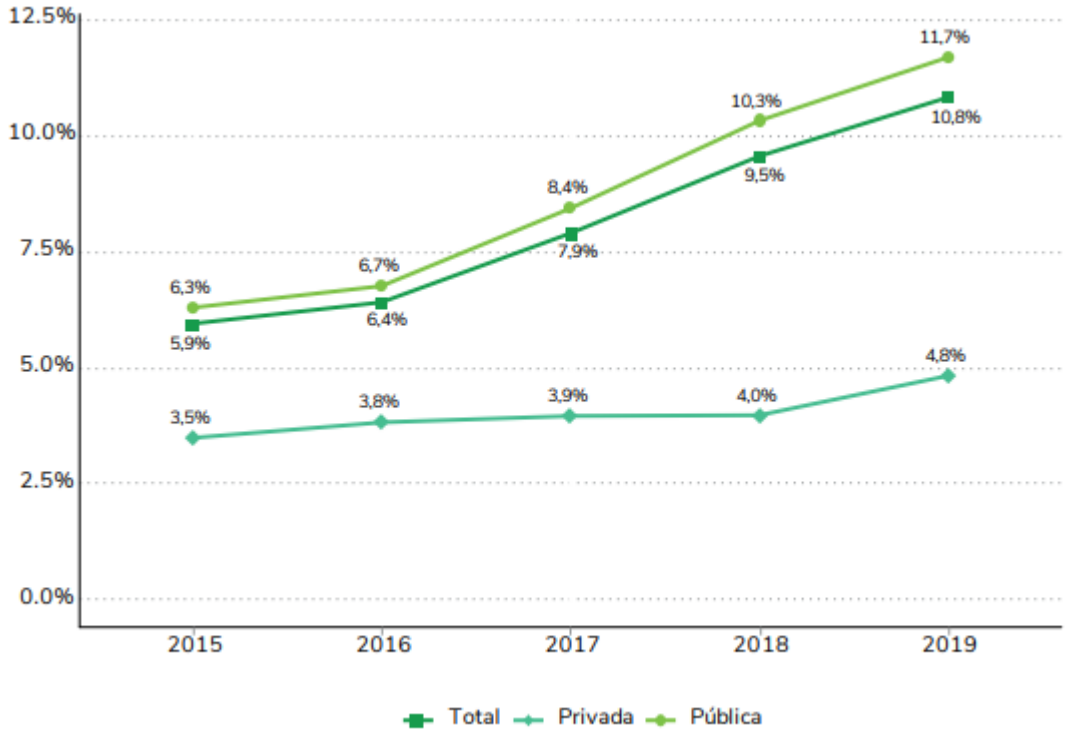
A implementação de políticas públicas para garantir o acesso e a permanência do jovem na escola, portanto, tem sido efetiva para que uma porcentagem significativa e crescente de adolescentes frequente a escola. Houve um discreto aumento no percentual de jovens que cursavam o ensino médio na idade de 15 a 17 anos. Em 2013, o percentual era de 89,1% com sucessos aumentos nos anos seguintes até atingir o atual valor de 92,9%.

Segundo o relatório do Unicef (2014), há vários desafios em relação à universalização, entre os quais: lidar com adolescentes que estão retidos no ensino fundamental, trazer os jovens "excluídos" do ensino médio de volta à escola, investir na relação educador-educando, valorizar os profissionais da educação que atuam nesta etapa da educação básica, considerar a diversidade do público e dos contextos, propor ações contra a discriminação, o preconceito e o *bullying*, repensar a organização escolar sob a ótica da necessidade dos jovens, procurar uma identidade para o ensino médio brasileiro, procurar investir mais em educação, garantir fluxo escolar adequado e o acesso ao ensino médio para todos os adolescentes.

Diante da realidade do ensino médio, é importante especificar alguns dados relativos à educação em tempo integral nesta etapa da educação básica. Segundo o resumo técnico do Censo Escolar de 2018, quanto às matrículas, das 7.709.929 no ensino médio, 9,5% referem-se a matrículas em tempo integral, o que representavam 732.443 matrículas. No ano de 2019, a figura 12 apresenta dados sobre a evolução das matrículas entre 2015 e 2019, além de

indicar a proporção de matrículas em tempo integral na rede pública e na rede privada. Os dados mostram que, nos últimos anos, políticas de ampliação da jornada escolar têm sido implementadas no contexto brasileiro. Em 2018, 10,3% das matrículas públicas no ensino médio era em tempo integral. Em 2019, o percentual de matrículas públicas no ensino médio é de 11,7%, o que apresenta um crescimento de 1,4% em relação ao ano de 2018.

Figura 12 – Proporção de matrículas de alunos em tempo integral no ensino médio por rede de ensino – Brasil – 2014 a 2018



Fonte: Inep (2019, p. 35).

O PNE estabeleceu metas não apenas para o ensino médio, mas também para a educação em tempo integral: “Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Com base no Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação, o quadro 2 apresenta os resultados parciais para a meta 6, que trata da educação em tempo integral no país.

Quadro 2 – Indicadores e resultados parciais da Meta 6 do PNE

Meta	Indicadores	Resultado parcial
Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos (as) da educação básica.	Oferecer em, no mínimo, 50% das escolas públicas jornadas diárias de sete horas ou mais até 2024.	Em 2019, 33% das escolas públicas ofertavam Educação em tempo integral.
	Garantir que, no mínimo, 25% dos alunos da Educação Básica sejam atendidos em jornadas diárias de sete horas ou mais até 2024.	Em 2019, 14,9% das matrículas eram em Educação em tempo integral.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Brasil (2020).

Os resultados parciais para o cumprimento da meta 6, infelizmente, demonstram que a mesma ainda depende de uma luta emblemática para ser alcançada até 2024. O mais importante a destacar é que os dados são variáveis ano a ano, o que significa, entre outros aspectos, que as metas estão suscetíveis às políticas formuladas e implementadas em cada momento histórico.

Por sua vez, o quadro 3 sistematiza a meta 11 do PNE, relativa à educação profissional de nível médio, e apresenta os resultados parciais do relatório de monitoramento.

Quadro 3 – Indicadores e resultados parciais da meta 11 do PNE

META	INDICADORES	RESULTADO PARCIAL
Triplicar as matrículas da educação profissional técnica (EPT) de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.	Número absoluto de matrículas da educação profissional técnica de nível médio.	No ano de 2013, o total de matrículas era 1.602.946. A expectativa, em 2024, no número de matricular era 4.808.838. O valor de matrículas, em 2019, foi igual a 1.874.974, o que acende um alerta vermelho, pois indica uma dementa muito alta para que esta meta seja efetivamente cumprida.
	Participação do segmento público na expansão da EPT de nível médio.	A análise da evolução das matrículas, especificamente no período de 2013 a 2019, demonstrou uma expansão de 272.029 matrículas, sendo que dessas, 206.037 foram no segmento público, o que representa 75,7% da expansão total. O crescimento verificado assinala, portanto, que o segmento público alcançou percentual superior a 50% de participação na expansão das matrículas.
	Indicador 11. C: Expansão acumulada da EPT de nível médio pública.	A expansão acumulada no segmento público na oferta de matrículas em educação profissional técnica de nível médio em relação a 2013 teve um aumento de 22,9% em 2019.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Brasil (2020).

Os dados do relatório de monitoramento permitem identificar que os indicadores da educação profissional estão muito abaixo do esperado, indicando a necessidade de implementar e de avançar em políticas públicas que permitam com que jovens e adultos possam ter mais oportunidades para obter formação especializada para atuarem no mercado de trabalho.

A partir do quadro anterior, pode-se calcular que a expectativa no número de matrículas entre os anos de 2013 a 2024 é igual a 3.205.892. No entanto, se comparamos os anos de 2013 e 2019, temos uma diferença no número de matrículas igual a 2.933.864. Avançamos, contudo, apenas 272.028 matrículas, o que representa um progresso de 9,27% na oferta de ensino profissional técnico de nível médio. Portanto, estamos longe de alcançar a meta e, provavelmente os impactos da pandemia causada por Covid-19, reflitam na economia do país e consolidem um imperioso desafio para alcançar os 90,73% restantes até 2024.

Após situar o cenário do ensino médio no Brasil, passamos à análise específica desse segmento de ensino no estado de São Paulo.

3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Figura 13 – Calvin e Dona Hermengarda: Quer fazer uma pergunta?



Fonte: Bill Watterson (2009).

A charge de Calvin delata um aspecto importante da relação aluno-escola-sociedade: o jovem busca uma escola que atenda a suas expectativas, a seus interesses e, ao mesmo tempo, que seja uma ponte para o mercado de trabalho. Para que essa intencionalidade se concretize, é necessário um processo de planejamento de políticas públicas educacionais. O ensino médio que ensejamos deve ser integralmente *formativo*.

Assim, o objetivo desta seção é sistematizar as principais características das políticas de educação em tempo integral no ensino médio público implementadas atualmente no estado de São Paulo. Para isso, primeiramente, são definidos alguns conceitos no âmbito da política pública, fundamentais para compreensão de nosso objeto de estudo. A partir disso, são apresentados alguns elementos político-legais que referenciam o federalismo e o regime de colaboração na educação brasileira. Depois, foi analisado o PNE e o PEE na consolidação das metas 3, 6 e 11, que afetam diretamente o foco deste trabalho: ensino médio; educação em tempo integral; ensino técnico integrado ao médio. Além disso, apresentamos a análise de políticas públicas de educação em tempo integral, a partir da tipologia de Parente (2016), e as principais características das três políticas de educação em tempo integral no ensino médio público do estado de São Paulo.

3.1 Políticas públicas: alguns conceitos

Devemos ter um cuidado conceitual ao discutir políticas públicas. Primeiro, estamos trabalhando com uma expressão polissêmica, riquíssima em significados, por vezes, conflituosos entre si. Delimitar a concepção adotada, portanto, é essencial para situar o estudo

realizado. Segundo Secchi (2013), há mais de cem definições de políticas públicas, mas destaca que:

> Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Vejamos essa definição em detalhe: uma política é uma orientação à atividade ou à passividade de alguém: as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública (SECCHI, 2013, p. 2).

De acordo com Rua (1998, p. 5), política pública é "o conjunto das atividades de um governo, diretamente realizadas por agentes públicos ou por agentes da sociedade, e que influenciam a vida dos cidadãos". Esse termo pode também ser conceituado como "Fluxo de decisões públicas, orientado para manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade" (SARAVIA, 2006, p. 28).

As políticas públicas podem surgir, inclusive, na informalidade das organizações e dos movimentos sociais. Logo, políticas públicas não estão restritas somente ao cenário do alto escalão dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Elas constituem um

> Sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (SARAVIA, 2006, p. 29).

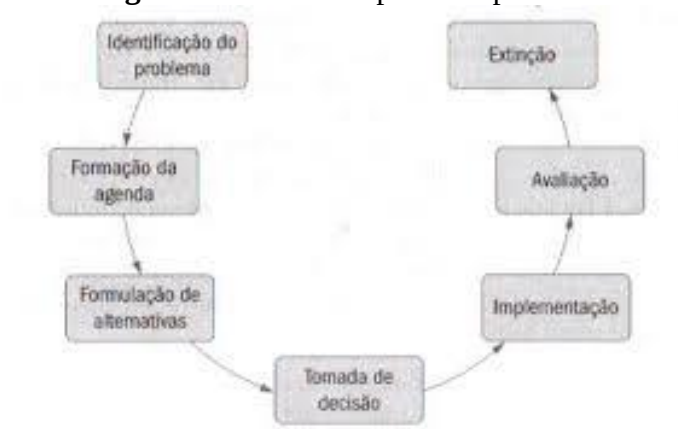
Neste trabalho, compreende-se as políticas públicas educacionais com base nas perspectivas listadas anteriormente. As ações do poder público materializam políticas públicas. No entanto, a depender do sistema político-administrativo do país, é possível ter políticas formuladas e implementadas em diferentes esferas administrativas. Isso significa que podemos ter políticas de ensino médio e políticas de educação em tempo integral no âmbito de cada sistema de ensino (federal, distrital, estaduais e municipais).

A análise da política pública pode ser feita por meio de diferentes perspectivas analíticas, entre as quais, tomando-se as fases ou ciclo da política como referência. De acordo com Secchi (2013, p. 43):

> O processo de elaboração de políticas públicas (*policy-making process*) também é conhecido como ciclo de políticas públicas (*policy cycle*). O ciclo de políticas públicas é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes.

É importante deixar claro que o ciclo de políticas públicas constitui uma organização didática que facilita a visualização para a realização de nossas análises. Para Secchi (2013), o modelo não é estático, e as fases nem sempre são bem delimitadas, ou mesmo sequenciais. Para fins de estudo, entretanto, elas podem ser estruturadas em sete: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação, extinção, como apresenta a figura a seguir.

Figura 14 – Ciclo de políticas públicas



Fonte: Secchi (2013).

É pertinente também destacar que o detalhamento das fases ou o ciclo da política, ao pesquisador, fornece elementos para melhor compreender o *modus operandi* da tomada de decisão política. Ou seja, para discutir as políticas de educação em tempo integral no ensino médio público, é necessário compreender a maneira como as políticas públicas são formadas desde o surgimento de um "problema público", passando pela sua formulação, sua implementação, sua avaliação e até sua possível extinção. O quadro 4, sistematiza aspectos das diferentes fases da política pública.

Quadro 4 – Fases da política pública

Fases	Descrição
Identificação do problema Secchi (2013, p. 44)	Um problema é a discrepância entre o status quo e uma situação ideal possível. Um problema público é a diferença entre o que é e aquilo que se gostaria que fosse a realidade pública.
Formação da agenda Secchi (2013, p. 46)	É um conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes. Ela pode tomar forma de um programa de governo, um planejamento orçamentário, um estatuto partidário ou, ainda, de uma simples lista de assuntos que o comitê editorial de um jornal entende como importantes.
Formulação das alternativas	A partir da introdução do problema na agenda, os

Secchi (2013, p. 48)	esforços de construção e combinação de soluções para os problemas são cruciais. Idealmente, a formulação de soluções passa pelo estabelecimento de objetivos e estratégias e o estudo das potenciais consequências de cada alternativa de solução.
Tomada de decisão Secchi (2013, p. 51)	No processo de elaboração de política pública, a tomada de decisões é vista como a etapa que sucede a formulação de alternativas de solução. A tomada de decisão representa o momento em que os interesses dos atores são equacionados e as intenções (objetivos e métodos) de enfrentamento de um problema público são explicitadas.
Implementação Secchi (2013, p. 55)	A fase de implementação sucede à tomada de decisão e antecede os primeiros esforços avaliativos. É nesse arco temporal que são produzidos os resultados concretos da política pública. A fase de implementação é aquela em que regras, rotinas e processos sociais são convertidos de intenções em ações.
Avaliação Secchi (2013, p. 62)	Avaliação da política pública é o "processo de julgamentos deliberados sobre a validade de propostas para a ação pública, bem como sobre o sucesso ou a falha de projetos que foram colocados em prática".
Extinção Secchi (2013, p. 67)	Usando como metáfora o ciclo de vida dos organismos, o ciclo de política pública também tem um fim, no momento da morte ou extinção da política pública. As causas da extinção de uma política pública são basicamente três: 1. O problema que originou a política é percebido como resolvido; 2. Os programas, as leis ou as ações que ativavam a política pública são percebidos como ineficazes; 3. O problema, embora não resolvido, perdeu progressivamente importância e saiu das agendas políticas e formais.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Secchi (2013).

As breves considerações sobre o ciclo de políticas públicas subsidiam nossa compreensão sobre políticas educacionais. Identificar o problema que tenha levado à formulação de uma política, por vezes, envolve ter um conhecimento dos atores políticos, bem como da sociedade na qual o programa ou a política será implementado. Assim, ao se deparar com uma política educacional, é possível refletir sobre os problemas que a originaram; por outro lado, ao visualizar determinado cenário educacional, é possível observar as fragilidades do sistema educacional e pensar nas alternativas e nas possibilidades políticas para resolver seus problemas.

No cotidiano, organizamos nossos compromissos em uma agenda. De modo análogo, as intencionalidades em resolver um problema público podem ser esquematizadas em uma agenda política. Em uma sociedade democrática, a participação popular é importante para incumbir novas políticas públicas, embora nem sempre tenha o peso que merece ter. Já a formulação e a seleção de alternativas estão intrinsecamente ligadas às escolhas e às medidas para a solução dos problemas que se decidiu resolver politicamente. Em termos práticos, a

fase de implementação materializa a política no cenário educacional. A avaliação de políticas é uma etapa importante para repensar estratégias de intervenções educacionais. Por fim, a extinção de políticas públicas educacionais, além das razões apontadas por Secchi (2013), pode ocorrer por mudanças de governo que promovem a descontinuidade de ações e de programas de governos anteriores.

Durante o processo de formulação e de implementação da política pública, existem inúmeras variáveis que interferem em seu *modus operandi*. Nesta dissertação, em virtude de nosso objeto de estudo, selecionamos duas importantes perspectivas que podem interferir na forma como cada governo elabora suas políticas: o federalismo e as relações intersetoriais. Entendemos que as políticas de educação em tempo integral são materializadas tendo seu sistema político como pano de fundo e que as relações que são estabelecidas entre os entes federativos e entre os setores governamentais. Compreender como o sistema político-administrativo, sob a ótica do federalismo, foi sedimentado, ou seja, suas raízes históricas, subsidiará a percepção sobre como cada ente federado, ao mesmo tempo que possui um papel na organicidade do sistema, detém sua autonomia para a criação e a manutenção de suas políticas educacionais.

O federalismo é o sistema de organização política adotado no Brasil. Antes de conceituá-lo, é preciso destacar que, assim como o termo "políticas públicas", o termo "federalismo" é polissêmico no meio acadêmico.

Segundo a Escola Nacional de Administração Pública (Enap, 2017, p. 14):

> Federalismo é um modo de organização política de um país, que possibilita o exercício do poder em grandes territórios, geralmente com grandes diversidades cultural, econômica e social, mediante a divisão administrativa dos governos em unidades subnacionais: estados, províncias, condados, municípios, cidades, distritos etc., subordinados a um governo central e soberano.

Conforme Arretche (2004), o federalismo é um sistema político em que municípios, estados e distrito federal são independentes um do outro e, ao mesmo tempo, formam uma unidade alicerçada em um sistema colaborativo.

Por sua vez, Soares (2013, p. 3) define o federalismo como:

> Uma forma de organização do poder político no Estado nacional caracterizado pela dupla autonomia territorial. Isto significa a existência de dois níveis territoriais autônomos de governo: um central (o governo nacional) e outro descentralizado (os governos subnacionais). Os entes governamentais têm poderes únicos e concorrentes para governarem sobre o

> mesmo território e povo, sendo que a União governa o território nacional e seus cidadãos, enquanto as unidades subnacionais governam uma parte delimitada do território nacional com seus habitantes. Ambos atuam dentro de um campo pactuado de competências.

Segundo Soares e Machado (2018), a ideia geral de federalismo[11] surgiu nos Estados Unidos da América, durante o ano de 1787, na Convenção de Filadélfia, cuja culminância foi a elaboração da Constituição dos Estados da América. O federalismo estadunidense surgiu durante o processo de independência, no século XVIII, quando impostos e algumas sanções geraram revolta nas treze colônias americanas. Thomas Jefferson, líder revolucionário, escreveu a Declaração de Independência dos Estados Unidos. Logo após a elaboração desta, iniciou-se a Guerra da Independência. Após a vitória dos colonos, no ano de 1783, as colônias tiveram sua independência.

Conforme Soares e Machado (2018, p. 20), o federalismo americano nasceu como resposta para:

> [...] conciliar os dois objetivos em conflito: estabelecer um poder central efetivo, a União, com capacidade para tomar e implementar decisões em todo o território nacional em um campo delimitado de competências, predominantemente militar e econômico; e garantir a manutenção de autonomia política às unidades territoriais (estados) em um amplo espectro de competências - todas aquelas não definidas no escopo de atuação limitada da União a partir de territórios com trajetória de autonomia, e mesmo diante de outras realidades com questões para as quais a combinação de centralização e descentralização se apresentou como solução.

Àquela época, no Brasil, durante o período imperial, Dom Pedro II comandou e atuou como imperador e estadista. Ele havia elaborado uma Constituição que as autoridades vigentes seguiam. O governo era extremamente centralizado. As instituições não detinham tanta força política. Por conta disso, Dom Pedro II não apoiava um projeto de país que tomasse rumo federalista. Soares e Machado (2018) discutem que a centralização demasiada do poder não agradava aos interesses militares e, aos poucos, perdia o prestígio perante a classe alta. Deodoro da Fonseca liderou os militares para configurar um golpe de Estado e depôs Dom Pedro II, em idade avançada, do poder. A partir de 1889, o Brasil tornou-se uma República Federativa. As razões que levaram o nosso país ao sistema federalista estão imersas nas ideias de democratizações, de emergência das ideias de autonomia a algumas decisões devido à extensão geográfica do país e, por fim, em pressões populares por participação e por direitos e por cidadania.

[11] Em seus aspectos etmológicos, no latim, *foedus* cujo significado é pacto.

Soares e Machado (2018) fazem alusão às forças centrífugas e centrípetas no federalismo. Na origem, o federalismo dos Estados Unidos foi formado a partir da união de vários estados, ou seja, por forças centrípetas, de fora para dentro. Ao contrário, a formação do sistema federalista brasileiro ocorreu em um movimento do poder central em direção aos estados, ou seja, por forças centrífugas. Entretanto, no que se refere à divisão de competências e poderes entre União e estados, a federação brasileira pode ser considerada centrípeta, pois concentra seus poderes e suas competências na União. De forma distinta, os Estados Unidos têm uma federação cuja distribuição de poderes e de competências concedem maior autonomia aos estados, portanto, centrífuga.

Segundo Abrucio (2010), tivemos um avanço significativo em termos de complexidade do regime federalista no Brasil entre os anos de 1946 a 1964. O modelo varguista conferiu e promoveu a instauração de políticas para combater desigualdades regionais. No entanto, houve descontinuidade no progresso de expansão e de complexificação das redes intergovernamentais e nas relações horizontais e verticais do federalismo durante os governos militares, à medida em que se instaurou uma estrutura centralizadora, o que limitou a autonomia dos Estados e Municípios.

Para Costa (2010), o federalismo contém 4 elementos básicos: o princípio contratual, o princípio do pluralismo político, o princípio da subsidiariedade e o princípio da equidade federativa. O princípio contratual, também conhecido como associativo, é resultado de pactos entre indivíduos ou entre comunidades autônomas. Por sua vez, o princípio do pluralismo político estabelece que pode haver duas ou mais comunidades políticas em um estado, garantindo maior liberdade. Por fim, o princípio da subsidiariedade, em que a responsabilidade pelas decisões, está relacionada a todos que serão influenciados pela política. Quando há empecilhos para o progresso da política, os outros entes federativos deverão auxiliar as outras comunidades. Por fim, o princípio de equidade federativa está associado ao que os membros federados devem receber, a partir do cumprimento de seus deveres, bem como à ajuda para garantir padrões mínimos às comunidades e os indivíduos que nelas habitam.

O sistema político federalista brasileiro é importante, pois descentraliza as políticas nacionais e permite intervenções locais. Não obstante, observa-se que o federalismo, em países grandes como o Brasil, pode sofrer pela abusiva fragmentação. No final, o sistema pode ser mais competitivo ou mais colaborativo, pois muitos estados e municípios podem causar problemas para a gestão de políticas públicas, mitigando o potencial de análise de eficiência.

Como afirmou Dourado (2013, p. 763), o Estado brasileiro é: "[...] marcado por desigualdades sociais e assimetrias entre os entes federados e, por consequência, apresenta limites no horizonte de efetivação dos direitos sociais e na capilaridade das políticas, com destaque para as políticas educacionais". A partir disso, entende-se que a Constituição de 1988 solidifica indicativos para o processo de implementação de políticas públicas que permitam avanços na garantia dos direitos sociais no Brasil, à medida que imbui autonomia aos entes federados e estabelece o regime de colaboração.

O contexto de elaboração da Constituição de 1988 teve suas bases, segundo Araújo (2010, p. 755),

> [...] no federalismo cooperativo, cuja intenção é equilibrar os conflitos federativos e garantir a mesma qualidade de vida para todos os cidadãos, independente da região, estado ou cidade em que habitam. Desse modo, sua premissa é o equilíbrio das tensões entre simetria e assimetria, unidade e diversidade e união e autonomia.

O Artigo 23 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) enumera 12 competências comuns a todos os entes federados – a saber: a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios – e sinaliza algumas finalidades às políticas de educação em seu parágrafo único:

> Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:
> [...] V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação;
> [...] Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional (BRASIL, 1988).

Por meio de Dourado (2013), é possível perceber que a construção de uma educação básica de qualidade em um país com tantas desigualdades sociais constitui uma tarefa árdua e laboriosa. O pacto federativo permite o surgimento de interrelações que conferem às políticas e aos programas educacionais outras vias para atribuir organicidade, para permitir e para simplificar os processos de gestão e promover ferramentas à democratização do acesso e da permanência à educação.

No que tange ao nosso objeto de estudo, é preciso analisar os desafios do federalismo, quando se trata de oferecer educação pública e de qualidade aos jovens.

> O tema da educação no contexto do federalismo brasileiro provoca uma tensão em patamares elevados. A garantia de todos(as) à educação é um grande desafio, considerando a enorme desigualdade social brasileira, que inviabiliza a presença de muitos no ambiente escolar, principalmente os jovens em idade para frequentar o ensino médio que se dirigem precocemente ao mercado de trabalho, preocupados em contribuir para a subsistência familiar. Associado ao desafio da inclusão de crianças e jovens no processo educacional está o da elevação da qualidade, o que exigirá dos poderes Executivo e Legislativo o aporte de mais recursos financeiros elegendo a educação como verdadeira prioridade nacional (MARQUES; BRASIL; LIMA, 2012, p. 14).

Por isso, o federalismo exige a definição clara de responsabilidades e a regulamentação do chamado regime de colaboração entre os entes federados, avançando numa concepção ampla de federalismo e tendo como referência o compartilhamento do poder e da autonomia relativa dos entes.

> Exatamente pela necessidade de um equilíbrio entre o compartilhamento do poder e a autonomia relativa dos entes federados, é impossível estabelecer normas prontas e acabadas para um regime de colaboração. Num regime de colaboração, além de dependerem do tema em discussão, elas só serão possíveis após muito debate e tensionamento das posições de cada ente federado. Além disso, serão sempre temporárias e passíveis de revisão, a cada nova configuração das forças políticas no interior de cada esfera da federação. Quando está em discussão o processo educacional, em todos os níveis, etapas e modalidades, a tensão das discussões atinge os patamares mais elevados (MARQUES; BRASIL; LIMA, 2012, p. 12).

A educação é uma das principais áreas sociais sob responsabilidade estatal. Humenhuk e Marco (2009) definem a educação como direito fundamental, e o Estado, representado pelos entes federados, atua por meio dos sistemas de ensino e da competência de cada um.

Assim, em relação à educação brasileira, a Constituição Federal estabelece que

> A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em **regime de colaboração** seus sistemas de ensino.
> § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
> § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

> § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
> § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão **formas de colaboração**, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
> § 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A LDB reforça os princípios constitucionais e estabelece, como competência da União, "elaborar o Plano Nacional de Educação, em **colaboração** com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios" (BRASIL, 1996, grifo nosso). Assim, também é importante mencionar a relevância dos planos de educação enquanto instrumentos que materializam o processo de colaboração entre os entes federados.

> Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em **regime de colaboração** e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 2016, grifo nosso).

O contexto apresentado estabeleceu que os planos subnacionais precisam estar articulados ao PNE. Além disso, competirá ao Inep a elaboração relatórios de monitoramento para acompanhar o avanço na implementação das políticas de educação, para que as metas estabelecidas sejam cumpridas e que diferentes intervenções sejam fornecidas. Convém pontuar, inclusive, que os planos subnacionais são vigentes até 2025, pois o Artigo 8º da Lei nº 13.005 (2014) estabelece que:

> Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

Assim, é imperiosa a regulamentação do regime de colaboração e de cooperação no federalismo brasileiro. De acordo com França (2014), o regime de colaboração é instituído quando ocorre voluntariamente entre os entes federados. Por outro lado, o regime de cooperação ocorre quando as relações estão instituídas no aparato político-legal, independentemente das ações do governo.

O regime de colaboração pode ser entendido como uma forma em que os entes federados se organizam com a finalidade de encontrar soluções em comum para suas problemáticas, bem como estimular e/ou apoiar a implementação de políticas públicas.

Quanto à cooperação federativa, Machado e Velten (2013, p. 1119) definem pela:

> [...] institucionalização de atribuições e de regras e procedimentos de relações intergovernamentais, que requerem ações de coordenação. No Brasil, a União representa o nível ou instância da Federação que realiza o papel de representar, articular e administrar o que há de comum entre os demais entes federativos e tem, diferentemente destes, poder soberano.

A partir de França (2014), é possível entender que o regime instituído, segundo a instrumentação político-legal, encaminha o avanço de políticas educacionais em linhas mais abrangentes. Além disso, os instrumentos segmentam os papéis sociais de cada ente federado ao passo que os gastos são compartilhados. Em suma, o federalismo na educação reverbera ao firmar uma relação de interdependência entre os entes federados sem, contudo, ferir a integralidade e a autonomia de cada um. A consolidação de um projeto de educação que seja alicerçado em um país federalista na estrutura político-legal brasileira "[...] requer o necessário estabelecimento de uma relação de interdependência entre os entes federados que permita, ao mesmo tempo, a efetivação da repartição de responsabilidades e a garantia da integralidade do Estado nacional" (FRANÇA, 2014, p. 4).

Assim, é importante lembrar de que a União, os estados e os municípios possuem autonomia para criar sistemas de ensino. Portanto, é possível que haja políticas educacionais para o mesmo público-alvo, no mesmo espaço geográfico, a saber: dentro do mesmo município. Caso não haja um regime de colaboração entre os entes federados, além da concorrência prevista legalmente, poderá haver uma desarticulação entre as políticas.

A partir dos estudos de Costa (2010), é possível interpretar as relações intergovernamentais como um emaranhado estrutural que permite a redistribuição de poder e de recursos fiscais entre os entes federados. Além disso, o andamento do federalismo, se bem estabelecido verticalmente e horizontalmente,

> [...] tende a fortalecer a capacidade de intervenção do governo federal - por intermédio dos mecanismos de transferência de recursos fiscais (equalização) e da definição de regras e pisos básicos de quantidade e qualidade das políticas públicas mais importantes - assim como acaba por ampliar e intensificar o campo das relações intergovernamentais, fortalecendo igualmente o papel dos governos regionais e locais (COSTA, 2010, p. 732).

As experiências federalistas, quando bem articuladas, remetem a estabelecer complexas redes intergovernamentais. Somente avançamos em nossa experiência federalista, segundo Costa (2010), a partir da década de 1980. Sem dúvida, a promulgação da Carta Magna foi um dos marcos importantes a tal progresso.

De maneira antagônica, o federalismo brasileiro apresenta disparidade em relação a países como França e Itália, pela falta de aprofundamento na construção, na consolidação e na execução de relações intergovernamentais e redes intergovernamentais.

Há indicadores que dificultam a implementação de relações intergovernamentais no setor educacional, entre os quais:

> 1. Falta de definição e concretização de metas comuns: a colaboração intergovernamental elege temas que considera prioritários para a negociação coletiva em determinados períodos, sem que haja um planejamento integrado, sistemático e abrangente, para mais longo prazo, que implique definição de metas comuns assumidas por todos.
> 2. Hierarquização nas relações intergovernamentais: o processo revela ainda reações fortes referentes à falta de planejamento prévio entre os entes federados para a implementação das políticas descentralizadas, ou seja, falta de diálogo e trabalho conjunto em todas as fases do processo, da concepção à avaliação dos resultados; destaca também a falta de respeito à autonomia do município.
> 3. Insuficiência de recursos financeiros: as entidades representativas dos municípios, nas negociações, priorizam os compromissos financeiros, sempre com a preocupação de que os novos encargos assumidos garantam os correspondentes recursos, para que não se desqualifique o serviço prestado pelo município; o estado, por sua vez, também enfrenta dificuldades financeiras. É grande, portanto, a demanda por alterações na divisão do bolo tributário nacional pelos dois mantenedores da educação básica.
> 4. Interesses político-partidários, corporativos e individuais: esses fatores revelam-se como restritivos ao regime de colaboração na gestão das políticas públicas e, principalmente, na continuidade de ações quando da transição de governos. São interesses que, muitas vezes, se sobrepõem aos interesses coletivos, gerando competição ao invés da colaboração.
> 5. Lacuna no preparo de gestores e profissionais da educação: o regime de colaboração intergovernamental, de maneira geral, não é tema de estudo e debate, embora exija conhecimento e maturidade política de quem o exercita (LUCI; SARI, 2010, p. 263).

No entanto, o regime de colaboração deve ser articulado para evitar possíveis conflitos entre as políticas. Portanto, o regime de colaboração, por meio das relações intergovernamentais, deve promover articulação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios para contribuir com a busca pela elucidação de questões referentes à educação.

Por fim, é imperioso mencionar as relações intersetoriais. Segundo Parente (2020), estão presentes na área de políticas públicas educacionais de expansão da jornada escolar a partir do pressuposto que a ampliação não está restrita somente à participação dos profissionais da educação. Pelo contrário, exigem parcerias bastantes diversas que se articulam concomitante com a escola e repercutem direta ou indiretamente nas práticas pedagógicas no espaço escolar. Por vezes, exigem a participação de diferentes setores sociais, de forma mais intensa em relação às escolas de tempo parcial, inclusive, atuando em cooperação, por exemplo: a ação de profissionais da área esportiva, algumas parcerias com outros entes da comunidade, profissionais da área de transporte, profissionais da saúde, entre outros.

> Formular e implementar políticas públicas por meio de relações intersetoriais (*intersectoral actions)* são estratégias de ordem técnica, política e de gestão. Diante das fragilidades da ação setorial passou-se a argumentar que uma política intersetorial poderia ser mais eficaz (atingir objetivos), mas eficiente (relação custo-benefício) e mais efetiva (atendimento à população com qualidade). Com isso, a intersetorialidade passou a ser uma alternativa, um novo paradigma e um novo modelo de gestão pública. Nesse novo modelo, as especificidades de cada setor permanecem (instituições, agentes e processos), mas precisam estar integradas, o que ocorre, muitas vezes, no âmbito de um território específico. Daí a articulação entre intersetorialidade e territorialidade (PARENTE, 2020, p. 13).

Ainda, Parente (2020) destacou que o espaço escolar é um âmbito ao qual ocorre articulação entre diferentes setores, por conta de várias políticas públicas terem as crianças e os adolescentes como público-alvo. A autora alerta que a intersetorialidade em contexto nacional na área educacional tem sido permeada por uma fragilidade: os setores compensam suas ausências materiais tendo outra área como apoio, e não como complemento. Além disso, implementar políticas públicas de tempo integral pode sugerir a necessidade de articulação entre diferentes setores para variar diferentes práticas pedagógicas em contexto escolar. “Uma política de ampliação da jornada escolar que considere a noção de intersetorialidade poderá se aproximar do conceito de formação integral, superando tanto a fragmentação das dimensões que envolvem esse conceito quanto a fragmentação de políticas” (PARENTE, 2020, p. 14).

Estabelecidos alguns conceitos fundamentais acerca da política pública, a seguir, passaremos a apresentar o cenário paulista, mostrando dados sobre o papel do Estado na oferta do ensino médio público.

3.2 O ensino médio público no estado de São Paulo: cenário

O estado de São Paulo encontra-se na região sudeste do Brasil. Possui área de 248.262.199 quilômetros quadrados (SÃO PAULO, 2020). É o estado mais populoso da federação. Segundo a Fundação Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), em 2020, apresenta 44.639.899 milhões de habilitantes. No entanto, observa-se uma redução na taxa de crescimento populacional anual desde o ano de 1991.

O período colonial brasileiro passou por intensos movimentos migratórios. Contar um pouco sobre a história do estado de São Paulo seria relembrar a passagem de vários povos.

> São Paulo possui uma história tão rica que conta a vida de uma nação, uma nação que abriga em seu território, sem exagero, características de todos os cantos do mundo. Essa história começou com um povo desbravador, bandeirante, que subiu serras e abriu florestas para marcar seu território em uma localização topográfica que, do ponto de vista da segurança, era perfeita. Atualmente a região está consolidada como uma das maiores potências econômicas e políticas do mundo, segue em pleno desenvolvimento e abriga pessoas do mundo todo (SÃO PAULO, 2020).

Historicamente, a economia paulista era dependente do plantio da cana-de-açúcar. Foram feitas expedições para o interior do país conhecidas como “bandeiras”. Tal movimento exploratório tinha como objetivo capturar e escravizar os índios. Segundo Marcílio (2005), o século XX fez com que o estado de São Paulo sofresse mudanças profundas em sua dinâmica social, devido à explosão populacional.

> Em primeiro lugar, a taxa de crescimento, aumentando de 1%, nos anos de 1870, para 2,9%, na década de 1950, para depois declinar de modo lento até os atuais 1,8%. Nestes 130 anos, a população brasileira aumentou 17 vezes, o Estado de São Paulo 44 vezes e a município de São Paulo 331 vezes. Outra causa foi a entrada maciça de imigrantes europeus, que se dirigiam sobretudo para São Paulo. A partir de 1930 foi a entrada cada vez mais numerosa dos migrantes nacionais, sobretudo de Minas Gerais e do Nordeste, que fez da cidade de São Paulo a terceira cidade do planeta na década de 1990. Tudo isso teve um impacto no perfil da população, cuja parcela de menos de 20 anos dificilmente atingia 50%, na cidade de São Paulo (MARCÍLIO, 2005, p. 107).

No que concerne especificamente ao ensino médio paulista, em 2019, a Sinopse Estatística apontou que o total de matrículas no ensino médio eram 1.551.906. A rede pública detinha 1.293.339 (83,3%) matrículas, enquanto a rede privada 258.567 (16,7%) matrículas.

O ensino médio propedêutico possuía 1.465.551 alunos, o ensino médio normal/magistério, 332 alunos, e os cursos técnicos integrados ao ensino médio correspondiam a 86.023.

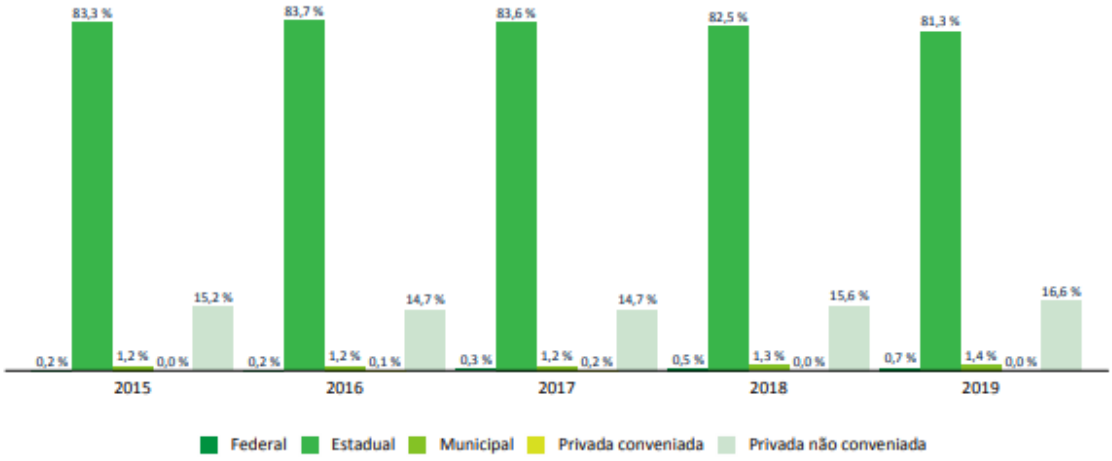
Em relação ao número de docentes que atuam no ensino médio, em 2019, a Sinopse Estatística aponta 105.094 profissionais no ensino médio propedêutico, 71 profissionais que trabalham no ensino médio normal/magistério e 8.930 professores no ensino médio integrado. Quanto ao número de estabelecimentos, em 2019, o estado de São Paulo continha 6.508 estabelecimentos de ensino médio. Na área urbana, havia 6.290 escolas, sendo destas 36 escolas federais, 3.812 escolas estaduais, 53 escolas municipais, 2.389 escolas privadas. Na área rural, o total de unidades escolares era 218, entre as quais: nenhuma da rede federal, 203 eram estaduais, 4 municipais e 11 privadas.

Conforme a Sinopse estatística, o número de turmas de alunos no ensino médio, em 2019, ao todo, era 51.340. As turmas em área urbana correspondiam a 50.426, entre as quais 283 eram federais 39.330, estaduais, 701 municipais e 10.112 privadas. Na área rural, o número de turmas correspondia a 914, não havia turmas federais, 849 eram estaduais, 13 municipais e 52 privadas.

A figura 15 traz uma informação importante em relação ao percentual de matrículas no ensino médio por dependência administrativa. O número de matrículas: federais correspondia a 10.314 (0,7%), estaduais, a 1.261.668 (81,3%), municipais, a 21.357 (1,4%) e privadas, a 258.567 (16,6%).

Segundo Pinto (2007), a responsabilidade pela oferta do ensino médio é essencialmente dos sistemas estaduais. Como já apontado, tal alegação tem respaldo junto à Constituição Federal, no artigo 211: “Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio” (BRASIL, 1988). Compete à União apenas o papel de garantir as oportunidades para todos, independentemente das condições da região. Além disso, deve também prestar suporte técnico e financeiro. Devido a tal, como já mencionado, a figura 15 aponta o percentual de matrículas por dependência administrativa, sendo as escolas estaduais as detentoras do maior número de estabelecimentos de ensino.

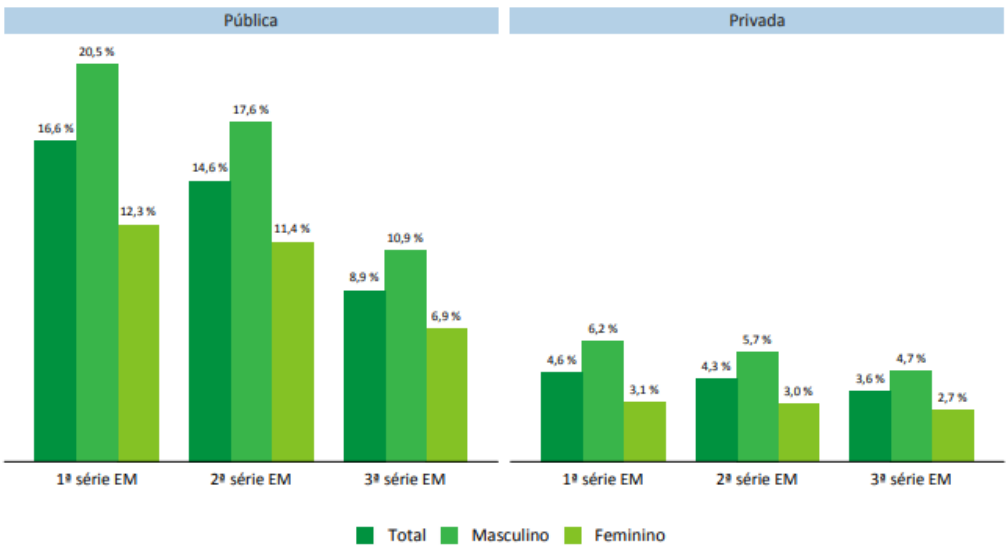
Figura 15 – Percentual de matrículas por dependência administrativa - São Paulo (2015-2019)



Fonte: Inep (2020, p. 30).

Conforme a figura 16, a distorção idade-série no ensino médio ainda é alta, e é significativamente maior a discrepância na rede pública de ensino, principalmente, na primeira série do ensino médio. É possível observar uma significativa tendência de aumento da distorção idade-série em indivíduos do sexo masculino e no primeiro ano do ensino médio. Isso se deve principalmente pela taxa de evasão ser maior na primeira série do ensino médio.

Figura 16 – Distorção idade-série do ensino médio por rede de ensino e gênero - São Paulo - 2019

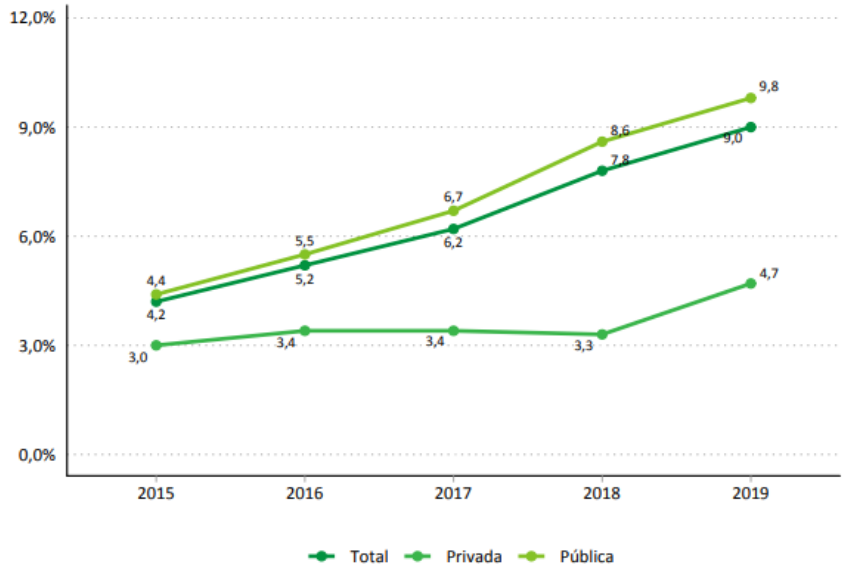


Fonte: Inep (2020, p. 31).

A seguir, situaremos algumas características do ensino médio paulista quanto à educação em tempo integral, foco deste estudo. A figura 17 apresenta o crescimento

vertiginoso da oferta da educação em tempo integral no estado de São Paulo. Em 2015, apenas 4,4% das matrículas públicas no ensino médio eram em tempo integral, ou seja, os alunos que permanecem 7 (sete) horas ou mais no espaço escolar. No ano de 2019, 9,8% do total de matrículas públicas no ensino médio eram em tempo integral.

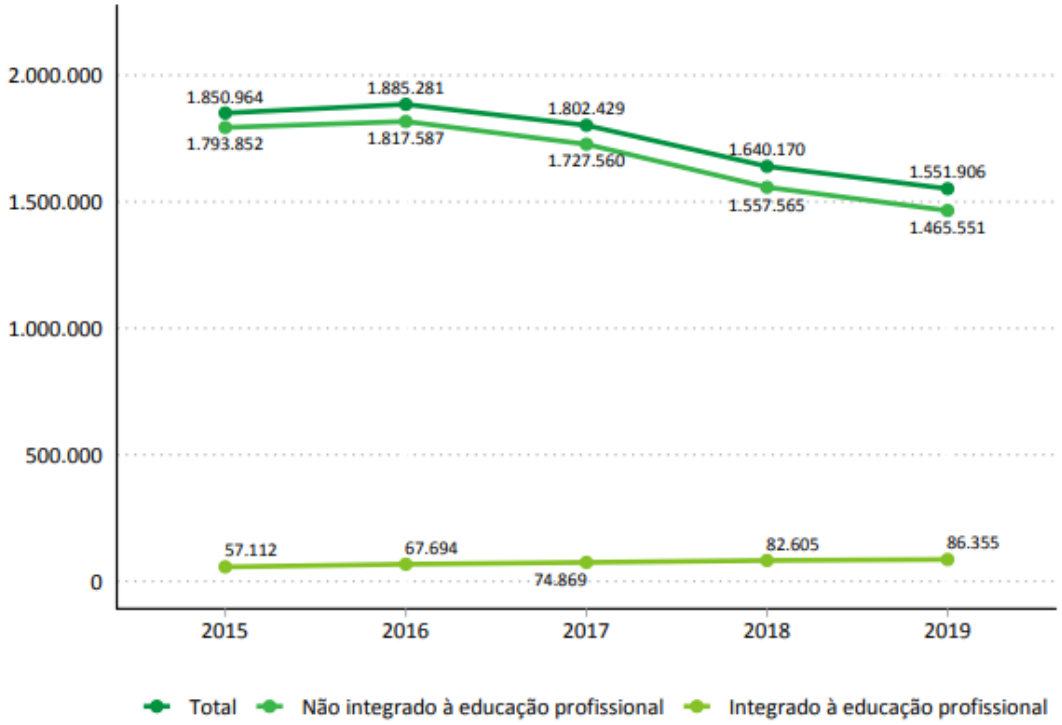
Figura 17 – Crescimento da oferta da educação em tempo integral no estado de São Paulo no período de 2015 a 2019



Fonte: Inep (2020, p. 32).

Outra informação relevante refere-se às matrículas de ensino médio integradas à educação profissional, o que, neste trabalho, configurará ampliação do tempo do aluno na escola. A figura 18 mostra que, no ano de 2015, havia 1.850.964 matrículas no ensino médio e, destas, 3,08 % eram integradas à educação profissional. Já em 2019, do total de 1.465.551 matrículas no ensino médio, 5,56% estavam integradas à educação profissional.

Figura 18 – Número de matrículas do ensino médio (total, integrado e não integrado à educação profissional) – São Paulo (2015 a 2019)

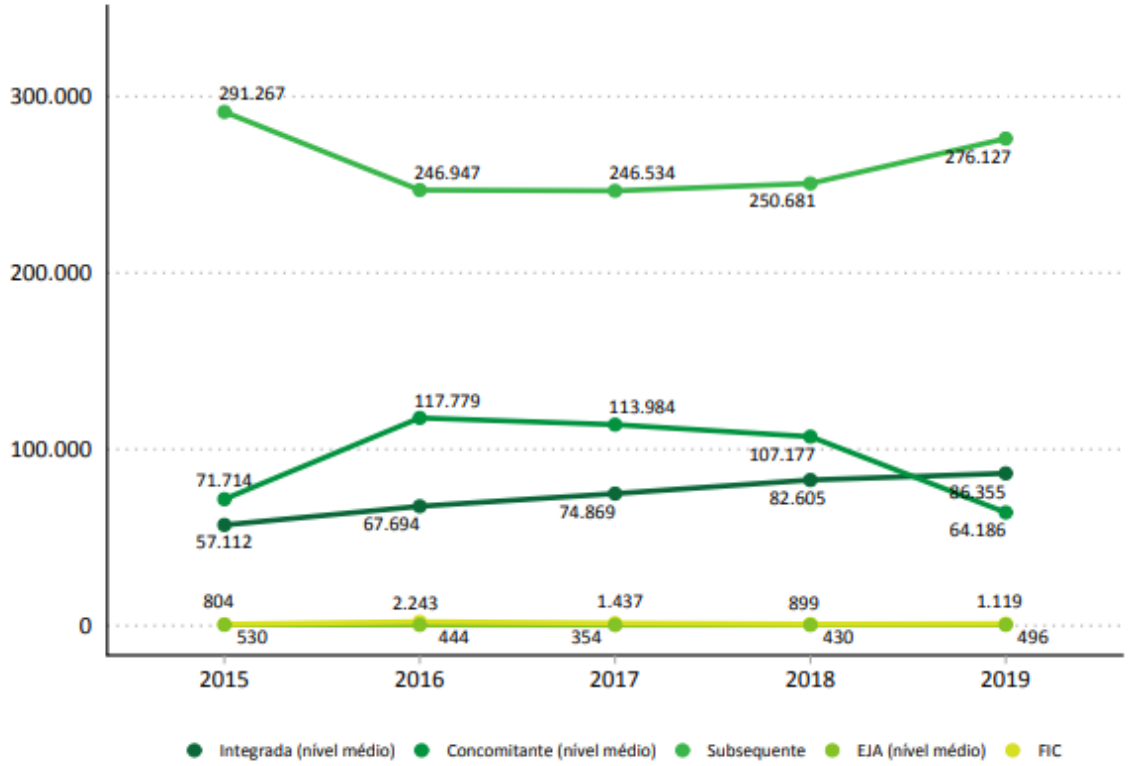


Fonte: Inep (2020, p. 19).

É necessário analisar os dados a respeito do crescimento no número de matrículas no ensino médio integrado e concomitante. Em 2015, o ensino médio integral integrado apresentava 57.112 matrículas, ao passo que, em 2019, 86.355 alunos estavam matriculados. Portanto, ocorreu um aumento de 51,2% nessa população estudantil em 4 anos, que representa um avanço na implementação de políticas públicas de educação para o ensino médio integrado à educação profissional.

A seguir, a figura 19 mostra a evolução da taxa de matrículas e como estão distribuídas ainda no que se refere à educação profissional integrada ao ensino médio. A oferta do ensino técnico concomitante, no entanto, apresentou um significativo aumento entre os anos de 2015 a 2016 equivalente a 64,2%. Contudo, desde então, ocorreu uma vertiginosa queda nos anos seguintes, em comparação a 2016. As matrículas, em 2019, correspondiam a 54,4%, em comparação ao atendimento no ano de 2016.

Figura 19 – Evolução das matrículas da educação profissional no ensino médio no estado de São Paulo



Fonte: Inep (2020, p. 36).

Apresentado o cenário do ensino médio público paulista, é importante indicar as referências do PEE para as políticas destinadas a esta etapa da educação básica e, especificamente, para a educação em tempo integral.

3.3 Metas e estratégias para o ensino médio e para a educação em tempo integral no estado de São Paulo

No âmbito do estado de São Paulo, em 8 de julho de 2016, foi aprovado o PEE, consolidado como Lei 16.279 (SÃO PAULO, 2016). Como desejável, o PEE foi emoldurado tendo o PNE como borda e métrica do quadro, portanto, as metas carregam essências semelhantes, tanto para o ensino médio como para a educação em tempo integral em ambos os planos, revelando articulação entre os documentos. No entanto, como veremos adiante, a maneira como cada um deles prevê as estratégias para o cumprimento das metas foi dissonante, principalmente ao ignorar encaminhamentos à educação especial.

Quadro 5 – Metas 3, 6 e 11 nos Planos Nacional e Estadual de Educação de São Paulo

Plano Nacional de Educação	Plano Estadual de Educação
Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).	**Meta 3:** Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência do PEE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica	**Meta 6:** Garantir educação integral em todos os níveis e modalidades de ensino e assegurar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos na educação básica.
Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica (EPT) de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.	**Meta 11:** Ampliar em 50% (cinquenta por cento) as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Brasil (2014) e em São Paulo (2016).

Apesar das metas 3 e 6 serem as mesmas no PNE e no PEE, as estratégias pretendidas pelos dois planos são distintas, conforme mostramos nos quadros 5 e 6.

Ao fazermos a leitura das ações para atingir a meta 3, notamos que as estratégias propostas pelo estado de São Paulo em seu PEE procuram desenvolver ações tênues e, em algumas situações, não especificam nem discutem aspectos que estão explícitos no PNE.

Os dois planos interpõem a ideia da construção de um currículo que permita uma abordagem interdisciplinar e que privilegie, de certo modo, a pluralidade do ambiente pedagógico. No entanto, na estratégia 3.1 no PNE cita sobre a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais, o que não é comentado no PEE.

Compete também comparar o item 3.4, que no PNE transparece "garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar" (BRASIL, 2014). Não obstante, o PEE simplifica para "garantir", com apoio ao desenvolvimento do currículo, a disponibilização de materiais didáticos, os espaços e as instalações às escolas públicas de ensino médio sem especificar em nenhuma estratégia sobre a ampliação da prática desportiva. O máximo que caminha neste sentido, no PEE, na estratégia 3.2, é desenvolver ações de forma integrada, multi e disciplinar nas dimensões trabalho, ciência, tecnologia, cultura, esporte e pesquisa.

Outro item importante é sobre a avaliação do ensino médio. O PNE faz menção ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) enquanto instrumento. "[...] para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de

conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior" (BRASIL, 2014).

O PEE segue na contramão de tal estratégia e não cita sobre o uso do Enem para subsidiar a avaliação do ensino médio no estado de São Paulo. Ademais, introduz um sistema de avaliação intrínseco, que é chamado Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (Saresp)[12].

Cabe comentar algumas especificidades sobre tais avaliações. O Saresp somente é aplicado à terceira série do ensino médio, assim como o Enem. No entanto, o Saresp apenas avalia conhecimentos de Língua Portuguesa e de Matemática perante uma matriz processual consolidada no arcabouço curricular estadual. Por outro lado, o Enem investiga as habilidades dos 4 itinerários formativos desenvolvidos no ensino médio: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias. No final das contas, o Saresp não fomenta oportunidades para ampliar a discussão sobre os processos de aprendizagem em áreas como Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Ele acaba sendo um instrumento específico do estado de São Paulo com menor potencial de subsidiar as práticas educativas.

Seria interessante que o Saresp fosse aplicado à primeira e/ou à segunda série do ensino médio e o Enem fosse convertido em um instrumento para subsidiar as avaliações de todos os itinerários no estado de São Paulo. Caso contrário, a avaliação do Saresp, que é um instrumento para gerar o índice do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp)[13], não é suficiente para identificar a eficiência das políticas que referenciam as estratégias 3.1 e 3.2 do PEE. No item 2.2 desta dissertação, discutimos e apresentamos dados presentes na figura 3, que apontam que nem todos os professores de todas as disciplinas possuem formação na área em que atuam. O Enem, se fosse um instrumento utilizado para pensar a respeito das políticas estaduais para o ensino médio, poderia contribuir para a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada de professores em áreas com carência de profissionais no ensino médio, como trata a estratégia 3.10.

[12] O Saresp é um conjunto de avaliações aplicado atualmente em dois dias no estado de São Paulo para avaliar a apropriação de habilidades de Língua Portuguesa e de Matemática. Os alunos submetidos aos exames pertencem aos 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e à 3ª série do ensino médio. As avaliações são utilizadas para subsidiar as práticas pedagógicas da escola nos anos seguintes, a fim de orientar as estratégias pedagógicas do grupo escolar para o enfrentamento das fragilidades curriculares detectadas. Há elaboração subsequente de um plano de ação do corpo docente durante o Planejamento Escolar do ano subsequente ao exame realizado.

[13] Idesp é um índice calculado tendo em conta uma média entre as notas de Língua Portuguesa e de Matemática obtidas no Saresp multiplicado pela porcentagem de aprovação dos alunos dividido por 100. O valor do Idesp é usado como referência para a atribuir bonificação por desempenho no estado de São Paulo.

Por fim, a estratégia 3.6 do PNE sugere a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional. No entanto, o PEE não comenta sobre tal expansão na meta 3. Aparece no PEE, de modo análogo, nas estratégias 11.1, 11.2 e 11.3 da meta 11 sobre a educação profissional. A seguir, o quadro 6 lista as estratégias presentes no PNE e no PEE para o ensino médio.

Quadro 6 – Estratégias para o cumprimento da meta 3 nos Planos de Educação Nacional e Estadual de São Paulo

Plano Nacional de Educação	Plano Estadual de Educação
3. Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;	3.1 Estimular a flexibilização dos tempos e espaços escolares, de modo a permitir a construção de currículos e itinerários formativos que melhor respondam à heterogeneidade e à pluralidade das condições, interesses e aspirações dos estudantes, assegurando o desenvolvimento pleno dos educandos e a formação comum como direitos, conforme o artigo 205 da Constituição Federal e o artigo 22 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB.
3.2 o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;	3.2 Fomentar no ensino médio, em todas as suas modalidades, o desenvolvimento integrado, multi e interdisciplinar dos componentes curriculares obrigatórios e eletivos, articulados nas dimensões trabalho, ciência, tecnologia, cultura, esporte e pesquisa, como eixo articulador das áreas do conhecimento indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, garantindo a correspondente formação continuada dos professores.
3.3 pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;	3.3 Aprimorar as avaliações da educação básica no Estado - SARESP, a fim de que se tornem recursos pedagógicos efetivos, transformando os resultados das avaliações em instrumentos de gestão pedagógica do currículo.
3.4 garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar;	3.4 Garantir a oferta pública e a qualidade do ensino médio noturno, em suas diferentes modalidades, a todos os jovens e adultos, inclusive com a garantia da oferta de alimentação escolar.
3.5 manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;	3.5 Garantir políticas públicas e iniciativas direcionadas ao ensino médio da população do campo, indígena e quilombola.
3.6 universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o	3.6 Garantir, como apoio ao desenvolvimento do currículo, disponibilização de materiais didáticos, espaços e instalações às escolas públicas de ensino médio.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior;	
3.7 fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;	3.7 Diminuir as taxas de abandono e evasão, pela adoção de estratégias pedagógicas, formação de professores, melhoria da infraestrutura escolar e garantia da oferta da alimentação escolar.
3.8 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;	3.8 Redimensionar a oferta do ensino médio nos turnos diurno e noturno, atendendo às necessidades específicas dos alunos.
3.9 promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude;	3.9 Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por qualquer forma de preconceito e discriminação.
3.10 fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;	3.10 Estabelecer programa de formação inicial e continuada de professores para atuação nas áreas de conhecimento com carência de recursos humanos habilitados.
3.11 redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as);	3.11 Estabelecer mecanismos de recuperação das escolas que apresentarem avaliação negativa no SARESP.
3.12 desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;	
3.13 implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;	
3.14 estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas.	

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Brasil (2014) e em São Paulo (2016).

Em relação à meta 6 do PEE, em termos de estratégias, deseja-se destacar que a premissa da atuação por meio do regime de colaboração se faz presente tanto no PNE quanto no PEE. Existe uma interrelação entre o item 6.2 do PNE com o item 6.12 do PEE, ambos relacionados à criação de mecanismo de proteção social. Contudo, o PNE discute tais ações priorizando comunidades pobres ou crianças em situação de vulnerabilidade social. Em

contrapartida, o texto do PEE estende a educação em tempo integral, quando consideramos a criação de rede de proteção, a um público mais amplo: "Promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local, regional e nacional, na perspectiva intersetorial da gestão pública, construindo rede de proteção social para crianças, adolescentes e jovens" (SÃO PAULO, 2016). Além disso, a necessidade de ocorrer a oferta da educação em tempo integral sob regime de colaboração e/ou articulação entre outros entes da gestão pública aparece nos itens 6.1, 6.2, 6.3, 6.5 no PNE e, paralelamente, nas estratégias 6.7, 6.9 e 6.12 do PEE.

Um avanço do PNE e do PEE, no âmbito da implementação das políticas de educação em tempo integral, trata-se dos itens 6.1 e 6.5, que sugerem que sejam estabelecidos meios para que os alunos e os docentes permaneçam nas escolas, a fim de permeabilizar a materialização das políticas de educação em tempo integral. Outra questão importante trata-se do item 6.7 do PEE, que amplia a possibilidade de articulação dos espaços públicos ao ambiente privado, o que aparece nas estratégias 6.4 e 6.5 do PNE. Quanto à formação dos professores, o texto do PEE (6.5), assim como o PNE (6.3 apresenta como estratégia a necessidade em promover ações que capacitem os docentes para desenvolverem as práticas pedagógicas em diversos modelos pedagógicos e de gestão. O quadro 7 lista as estratégias do PNE e PEE para a educação em tempo integral.

Quadro 7 – Meta 6 de educação em tempo integral no Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual de Educação de São Paulo

Plano Nacional de Educação	Plano Estadual de Educação
6.1. promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;	6.1. Garantir educação integral a todos os alunos da educação básica, promovendo a elaboração de currículo que amplie as oportunidades formativas, propiciando o desenvolvimento pleno das crianças, adolescentes e jovens, a partir de suas interações com conhecimentos, valores e culturas.
6.2. instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;	6.2. Estimular o protagonismo dos educandos por meio de estratégias e metodologias curriculares, que integrem conhecimentos, competências e habilidades, contemplando seu desenvolvimento integral.
6.3. institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo	6.3. Garantir consonância entre as políticas de educação integral e o Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar, orientando-se pelos princípios democráticos e participativos.

integral;	
6.4. fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;	6.4. Fomentar estratégias e metodologias de aprendizagem que aproximem a escola da comunidade, permitindo ao aluno conhecer e explorar o contexto no qual está inserido, aumentando o entendimento da escola como referência significativa na formação integral dos jovens.
6.5. estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;	6.5. Fortalecer estratégias de fixação dos docentes nas escolas, de forma a estimular a continuidade dos programas de educação integral.
6.6. orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;	6.6. Garantir a infraestrutura necessária para o atendimento da educação em tempo integral, no que se refere a espaços, laboratórios, salas de leitura, equipamentos de informática e recursos didático-pedagógicos.
6.7. atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;	6.7. Estimular, em regime de colaboração, a apropriação dos espaços e equipamentos públicos e privados, articulando ações entre esses e as escolas, de forma a viabilizar a extensão do tempo de permanência do aluno em atividades correlacionadas ao currículo.
6.8. garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;	6.8. Garantir ações formativas aos professores que atuam em jornada ampliada, de forma a capacitá-los para atuação nos variados modelos pedagógicos e de gestão adotados para o atendimento dos alunos da educação básica em tempo integral.
6.9. adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.	6.9. Garantir, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que a permanência dos alunos em tempo integral na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo.
	6.10. Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.
	6.11. Oferecer a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.
	6.12. Promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local, regional e nacional, na perspectiva intersetorial da gestão pública, constituindo rede de proteção social para crianças, adolescentes e jovens.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Brasil (2014) e em São Paulo (2016).

Como as discussões deste trabalho perpassam pelo território da educação profissional técnica de nível médio, é indispensável o quadro 8, adiante, com as estratégias referentes à meta 11 no PNE e no PEE.

Anteriormente, quando revisitamos o contexto histórico ao qual o ensino médio brasileiro foi consolidado, colocamos em evidência nossa trajetória em termos de exclusão social. O ensino médio foi forjado sob a égide da seletividade e a educação era para poucos.

Quando comparamos as estratégias para a educação profissional técnica de nível médio, é perceptível que o PEE suprime todas as estratégias de inclusão presentes no PNE. Isto é, os itens 11.6, 11.9, 11.10 e 11.3. Os itens 11.6 e 11.10 tratam sobre a ampliação da oferta de matrículas a pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou com superdotação. A estratégia 11.9 discute a respeito de estudar a possibilidade de oferecer vagas na educação profissional técnica de nível médio em comunidades indígenas, quilombolas de acordo com os interesses destas. E, por fim, o ponto 11.13 propõe reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e na permanência, podendo valer-se de políticas afirmativas.

Ao pensar em democratizar a educação profissional técnica de nível médio, aumentando o número de vagas e fundando novas unidades de ensino, o PEE poderia ter, no mínimo, sinalizado um alinhamento perante o PNE nestes aspectos, para conferir mais sustentação ao planejamento de políticas que garantam oportunidades e amenizem a desigualdade social enraizada no país. A defesa de uma educação para todos não pode ficar restrita à introdução de documentos sobre políticas de educação e evitar momentos-chave para reforçar sua inclusão na agenda político-educacional.

Quadro 8 – Meta 11 de educação profissional técnica de nível médio no Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual de Educação de São Paulo

Plano Nacional de Educação	Plano Estadual de Educação
11.1. Expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional;	11.1. Expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS, levando em consideração a ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais, locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional.
11.2. Fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino;	11.2. Expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio concomitante na rede pública estadual de ensino.
11.3. Fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de	11.3. Expandir a oferta diurna do ensino técnico no CEETEPS, no modelo ETIM - Ensino Técnico

educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade;	Integrado ao Ensino Médio.
11.4. Estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude;	11.4. Expandir a educação profissional e tecnológica pela modalidade de educação a distância, assegurando padrão de qualidade.
11.5. Ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico;	11.5. Fomentar a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional.
11.6. Ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;	11.6. Desenvolver sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas.
11.7. Expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior;	11.7. Elevar gradualmente a taxa de conclusão dos cursos técnicos de nível médio na rede estadual, com adoção de ações para melhorias no currículo dos cursos, condições de infraestrutura, inclusão digital e a oferta da alimentação escolar.
11.8. Institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas;	11.8. Garantir a formação continuada dos profissionais da educação do ensino médio, para atuarem na articulação com a educação profissional e tecnológica.
11.9. Expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;	11.9. Aumentar a articulação entre os órgãos públicos, as escolas privadas e as organizações não governamentais que ofertam educação profissional, com objetivo de melhorar as informações e ampliar a oferta de vagas.
11.10. Expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;	
11.11. Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte);	
11.12. Elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio;	
11.13. Reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação	

profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;	
11.14. Estruturar sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores	

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Brasil (2014) e em São Paulo (2016).

Expostos o cenário relativo ao ensino médio público paulista e as referências e indicações às políticas públicas para essa etapa da educação básica, a seguir, descreveremos as políticas de educação em tempo integral no ensino médio público atualmente em vigor no estado de São Paulo. Antes, será exposta a tipologia de políticas de educação em tempo integral, na qual a análise das respectivas políticas estará amparada.

3.4 Políticas de educação em tempo integral: conceitos gerais e referenciais analíticos

De forma breve, convém explicitar as diferenças entre educação integral e educação em tempo integral no contexto discutido nesta pesquisa. O conceito de educação integral vai além do papel da escola em possibilitar a apropriação dos saberes escolares presentes em um currículo. Visa permitir o desenvolvimento do educando em outras dimensões, por exemplo, afetiva, social e ambiental. Por isso, a educação ou a formação integral ocorre ao longo de toda a vida e envolve inúmeras instituições sociais, entre as quais a escola tem um papel importante no desenvolvimento. Para Cavaliere (2015, n.p.):

> É a ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos, que são praticados por todas as sociedades por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. Do ponto de vista de quem educa, indica a pretensão de atuar em diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários. Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo. No Brasil, aparece quase sempre associada à ampliação da jornada escolar.

Neste trabalho, nosso objeto de estudo está associado à educação em tempo integral e se refere à ampliação da jornada escolar. Quando citamos a educação em tempo integral é

imprescindível relembrar como o tempo integral é regulamentado em documentos oficiais. O Decreto nº 6.253, que dispõe sobre o Fundeb, define tempo integral como a jornada escolar com: "[...] duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto" (BRASIL, 2007).

Sob a mesma perspectiva, o Artigo 36 da Resolução nº 7 estabelece:

> Art. 36 Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas. Parágrafo único. As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, consequentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral (BRASIL, 2010, p. 10).

A educação em tempo integral pode ser um caminho para que seja implementado um projeto pedagógico que contemple práticas de educação integral. Sendo assim, permitir ao educando mais tempo no espaço escolar sugere, teoricamente, mais oportunidades para promover o envolvimento com um currículo que contemple a formação mais ampla do indivíduo para além de competências puramente intelectuais. A educação integral expande o papel da escola para proporcionar o desenvolvimento em termos de cidadania, de respeito ao ambiente e ao desenvolvimento socioemocional.

Os parágrafos do Artigo 36, da Resolução citada anteriormente, evocam considerações importantes sobre o tempo integral, principalmente quanto ao uso de outros espaços educativos na construção de um projeto pedagógico:

> § 1º O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.
> § 2º As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o respectivo projeto político-pedagógico.

> § 3º Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais e de cidades educadoras.
> § 4º Os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado, além do que, esse atendimento terá caráter obrigatório e será passível de avaliação em cada escola (BRASIL, 2010, p. 11).

Antes de discutir a respeito das políticas de educação em tempo integral analisadas nesta pesquisa e sob quais perspectivas teóricas faremos nossas considerações, é obrigatório discorrer sobre alguns passos da construção da educação em tempo integral de forma sucinta, no Brasil, sua caracterização e algumas terminologias pertinentes ao âmbito político-educacional.

A educação em tempo integral frequentemente ocupa uma posição importante na agenda político-educacional no país e tem sido imperiosamente discutida na formulação de políticas públicas para o ensino médio nas duas últimas décadas.

Segundo Parente (2017), durante o século XX, várias experiências na formulação de políticas públicas de educação em tempo integral tiveram destaque. Entre elas: A criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na década de 1950, idealizado por Carneiro Ribeiro, em Salvador, Bahia, e finalizado durante o governo de Otávio Mangabeira. Nos anos 1980, houve a implementação dos Centros Integrados de Educação Pública, inicialmente no Rio de Janeiro, durante o governo de Leonel Brizola, por Darcy Ribeiro.

No século XXI, algumas políticas de educação integral em tempo integral no Brasil foram implementadas em diferentes estados, tais como:

> Projeto Escola de Tempo Integral, no estado de São Paulo, criado em 2005; o Programa Bairro-Escola, em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro e o Escola Integrada, em Belo Horizonte, Minas Gerais, ambos criados em 2006. No âmbito nacional, deve-se destacar a criação do Programa Mais Educação, em 2007 (PARENTE, 2017, p. 2).

A estrutura da organização político-educacional brasileira que predomina até hoje teve como marco a aprovação da Constituição de 1988. Cada ente federado pode ter sua própria forma de estruturar a educação. Conforme Parente (2017, p. 3): “os municípios ganharam status de entes federativos, o que, no campo educacional, significa que podemos ter mais de 5.570 formas de organizar a educação”.

A forma como a organização da jornada escolar ocorre no contexto brasileiro é um exemplo da repercussão de tal ideia:

> Na organização da jornada escolar, devem ser levados em conta alguns elementos, entre eles: horário de entrada, horário de saída, tempo de cada aula (sessão), quantidade de sessões, tempo de intervalo/recreio/almoço. As unidades federativas e as redes de ensino têm autonomia para definir esses elementos e, em muitos casos, há também relativa autonomia das escolas, o que resulta em múltiplas possibilidades de organização da jornada escolar no contexto brasileiro para além do esquema básico apresentado (PARENTE, 2020, p. 328).

Neste trabalho, interessa focalizar as políticas de educação em tempo integral implementadas no ensino médio público, identificando possíveis (des)articulações. Para isso, teremos como referência a tipologia de políticas de educação em tempo integral de Parente (2016). A autora, após desenvolver inúmeras pesquisas sobre a educação em tempo integral em diferentes contextos brasileiros, criou uma tipologia para a área.

É importante deixar claro que a tipologia permeia o exercício de compreender os *táxons*[14] das políticas públicas. Não é um fim em si, porém adsorve significados e clarifica a execução da pesquisa à medida que começa a desvelar o objeto. Parente (2016), em seu trabalho, está alinhada à ideia de que a política pública é o Estado em ação. Além disso, as políticas públicas são interpretadas dentro de uma via de mão-dupla, ao passo que influem sobre as ações do Estado, podem receber interferências deste por meio da operacionalização no ciclo das políticas em questão.

Parente (2016), para sua tipologia, estabeleceu 24 tipos de políticas de educação em tempo integral com base em 12 critérios. O primeiro critério aborda a abrangência da política de educação integral em tempo integral, ou seja, se o mesmo atende todos os alunos em uma etapa da educação básica chamamos de universal. Caso contrário, será um atendimento parcial. A normalização da política, segundo critério, trata da existência de documentos político-legais e pedagógicos que deixem claro: "[...] objetivos, concepções, características, abrangência, desenho, currículo, organização do trabalho pedagógico, profissionais, gestão, operacionalização, entre outros elementos" (PARENTE, 2016, p. 575). Por exemplo, são estruturadas as políticas de educação presentes nos planos de educação e/ou com um projeto contendo princípios e diretrizes. Existem também políticas semiestruturadas, aquelas que funcionam sem um projeto articulador, a exemplo de políticas que acontecem por adesão a programas e projetos desenvolvidos por outras esferas administrativas.

[14] Taxonomia é a área, nas ciências biológicas, preocupada com a nomenclatura e na classificação dos seres vivos. De forma análoga, nas ciências humanas, a sistemática taxonômica amplia a compreensão intrínseca aos objetos de uma pesquisa e possibilita ao pesquisador, dentro da área de políticas públicas, analisá-lo dentro do todo para melhor situar o estudo.

No que tange à formulação da política, terceiro critério, a autora explica que podem ser classificadas como formuladas e implementadas no mesmo âmbito administrativo ou formuladas e implementadas por diferentes esferas de governo. No primeiro caso, trata de uma política formulada e implementada em uma mesma esfera, tal como: municipal, estadual, distrital ou federal. No segundo caso, pode-se exemplificar com programas implementados na esfera estadual, mas elaborados pela esfera federal.

Quanto à origem dos recursos para a implementação de políticas de educação em tempo integral, quarto critério, a autora explica que pode ser feita com recursos públicos ou com recursos públicos e privados. No tocante à existência de relações intersetoriais (quinto critério), as políticas podem ser implementadas intersetorialmente ou no âmbito da Secretaria de Educação. As políticas intersetoriais ocorrem quando há parcerias entre diferentes secretarias.

O sexto critério refere-se à existência de relações público-privadas. Nesse caso, as políticas podem ser: implementadas pelo poder público ou por meio de relações público-privadas. No primeiro caso, a implementação advém de esferas governamentais somente. Não obstante, no segundo caso, há parcerias com instituições privadas, com ou sem fins econômicos. Quanto ao sétimo critério, o argumento da política, a política pode estar mais fortemente associada a argumentos de natureza pedagógica ou de natureza social. Aqueles de natureza pedagógica apresentam uma preocupação quanto a "[...] propiciar melhores condições de aprendizado e oferecer mais e melhores oportunidades educativas aos alunos" (PARENTE, 2016, p. 579). Argumentos de natureza social, de modo especial, procuram amenizar as condições de vulnerabilidade ao garantir mais tempo aos alunos para frequentar o espaço escolar.

Tendo em consideração o espaço da ação educativa (oitavo critério), as políticas podem ser restritas ao espaço escolar e podem ser desenvolvidas em espaços escolares e não-escolares. Claramente, políticas restritas ao espaço escolar são aquelas que acontecem somente no ambiente institucional da escola. De forma complementar, políticas desenvolvidas em espaços escolares e não-escolares podem ocorrer em outros espaços públicos ou privados, a exemplo de instituições parceiras.

Quanto ao nono critério, relativo à formação dos responsáveis pela ação educativa, as políticas podem ser implementadas por profissionais da educação, bem como podem ser implementadas por diferentes profissionais.

No que concerne ao vínculo profissional do responsável pela ação educativa, décimo critério, Parente (2016) classifica as políticas de duas formas: profissionais concursados e

profissionais com diferentes vínculos profissionais. Os profissionais sem vínculo de concurso podem ser contratados por processos seletivos simplificados com caráter temporário ou podem ser voluntários.

Quanto à organização curricular, décimo primeiro critério, segundo a autora, as políticas pode ser: padronizadas ou não padronizadas. Políticas padronizadas são aquelas cuja estrutura pedagógica está totalmente estruturada e sem flexibilidade no âmbito da escola. De maneira oposta, políticas não padronizadas são aquelas que fornecem liberdade pedagógica para escolha entre atividades, disciplinas no âmbito da escola, e o currículo tem maior flexibilidade para ser desenvolvido.

Por fim, o décimo segundo critério refere-se à integração curricular, o que pode ocorrer de duas maneiras: currículo integrado e currículo no formato contraturno. As políticas que apresentam currículo integrado são aquelas que as disciplinas da BNCC podem ser alternadas com disciplinas específicas do curso. Por outro lado, políticas no formato contraturno são aquelas em que as disciplinas da BNCC ocorrem em determinado período e as demais ocorrem em outro.

Precisamos promover uma discussão sobre o décimo segundo critério. As experiências profissionais posteriores de Parente (2016) encaminharam novas percepções a respeito da categoria integração curricular. Na perspectiva atual, a integração curricular refere-se à matriz curricular possuir outros componentes além dos previstos pela BNCC. É importante esclarecer que tais critérios e classificações não são estanques. Na realidade educacional, pode haver contextos mistos ou existir mudanças no tempo histórico.

A ideia de implementar políticas públicas de educação em tempo integral no regime federalista por meio de ações de colaboração e de cooperação, pelo menos teoricamente, deveriam resultar em esforços significativamente efetivos em termos de planejamento e de execução de políticas públicas de educação. No entanto, quando comparamos a intersecção histórica baseada na legislação que instituí cada programa, temos: o PEI foi em 2011, o ensino integrado ao médio do Centro Paula Souza, em 1969 e o ensino técnico integrado ao médio do Institutos Federais foram integrados em 2008, embora já existissem algumas unidades no início do século XX, sob a denominação “Escolas de Aprendizes Artífices”.

O que precisa ficar claro é que, neste momento, em 2020, não completamos sequer uma década que os três programas estão atuando concomitantemente no estado de São Paulo. Portanto, é pertinente avançar em estudos a respeito da ação destes programas no território paulista, no que concerne à oferta de educação em tempo integral. Quando temos a educação profissional integrada ao ensino médio, há possibilidade de propiciar condições a aceitação do

tempo integral ao ensino médio e, desse modo, ampliar as possibilidades de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Expostos os principais aspectos da tipologia de Parente (2016), serão descritas e analisadas as três políticas de educação em tempo integral no ensino médio do estado de São Paulo: Programa Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Ensino Técnico Integrado ao Médio do Centro Paula Souza da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo, Técnico Integrado ao Médio dos Institutos Federais de Educação do Estado de São Paulo, pertencente à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

3.5 Programa Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

O Programa Ensino Integral (PEI) foi instituído por meio do Decreto nº 57.571 (São Paulo, 2011). As finalidades de criação do programa estavam postas na agenda político-educacional cujas soluções e residiam em:

> [...] universalização do ensino fundamental de nove anos, a redução da defasagem idade-série dos alunos da educação básica, os resultados positivos alcançados pelas escolas da rede estadual no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011).

O contexto de implementação do referido programa, por meio de Grund (2019, p. 75):

> O Programa Ensino Integral foi instituído em 2012 com vistas ao melhoramento dos indicadores de aprendizagem, há algum tempo defasados no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Na concepção do Programa, a ampliação da jornada escolar é uma estratégia fundamental para viabilizar metodologias que deverão elevar os indicadores de aprendizagem dos estudantes em todas as suas dimensões. Além disso, o Programa contém no Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) e na Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI) elementos que podem auxiliar no alcance desses objetivos.

A princípio, o programa alicerçava-se em propor um novo modelo de escola para a rede estadual de ensino e pretendia incutir um novo plano na carreira do magistério. O palco político no qual o programa foi situado também constava em, segundo as Diretrizes do Programa Escola em Tempo Integral, realinhar o modelo de escola ao papel e ao

desenvolvimento do jovem no século XXI. A Diretrizes do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2017) especificam as características do programa, de acordo com o quadro 9:

Quadro 9 – Características do Programa Ensino Integral

1	Jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada
2	Escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação
3	Infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática
4	Professores e demais educadores em Regime de Dedicação Plena e Integral à unidade escolar.

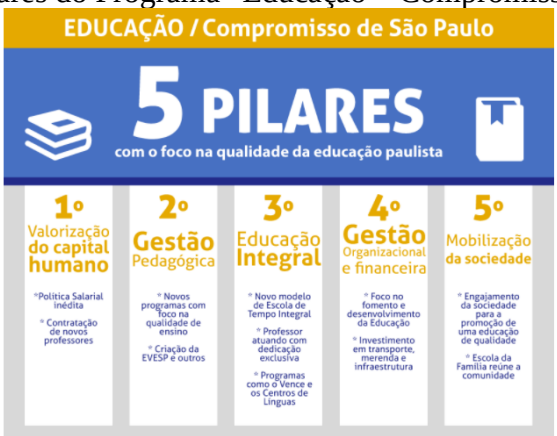
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de São Paulo (2017, p. 13).

A segunda característica exibida está alinhada ao princípio de educação integral, permitindo ao aluno a oportunidade de refletir, de sistematizar e de debater a respeito do seu Projeto de Vida. Tais princípios aparecem nas Diretrizes do Programa Ensino Integral, de modo que:

> A escola pretendida pelo Programa Ensino Integral põe em relevo, para além de conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação (SÃO PAULO, 2017, p. 9).

A aprovação do Decreto nº 57.571 (SÃO PAULO, 2011) representou um avanço em termos de implementação de políticas públicas, pois o Programa "Educação – Compromisso de São Paulo" consolidou alicerces para que, futuramente, o Programa Ensino Integral estivesse inserido na agenda político-educacional. A figura a seguir apresenta as bases deste:

Figura 20 – Pilares do Programa "Educação – Compromisso de São Paulo"



Fonte: Portal da Secretaria Estadual de Educação (2013).

Grund (2019) indicou que, em 2011, em consonância com os pilares do Programa "Educação – Compromisso de São Paulo", foi implementado o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI) aos profissionais da Educação nas escolas estaduais em tempo integral que oferecem ensino médio de acordo com a Lei Complementar nº 1.164 (SÃO PAULO, 2012).

Estudos de Parente e Grund (2019, p. 46) destacaram os avanços do PEI na consolidação das políticas de educação em tempo integral no estado de São Paulo:

> Diferentemente de outras políticas que alteram a jornada escolar do aluno, o PEI inova ao articular jornada ampliada de aluno à jornada ampliada de professor. No desenho do PEI dois aspectos são essenciais: dedicação integral do profissional numa única escola e gratificação por atuação no programa. Apesar de o PEI ser uma política residual e, portanto, não atingir a totalidade dos profissionais da rede estadual de ensino, é imprescindível analisar como esses elementos de estímulo – melhoria da remuneração e das condições de trabalho – repercutem nos contextos de implementação e em seus sujeitos.

Conforme dados da Secretaria Estadual de Educação, atualmente, o PEI está presente em 664 escolas, representando 11% do total de escolas estaduais do estado de São Paulo, o que mostra que é uma *política parcial*.

O Regime adotado, neste programa, é de dedicação plena integral para os profissionais por 40 horas semanais na mesma escola. Há gratificação igual a 75% em seu salário-base, tendo como referência a faixa e o nível incorporado ao longo da trajetória docente.

Assim, *quanto à normatização da política*, o PEI pode ser classificado como uma política estruturada. É um programa com uma normatização bem sólida e com vários dispositivos legais a amparando. Por conseguinte, podemos considerar o PEI como um programa *formulado e implementado no mesmo âmbito administrativo*.

Em 2020, foi lançado o Programa Inova, na rede estadual de São Paulo. Tal programa tem sido implementado na rede em parceria com o Instituto Ayrton Senna tanto nas escolas em tempo regular quanto naquelas que aderiram ao PEI com a finalidade anunciada para auxiliar os jovens no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. O Programa Inova tem alterado a maneira como o currículo do estado está organizado.

Quanto à origem dos recursos para a implementação da política, é possível classificar o PEI como uma política de educação em tempo integral *implementada apenas com recursos públicos.* Justamente por isso, é um programa *implementado apenas pelo poder público*.

O PEI, instituído pela Lei Complementar nº 1.164 (SÃO PAULO, 2012), é restrito a um grupo de escolas estaduais de São Paulo. Decorrente disso, pode ser classificado como uma Política implementada no âmbito da Secretaria da Educação.

A respeito do PEI, ainda é imprescindível ressaltar seu objetivo, segundo suas diretrizes:

> Com esse objetivo o Programa de Ensino Integral definiu um modelo de escola que propicia aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida. Não apenas o desenho curricular dessas escolas é diferenciado, mas também a sua metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar (SÃO PAULO, 2014, p. 12).

A partir das diretrizes mencionadas, entendemos que o PEI respalda suas ações em argumentos pedagógicos, não sendo explicitadas em suas diretrizes, por exemplo, pelos atores responsáveis pela elaboração da política, preocupação com vulnerabilidade social.

> A escola pretendida pelo Programa Ensino Integral põe em relevo, para além de conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação (SÃO PAULO, 2014, p. 9).

Nos referidos termos, podemos categorizar o PEI enquanto *política implementada por meio de argumentos pedagógicos*, a priori.

As ações educativas do programa são restritas ao espaço escolar. Suas diretrizes e a legislação vigente não apresentam elementos que permitam inferir que ocorram ações pedagógicas em outros espaços além do escolar. Sendo assim, o PEI pode ser interpretado como uma política cuja ação pedagógica é *restrita ao espaço escolar*.

A Resolução nº 4 (SÃO PAULO, 2020) e o Decreto nº 64.770 (SÃO PAULO, 2020) permitem inferir dois aspectos importantes. A prática pedagógica nos espaços do PEI pode ser implementada por profissionais da educação credenciados junto à Secretaria Estadual de Educação, ou seja, é uma *política implementada apenas por profissionais da educação*. Podem atuar, inclusive, profissionais temporários no programa. Segundo Grund (2019), no início do programa, eram selecionados somente profissionais concursados. Contudo, em 2017, os processos seletivos passaram a admitir profissionais temporários. Portanto, podemos

entender o PEI como uma *política implementada por profissionais com diferentes vínculos profissionais*.

Em termos de organização curricular, o Programa possui uma matriz a ser adotada em todas as escolas que fazem adesão a ele. A política de educação integral em tempo integral, por conseguinte, pode ser classificada como *padronizada*. A figura 21 apresenta a Matriz Curricular do Programa PEI.

Figura 21 – Matriz Curricular do Programa Ensino Integral para o Ensino Médio

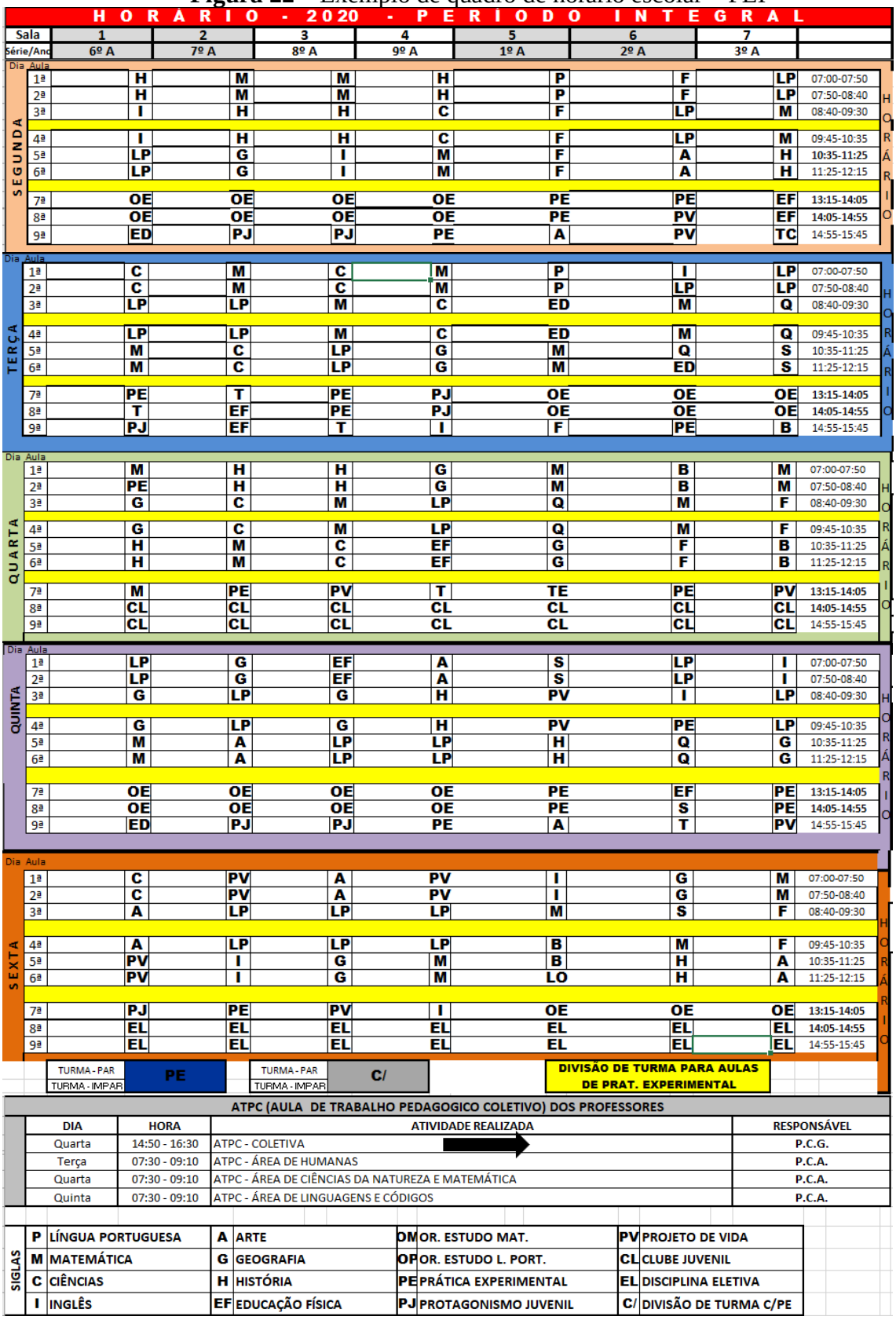
ENSINO MÉDIO - 9H30MIN

ÁREAS DE CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	AULA/SEMANA 1°	2°	3°	TOTAL
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	LINGUA PORTUGUESA	5	5	6	640
		LINGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	2	2	2	240
		ARTE	2	2	2	240
		EDUCAÇÃO FISICA	2	2	2	240
	MATEMATICA	MATEMATICA	5	5	6	640
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	QUIMICA	2	3	2	280
		FÍSICA	3	2	2	280
		BIOLOGIA	2	2	3	280
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	2	2	2	240
		GEOGRAFIA	2	2	2	240
		FILOSOFIA	2	2	2	240
		SOCIOLOGIA	2	2	2	240
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			**31**	**31**	**33**	**3.800**
PARTE DIVERSIFICADA		PROJETO DE VIDA	2	2	2	240
		ELETIVAS	2	2	2	240
		TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1	1	1	120
		PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	4	4	2	400
		ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS	3	3	3	360
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			**12**	**12**	**10**	**1.360**
TOTAL GERAL DE AULAS			**43**	**43**	**43**	**5.160**

Fonte: São Paulo (2019).

Ainda, a Resolução SE nº 66 (SÃO PAULO, 2019) oferece condições de afirmar que o PEI pode ser interpretado como uma política de educação tempo integral do tipo *integrada*, pois sua matriz curricular contém disciplinas da BNCC, além das disciplinas específicas da proposta da política. Assim, na matriz curricular, os componentes curriculares obrigatórios articulam-se à parte diversificada e às atividades complementares.

Figura 22 – Exemplo de quadro de horário escolar – PEI



HORÁRIO - 2020 - PERIODO INTEGRAL

Sala	1	2	3	4	5	6	7	
Série/Ano	6º A	7º A	8º A	9º A	1º A	2º A	3º A	
SEGUNDA	1ª	H	M	M	H	P	F	LP	07:00-07:50
	2ª	H	M	M	H	P	F	LP	07:50-08:40
	3ª	I	H	H	C	F	LP	M	08:40-09:30
	4ª	I	H	H	C	F	LP	M	09:45-10:35
	5ª	LP	G	I	M	F	A	H	10:35-11:25
	6ª	LP	G	I	M	F	A	H	11:25-12:15
	7ª	OE	OE	OE	OE	PE	PE	EF	13:15-14:05
	8ª	OE	OE	OE	OE	PE	PV	EF	14:05-14:55
	9ª	ED	PJ	PJ	PE	A	PV	TC	14:55-15:45
TERÇA	1ª	C	M	C	M	P	I	LP	07:00-07:50
	2ª	C	M	C	M	P	LP	LP	07:50-08:40
	3ª	LP	LP	M	C	ED	M	Q	08:40-09:30
	4ª	LP	LP	M	C	ED	M	Q	09:45-10:35
	5ª	M	C	LP	G	M	Q	S	10:35-11:25
	6ª	M	C	LP	G	M	ED	S	11:25-12:15
	7ª	PE	T	PE	PJ	OE	OE	OE	13:15-14:05
	8ª	T	EF	PE	PJ	OE	OE	OE	14:05-14:55
	9ª	PJ	EF	T	I	F	PE	B	14:55-15:45
QUARTA	1ª	M	H	H	G	M	B	M	07:00-07:50
	2ª	PE	H	H	G	M	B	M	07:50-08:40
	3ª	G	C	M	LP	Q	M	F	08:40-09:30
	4ª	G	C	M	LP	Q	M	F	09:45-10:35
	5ª	H	M	C	EF	G	F	B	10:35-11:25
	6ª	H	M	C	EF	G	F	B	11:25-12:15
	7ª	M	PE	PV	T	TE	PE	PV	13:15-14:05
	8ª	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	14:05-14:55
	9ª	CL	CL	CL	CL	CL	CL	CL	14:55-15:45
QUINTA	1ª	LP	G	EF	A	S	LP	I	07:00-07:50
	2ª	LP	G	EF	A	S	LP	I	07:50-08:40
	3ª	G	LP	G	H	PV	I	LP	08:40-09:30
	4ª	G	LP	G	H	PV	PE	LP	09:45-10:35
	5ª	M	A	LP	LP	H	Q	G	10:35-11:25
	6ª	M	A	LP	LP	H	Q	G	11:25-12:15
	7ª	OE	OE	OE	OE	PE	EF	PE	13:15-14:05
	8ª	OE	OE	OE	OE	PE	S	PE	14:05-14:55
	9ª	ED	PJ	PJ	PE	A	T	PV	14:55-15:45
SEXTA	1ª	C	PV	A	PV	I	G	M	07:00-07:50
	2ª	C	PV	A	PV	I	G	M	07:50-08:40
	3ª	A	LP	LP	LP	M	S	F	08:40-09:30
	4ª	A	LP	LP	LP	B	M	F	09:45-10:35
	5ª	PV	I	G	M	B	H	A	10:35-11:25
	6ª	PV	I	G	M	LO	H	A	11:25-12:15
	7ª	PJ	PE	PV	I	OE	OE	OE	13:15-14:05
	8ª	EL	EL	EL	EL	EL	EL	EL	14:05-14:55
	9ª	EL	EL	EL	EL	EL	EL	EL	14:55-15:45

TURMA - PAR / TURMA - IMPAR: PE

TURMA - PAR / TURMA - IMPAR: C/

DIVISÃO DE TURMA PARA AULAS DE PRAT. EXPERIMENTAL

ATPC (AULA DE TRABALHO PEDAGOGICO COLETIVO) DOS PROFESSORES

DIA	HORA	ATIVIDADE REALIZADA	RESPONSÁVEL
Quarta	14:50 - 16:30	ATPC - COLETIVA	P.C.G.
Terça	07:30 - 09:10	ATPC - ÁREA DE HUMANAS	P.C.A.
Quarta	07:30 - 09:10	ATPC - ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	P.C.A.
Quinta	07:30 - 09:10	ATPC - ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS	P.C.A.

SIGLAS

P	LÍNGUA PORTUGUESA	A	ARTE	OM	OR. ESTUDO MAT.	PV	PROJETO DE VIDA
M	MATEMÁTICA	G	GEOGRAFIA	OP	OR. ESTUDO L. PORT.	CL	CLUBE JUVENIL
C	CIÊNCIAS	H	HISTÓRIA	PE	PRÁTICA EXPERIMENTAL	EL	DISCIPLINA ELETIVA
I	INGLÊS	EF	EDUCAÇÃO FÍSICA	PJ	PROTAGONISMO JUVENIL	C/	DIVISÃO DE TURMA C/PE

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A pesquisa por meio do estado da arte de Parente e Grund (2019) revelou pontos importantes. O programa possui uma ação denominada Avaliação 360º, na qual todos os

atores escolares podem contribuir com a atuação do profissional no espaço escolar. Contudo, a cultura de avaliação não tem visado à reconstrução da atuação profissional e tem sido vinculada à análise performática. Conforme apontaram as autoras, tal postura não contribui significativamente para a proposta de formação coletiva e a implementação de um projeto político-pedagógico articulado ao desenvolvimento profissional.

Por outro lado, quanto ao currículo, Parente e Grund (2019) concluíram que o programa PEI contribui para a construção de novas perspectivas curriculares que ressignificam a atuação do aluno e do professor. Além disso, aconselham futuras investigações sobre a repercussão do PEI no currículo escolar em diferentes contextos, por meio de análise comparativa, a fim de permitir conhecer de forma mais aprofundada a implementação da política. Por fim, as autoras analisaram aspectos do trabalho docente no PEI em consonância com as alterações na jornada de trabalho docente em função do Regime de Dedicação Plena e Integral e da gratificação articulada ao programa. Parente e Grund (2019) indicaram que não há trabalhos acadêmicos que se detiveram a esta questão e aconselham pesquisas que sistematicamente investiguem a relação entre a jornada integral do aluno jornada integral docente.

3.6 Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza foi instituído pelo Decreto-Lei, de 6 de outubro de 1969 (SÃO PAULO, 1969) e consolidado pela Lei nº 4.672 (SÃO PAULO, 1985). O objetivo deste estabelecimento de ensino está evocado no segundo artigo da lei que o criou:

> O Artigo 2º: O Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo tem por finalidade a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior, devendo para isso:
> I - Incentivar ou ministrar cursos de especialidades correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho nacional e regional, promovendo experiências e novas modalidades educacionais, pedagógicas e didáticas, bem assim o seu entrosamento como o trabalho;
> II - Formar pessoal docente destinado ao ensino técnico, em seus vários ramos e graus, em cooperações com as universidades e institutos isolados de ensino superior que mantenham cursos correspondentes de graduação de professores;
> III - Desenvolver outras atividades que possam contribuir para a consecução de seus objetivos (SÃO PAULO, 1985).

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza está vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). Nele, são atendidos cerca de 211 mil estudantes cursando ensinos técnico, médio e técnico integrado ao médio. Segundo dados da instituição, o Centro Paula Souza possui unidades em 300 municípios do estado de São Paulo, segmentados em 223 Escolas Técnicas (Etecs) e em 72 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais com 292,8 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos. A instituição agregou outros níveis e modalidades de ensino ao longo das décadas até constituir o Centro Paula Souza na forma como é conhecido hoje.

É importante lembrar que o Centro de Educação Tecnológica Paula Souza possui Etecs e Fatecs. Neste trabalho, quando referirmos ao Centro Paula Souza, analisaremos apenas as Escolas Técnicas que oferecem o ensino médio e, especificamente, apenas o ensino técnico integrado ao ensino médio.

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza é citado nas estratégias 1 e 3 do PEE, na meta 11:

> 1. Expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS, levando em consideração a ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais, locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional.
> 3. Expandir a oferta diurna no ensino técnico no CEETEPS, no modelo ETIM - Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (SÃO PAULO, 2016).

Compete lembrar que o Centro de Educação Tecnológica Paula Souza participa do Programa de Estágios em órgãos e entidades da Administração Pública Estadual Direta, Indireta e Fundacional criado a partir do Decreto nº 52.756, de 27 de fevereiro de 2008 (SÃO PAULO, 2008). Os objetivos do programa, segundo o artigo 2º são:

> I - contribuir efetivamente para a inserção do jovem no mundo do trabalho.
> II - possibilitar o acesso ao estágio a um maior número de estudantes, despertando neles o interesse pelas carreiras públicas;
> III - propiciar aos estudantes adequada complementação da formação escolar e o desenvolvimento de seus talentos potenciais, favorecendo o futuro exercício das atividades das respectivas profissões;
> IV - promover a participação do setor público no processo de aprimoramento do ensino (SÃO PAULO, 2008).

Embora a meta 11 trate a respeito do ensino técnico, um aspecto político-legal interessante a respeito do PEE ficou evidente: para o cumprimento da meta 11 sobre o ensino técnico, o Centro de Educação Tecnológica Paula Souza foi citado nas estratégias e é um programa, inclusive, de uma secretaria específica: de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação.

O Portal CPS (2020) apresenta as diretrizes estratégicas das ações pedagógicas do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza.

> 1. Aperfeiçoar continuamente os processos de planejamento, gestão e as atividades operacionais/administrativas.
> 2. Estimular e consolidar parcerias (internas e externas), sinergias e a inovação tecnológica.
> 3. Manter a adequada infraestrutura e atualizados os laboratórios e equipamentos didáticos-pedagógicos.
> 4. Promover capacitações e atualizações dos servidores, para assegurar a qualidade e a eficiência da educação profissional.
> 5. Garantir processos de avaliação institucional que viabilizem a métrica e identificação dos resultados do Centro Paula Souza.
> 6. Implantar programas que busquem melhorias contínuas dos resultados da instituição.
> 7. Identificar novas tecnologias e demandas para planejamento e implantação de novos cursos e iniciativas.
> 8. Promover aplicação da tecnologia e estimular a criatividade para o desenvolvimento de competências humanas e organizacionais.
> 9. Captar recursos financeiros externos para realizações de projetos estratégicos quando não disponíveis no orçamento da instituição (SÃO PAULO, 2020).

É preciso esclarecer que, neste trabalho, não estudaremos todas as políticas e programas oferecidos pelo Centro Paula Souza e tampouco pelos Institutos Federais de São Paulo. As considerações tecidas terão levarão em conta somente o Ensino Técnico Integrado ao Médio oferecido por meio delas. Como o próprio nome sugere, é constituída enquanto uma modalidade de ensino em que o aluno recebe formação profissional enquanto realiza o ensino médio. Obviamente o aluno precisa ter concluído o ensino fundamental I e II e o ensino deve contemplar as diretrizes, as metas, os objetivos, tanto do ensino médio quanto da educação profissional e tecnológica.

No campo dos desafios a superar, alguns desafios têm sido imperativos para a instituição.

> Uma das maiores dificuldade do Centro Paula Souza reside na “resistência passiva” de grande parte de seus professores para entender a educação profissional nesta modalidade mais curta e simples de formação técnica

> superando a tradição de trabalhar por disciplinas, dentro do seu próprio curso, e conceber que esta educação científico-tecnológica específica integrada ao ensino médio ou pós-médio ou concomitante ao mesmo precisa ser trabalhada de forma transdisciplinar, em forma de projetos e permitindo a democratização do acesso e da permanência de um grande número de jovens trabalhadores que não têm acesso aos estudos superiores (GOES, 2003, p. 90).

Quando refletimos acerca desde aspecto, percebemos que a necessidade em dispor de um currículo que seja transdisciplinar e integrador tem sido um desafio de longa data, que não é uma fragilidade apenas do Centro Paula Souza. De modo geral, a visão disciplinar, por vezes, converte-se em um obstáculo difícil de transpor no ensino médio, por conta da carga fragmentada de horários ou dos professores que conciliam várias unidades escolares para constituir sua jornada de trabalho dificultando ações que exijam práticas pedagógicas sincronizadas. Nos últimos anos, após a reforma do ensino médio ter sido aprovada, em 2017, foram intensificados os movimentos didáticos-pedagógicos para incutir práticas curriculares por área nas disciplinas da BNCC. Estes movimentos são significativos para o aluno desenvolver uma visão orgânica e integrada dos seus elementos de formação.

O ensino técnico integrado ao médio, por conseguinte, ao acoplar disciplinas do ensino médio à educação profissional, exige mais tempo do educando no espaço escolar. Eis, portanto, a articulação do ensino técnico integrado ao médio e a educação em tempo integral.

Assim, com base nos elementos que anunciam os princípios e as diretrizes do ensino técnico integrado ao médio do CPS, infere-se que, quanto à normatização, pode ser considerado uma política de educação em tempo integral do tipo *estruturada*.

As ações desta política estão vinculadas à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo. Como os atores elaboradores da política e os atores implementadores estão na mesma esfera governamental, no caso, a estadual, é possível inferir que, em relação à sua formulação, esta política ocorra no âmbito da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia e Inovação, assim sendo, no *mesmo âmbito administrativo*. A política do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza é implementada a partir de *recursos públicos*.

Além disso, há uma *relação intersetorial* entre a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia e a Secretaria Estadual de Educação. Os cursos seguem o currículo paulista na parte comum e depois suas próprias diretrizes na proposição das disciplinas específicas do curso.

Quanto à estrutura curricular, apresentamos na figura 2 a matriz curricular de um curso de Ensino Técnico Integrado ao Médio com carga horária semanal máxima de 40 horas-aula semanais e horas-aula de 50 minutos.

Figura 23 – Exemplo de matriz curricular de um Curso Técnico Integrado ao Médio do Centro Paula Souza

MATRIZ CURRICULAR

Eixo Tecnológico	**INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**
Curso	Habilitação Profissional de **TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO** (Período Diurno)

Lei Federal n.º 9394, de 20-12-1996; Lei Federal n.º 11741/2008; Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5-12-2014; Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20-9-2012; Resolução CNE/CEB n.º 2, de 30-1-2012; Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13-7-2010; Resolução SE n.º 78, de 7-11-2008; Decreto Federal n.º 5154, de 23-7-2004. Plano de Curso aprovado pela Portaria Cetec – 739, de 10-9-2015, publicada no Diário Oficial de 11-9-2015 – Poder Executivo – Seção I – página 53.

	Componentes Curriculares	Carga Horária em Horas-aula				Carga Horária em Horas
		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	Total	
Ensino Médio (Base Nacional Comum e Parte Diversificada) e Formação Profissional	Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional	160	160	160	**480**	**424**
	Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação Profissional	80	80	80	**240**	**212**
	Língua Estrangeira Moderna – Espanhol	*	-	-	*	*
	Artes	120	-	-	**120**	**106**
	Educação Física	80	80	80	**240**	**212**
	História	80	80	80	**240**	**212**
	Geografia	80	80	80	**240**	**212**
	Filosofia	40	40	40	**120**	**106**
	Sociologia	40	40	40	**120**	**106**
	Física	80	80	80	**240**	**212**
	Química	80	80	80	**240**	**212**
	Biologia	80	80	80	**240**	**212**
	Matemática	160	160	160	**480**	**424**
	Lógica de Programação	120	-	-	**120**	**106**
	Instalação e Manutenção de Computadores	80	-	-	**80**	**71**
	Operação de *Software* Aplicativo	80	-	-	**80**	**71**
	Ética e Cidadania Organizacional	40	-	-	**40**	**35**
	Técnicas de Programação para Internet I e II	80	80	-	**160**	**141**
	Tecnologias e Linguagens para Banco de Dados I e II	80	80	-	**160**	**141**
	Linguagem de Programação Orientada a Objetos	-	120	-	**120**	**106**
	Gestão de Sistemas Operacionais	-	120	-	**120**	**106**
	Análise de Sistemas	-	80	-	**80**	**71**
	Empreendedorismo e Inovação	-	40	-	**40**	**35**
	Desenvolvimento de *Software*	-	-	120	**120**	**106**
	Programação de Computadores	-	-	120	**120**	**106**
	Tecnologias para Mobilidade	-	-	80	**80**	**71**
	Redes de Comunicação de Dados	-	-	120	**120**	**106**
	Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Informática	-	-	80	**80**	**71**
	TOTAL GERAL DO CURSO	**1560**	**1480**	**1480**	**4520**	**3993**

Componentes curriculares da Formação Profissional com aulas integralmente práticas (100% da carga horária prática)	**1ª Série**	Instalação e Manutenção de Computadores; Lógica de Programação; Operação de *Software* Aplicativo; Técnicas de Programação para Internet I; Tecnologias e Linguagens para Banco de Dados I.
	2ª Série	Análise de Sistemas; Gestão de Sistemas Operacionais; Linguagem de Programação Orientada a Objetos; Técnicas de Programação para Internet II; Tecnologias e Linguagens para Banco de Dados II.
	3ª Série	Desenvolvimento de *Software*; Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Informática (divisão de classes em turmas); Programação de Computadores; Redes de Comunicação de Dados; Tecnologias para Mobilidade.
Certificados e Diploma	**1ª Série**	Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de **AUXILIAR DE INFORMÁTICA**
	1ª + 2ª Série	Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de **AUXILIAR EM PROGRAMAÇÃO DE COMPUTADORES**
	1ª + 2ª + 3ª Série	Habilitação Profissional de **TÉCNICO EM INFORMÁTICA**
Observações	* – Os conhecimentos da "Língua Estrangeira Moderna – Espanhol" serão desenvolvidos por meio do Centro de Estudo de Línguas – CEL – ou de projeto HAE (conforme matriz curricular homologada). Trabalho de Conclusão de Curso: 120 horas. A distribuição de Componentes Curriculares da Base Nacional Comum, da Parte Diversificada e da Formação Profissional consta do Plano de Curso e atende à legislação. Carga Horária Semanal Máxima: 40 horas-aula semanais (horas-aula de 50 minutos).	

Fonte: Portal CPS (2020).

O ensino técnico integrado ao médio possui uma concepção que busca articular o ensino propedêutico à formação profissional, fruto de inúmeras discussões e de debates

históricos. Pela estrutura da matriz curricular, podemos entender que seu propósito esteve pautado em argumentação pedagógica, a priori, tendo como fundamento oferecer melhores oportunidades educacionais. Apesar disso, sabe-se que o histórico da educação profissional no Brasil está inserido em contexto plenamente voltado à formação para a especialização escolhida. Sob estas perspectivas, a educação profissional integrada ao médio poderia ser vista como um caminho para atender certos anseios em relação à qualificação profissional como um meio para ingressar no mercado de trabalho e oportunizar o desenvolvimento da cidadania e de outras competências para além do currículo escolar.

Quanto à questão dos espaços para desenvolvimento da ação educativa, o ensino técnico integrado ao médio, por meio dos estágios, pode ocorrer em outros espaços. Portanto, pode ser considerada uma política de educação em tempo integral que desenvolve a ação educativa em espaços escolares e não escolares.

Conforme mencionado anteriormente, a atual reforma do ensino médio, exarada na Lei 13.415 (BRASIL, 2017), promoveu alterações na LDB (BRASIL, 1996) e formalizou o notório saber, de modo que, no artigo 61, consta:

> IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, **para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional**, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36;
> V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2017, grifo nosso)

Portanto, quanto aos profissionais da educação, o ensino técnico integrado ao médio do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza pode ser classificado em uma política implementada tanto por profissionais da educação como por outros tipos de profissionais, incluídos aqueles detentores de "notório saber"

Quanto ao vínculo profissional, no Centro de Educação Tecnológica Paula Souza atuam professores concursados e professores temporários, contratados por processos seletivos frequentes. Assim, na política, atuam profissionais com diferentes vínculos.

Quanto à integração curricular, o ensino técnico integrado ao médio do CPS pode ser classificado como uma *política com currículo integrado*. O que faz com que o currículo seja considerado integrado é justamente o fato de a composição da matriz curricular contemplar uma a formação referente à BNCC e ao currículo do específico do programa. O ensino técnico

integrado ao médio é oferecido no período da manhã e no período da tarde. A figura 24, a seguir, apresenta um quadro de horários:

Figura 24 – Exemplo de quadro de horário do curso técnico integrado ao médio no Centro Paula Souza[15]

Horário	2ª feira	3ª feira	4º feira	5º feira	6º feira
07:30/08:20	ED. FÍSICA	TMI / TMI	INGLÊS	LPL	ARTE
08:20/09:10	ED. FÍSICA	TMI / TMI	INGLÊS	LPL	ARTE
09:10/10:00	TQE / BPL	SICO / APFQ	QUÍMICA	MATEMÁTICA	APFQ / SICO
10:20/11:10	TQE / BPL	SICO / APFQ	SOCIOLOGIA	MATEMÁTICA	LPL
11:10/12:00	TQE / TQE	MATEMÁTICA	LPL	APFQ / SICO	GEOGRAFIA
13:00/13:50	TQE / IAQ	MATEMÁTICA	HISTÓRIA	FILOSOFIA	GEOGRAFIA
13:50/14:40	TQE / IAQ	BIOLOGIA	HISTÓRIA	IAQ / BPL	FÍSICA
14:40/15:30	ECO	BIOLOGIA	QUÍMICA	IAQ / BPL	FÍSICA

Fonte: Portal CPS (2020).

3.7 Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio dos Institutos Federais de Educação de São Paulo

Segundo Pereira (2003), após o falecimento do presidente Afonso Pena, Nilo Peçanha assumiu o posto presidencial. Nesse período, foi instituído, por meio do Decreto nº 7.566 (BRASIL, 1909) dezenove "Escolas de Aprendizes Artífices", cujo objetivo era promover o ensino primário e profissional gratuito.

As Escolas de Aprendizes e Artífices foram as instituições precursoras dos Institutos Federais de Educação. Ao longo de sua história, houve inúmeras alterações de nomenclatura: em 1942, surgiram os Liceus de Artes e Ofícios; em 1978, a Escola Industrial e Técnica; em 1978, o Centro Federal de Educação Tecnológica; em 1994, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica; em 2003, a Universidade Tecnológica; e, por fim, em 2008, por meio da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), foram consolidados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

O Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004) remontava à possibilidade de integração do ensino técnico ao ensino médio.

[15] As siglas representadas em TQE (Tópicos de Química Experimental), BPL (Boas Práticas de Laboratório), IAQ (Informática Aplicada à Química), TMI (Tecnologia dos Materiais Inorgânicos), SICO (Síntese de Identificação dos Compostos Orgânicos), APFQ (Análises de Processos Físico-Químicos) correspondem às disciplinas específicas do curso técnico em Química.

> Art. 4. A **educação profissional técnica de nível médio**, nos termos dispostos no § 2o do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:
> I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
> II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
> III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.
> § 1o A **articulação** entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:
> I - **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
> II - **concomitante**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Os Institutos Federais de São Paulo (IFSP) estão inseridos na Rede Federal de Educação Profissional. Foram instituídas novas 214 unidades no país, desde 2010. O centenário da Rede Federal foi celebrado em 2009.

Os referidos institutos constituem-se em uma instituição educacional com uma variedade ampla na oferta de cursos, desde a educação básica até a educação superior. Há cursos nas áreas das Ciências Biológicas, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes, Ciências Exatas e da Terra e Ciências da Saúde. Eles são detentores de autonomia didática, pedagógica, disciplinar, patrimonial e financeira.

No entanto, neste trabalho, não iremos investigar os Institutos Federais como um todo. Focalizaremos o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio implementado no Instituto Federal de São Paulo. Tomando-se como referência a tipologia de Parente (2016), quanto à abrangência, em vista deles atingirem apenas uma parcela dos alunos da educação básica, bem como das escolas públicas, é uma *política parcial*.

Apesar disso, há previsão de expansão das matrículas federais de educação profissional na estratégia 1 da meta 11 do PNE, que visa

> expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional (BRASIL, 2014).

Do ponto de vista normativo, é possível classificar o ensino técnico integrado ao médio dos Institutos Federais de Educação como políticas de educação *estruturadas*.

Os objetivos dos IFs estão presentes na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no artigo 6º:

> I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
> II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
> III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
> IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
> V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
> VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
> VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
> VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
> IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Em termos de formulação, o ensino médio integrado ao técnico dos Institutos Federais de Educação pode ser interpretado como políticas formuladas e implementadas por uma mesma esfera administrativa.

Quanto à origem dos recursos, evidenciamos que elas são implementadas apenas por recursos públicos.

Os Institutos Federais têm sua gestão efetivada no âmbito da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e, em cada estado, existe uma reitoria própria e vários Câmpus.

Com base nos objetivos dos IFs, é possível aferir que a sua política está pautada por argumentos pedagógicos, a priori, embora, assim como exposto anteriormente, a educação

profissional esteja carregada de uma trajetória que ainda a vincula à contraposição com o ensino propedêutico.

Assim como no caso do ensino técnico integrado ao médio do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, nos Institutos Federais, esse tipo de oferta ocorre em *espaços escolares e não escolares*. Quanto aos profissionais, nos IFs, atuam *diferentes profissionais*, ou seja, tanto profissionais da educação como profissionais com notório saber, devido à Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017).

Quanto ao vínculo profissional, os responsáveis pela ação educativa no IF podem ser temporários ou concursados. Os temporários, geralmente, desempenham papel de substitutos nas unidades e são contratados por meio de processos seletivos simplificados.

Em relação à organização curricular do ensino técnico integrado ao médio dos IFs, ela pode ser classificada de *padronizada*. Assim como no CPS, os IFs segue BNCC para os conteúdos do ensino médio e possui um currículo específico articulado ao curso em questão. Portanto, é uma política de educação *padronizada*.

A figura 25, adiante, exibe uma matriz curricular de um curso técnico integrado ao ensino médio no Instituto Federal.

Figura 25 – Exemplo de matriz curricular do ensino técnico integrado ao médio para o curso de Informática no Instituto Federal

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

Criado pela Lei nº 11.892 de 29/12/2008.

Câmpus **Presidente Epitácio**

Criado pela Portaria Ministerial nº 11.892 de 29/12/2008.

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Base Legal: Lei nº 9.394/1996, Decreto nº 5.154/2004, Resoluções CNE/CEB nº 02/2012 e nº 06/2012.

Resolução de autorização do Curso no IFSP, nº xxx de xxxx

Carga Horária Mínima Obrigatória
3867
Total Anual de semanas
40

Habilitação Profissional: TÉCNICO EM INFORMÁTICA

	ÁREAS	Componente Curricular	Cód.	Trat. Met.	Núm. Prof.	Aulas semanais			Carga horária			Total aulas	Total horas
						1º	2º	3º	1º	2º	3º		
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa e Redação	LPR	T	1	4	4	4	133	133	133	480	400
		Arte	ART	T/P	1	2	0	2	67	0	67	160	133
		Educação Física	EFI	T/P	1	2	0	2	67	0	67	160	133
	MATEMÁTICA	Matemática	MAT	T	1	4	4	4	133	133	133	480	400
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	BIO	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200
		Física	FIS	T/P	1	2	2	2	67	67	67	240	200
		Química	QUI	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	HIS	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200
		Geografia	GEO	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200
		Filosofia	FIL	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200
		Sociologia	SOC	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200
Parte Divers.Obrigatória	LINGUAGENS	Inglês	ING	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200
FORMAÇÃO GERAL = Sub Total I						**28**	**24**	**28**	**933**	**800**	**933**	**3200**	**2667**
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	**Projeto Integrador**		**PRI**	**P**	**2**	0	2	2	0	67	67	160	133
	Introdução à Informática		**INT**	**T/P**	**2**	2	0	0	67	0	0	80	67
	Algoritmos e Programação		**ALP**	**T/P**	**2**	4	0	0	133	0	0	160	133
	Hardware e Sistemas Operacionais		**HSO**	**T/P**	**2**	2	0	0	67	0	0	80	67
	Redes de Computadores		**RDC**	**T/P**	**2**	2	0	0	67	0	0	80	67
	Banco de Dados		**BND**	**T/P**	**2**	0	2	0	0	67	0	80	67
	Análise e Projetos de Sistemas		**APS**	**T/P**	**2**	0	2	0	0	67	0	80	67
	Programação Web		**PRW**	**T/P**	**2**	0	4	0	0	133	0	160	133
	Linguagem de Programação I		**LP1**	**T/P**	**2**	0	4	0	0	133	0	160	133
	Linguagem de Programação II		**LP2**	**T/P**	**2**	0	0	6	0	0	200	240	200
	Tópicos em Programação		**TOP**	**T/P**	**2**	0	0	2	0	0	67	80	67
	Gestão Empresarial e Empreendedorismo		**GEE**	**T**	**1**	0	0	2	0	0	67	80	67
FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE = Sub Total II						**10**	**14**	**12**	**333**	**467**	**400**	**1440**	**1200**
CARGA HORÁRIA TOTAL MÍNIMA OBRIGATÓRIA	**Total de Aulas Semanais (Aulas de 45 ou 50 minutos)**					38	38	40					
	Formação Geral (Base Nacional Comum + Parte Diversificada Obrigatória)												**2667**
	Formação Profissional (Projeto Integrador + Parte Específica)												**1200**
	Carga Horária Total Mínima Obrigatória												**3867**

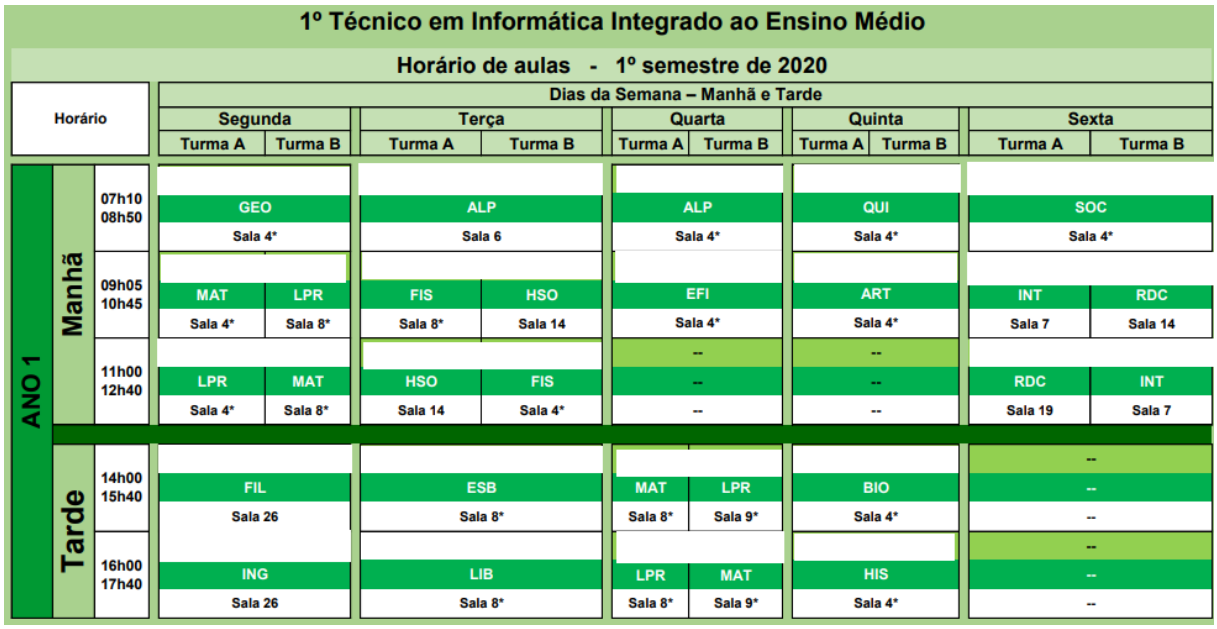
PARTE DIVERSIFICADA OPTATIVA	Componente Curricular Optativo	Cód.	Trat. Met.	Núm. Prof.	Aulas Semanais	Carga horária	Total Aulas	Total Horas
	Espanhol Básico	ESB	T	1	2	67	76	67
	Espanhol Intermediário	ESI	T	1	2	67	76	67
	Espanhol Avançado	ESA	T	1	2	67	76	67
	Libras	LIB	T/P	1	2	67	76	67
	Esportes	EPT	T/P	1	2	67	76	67
	Linguagens da Arte	LIA	T	1	2	67	76	67
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	**Estágio Profissional Supervisionado**							180
CARGA HORÁRIA TOTAL MÁXIMA	**Carga Horária Total Máxima**							**4448**

Fonte: Portal do Instituto Federal (2018).

Quanto à integração curricular, o ensino técnico integrado ao médio proposto pelos Institutos Federais de Educação pode ser classificado como *integrais*. Pode parecer ser uma sentença redundante. No entanto, a tipologia de Parente (2017) apresenta que podem existir

currículos diversos em uma política de educação em tempo integral, mas que ocorrem somente em um turno. No caso dos IFs, os alunos possuem aulas do currículo da BNCC intercaladas com o conteúdo específico do curso técnico, assim como apontam as figuras 26.

Figura 26 – Exemplo de quadro de horário do ensino técnico integrado ao médio no curso de Informática no Instituto Federal



1º Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

Horário de aulas - 1º semestre de 2020

		Horário	Dias da Semana – Manhã e Tarde									
			Segunda		Terça		Quarta		Quinta		Sexta	
			Turma A	Turma B	Turma A	Turma B	Turma A	Turma B	Turma A	Turma B	Turma A	Turma B
ANO 1	Manhã	07h10 08h50	GEO		ALP		ALP		QUI		SOC	
			Sala 4*		Sala 6		Sala 4*		Sala 4*		Sala 4*	
		09h05 10h45	MAT	LPR	FIS	HSO	EFI		ART		INT	RDC
			Sala 4*	Sala 8*	Sala 8*	Sala 14	Sala 4*		Sala 4*		Sala 7	Sala 14
		11h00 12h40	LPR	MAT	HSO	FIS	--		--		RDC	INT
			Sala 4*	Sala 8*	Sala 14	Sala 4*	--		--		Sala 19	Sala 7
	Tarde	14h00 15h40	FIL		ESB		MAT	LPR	BIO		--	
			Sala 26		Sala 8*		Sala 8*	Sala 9*	Sala 4*		--	
		16h00 17h40	ING		LIB		LPR	MAT	HIS		--	
			Sala 26		Sala 8*		Sala 8*	Sala 9*	Sala 4*		--	

Fonte: Portal do Instituto Federal (2018).

A partir da discussão das características principais de cada política de educação em tempo integral, tendo como referência a tipologia de Parente (2016), é possível avançar na investigação com o georreferenciamento na seção seguinte.

4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO: ANÁLISE GEORREFERENCIADA

Figura 27 – Calvin e Haroldo comentam sobre a década que se inicia e o futuro



Fonte: Bill Watterson (2009).

Embora o avanço tecnológico atual esteja distante das utopias futurísticas, no início do terceiro milênio, como mostra a charge com personagem Calvin, o progresso nas geotecnologias ampliou as possibilidades para o homem perceber as características do espaço geográfico e poder alterá-lo. As geotecnologias permitiram novos horizontes para implementar políticas educacionais para que os envolvidos pudessem ter melhor percepção do desenvolvimento, dos avanços, dos retrocessos e das contribuições para reavaliar a ação do poder público. O ensino médio que esperamos hoje deve ser *inovador*.

Para análise da configuração da oferta de educação em tempo integral no ensino médio público no estado de São Paulo, ademais das análises desenvolvidas anteriormente, pautadas na revisão da literatura e na pesquisa documental, utilizaremos a metodologia de georreferenciamento. Primeiramente, exporemos considerações sobre o georreferenciamento e suas indicações na área educacional. A seguir, apresentaremos informações sobre o exercício do georreferenciado e nosso foco de análise. Por fim, exibiremos os resultados que mostram como as políticas de educação em tempo integral no ensino médio público estão contempladas nas regiões administrativas do estado de São Paulo.

4.1 Georreferenciamento: conceitos gerais e aplicações à educação

Segundo Boosle (2016), o conhecimento sobre mapas, de modo geral, é antigo na história da humanidade. A cartografia, enquanto campo do conhecimento, tem sido explorada há muito tempo. A partir da cartografia podemos representar um mapa em um plano espacial físico, inclusive no papel. No entanto, com o desenvolvimento tecnológico e de sistemas via

satélite para localização, certamente avanços significativos ocorreram para a elaboração dos mapas.

Antes de avançar nos conceitos, é preciso situar dois termos importantes: georreferenciamento e geoprocessamento. Para Boosle (2016), o primeiro termo refere-se ao mecanismo segundo o qual os dados georreferenciados passam por alguns processos de tratamento de dados que possibilitam a criação de uma biblioteca de dados, a fim de criar um sistema de referências com as coordenadas que identificam os elementos da pesquisa adequadamente. O geoprocessamento faz uso de complexas metodologias de cunho matemático-computacional para manipular diferentes informações obtidas. Isso permite que os dados georreferenciados possam constituir análises com grande quantidade de variáveis em determinado espaço geográfico.

As tecnologias computacionais na área de geoprocessamento têm sido utilizadas em estudos de meio ambiente, de saúde, de transportes e de educação. Citaremos alguns estudos em diferentes áreas para ilustrar a importância do referido método.

Na área da saúde, por exemplo, podemos citar o trabalho de Camargos e Oliver (2019), no qual há informações sobre a implementação do uso do georreferenciamento para instrumentalizar o processo de territorialização na Atenção Primária à Saúde, a fim de melhor oferecer alguns serviços e de atender a população. Já o trabalho de Muller, Cubas e Bastos (2010) evidenciou a importância da aplicação de tecnologias de georreferenciamento e de geoprocessamento no gerenciamento das ações em uma unidade de saúde da família.

Na área de transportes, a pesquisa de De Souza, Cruz e Richter (2014) evidencia que o desenvolvimento de trabalhos na área de geotecnologias permite aperfeiçoar a gestão do sistema de transporte em metrópoles. As geotecnologias instrumentalizam o controle da oferta do transporte público e o controle das ações das empresas privadas.

> Nesse contexto, a adoção de geotecnologias voltadas para o posicionamento e localização de veículos vem dando suporte e incremento ao avanço dos ITS em várias cidades. No Brasil é possível identificar um forte incremento dessas tecnologias nos últimos anos, consolidado por investimentos em tecnologia e treinamento técnico nas secretarias de transporte. Para se obter um padrão razoável de atendimento e qualidade de serviços é necessário muito investimento para um alcance maior de usuários, ampliação de mercados e suporte aos gestores das frotas veiculares de transporte público (DE SOUZA; CRUZ; RICHTER, 2014, p. 144).

Portanto, sob a luz dos exemplos citados, evidenciamos a importância das geotecnologias em diferentes áreas. No item a seguir, situaremos a aplicabilidade destes conhecimentos no contexto educacional.

Tecnologias de georreferenciamento têm sido utilizadas como um indicador para ações e para decisões acerca das políticas públicas, por exemplo, o georreferenciamento instrumentaliza a pensar sobre o dimensionamento políticas públicas de transporte escolar a partir da localização dos estudantes em um determinado espaço geográfico. Ele permite também entender questões referentes à quantidade de matrículas para situar a necessidade em instalar novas unidades escolares ou, em alguns casos, suspender o atendimento em outras.

A formulação e a implementação de políticas públicas exigem respostas relativas ao público-alvo: Quem são? Qual faixa etária? Qual a região será afetada por tal política pública? O georreferenciamento pode auxiliar no conhecimento prévio para a tomada de decisão política e, posteriormente, para compreender como ela está sendo implementada, foco de nosso estudo.

No campo da educação, pode-se mencionar, por exemplo, duas pesquisas. A investigação de Rosano-Pena, Albuquerque, Marcio (2012) que, por meio de uma estratégia quantitativa e tendo o apoio do georreferenciamento, avaliaram a eficiência dos gastos públicos em educação nos municípios goianos. Outro trabalho importante é o estudo de Koslinski, Alves e Langue (2013), que fez uso dos conhecimentos da sociologia urbana e das análises especiais, por meio de georreferenciamento para consolidar análises sobre as desigualdades educacionais em centros urbanos, no caso, o município do Rio de Janeiro. A partir de tal construção, foi possível dimensionar a estrutura da segregação educacional consolidada.

4.2. Apontamentos metodológicos e analíticos

Neste trabalho, faremos uso do georreferenciamento para mostrar como as políticas de educação integral em tempo integral no ensino médio público no território paulista estão sendo implementadas. Para isso, primeiramente, serão apresentadas informações relativas à gestão das três políticas em análise: Programa Ensino Integral, Ensino Médio Integrado ao Técnico do Centro Paula Souza e Ensino Médio Integrado ao Técnico do Instituto Federal de São Paulo. Em seguida, como foco de análise, discorreremos sobre abrangência de cada uma das três políticas em termos de: região administrativa, município e escola. Por fim, será

possível identificar articulações entre as três políticas em termos de configuração de oferta de educação em tempo integral em todo o estado de São Paulo.

Inicialmente, na exposição da gestão das políticas, fizemos uso de mapas disponibilizados nos sites oficiais paulistas. Em seguida, elaboração dos mapas georreferenciados.

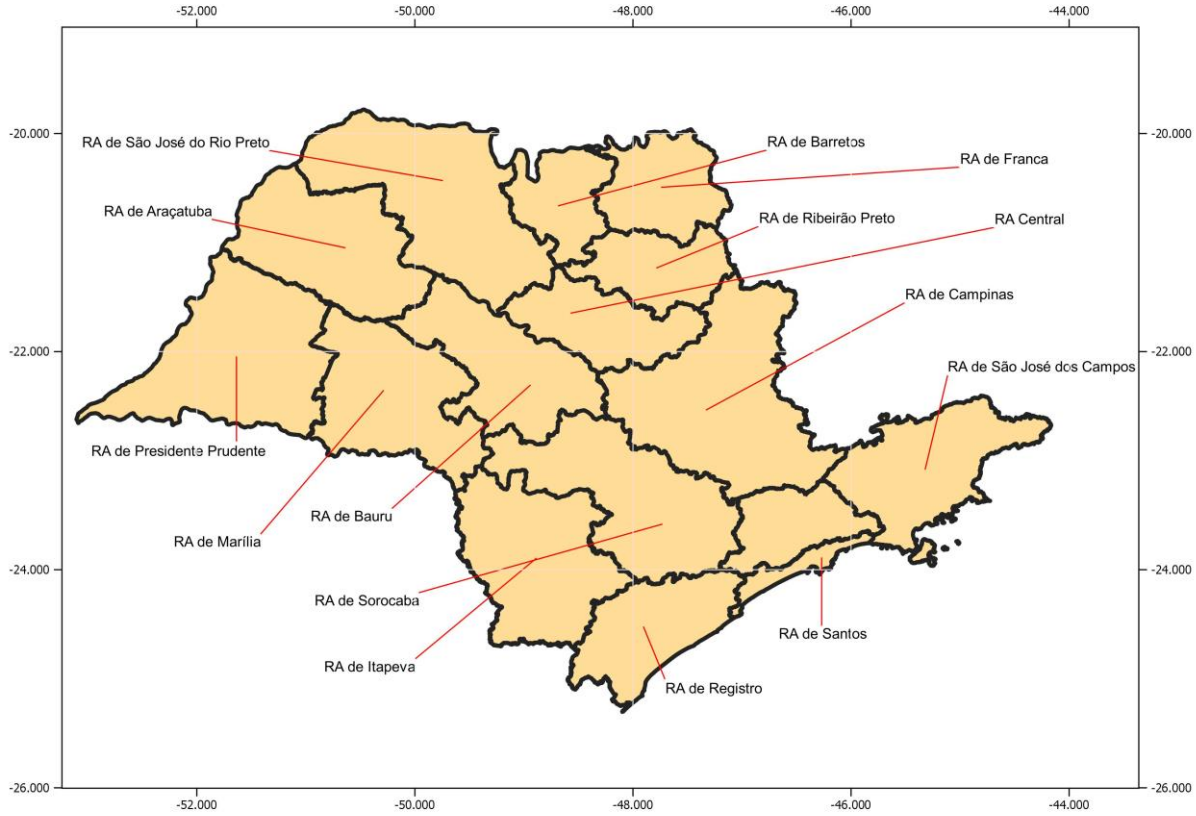
O *software* utilizado para a elaboração dos mapas foi o QGIS. A escolha do aplicativo ocorreu por conta de ser um *software* gratuito, porém com atualizações constantes. Ademais, ele dispõe de ferramentas úteis para o tratamento de dados presentes em fontes distintas, como tabelas no Excel, dados da plataforma *Google Maps*, para organizar os dados e melhor inferir na construção dos mapas.

Quanto aos dados empregados, foram utilizadas as bases cartográficas do IBGE, GEOSEADE, além das informações das bases de dados presentes na plataforma de dados abertos da SEE, *Google Maps.* Outras informações aplicadas à construção da estrutura informacional para geração de algumas camadas vetoriais estão disponibilizadas pelas plataformas das próprias instituições.

4.3 Gestão das políticas de educação em tempo integral no ensino médio público paulista

O estado de São Paulo possui 645 municípios e é composto por 16 regiões administrativas. O mapa a seguir indica todas as regiões administrativas do Estado: Araçatuba, Barretos, Bauru, Campinas, Central, Franca, Itapeva, Marília, Presidente Prudente, Região Metropolitana de São Paulo, Ribeirão Preto, Santos, Sorocaba, São José do Rio Preto, São José dos Campos, Registro, conforme disposto no mapa 1.

Mapa 1 - Regiões Administrativas do Estado de São Paulo



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do GEOSEADE (2018).

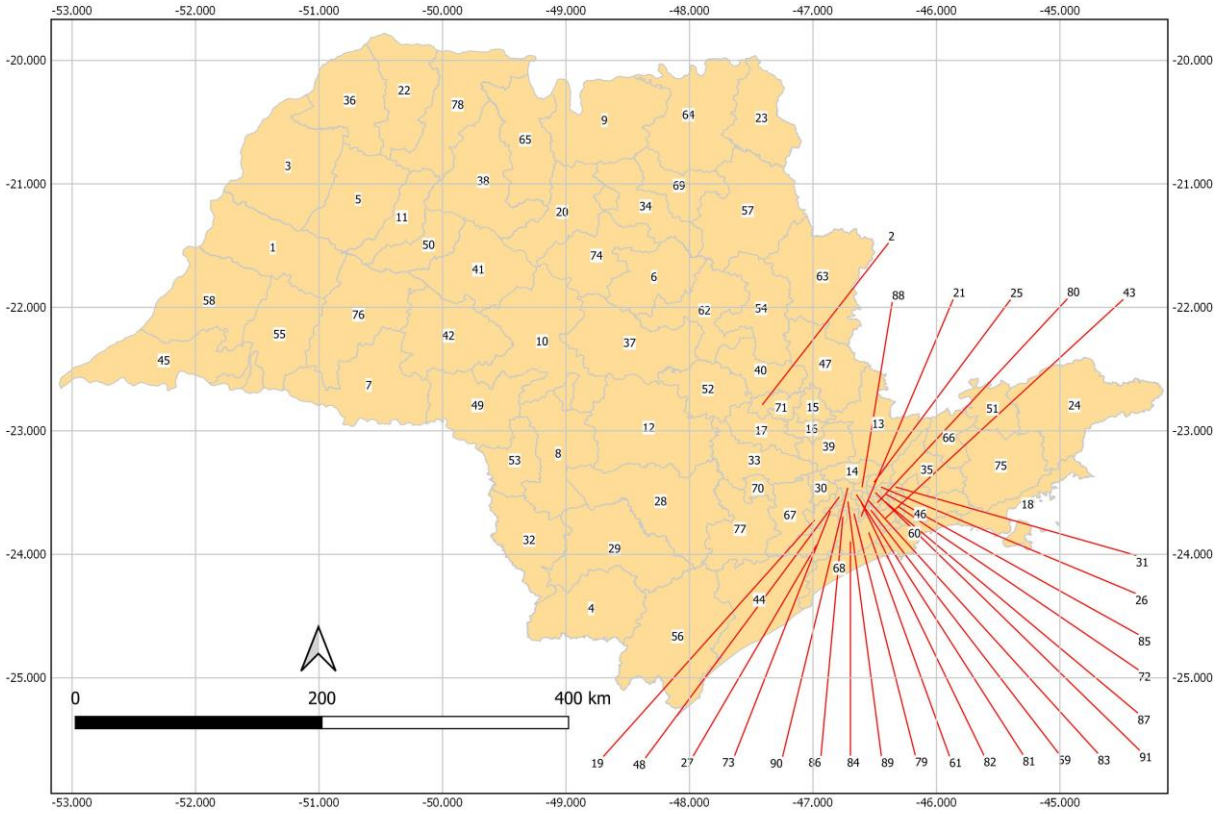
Apesar da divisão em regiões administrativas do estado de São Paulo, cada uma das três políticas em análise está sob a gestão de diferentes secretarias e esferas de governo, o que implica diretamente em distintas opções, em termos de gestão e de organização de suas unidades escolares.

Portanto, embora a organização em 16 regiões seja pertinente para outros setores de gestão pública melhor dimensionarem seus esforços ao longo do território estadual, programas, instituições e secretarias podem criar outros modos de situar seus estabelecimentos de ensino para subsidiar a execução de suas políticas educacionais.

Apresentaremos o modo como cada política interpreta o território estadual. No entanto, para fins de padronização, consideraremos a organização por regiões administrativas em nossas discussões. Por consequência disso, alguns mapas serão retomados oportunamente para direcionar nossa argumentação.

Embora a divisão por região administrativa seja amplamente utilizada, no caso do PEI, sob a responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para administrar a maior rede de ensino do país, a gestão da educação pública estadual está organizada em 91 Diretorias Regionais de Ensino, conforme o mapa 2.

Mapa 2 – Diretorias Regionais de Ensino do estado de São Paulo



Código da Legenda do mapa	Diretoria de Ensino
1	Adamantina
2	Americana
3	Andradina
4	Apiaí
5	Araçatuba
6	Araraquara
7	Assis
8	Avaré
9	Barretos
10	Bauru
11	Birigui
12	Botucatu
13	Bragança Paulista
14	Caieiras
15	Campinas Leste
16	Campinas Oeste
17	Capivari
18	Caraguatatuba
19	Carapicuíba
20	Catanduva
21	Diadema
22	Fernandópolis
23	Franca
24	Guaratinguetá
25	Guarulhos Norte
26	Guarulhos Sul
27	Itapecerica da Serra
28	Itapetininga
29	Itapeva
30	Itapevi
31	Itaquaquecetuba
32	Itararé
33	Itu
34	Jaboticabal
35	Jacareí

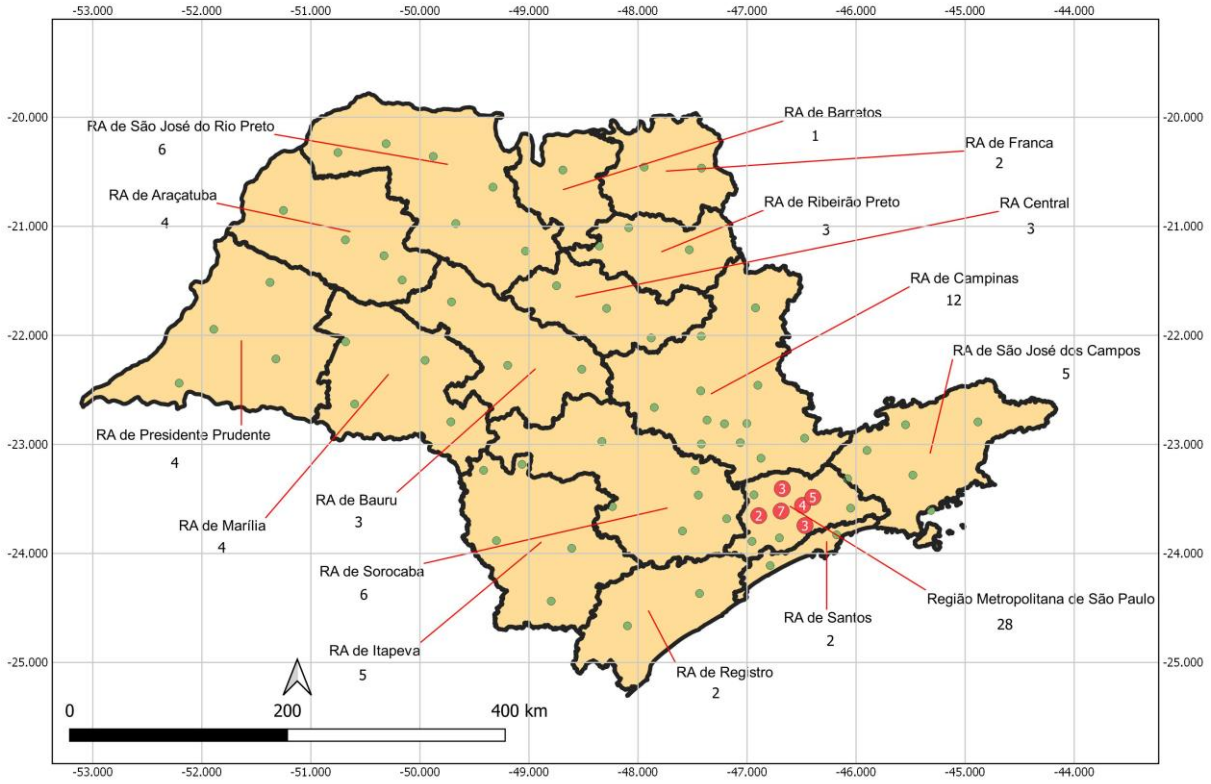
36	Jales
37	Jaú
38	José Bonifácio
39	Jundiaí
40	Limeira
41	Lins
42	Marília
43	Mauá
44	Miracatu
45	Mirante do Paranapanema
46	Mogi das Cruzes
47	Mogi Mirim
48	Osasco
49	Ourinhos
50	Penápolis
51	Pindamonhangaba
52	Piracicaba
53	Piraju
54	Pirassununga
55	Presidente Prudente
56	Registro
57	Ribeirão Preto
58	Santo Anastácio
59	Santo André
60	Santos
61	São Bernardo do Campo
62	São Carlos
63	São João da Boa Vista
64	São Joaquim da Barra
65	São José do Rio Preto
66	São José dos Campos
67	São Roque
68	São Vicente
69	Sertãozinho
70	Sorocaba
71	Sumaré
72	Suzano
73	Taboão da Serra
74	Taquaritinga
75	Taubaté
76	Tupã
77	Votorantim
78	Votuporanga
79	Sul 1
80	Leste 4
81	Centro
82	Centro Sul
83	Leste 5
84	Sul 3
85	Leste 2
86	Sul 2
87	Leste 3
88	Norte 2
89	Centro Oeste
90	Norte 1
91	Leste 1

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do Portal GEOSEADE (2020).

A necessidade em gerir por meio de Diretorias Regionais possibilita ao governo do estado ter maior capacidade de aplicar intervenções, de analisar o avanço das políticas educacionais em território estadual, de ter maior controle para direcionar e para programar investimentos. Este modelo de organização, em suma, está ligado ao contingente populacional de municípios e de regiões. A cidade de São Paulo, por exemplo, devido à elevadíssima densidade demográfica, possui 13 diretorias de ensino. Campinas e Guarulhos também apresentam desdobramentos em mais de uma diretoria de ensino estadual no mesmo município pelo mesmo motivo.

O mapa 3 mostra a distribuição das Diretorias Regionais de Ensino nas diferentes Regiões Administrativas do estado de São Paulo.

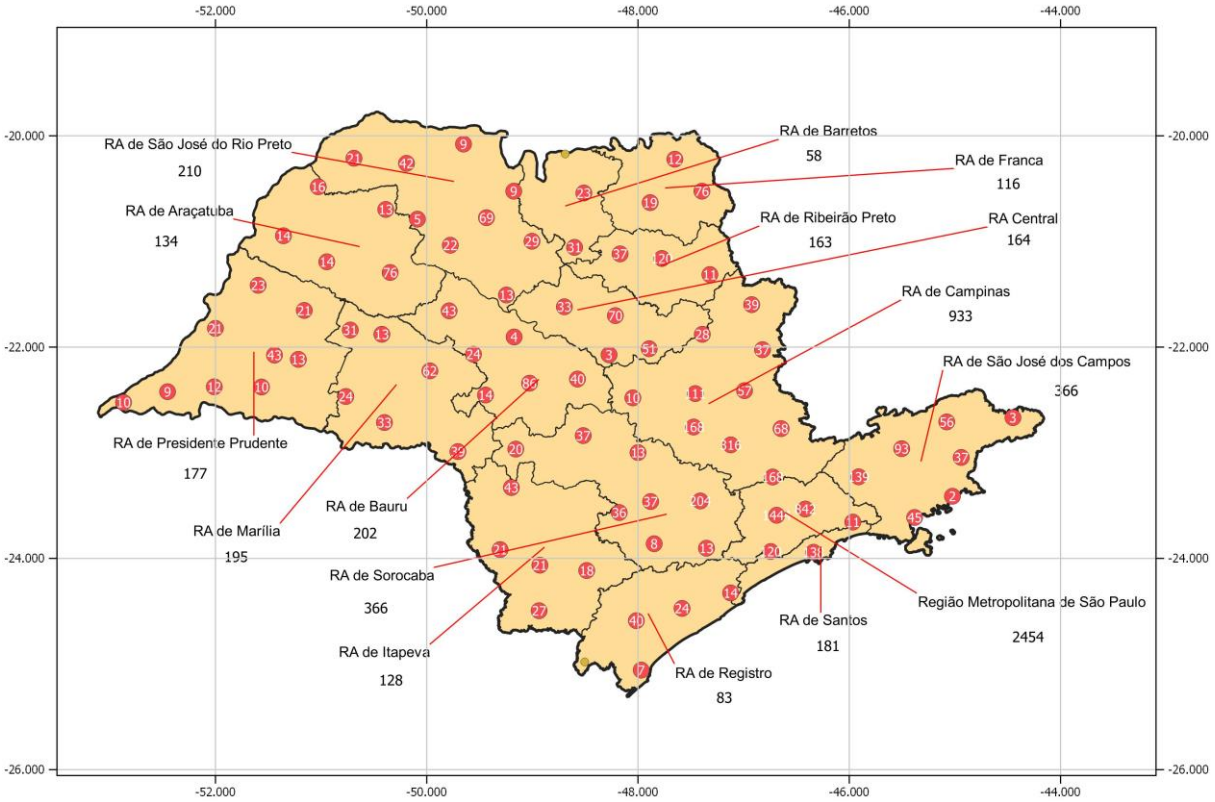
Mapa 3 – Distribuição das Diretorias Regionais de Ensino nas Regiões Administrativas do estado de São Paulo



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do portal de dados abertos SEADE (2020).

O Programa Ensino Integral é implementado nas escolas estaduais do estado de São Paulo. Para facilitar a percepção do avanço na adesão ao programa é necessário antes apresentar a distribuição de escolas estaduais de modo geral nas regiões administrativas apenas com enfoque ilustrativo. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo administra 5930 escolas estaduais. O mapa georreferenciado 4 mostra a distribuição das escolas estaduais nas 16 regiões administrativas do Estado.

Mapa 4 – Mapa das Escolas Estaduais Paulistas por regiões administrativas



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados abertos da SEE (2020).

É preciso lembrar que as regiões administrativas sofrem impacto da densidade demográfica, a exemplo da região Metropolitana de São Paulo que, embora não seja a que tenha maior área, apresenta o maior número de unidades escolares (41,4%), por conta da concentração populacional. Portanto, a organização das escolas estaduais por região em relação ao total de estabelecimentos é: Metropolitana de São Paulo, com 2454 escolas (41,4%); Campinas, com 933 escolas (15,8%); São José dos Campos, com 366 escolas (6,2%); Sorocaba, com 366 escolas (6,2%); São José do Rio Preto, com 210 escolas (3,5%); Bauru, com 202 escolas (3,4%); Marília, com 195 escolas (3,3%); Santos, com 181 escolas (3,0%); Presidente Prudente, com 177 escolas (3,0%); Central, com 164 escolas (2,8%); Ribeirão Preto, com 163 escolas (2,7%); Araçatuba, 131 escolas (2,2%); Itapeva, 128 escolas (2,1%); Franca, com 116 escolas (2,0%); Registro, 83 escolas (1,4%); Barretos, 58 escolas (1,0%).

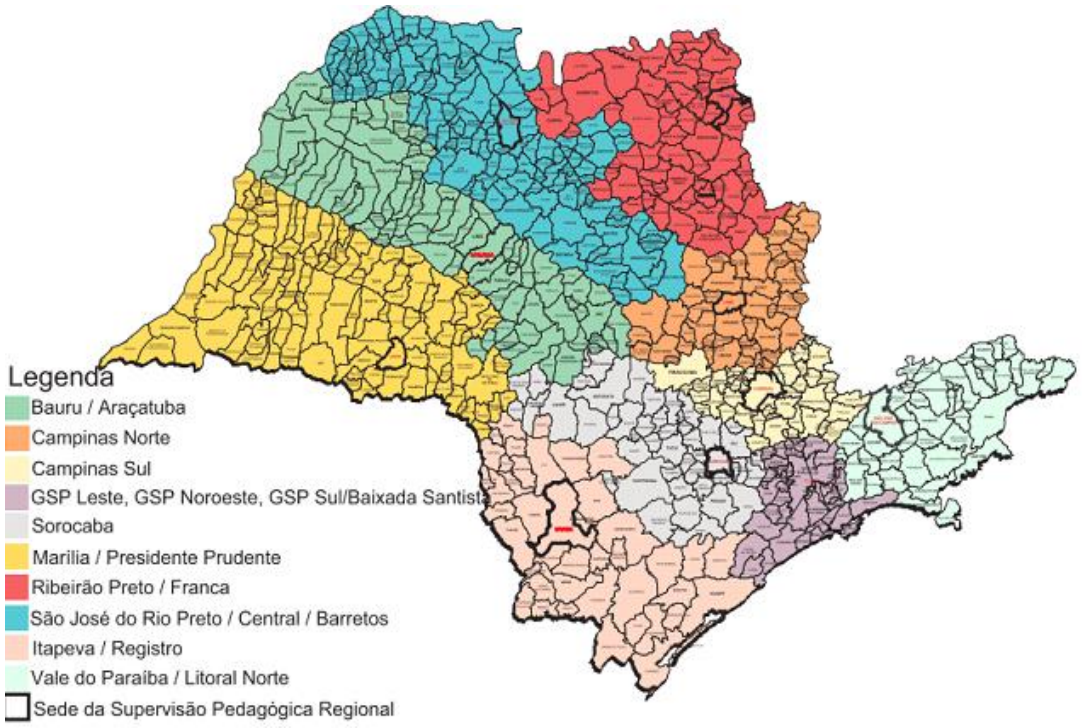
No caso do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, integrante da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia, a gestão pedagógica é feita pelo Grupo de Supervisão Educacional (GSE), um departamento do Centro de Estadual de

Educação Tecnológica Paula Souza encarregado de supervisionar as ETECs do estado de São Paulo. Segundo o Portal CPS (2020), quanto à organização do GSE:

> [...] organização é por meio de cinco áreas específicas, a saber: Gestão de Legislação e Informação – Geslinf; Gestão de Pessoas – Gepes; Gestão de Vida Escolar – Geve; Gestão de Apoio ao Espaço Escolar – Gaesc, que são consideradas atividades meio, e a Gestão Pedagógica – Geped, considerada atividade fim.

A figura 28 apresenta a materialização da organização em GSE das unidades do Centro Paula Souza no Estado de São Paulo.

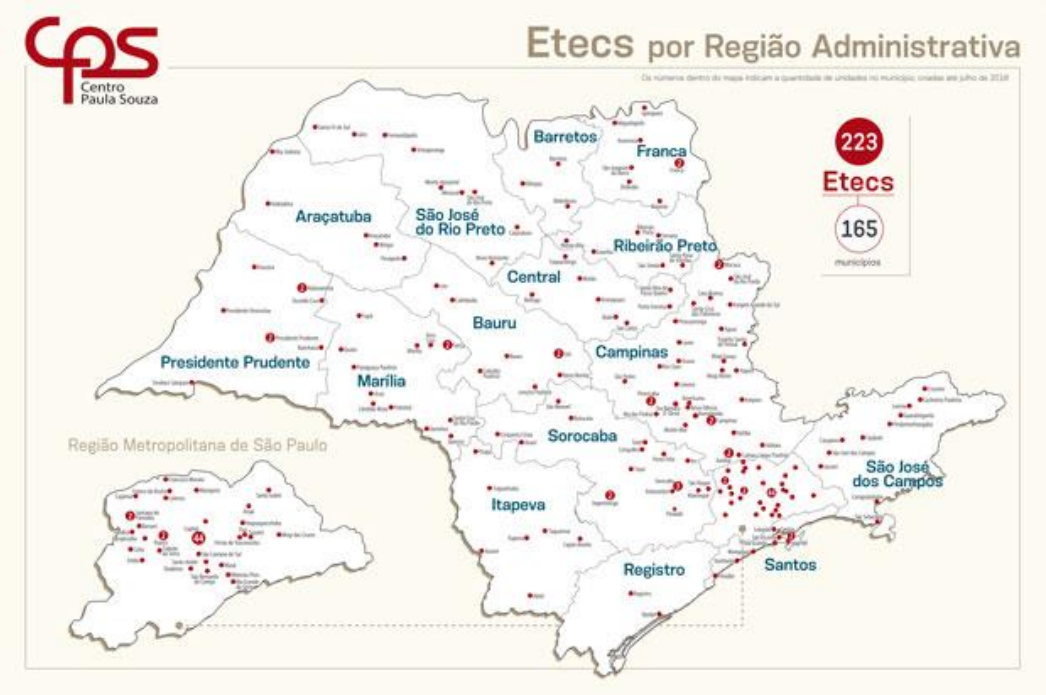
Figura 28 – Organização do GSE das unidades do Centro Paula Souza no estado de São Paulo



Fonte: Portal CPS (2020).

A figura 29 georreferencia as unidades do Centro Paula Souza considerando unidades com e sem tempo integral distribuídas no território do estado de São Paulo por regiões administrativas como a plataforma do CPS apresenta os dados.

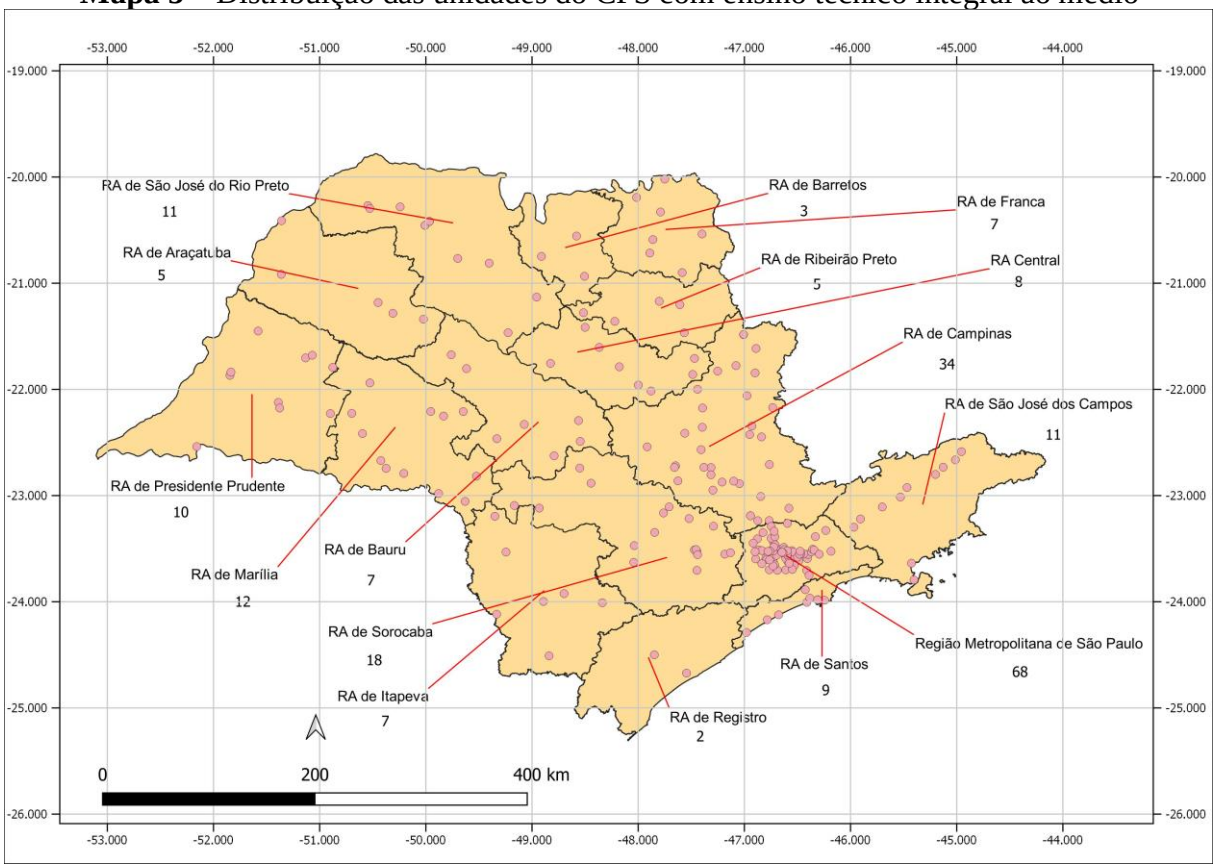
Figura 29 – Unidades do Centro Paula Souza por Região Administrativa disponível no portal CPS



Fonte: Portal CPS (2018).

No caso dos IFs de São Paulo, pertencentes ao sistema federal de ensino, a mapa 5 mostra a distribuição dos vários *campi* no estado de São Paulo. Em relação à figura 29, eliminamos as unidades que não contém ensino médio em tempo integral.

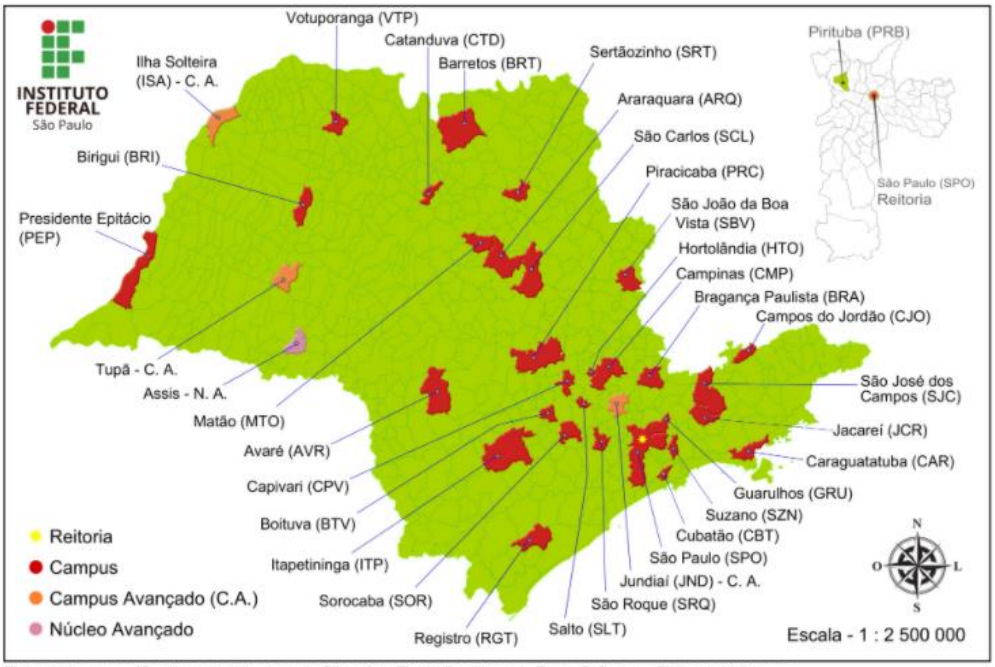
Mapa 5 – Distribuição das unidades do CPS com ensino técnico integral ao médio



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do portal CPS (2020), SEE (2020), GEOSEADE (2018).

A seguir, a figura 30 apresenta todos os *campi* do Instituto Federal de São Paulo em todo o território estadual. Além disso, ela apresenta a localização da reitoria, do *campus*, do *campus* avançado e do núcleo avançado.

Figura 30 – Mapa dos *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - 2016

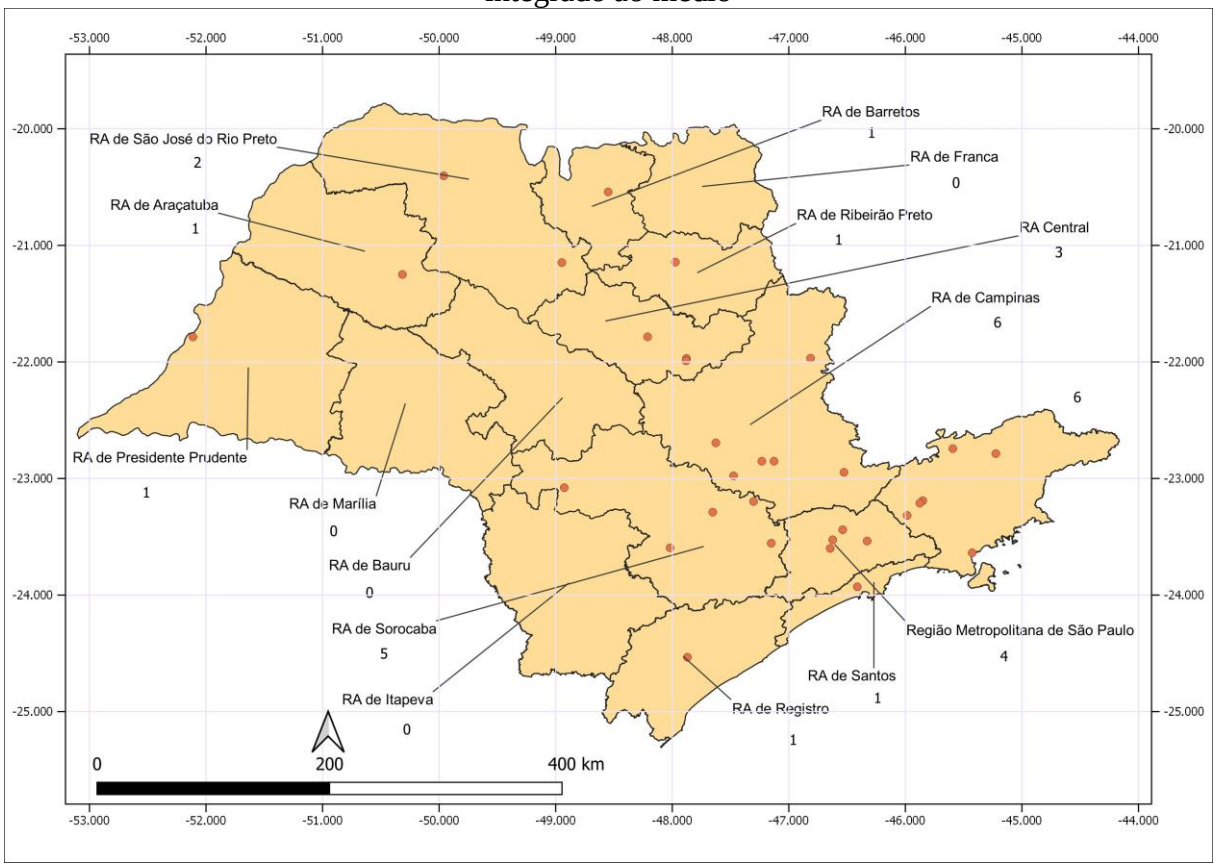


Elaboração cartográfica: Leandro Henrique da Silva. Arte Final: Vitor Hugo de Rosa. Softwares: Philcarto / Inkscape
Fonte: SIMEC/IBGE/PRE, fevereiro 2016.

Fonte: Portal Instituto Federal (2016).

O mapa 6 mostra a distribuição dos Câmpus do Instituto Federal de São Paulo nas regiões administrativas do estado.

Mapa 6 – Distribuição das unidades do Instituto Federal de São Paulo com ensino técnico integrado ao médio



Fonte: Elaborado pelo autor, com base na plataforma GEOSEADE (2020).

A partir do parâmetro de localização das unidades escolares nas regiões administrativas do estado de São Paulo, foi realizado um aprofundamento de caráter quanti-qualitativo para avançar nas proposições.

4.4 Configuração da oferta de educação em tempo integral no ensino médio público paulista: análise georreferenciada

Conforme destacado anteriormente, no federalismo brasileiro há competências concorrentes entre União, estados, Distrito Federal e municípios, entre as quais, aquelas relacionadas a: “IX - educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação” (BRASIL, 1988). Eis, portanto, a justificativa pela qual, é possível que existam políticas públicas para a educação direcionadas para o mesmo local, porém administradas por diferentes esferas administrativas.

No caso desta pesquisa, conforme destacamos, o Programa Ensino Integral está sob a gestão Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; o Ensino Técnico Integrado ao Médio

do Centro Paula Souza está sob a gestão da Secretaria de Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação; e o Ensino Técnico Integrado ao Médio do Instituto Federal está sob a gestão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica vinculada ao Ministério da Educação.

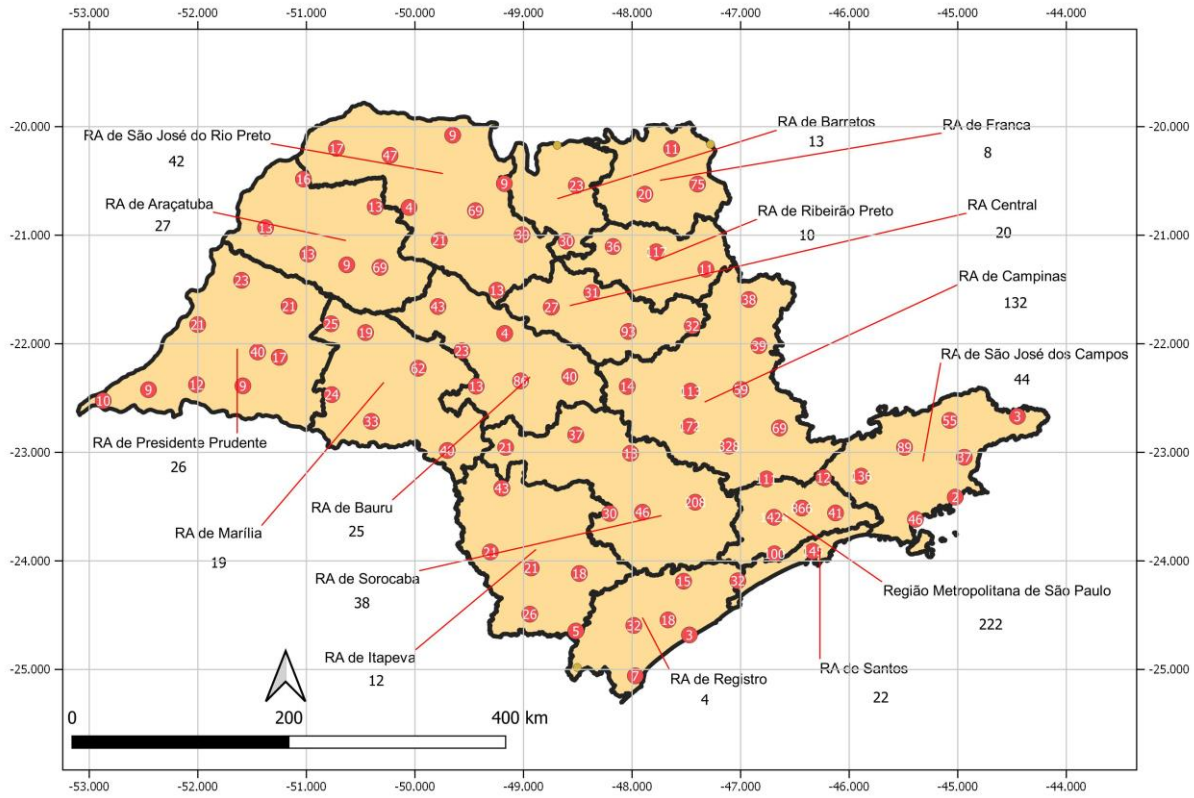
O estado de São Paulo tem suas metas especificadas no PEE com um considerável alinhamento às metas do PNE. Cada programa analisado detém clareza em seus objetivos, metas, propostas pedagógicas e metodologias de trabalho, além de um arcabouço político-legal estabelecido. Em um sistema federalista, é perceptível que a confluência entre o regime de colaboração, das relações intergovernamentais e das relações intersetoriais expandem as possibilidades para que as políticas públicas de educação em tempo integral no ensino médio sejam materializadas e cumpram seus objetivos gerais. Ademais, embora cada programa tenha grande ajustamento às normas das Secretarias às quais estão subordinadas, conseguem garantir autonomia na elaboração de suas especificidades político-legais, de metodologias, embora mais limitadas no caso das escolas com PEI. Não obstante, isso assegura certa variabilidade na oferta de cursos, de metodologias de trabalho e de propostas pedagógicas.

Por meio do georreferenciamento, será possível visualizar a ação do estado de São Paulo em termos de abrangência da oferta de educação em tempo integral no ensino médio público nas suas 16 regiões administrativas. Para isso, primeiramente, serão apresentados mapas georreferenciados de cada política individualmente, destacando a oferta “por região” e “por município”, e enfatizando aqueles “contemplados” e “não contemplados”. Em seguida, a análise georreferenciada permitirá analisar a configuração da oferta por meio das três políticas de forma conjunta.

4.4.1 Programa Ensino Integral

O PEI, em 2020, estava presente em 664 escolas estaduais. Portanto, corresponde a 11,1% do total de escolas públicas estaduais (5930). O mapa 7 apresenta a distribuição de escolas estaduais que aderiram ao Programa Ensino Integral entre as 16 regiões administrativas do estado de São Paulo em 2020.

Mapa 7 – Mapa por aglomeração de escolas PEI nas regiões administrativas



Fonte: Elaborado pelo autor, com dados abertos da SEE (2020) e GEOSEADE (2018).

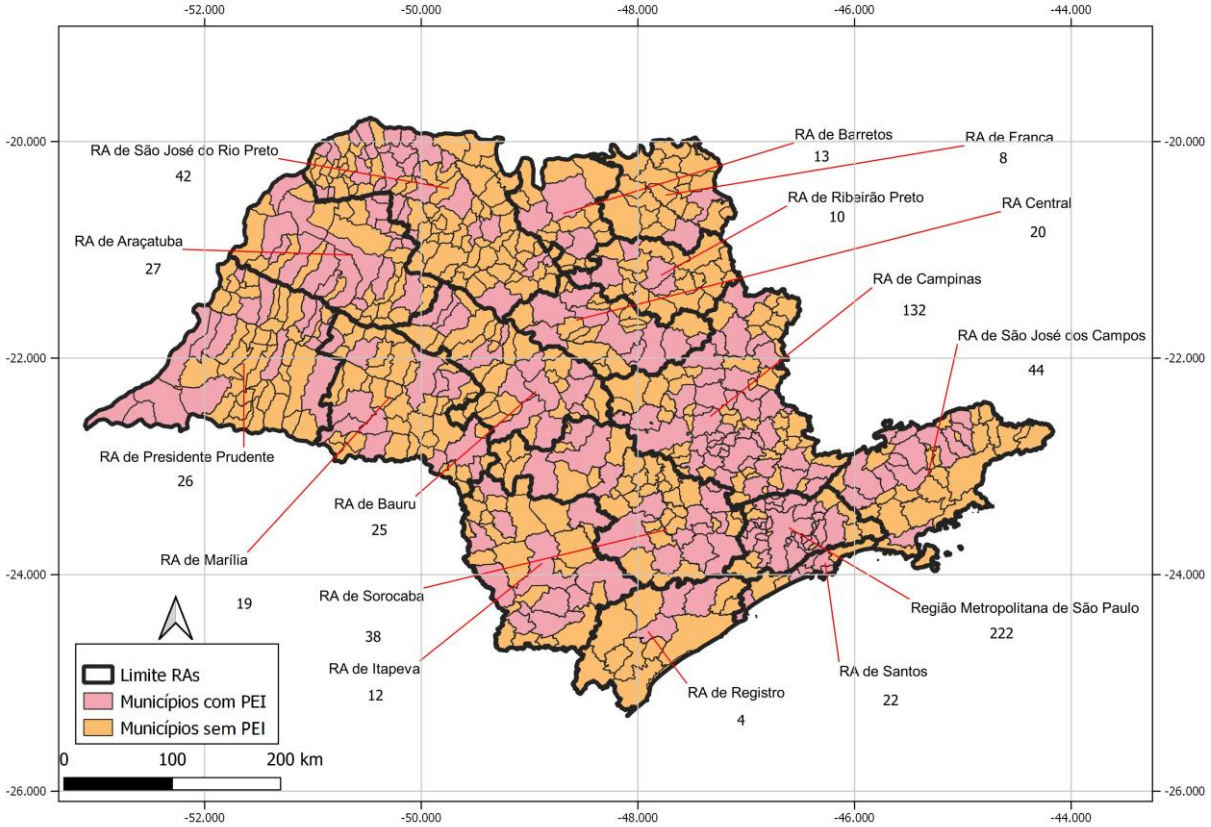
As 664 escolas do PEI estão distribuídas da seguinte forma entre as 16 regiões administrativas e com base no total de escolas: Metropolitana de São Paulo, com 222 escolas (33,43%); Campinas, com 132 escolas (19,87%); São José dos Campos, com 44 escolas (6,62%); São José do Rio Preto, com 42 escolas (6,32%); Sorocaba, com 38 escolas (5,72%); Araçatuba, com 27 escolas (4,06%); Presidente Prudente, com 26 escolas (3,91%); Marília, com 25 escolas (3,76%); Santos, com 22 escolas (3,31%); Central, com 20 escolas (3,01%); Bauru, com 19 escolas (2,86%); Barretos, com 13 escolas (1,95%); Itapeva, com 12 escolas (1,80%); Ribeirão Preto, com 10 escolas (1,50%); Franca, com 8 escolas (1,20%); Registro, com 4 escolas (0,60%).

É importante calcular também a porcentagem de escolas PEI em relação ao total de escolas estaduais por região: Metropolitana de São Paulo, com 222 de 2454 escolas (9,0%); Campinas, com 132 de 933 (14,1%) escolas; São José dos Campos, com 132 de 366 escolas (36,0%); Sorocaba, com 38 de 366 escolas (10,4%); São José do Rio Preto, com 42 de 210 escolas (20,0%); Bauru, 19 de 202 escolas (9,4%); Marília, 25 de 195 escolas (12,8%); Santos, 22 de 181 escolas (12,1%); Presidente Prudente, 26 de 177 escolas (14,7%); Central, 20 de 164 escolas (12,2%); Ribeirão Preto, com 10 de 163 escolas (6,1%); Araçatuba, 27 de

131 escolas (20,6%); Itapeva, 12 de 128 escolas (9,4%); Franca, com 8 de 116 escolas (6,9%); Registro, 4 de 83 escolas (4,8%); Barretos, 13 de 58 escolas (22,4%).

Os municípios mais atendidos pelo Programa são: São Paulo, com 108 escolas (16,3%); Piracicaba, com 22 escolas (3,3%); Sorocaba, com 17 escolas (2,6%); Guarulhos, com 15 escolas (2,3%); Santo André, com 14 escolas (2,1%); Campinas, com 13 (2,0%); São Bernardo do Campo, com 13 escolas (2,0%); São José dos Campos, com 10 escolas (1,5%); Marília, Americana, Sumaré, São José do Rio Preto, Santa Bárbara D'Oeste e Jundiaí, com 8 escolas (1,2%) cada um; Franca, com 7 escolas (1,1%); Araraquara, Araçatuba, Barretos, Presidente Prudente, São Vicente, Taubaté, Pindamonhangaba, Praia Grande, Limeira, Itapecerica da Serra, com 6 escolas (0,9%) cada um. Entre os 645 municípios, há 225 que possuem ao menos uma escola pública com o PEI, correspondendo a 33,8 % dos municípios do estado de São Paulo. Por meio do mapa 8, é possível visualizar as regiões contempladas e não contempladas pelo Programa.

Mapa 8 – Distribuição dos Municípios com e sem PEI no Estado de São Paulo



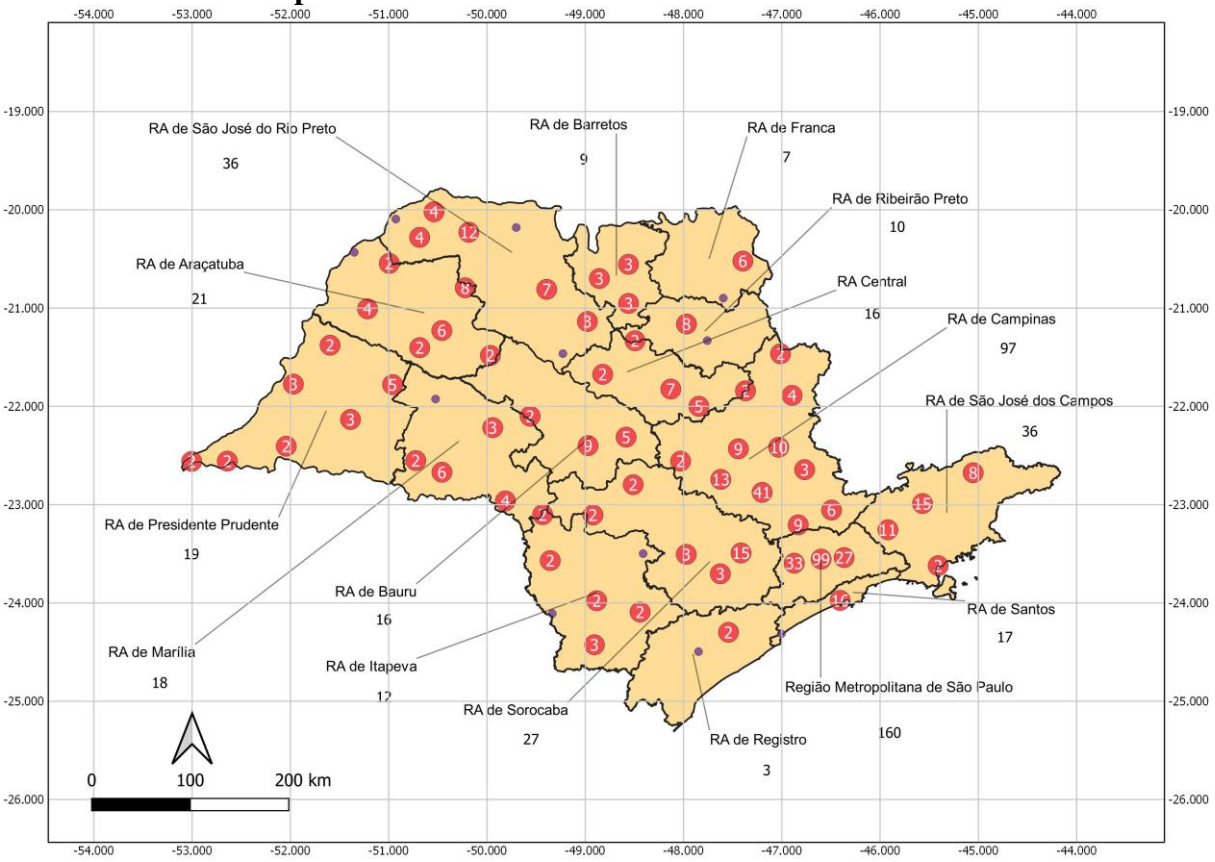
Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados abertos da SEE (2020).

Em termos de municípios contemplados nas regiões administrativas, considerando o total de municípios por região, temos a presença do PEI em: Campinas, com 41 municípios de

90 (45,6%); São José do Rio Preto, com 29 municípios de 96 (30,2%); Região Metropolitana de São Paulo, com 29 municípios de 39 (74,4%); Araçatuba, com 18 municípios de 43 (41,8%); Presidente Prudente, com 16 municípios de 53 (30,2%); Sorocaba, com 15 municípios de 47 (31,9%); São José dos Campos, com 13 municípios de 39 (33,3%); Bauru, 12 municípios de 39 (30,8%); Marília, 12 municípios de 51 (23,5%); Itapeva, com 11 municípios de 32 (34,4%); Central, com 9 municípios de 26 (34,6%); Santos, com 6 municípios de 9 (66,7%); Ribeirão Preto, com 5 municípios de 25 (20,0%); Barretos, com 4 municípios de 19 (21,0%); Registro, com 3 municípios de 14 (21,4%) e Franca, com 2 municípios de 23 (8,7%).

No entanto, as escolas com PEI podem não ter alunos matriculados no ensino médio. Há 664 escolas com PEI no estado. Entretanto, 504 escolas, 75,9% do total de escolas PEI, contém matrículas no ensino médio e 160 escolas, 24,1% do total de escolas PEI, não contém matrículas no ensino médio. O mapa a seguir apresenta a distribuição de escolas com PEI contendo matrículas no ensino médio por região administrativa.

Mapa 9 - Escolas PEI com matrículas no Ensino Médio

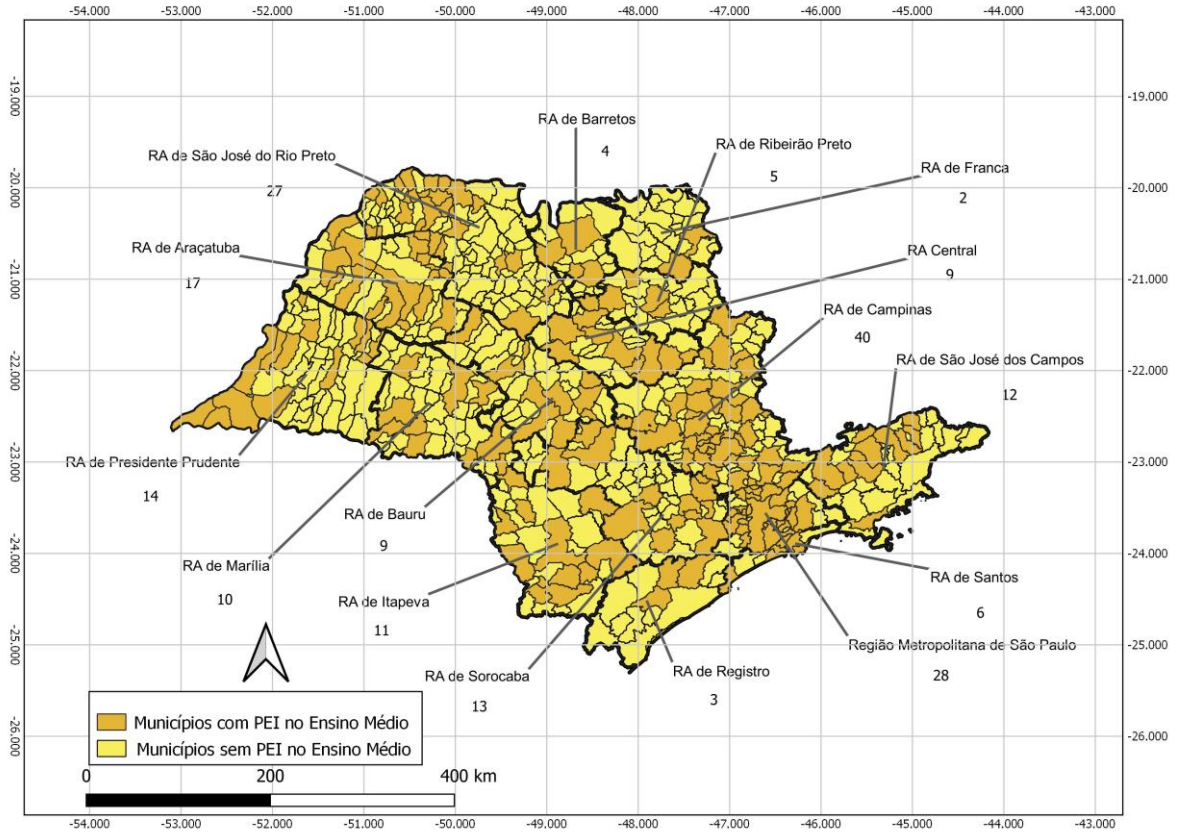


Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados abertos da SEE (2020).

As 504 escolas do PEI com matrículas no ensino médio estão distribuídas da seguinte forma entre as 16 regiões administrativas e com base no total de escolas PEI: Metropolitana de São Paulo, com 160 escolas (31,7%); Campinas, com 97 escolas (19,2%); São José do Rio Preto, com 36 escolas (7,1%); São José dos Campos, com 36 escolas (7,1%); Sorocaba, com 27 escolas (5,4%); Araçatuba, com 21 escolas (4,1%); Presidente Prudente, com 19 escolas (3,8%); Marília, com 18 escolas (3,6%); Santos, com 17 escolas (3,4%); Bauru, com 16 escolas (3,2%); Central, com 16 escolas (3,2%); Itapeva, com 12 escolas (2,4%); Ribeirão Preto, 10 escolas (2,0%); Barretos, com 9 escolas (1,8%); Franca, com 7 escolas (1,4%); Registro, com 3 escolas (0,6%).

Os municípios mais atendidos pelo programa com matrículas no Ensino Médio são: São Paulo, com 74 escolas (14,7%); Guarulhos, com 13 escolas (2,6%); Campinas, com 12 escolas (2,4%); Piracicaba, com 11 escolas (2,2%); Sorocaba, com 10 escolas (2,0%); Santo André, com 9 escolas (1,8%); São José dos Campos, com 7 escolas; Americana, Franca, Praia Grande, São José do Rio Preto, Taubaté, com 6 escolas cada um (1,4%). Entre os 645 municípios, há 210 que possuem ao menos uma escola pública com o PEI com matrículas no Ensino Médio, correspondendo a 32,5 % dos municípios do estado de São Paulo. Por meio do mapa adiante, é possível visualizar os municípios contemplados e não contemplados.

Mapa 10 – Municípios com escolas PEI com alunos matriculados no Ensino Médio



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados abertos da SEE (2020).

Em termos de municípios contemplados nas regiões administrativas, considerando o total de municípios por região, temos a presença do PEI com matrículas no ensino médio em: Campinas, com 40 municípios de 90 (44,4%); Região Metropolitana de São Paulo, com 28 municípios de 39 (71,8%); São José do Rio Preto, com 27 municípios de 96 (28,1%); Araçatuba, com 17 municípios de 43 (39,5%); Presidente Prudente, com 14 municípios de 53 (26,4%); Sorocaba, com 13 municípios de 47 (27,6%); São José dos Campos, com 12 municípios de 39 (30,8%); Marília, 10 municípios de 51 (19,6%); Bauru, 9 municípios de 39 (23,1%); Itapeva, com 11 municípios de 32 (34,4%); Central, com 9 municípios de 26 (34,6%); Santos, com 6 municípios de 9 (66,7%); Ribeirão Preto, com 5 municípios de 25 (20,0%); Barretos, com 4 municípios de 19 (21,0%); Registro, com 3 municípios de 14 (21,4%) e Franca, com 2 municípios de 23 (8,7%).

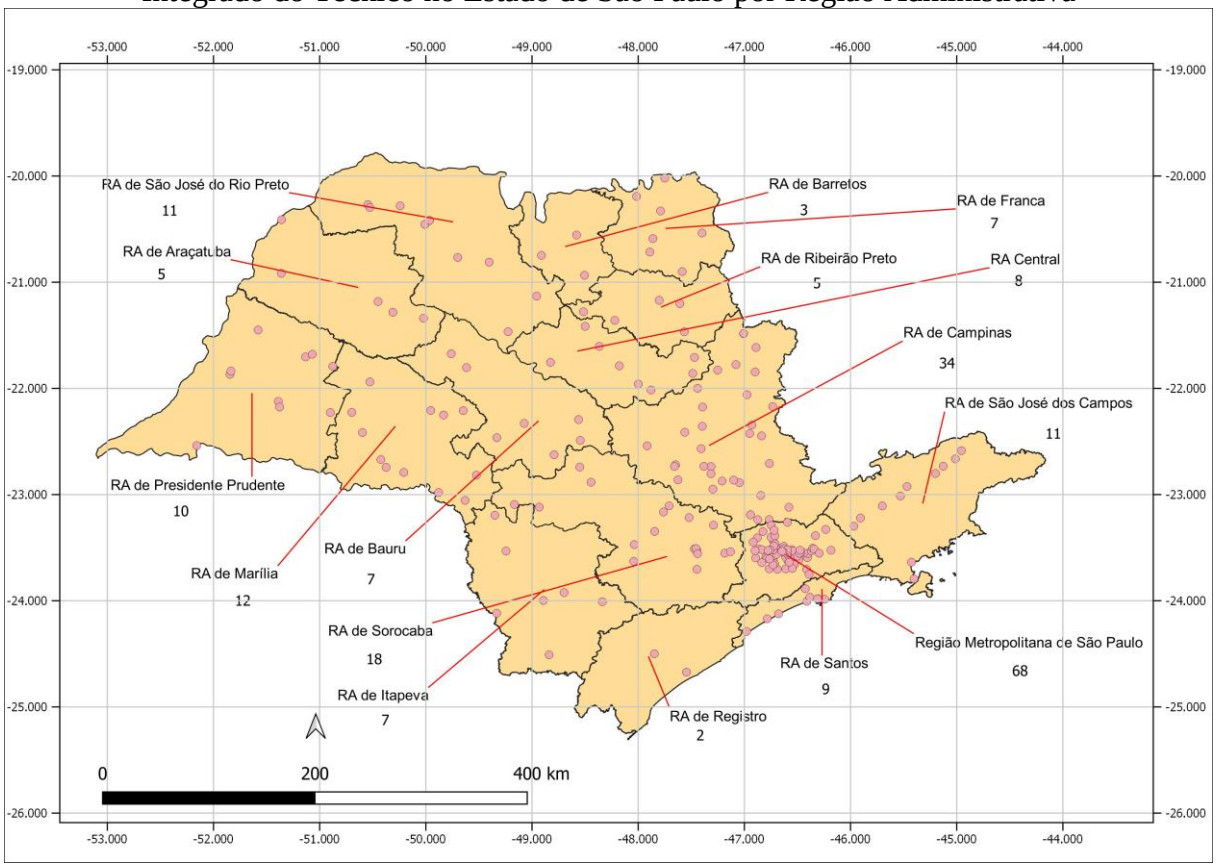
4.4.2 Ensino médio integrado ao técnico nas unidades do Centro Paula Souza

As Escolas Técnicas do Centro Paula Souza estão distribuídas em 223 unidades[16]. No entanto, 6 delas não oferecem ensino médio em tempo integral, portanto, nesta pesquisa, somente levaremos em consideração 217 estabelecimentos. As 6 unidades que, neste momento, não oferecem ensino médio em tempo integral são: ETEC de Artes, ETEC Cepam, ETEC Jornalista Roberto Marinho, ETEC de Esportes Curt Walter Otto Baugart. ETEC de Santa Fé do Sul e ETEC de Mauá. Além disso, nem todos os cursos oferecidos nas escolas técnicas podem ser considerados em tempo integral, ou seja, com uma jornada escolar de, no mínimo, 7 horas diárias. Outra consideração em nossas análises foi unicamente para escolas que ofereciam ensino técnico integrado ao médio (ETIM) e não escolas com matrículas concomitantes.

Conforme o mapa 11, em termos de atendimento por região temos: Região Metropolitana de São Paulo, com 68 escolas (31,3%); Campinas, com 34 escolas (15,6%); Sorocaba, com 18 escolas (8,3%); Marília, com 12 escolas (5,5%); São José dos Campos, com 11 escolas (5,0%); São José do Rio Preto, com 11 escolas (5,0%); Presidente Prudente, com 10 escolas (4,5%); Santos, com 9 escolas (4,0%); Central, com 8 escolas (3,7%); Bauru, com 7 escolas (3,5%); Franca, com 7 escolas (3,5%); Itapeva, com 7 escolas (3,5%); Araçatuba, com 5 escolas (2,2%); Ribeirão Preto, com 5 escolas (2,2%); Barretos, com 3 escolas (1,2%); Registro, com 2 escolas (1,0%).

[16] Consideramos somente as unidades documentadas nas bases de dados. No entanto, há salas descentralizadas no estado de São Paulo. Salas descentralizadas são implementadas por meio de parcerias com as prefeituras. Um espaço do município é oferecido para que um curso ocorra sem a instalação de uma escola técnica.

Mapa 11 – Distribuição das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza com Ensino Médio Integrado do Técnico no Estado de São Paulo por Região Administrativa



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados abertos da SEE (2020).

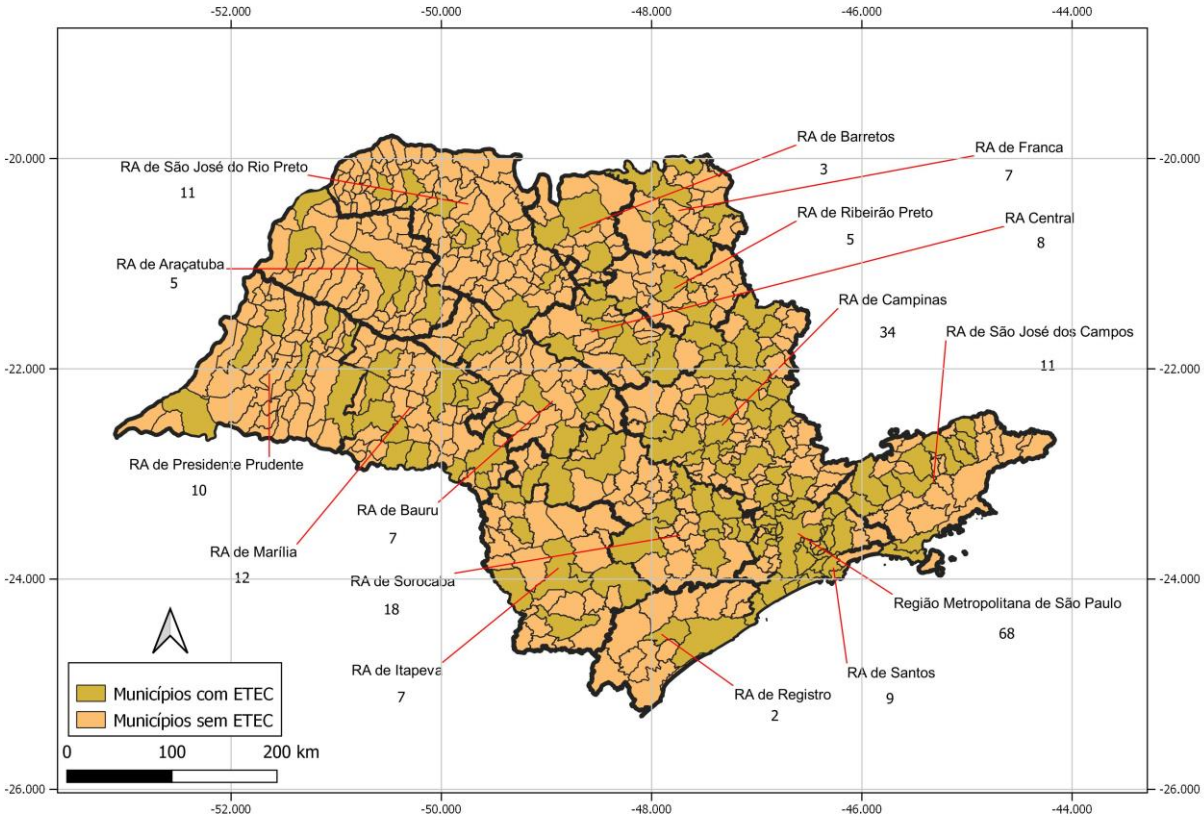
Também é importante analisar como os municípios estão contemplados por mais unidades de ensino médio integrado ao técnico em cada região pela política. Assim, os municípios mais atendidos em relação à quantidade total de escolas: São Paulo, com 40 escolas (18,4%); Votuporanga, com 4 escolas (1,8%); Sorocaba, com 3 escolas (1,4%); Jundiaí, com 3 escolas (1,4%); Mococa, Campinas, Adamantina, Presidente Venceslau, Presidente Prudente, Santos, Santana de Parnaíba, Piracicaba, Osasco, Jales, Itapetininga, com 2 escolas (0,92% cada municípios), totalizando 10,12%[17].

São 162 municípios com escolas técnicas do Centro Paula Souza, somando 25,2% do total de estabelecimentos com ensino médio em tempo integral e 483 municípios não atendidos pelo Centro Paula Souza, correspondendo a 74,8% dos 645 municípios do estado de São Paulo.

[17] Neste trabalho, consideramos as unidades geográficas presentes em cada espaço. O município de Presidente Venceslau, somente a Escola Técnica Professor Milton Gazzetti. No entanto, a mesma está distribuída em duas escolas: uma em espaço urbano, outra em espaço rural. Sendo assim, contabilizamos as duas unidades físicas, assim como estavam geolocalizadas na base de dados do GEOSEADE (2018).

Em termos de municípios contemplados nas regiões administrativas, considerando o total de municípios por região, temos a presença do ensino técnico integrado ao médio do Centro Paula Souza em: Campinas, com 29 municípios de 90 (32,2%); Região Metropolitana de São Paulo, com 27 de 39 (69,2%); Sorocaba, com 15 de 47 municípios (31,9%); Marília, com 12 municípios de 51 (23,5%); São José dos Campos, com 11 municípios de 39 (28,2%); Central, com 8 municípios de 26 (30,8%); Santos, com 8 municípios de 9 (88,9%); Franca, com 7 municípios de 23 (30,4%); Presidente Prudente, com 7 municípios de 53 (13,2%); Bauru, com 7 municípios de 39 (17,9%); Itapeva, com 7 municípios de 32 (21,9%); São José do Rio Preto, com 7 municípios de 96 (7,3%); Ribeirão Preto, com 5 municípios de 25 (20,0%); Araçatuba, com 5 municípios de 43 (11,6%); Barretos, com 3 municípios de 19 (15,8%); Registro, com 2 municípios de 19 (10,5%).

Mapa 12 – Distribuição das ETECs com ETIM por município nas Regiões Administrativas



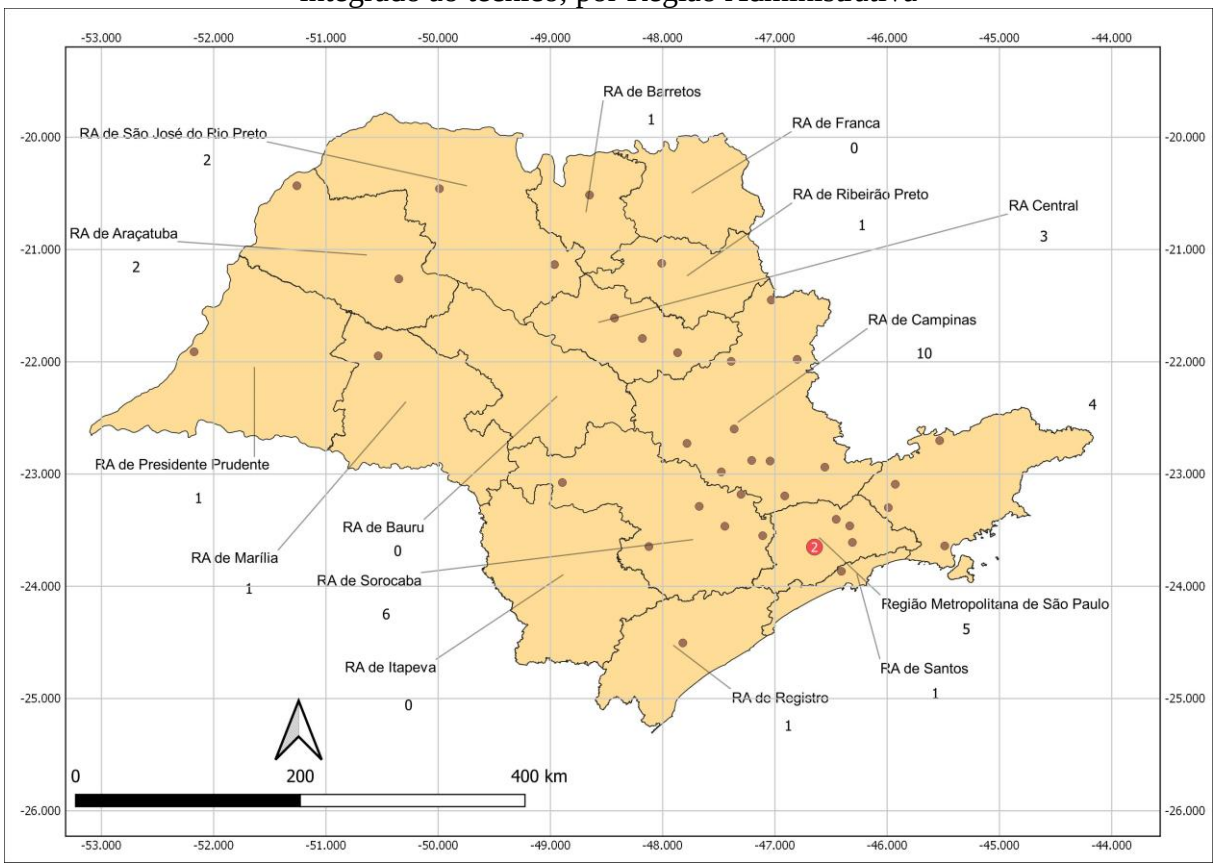
Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados abertos da SEE (2020).

4.4.3 Ensino médio integrado ao técnico nas unidades do Instituto Federal de São Paulo

Assim como as escolas técnicas do Centro Paula Souza, em nossa análise, consideramos o fato de que, em todos os Câmpus do IFSP, existe pelo menos um curso que

oferece ensino médio integrado ao técnico, gerando, em consequência, matrículas em tempo integral.

Mapa 13 – Distribuição dos Campus do Instituto Federal de São Paulo, com ensino médio integrado ao técnico, por Região Administrativa

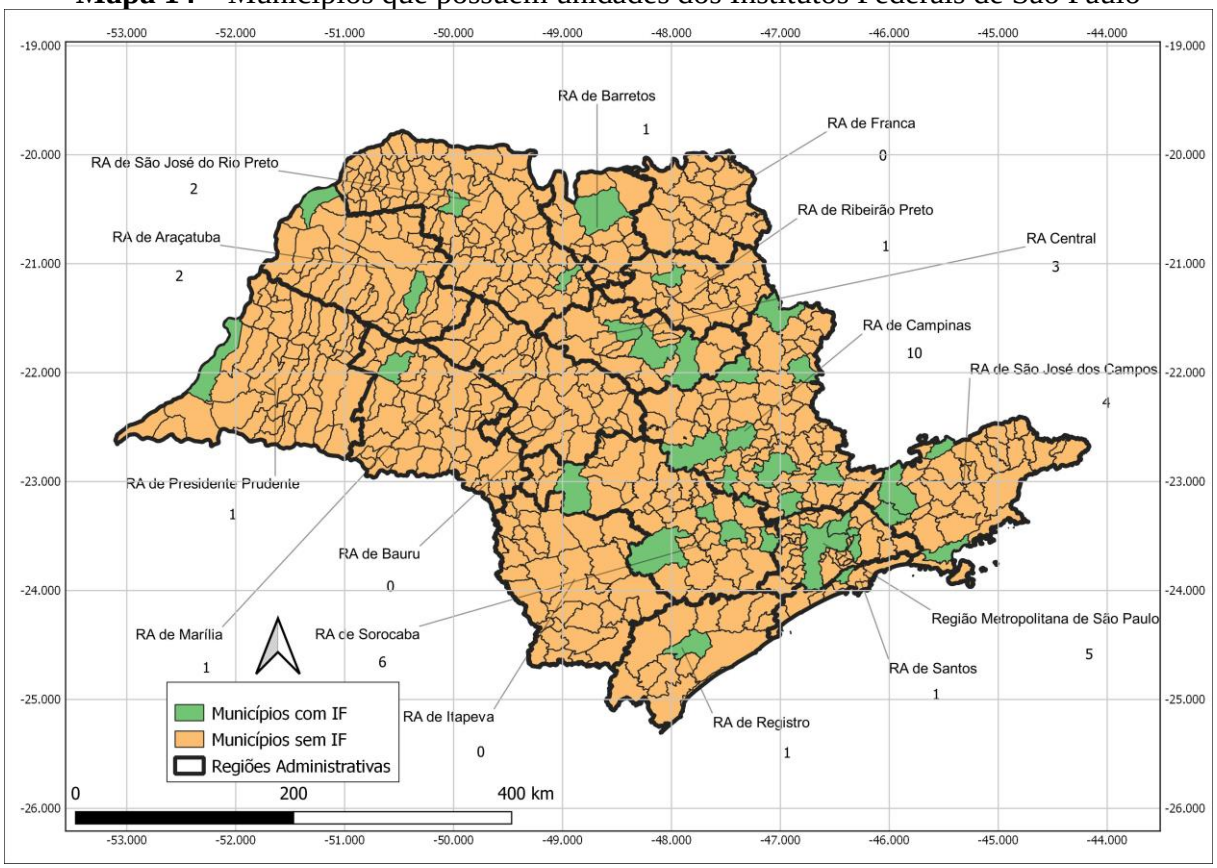


Fonte: Elaborado pelo autor, com dados abertos da SEE (2018) e portal GEOSEADE (2018).

Ao todo, são 38 Câmpus do Instituto Federal de São Paulo espalhados pelo estado. Em termos de região administrativa e de sua porcentagem em relação ao total de escolas: 10 escolas em Campinas (26,3%); 6 escolas em Sorocaba (16%); 5 escolas em Metropolitana de São Paulo (13,1%); 4 escolas em São José dos Campos (10,5%); 3 escolas em Central (7,9%); 2 escolas em Araçatuba (5,3%); 2 escolas em São José do Rio Preto (5,3%); 1 escola em Ribeirão Preto (2,6%); 1 escola em Presidente Prudente (2,6%); 1 escola em Santos (2,6%); 1 escola em Registro (2,6%); 1 escola em Barretos (2,6%); 1 escola em Marília (2,6%). Não há IFSP nas regiões de Bauru, de Franca e de Itapeva[18].

[18] No momento, está em curso o processo de análise para implementação de unidades do Instituto Federal em outras localidades. Somente consideramos unidades em pleno funcionamento.

Mapa 14 – Municípios que possuem unidades dos Institutos Federais de São Paulo



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados abertos da SEE (2018) e GEOSEADE (2018).

Não há mais de uma unidade do IFSP em nenhum município paulista contemplado, exceto a capital São Paulo que possuí duas. Assim, somente existe um estabelecimento em: Araraquara, Avaré, Barretos, Birigui, Boituva, Bragança Paulista, Campinas, Campos do Jordão, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Cubatão, Guarulhos, Hortolândia, Ilha Solteira, Itapetininga, Itaquaquecetuba, Jacareí, Jundiaí, Limeira, Matão, Mococa, Piracicaba, Pirassununga, Presidente Epitácio, Registro, Salto, São Carlos, São João da Boa Vista, São José dos Campos, São Roque, Sertãozinho, Sorocaba, Suzano, Tupã, Votuporanga.

São 37 municípios com unidades do Instituto Federal de São Paulo, totalizando 4,13% do total de escolas de ensino médio em tempo integral, e 608 municípios não atendidos pelos Institutos Federais de Educação, correspondendo a 94,2% dos 645 municípios do estado de São Paulo. Portanto, é uma política presente em quase toda extensão do estado, tendo em conta regiões contempladas, mas pouco significante quanto à possibilidade de mais jovens terem acesso.

Em termos de municípios contemplados nas regiões administrativas, considerando o total de municípios por região, temos a presença do IFSP em: Campinas, com 10 municípios de 90 (11,1%); Sorocaba, com 6 municípios de 47 (12,8%); Região Metropolitana de São

Paulo, com 4 municípios de 39 (10,2%); São José dos Campos, com 4 municípios de 39 (10,2%); Central, com 3 municípios de 26 (11,5%); Araçatuba, com 2 municípios de 43 (4,6%); São José do Rio Preto, com 2 municípios de 96 (2,0%); Registro, com 1 município de 14 (7,1%); Marília, com 1 município de 51 (2,0%); Santos, com 1 município de 9 (11,1%); Presidente Prudente, com 1 município de 53 (1,9%); Ribeirão Preto, com 1 município de 25 (4,0%); Barretos, com 1 município de 19 (5,3%); Itapeva, com 0 município de 32 (0%); Bauru, com 0 município de 39 (0%); Franca, com 0 município de 23 (0%).

4.4.4 Educação em tempo integral no ensino médio público paulista: abrangência

Por fim, nossa análise pretende mostrar como as diferentes políticas, em termos de oferta, estão configuradas no estado de São Paulo.

Nos mapas anteriores, verificamos que existe uma significativa assimetria na oferta de políticas de educação em tempo integral para o ensino médio. A grande extensão do estado de São Paulo somada à distribuição irregular ao longo do território e que provoca grande disparidade na densidade populacional, tem impacto no processo de implementação de políticas de educação. Portanto, era esperado maiores concentrações de unidades escolares em algumas regiões, em detrimento de outras que não teriam condições de comportar um programa de educação em tempo integral para o ensino médio. As razões poderiam envolver questões populacionais como a porcentagem elevada de jovens ingressando no mercado de trabalho, o que de um modo ou outro influencia no interesse da comunidade em políticas desta natureza.

A tipologia de Parente (2016) permitiria analisar as políticas públicas a partir de 12 referenciais para nortear os caminhos da pesquisa e remeteria a vários caminhos. Contudo, entre os critérios, decidimos tecer algumas discussões tendo como ponto de partida a abrangência. Para entender melhor a abrangência das políticas de ensino médio em tempo integral oferecidas pelo poder público no estado de São Paulo, faremos uso do georreferenciamento, como já apontado.

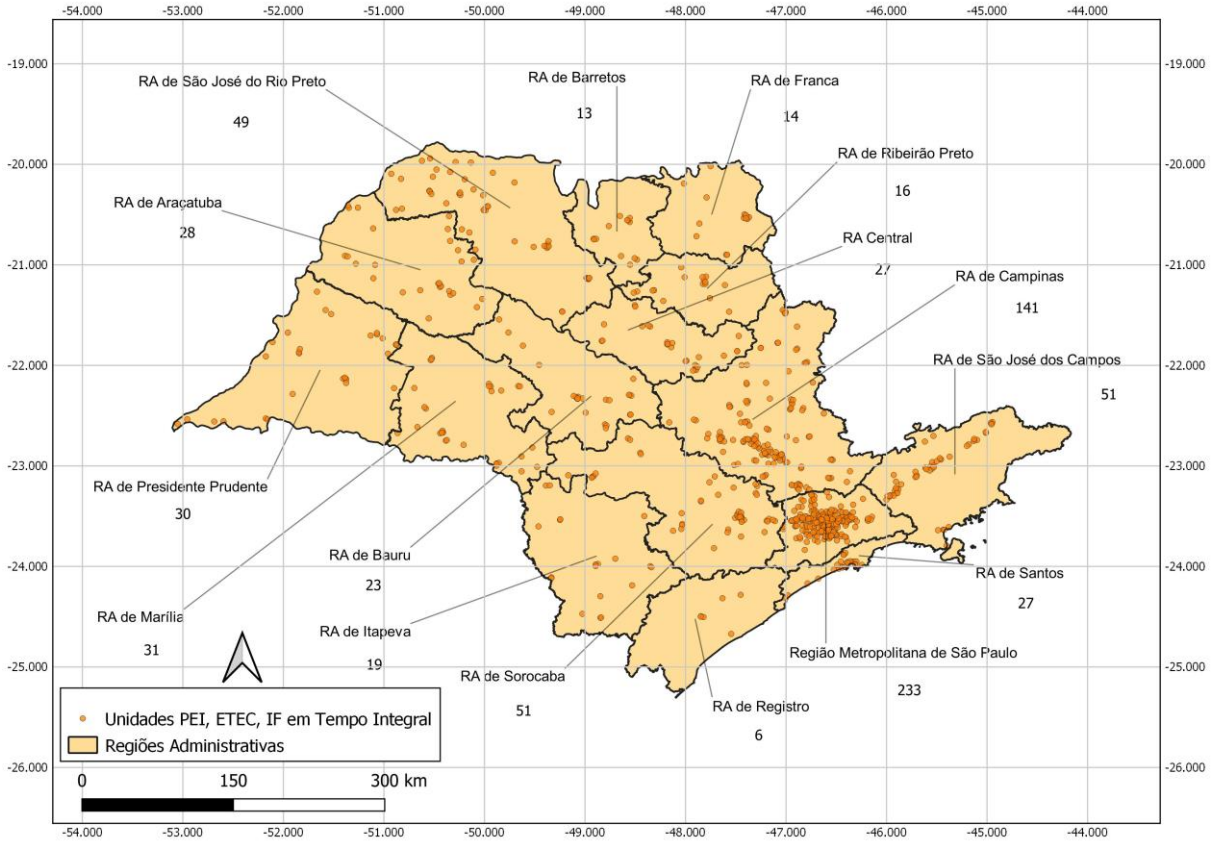
Inicialmente, para conhecer as regiões mais atendidas, retomaremos o critério de abrangência da tipologia de Parente (2016), que considera a quantidade de escolas em tempo integral em sua totalidade, ou seja, é independente do programa listado.

> As políticas de educação integral em tempo integral podem ser classificadas de duas maneiras quanto à sua abrangência: **políticas que universalizam o**

> **tempo integral na educação básica e políticas que implementam o tempo integral de forma parcial**. **Essa classificação considera a abrangência do atendimento em tempo integral nas diferentes etapas da educação básica, nos diversos tipos de estabelecimentos de ensino e também no que se refere ao quantitativo de matrículas.**
> **As políticas de educação integral em tempo integral** universais podem ser assim caracterizadas se atenderem todos os estabelecimentos de ensino e todos os alunos matriculados em uma determinada etapa da educação básica. [...]. Já as **políticas de educação integral em tempo integral parciais** atendem parcialmente os estabelecimentos de ensino e/ou os alunos matriculados em determinada etapa da educação básica de sua rede. Nessa categoria incluem-se as políticas de educação integral em tempo integral que beneficiam apenas parte dos estabelecimentos de ensino fundamental ou parte dos alunos (PARENTE, 2016, p. 574-575, grifo nosso).

Sendo assim, a partir da soma de estabelecimentos que oferecem tempo integral no ensino médio na rede pública no estado de São Paulo, temos um total de 759 unidades, somando a quantidade de unidades entre os três programas estudados, que estão distribuídas como apresenta o mapa 13, adiante.

Mapa 15 – Estabelecimentos em tempo integral na rede pública do estado de São Paulo



Fonte: Elaborado pelo autor, com base no GEOSEADE (2018) e SEE (2018).

Ao analisar as regiões que contenham municípios com as três políticas de tempo integral, percebe-se que existe uma discrepância significativa entre as oportunidades de oferta, em parte, por conta dos IFs paulistas disporem de poucas unidades em toda extensão do território estadual. Além disso, quando consideramos as escolas técnicas do Centro Paula Souza, é preciso pensar que a oferta de cursos específicos depende essencialmente da demanda do mercado de trabalho local. É utópico pensar que todos os municípios deveriam ter os três programas. Na verdade, a oferta deve ponderar a demanda local, a densidade populacional, o interesse e a disponibilidade dos jovens. Em cursos técnicos integrados ao médio, os cursos alinham-se ao mercado de trabalho da região local, a fim de subsidiar ferramentas, possibilidades e oportunidades de acesso aos alunos.

São 759 unidades de educação em tempo integral, somando os três programas no ensino médio situadas no estado de São Paulo. A partir do mapa anterior, é possível calcular em termos de porcentagem de distribuição por região administrativa: Metropolitana de São Paulo, com 233 escolas (30,7%) , Campinas, com 141 escolas (18,6%), Sorocaba, com 51 escolas (6,7%), São José dos Campos, com 51 escolas (6,7%), São José do Rio Preto, com 49 escolas (6,4%), Marília, com 31 escolas (4,1%), Presidente Prudente, com 30 escolas (4,0%),

Araçatuba, com 28 escolas (3,7%), Santos, com 27 escolas (3,6%), Central, com 27 escolas (3,6%), Bauru, com 23 escolas (3,0%), Itapeva, com 19 escolas (2,5%), Ribeirão Preto, com 16 escolas (2,1%), Franca, com 14 escolas (1,8%), Barretos, com 13 escolas (1,7%), Registro, com 6 escolas (0,8%).

A quantidade de unidades que atendem em tempo integral em relação ao total está estabelecida da seguinte forma: o PEI atende por meio de 504 unidades de 759 (66,4%); o ensino técnico integrado ao médio do Centro Paula Souza atende por meio de 217 unidades de 759 (28,6%); o ensino técnico integrado ao médio dos IFs atende por meio de 38 unidades de 759 (5,0%). O abismo percentual seria maior se considerássemos a oferta das escolas de tempo parcial. Portanto, isso denota a baixa expressividade em termos de oferta de vagas da rede federal no ensino médio público paulista.

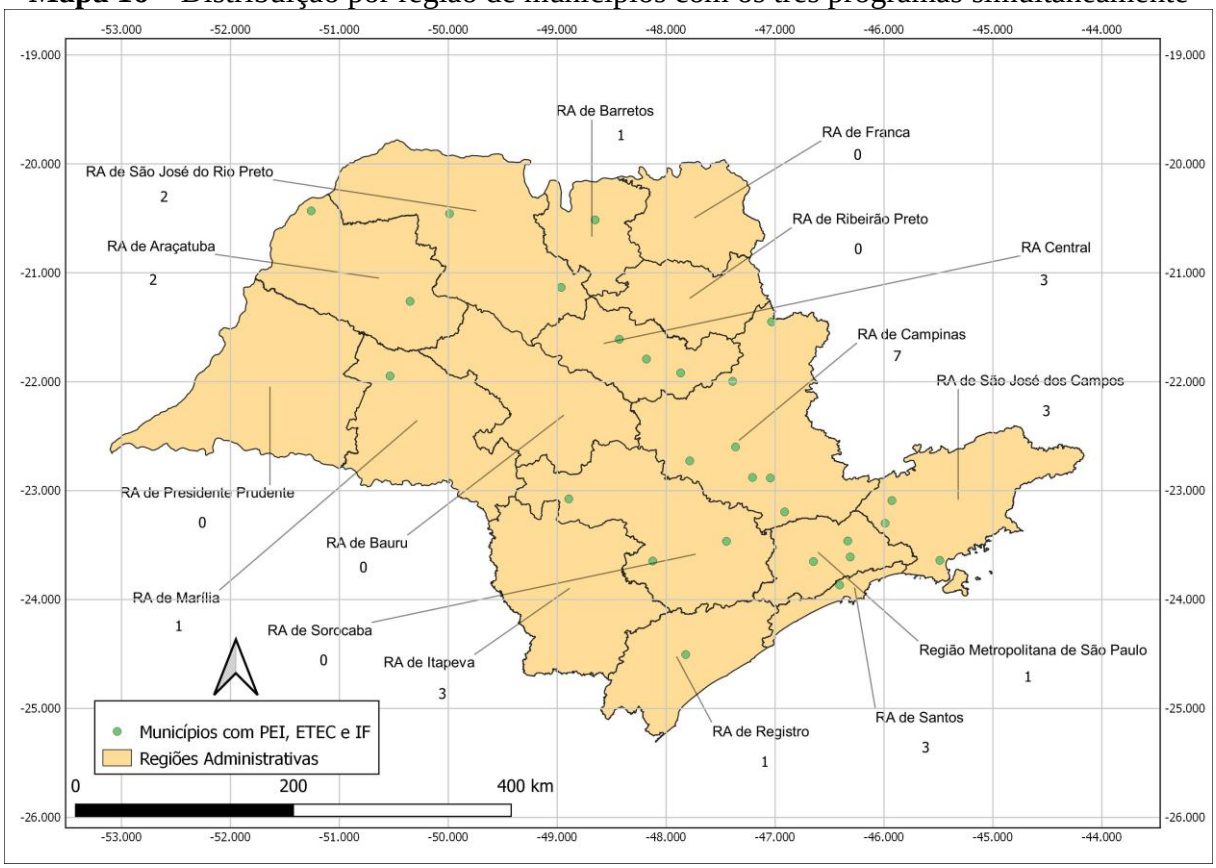
Os ensinos técnicos integrados ao médio do Centro Paula Souza e dos Institutos Federais têm sua estrutura de configuração sedimentada em seus movimentos históricos. Seus projetos político-pedagógicos de criação ocorreram em contextos e em intencionalidades voltados a atender os interesses do mercado de trabalho de suas épocas. O Instituto Federal de São Paulo, *Campus* São Paulo, foi a primeira unidade da rede e funcionava desde 1909. O país passava por um momento histórico de profundas transformações, pois há duas décadas a sociedade apresentava novas demandas com a alvorada do Brasil republicano sobretudo em termos de qualificação profissional. O corpo de alunos era majoritariamente formado por aprendizes. O Centro Paula Souza foi criado em 6 de outubro de 1969, durante o período militar no Brasil. Na época, a ideologia propalada impactava de modo a imprimir ideais de produtivismo aos sistemas educativos. Portanto, a educação deveria ser subserviente ao processo de desenvolvimento econômico do país.

Sendo assim, os cursos técnicos emergiram no cenário da educação paulista com o intuito de conclamar vagas com a promessa de os alunos terem maior facilidade em assumir postos no mercado de trabalho. De modo antagônico, após meio século de sua fundação, mediante a todos os avanços históricos, políticos e sociais, na atualidade, o Centro Paula Souza teve um significativo progresso quanto à oferta de vagas. Isso implica positivamente na condição de uma opção de ensino médio integrado ao técnico na rede pública paulista mais acessível em relação aos Institutos Federais.

O total de municípios com os três programas simultaneamente é igual a 27 do total de 645. Isso corresponde a 4,18% do total de municípios estaduais. A distribuição está configurada do seguinte modo em relação ao total de unidades e ao percentual de escolas nesta situação: Campinas, com 7 municípios (26,0%); Região Metropolitana de São Paulo,

com 3 municípios (11,1%); Central, com 3 municípios (11,1%); São José dos Campos, com 3 municípios (11,1%); Sorocaba, com 3 municípios (11,1%); Araçatuba, com 2 municípios (7,4%); São José do Rio Preto, com 2 municípios (7,4%); Santos, com 1 município (3,7%); Registro, com 1 município (3,7%); Barretos, com 1 município (3,7%); Marília, com 1 município (3,7%); Franca, Ribeirão Preto, Presidente Prudente, Bauru e Itapeva não possuem nenhum município em tal condição. À frente, o mapa 14 apresenta a distribuição por quantidade de municípios com os três programas por região.

Mapa 16 – Distribuição por região de municípios com os três programas simultaneamente



Fonte: Elaborado pelo autor, com os dados abertos do GEOSEADE (2018) e SEE (2018).

Os 27 municípios que possuem os três programas de educação em tempo integral são: Araraquara, Avaré, Barretos, Birigui, Campinas, Caraguatatuba, Catanduva, Cubatão, Hortolândia, Ilha Solteira, Itapetininga, Itaquaquecetuba, Jacareí, Jundiaí, Limeira, Matão, Mococa, Piracicaba, Pirassununga, Registro, São Carlos, São José dos Campos, São Paulo, Sorocaba, Suzano, Tupã, Votuporanga. A tabela 1, a seguir, apresenta a organização dos municípios de acordo com o número de escolas de cada programa, o total e a porcentagem respetiva em relação a 919 estabelecimentos de educação em tempo integral no ensino médio

no estado de São Paulo. Depois, exibimos no mapa 15 a geolocalização dos municípios no estado de São Paulo com os três programas de educação em tempo integral.

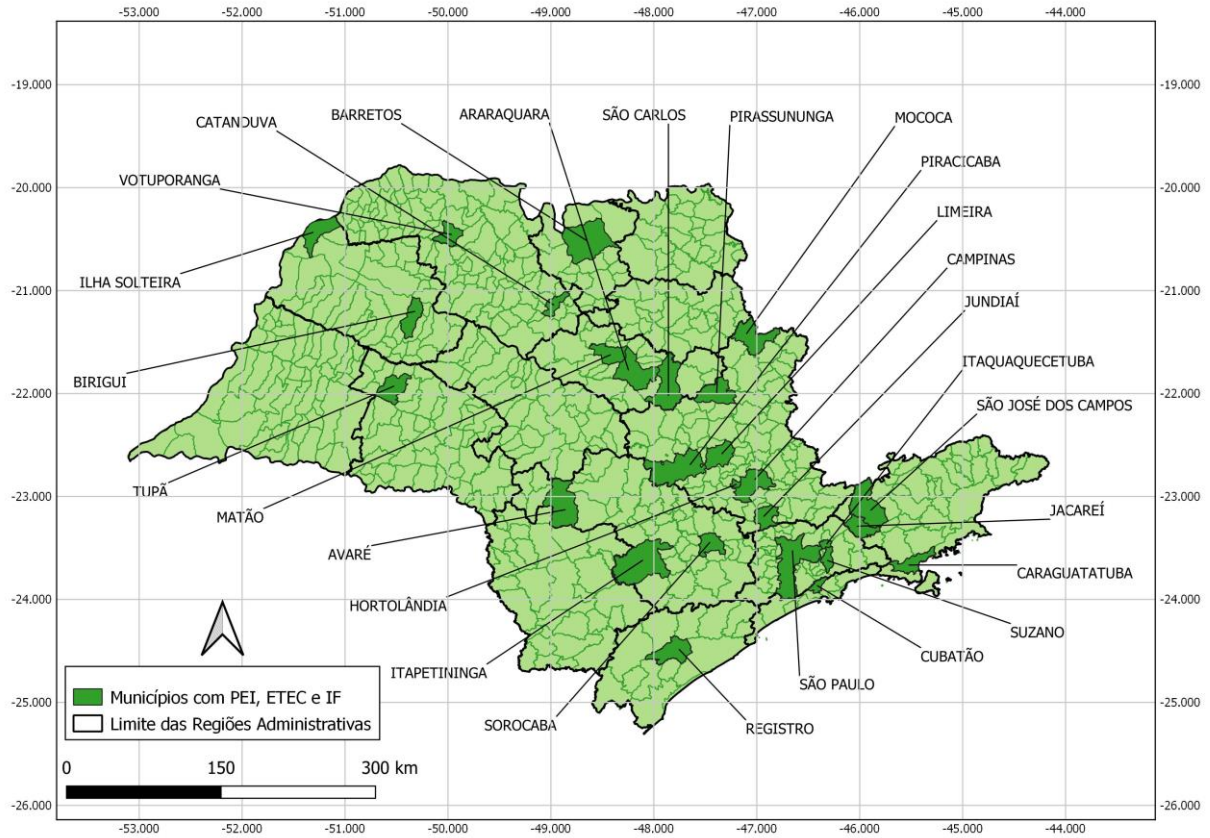
Tabela 1 – Número de unidades de cada programa nos municípios com os três programas simultaneamente.

Municípios	PEI	ETEC	IF	Total
Araraquara	6	1	1	8 (0,87%)
Avaré	2	1	1	4 (0,43%)
Barretos	6	1	1	8 (0,87%)
Birigui	3	1	1	5 (0,54%)
Campinas	13	2	1	16 (1,74%)
Caraguatatuba	2	1	1	4 (0,43%)
Catanduva	3	1	1	5 (0,54%)
Cubatão	3	1	1	5 (0,54%)
Hortolândia	5	1	1	7 (0,76%)
Ilha Solteira	2	1	1	4 (0,43%)
Itapetininga	3	2	1	6 (0,65%)
Itaquaquecetuba	1	1	1	3 (0,32%)
Jacareí	5	1	1	7 (0,76%)
Jundiaí	8	3	1	12 (1,30%)
Limeira	6	1	1	8 (0,87%)
Matão	2	1	1	4 (0,43%)
Mococa	2	2	1	5 (0,54%)
Piracicaba	22	2	1	25 (2,72%)
Pirassununga	1	1	1	3 (0,32%)
Registro	2	1	1	4 (0,43%)
São Carlos	5	1	1	8 (0,87%)
São José dos Campos	10	1	1	13 (1,41%)
São Paulo	108	40	1	150 (16,32%)
Sorocaba	17	3	1	21 (2,28%)
Suzano	1	1	1	3 (0,32%)
Tupã	1	1	1	3 (0,32%)
Votuporanga	3	4	1	8 (0,87%)

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados do SEADE (2018), SEE (2018) e IBGE (2018).

A partir da tabela anterior, podemos estabelecer os municípios por região para situar a configuração definida.

Mapa 17 – Municípios com as três políticas de educação em tempo integral para o ensino médio

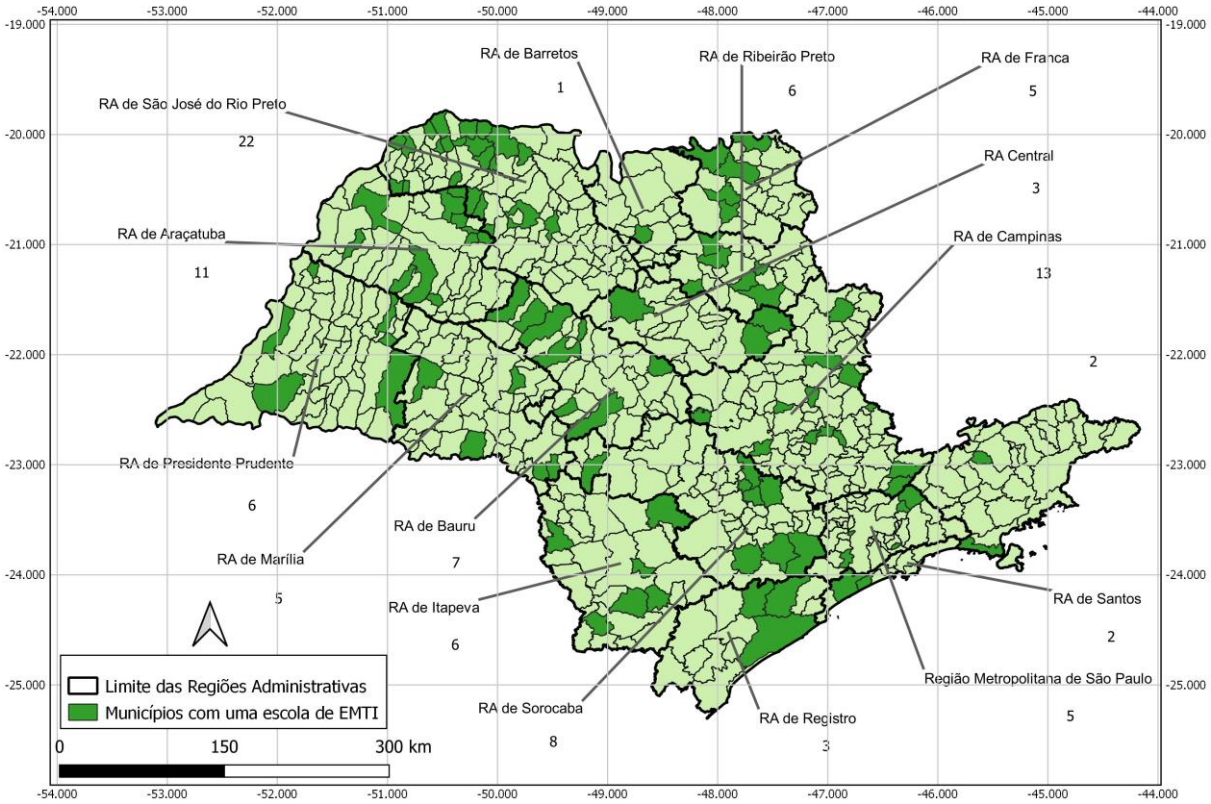


Fonte: Elaborado pelo autor, com os dados abertos do GEOSEADE (2018) e SEE (2018).

Um dado importante para se refletir e levar em conta é quais municípios o aluno terá pelo menos uma opção para ingressar em um programa de educação em tempo integral no ensino médio. Todas as regiões possuem algum estabelecimento de educação em tempo integral no ensino médio. A importância em analisarmos quais municípios possuem ao menos uma unidade reside em contribuir na percepção acerca do esforço do estado em relação à expansão da oferta em outras regiões. Há municípios com pelo menos um dos três programas em funcionamento, 105 municípios atendem esta condição. Isso corresponde a 16,3% do total de 645 municípios do estado de São Paulo. Sob este critério, a distribuição e o percentual de escolas da região em relação ao total de escolas com uma unidade, 105, temos a seguinte disposição: São José do Rio Preto, com 22 municípios (20,9%), Campinas, com 13 municípios (12,4%); Araçatuba, com 11 municípios (10,5%); Sorocaba, com 8 municípios (7,6%); Bauru, com 7 municípios (6,5%); Presidente Prudente, com 6 municípios (5,7%); Itapeva, com 6 municípios (5,7%); Ribeirão Preto, com 6 municípios (5,7%); Marília, com 5 municípios (4,8%); Metropolitana de São Paulo, com 5 municípios (4,8%); Franca, com 5 municípios (4,8%); Central, com 3 municípios (2,9%); Registro, com 3 municípios (2,9%);

São José dos Campos, com 2 municípios (1,9%); Santos, com 2 municípios (1,9%); Barretos, com 1 município (1,0%).

Mapa 18 – Municípios com uma escola em tempo integral no ensino médio público por região



Fonte: Elaborado pelo autor, com os dados SEADE (2020) e SEE (2018).

A distribuição das 759 escolas de ensino médio em tempo integral entre as regiões paulistas podem ser determinadas: Metropolitana de São Paulo, com 233 unidades (30,7%); Campinas, com 141 unidades (18,6%); Sorocaba, com 51 unidades (6,7%); São José dos Campos, com 51 unidades (6,7%); São José do Rio Preto, com 49 unidades (6,5%); Marília, com 31 unidades (4,2%); Presidente Prudente, com 30 unidades (3,7%); Araçatuba, com 28 unidades (3,7%); Santos, com 27 unidades (3,6%); Central, com 27 unidades (3,6%); Bauru, com 23 unidades (3,0%); Itapeva, com 19 unidades (2,6%); Ribeirão Preto, com 16 unidades (2,1%); Franca, com 14 unidades (1,8%); Barretos, com 13 unidades (1,7%); Registro, com 6 unidades (0,8%).

A distribuição de escolas entre os municípios mais atendidos, tendo em conta a tipologia de Parente (2016), segue com o percentual em relação ao total de unidades, 759: São Paulo, com 116 escolas (15,3%); Campinas, com 15 escolas (2,0%); Guarulhos, com 14

escolas (1,84%); Piracicaba, com 14 escolas (1,84%); Sorocaba, com 14 escolas (1,84%); Santo André, com 10 escolas (1,3%); Jundiaí, com 9 escolas (1,2%); São José dos Campos, com 9 escolas (1,2%); Americana, com 7 escolas (0,9%); Franca, com 7 escolas (0,9%); Praia Grande, com 7 escolas (0,9%); São Carlos, com 7 escolas (0,9%); São José do Rio Preto, com 7 escolas (0,9%); Taubaté, com 7 escolas (0,9%).

A cidade de São Paulo detém a maior densidade populacional e a maior população em relação a todos os municípios paulistas. Por consequência disso, é esperado que a região metropolitana de São Paulo contenha um número significativamente maior quanto ao total de escolas, considerando os três programas, em tempo integral em relação ao demais municípios. Segundo os dados do GEOSEADE (2018), é a nona maior região do estado, apresenta população de 11.914.851 habilitantes. Além disso, é a principal metrópole econômica da América do Sul. A Região Metropolitana de São Paulo exibe relevante atuação no setor farmacêutico, materiais de transporte, borracha, plástico, químico, maquinaria e equipamentos de modo geral. A demanda por trabalho em tais áreas colabora com o aumento de cursos técnicos e profissionalizantes.

Quando consideramos somente os números de escolas com ensino técnico integrado ao médio do Centro Paula Souza e do Instituto Federal de São Paulo por região, é imprescindível destacar a região administrativa de Campinas, pois contém o maior número de estabelecimentos tanto em unidades do Centro Paula Souza quanto do Instituto Federal de São Paulo. Não podemos deixar de levar em conta que a região administrativa de Campinas é a segunda maior do estado em termos de quantidade de municípios, 90, pouco atrás da região administrativa de São José do Rio Preto, que possui 96. A região administrativa de Campinas possui a maior extensão territorial em relação às 16, com 2.709.339,6 km^2.

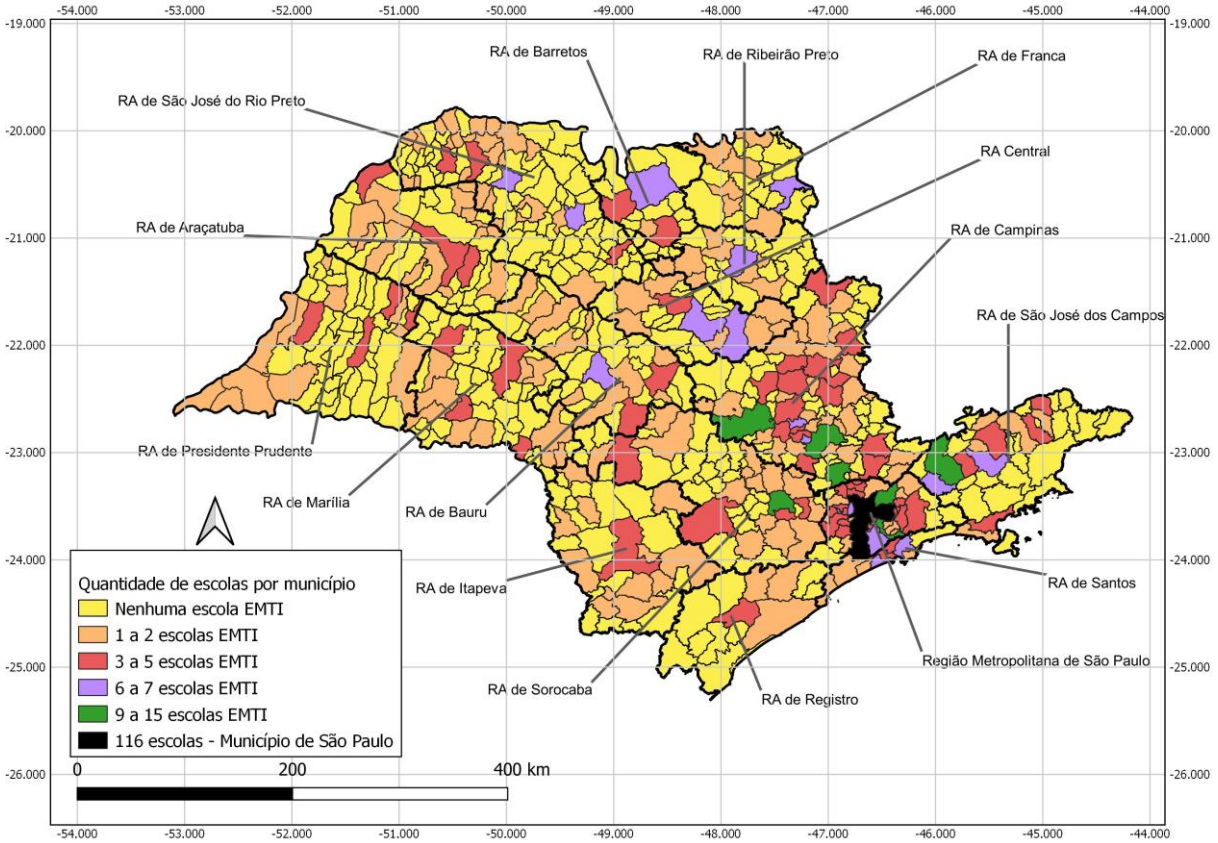
Segundo a plataforma Desenvolve São Paulo (2018), a região administrativa de Campinas exibe atividade econômica variada nas áreas de ciências e tecnologias devido ao fato de englobar uma diversidade de atuação grande nos setores industriais. A oferta de cursos acompanha a atividade econômica. A população total de região de Campinas é a segunda maior do estado e ainda apresenta alta populacional. Outra contribuição é que 4/5 dos municípios contém índices apreciáveis de escolaridade, de longevidade e de renda. Uma característica imperativa da região é a presença de instituições de pesquisa reconhecidas internacionalmente, entre elas, podemos citar: Laboratório Nacional de Luz Sincroton; Instituto de Zootecnia; Centro de Tecnologia Canavieira; Instituto de Tecnologia de Alimentos; Centro de Pesquisa de Desenvolvimento; Fundação Centro Tecnológico para Informática; Companhia de Desenvolvimento Tecnológico; Instituto Agronômico de

Campinas. Por meio da análise dos mapas anteriores e dos dados disponíveis nas plataformas GEOSEADE (2018) e Desenvolve São Paulo (2018), a região é contemplada por cursos técnicos do Centro Paula Souza e dos Institutos Federais que alinham a oferta de cursos à economia da região. No entanto, a maior parte de municípios que não oferecem ensino médio em tempo integral encontram-se próximos às regiões limítrofes da região administrativa. É concebível que ter uma formação qualificada tende a oportunizar maior probabilidade de assumir uma vaga no mercado de trabalho na região.

A partir da contagem por meio do critério de abrangência da tipologia de Parente (2016) e, portanto, considerando as três políticas de educação em tempo integral no ensino médio em relação ao total de municípios do estado de São Paulo, que são 645, temos: 394 municípios sem educação em tempo integral no ensino médio (61,1%); 163 municípios com 1 a 2 escolas pelo menos atendendo em ensino médio em tempo integral (25,3%); 63 municípios atendendo entre 3 e 5 escolas (9,8%); 17 municípios com 6 a 7 escolas em tempo integral no ensino médio (2,6%) e 7 municípios atendendo com 9 a 15 escolas (1,0%) e, por fim, somente o município de São Paulo possuí 116 unidades em tempo integral para o ensino médio na rede pública (0,2%).

O mapa a seguir apresenta a distribuição de unidades com ensino médio em tempo integral de acordo com cada município paulista em sua ampla distribuição, a fim de permitir a visualização da concentração de programas.

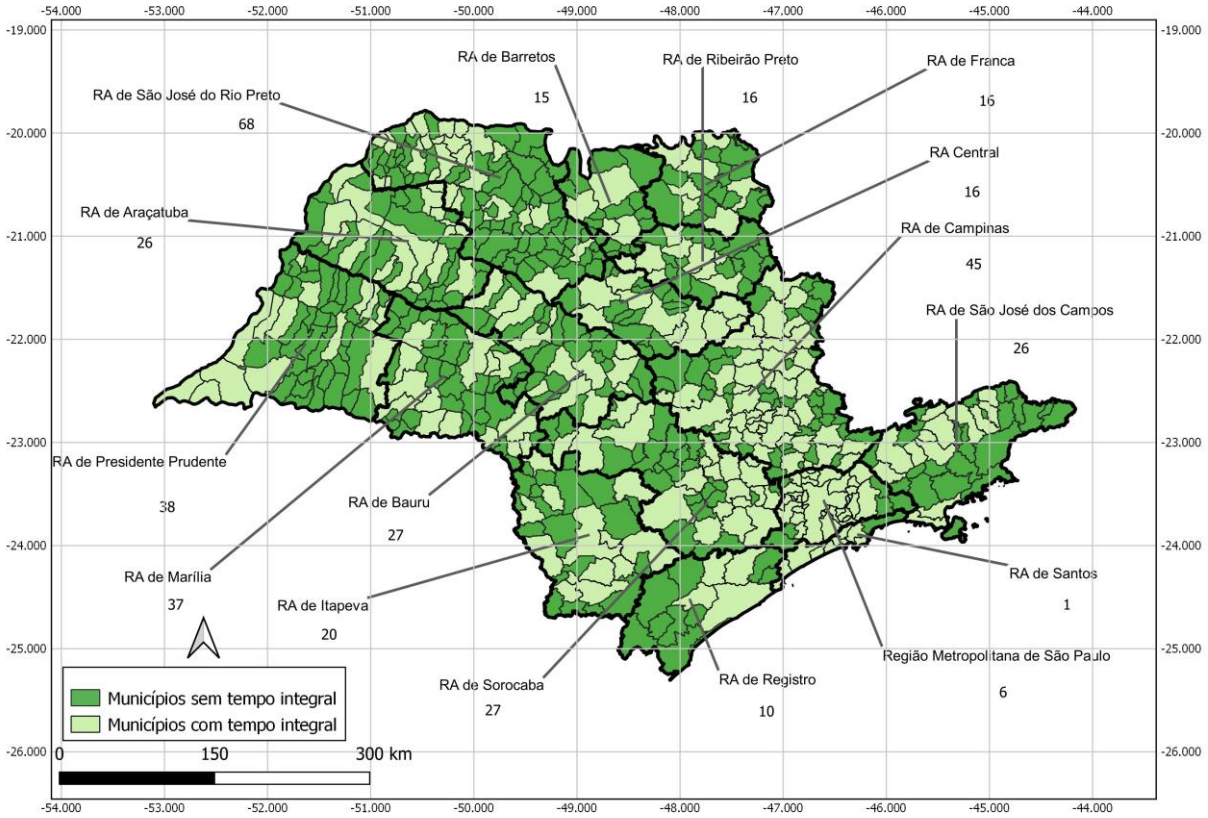
Mapa 19 - Distribuição de municípios que atendem em tempo integral



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em GEOSEADE (2018) e SEE (2018).

Por fim, é pertinente apresentar os municípios por região paulista que não atendem ensino médio em tempo integral. Como visto anteriormente, 394 municípios dos 645 não atendem ensino médio público em tempo integral (61,1%). A distribuição em relação ao total de municípios por região é: São José do Rio Preto, com 66 municípios de 96 (68,7%); Campinas, com 45 municípios de 90 (50%); Presidente Prudente, com 38 municípios de 53 (71,7%); Marília com 37 municípios de 51 (72,5%); Sorocaba, com 27 municípios de 47 (57,4%); Araçatuba, 26 municípios de 43 (60,5%); Bauru, 27 municípios de 39 (69,2%); São José dos Campos, com 26 municípios de 39 (66,6%); Itapeva, com 20 municípios de 32 (62,5%); Ribeirão Preto, 16 municípios de 25 (64,0%); Franca, 16 municípios de 23 (69,6%); Central, com 16 municípios de 26 (61,5%); Barretos, com 15 municípios de 19 (78,9%); Registro, com 10 municípios de 14 (71,4%); Região Metropolitana de São Paulo, com 6 municípios de 39 (15,4%); Santos, com 1 município de 9 (11,1%). O mapa a seguir apresenta os municípios não contemplados em tempo integral.

Mapa 20 – Municípios sem tempo integral distribuídos nas regiões administrativas



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de GEOSEADE (2018) e SEE (2018).

A configuração dos municípios que não atendem desperta atenção para uma singularidade que não pode ser ignorada: a que menos possui municípios que oferecem educação em tempo integral para o ensino médio é a região administrativa de São José do Rio Preto. Em termos de território é a segunda maior região do estado. Possui 6 municípios a mais em relação à região de Campinas. Em 2018, a população do estado de São Paulo era de 43.993.159 habitantes. Enquanto a região de Campinas possuía 6.816.097 habitantes, 15,5% do total em relação ao estado; a região de São José do Rio Preto, apenas 1.516.690 habitantes, 3,4% do total em relação ao estado. A região de Campinas, em termos populacionais, é 4,5 vezes maior em relação a São José do Rio Preto. O território da região de Campinas apresenta extensão territorial próxima à região de São Jose do Rio Preto, uma quantidade simular de municípios, a densidade populacional é superior. Ao norte da região administrativa de São José do Rio Preto concentram-se o maior número de municípios com ensino médio em tempo integral em relação ao total de escolas na mesma região. A oferta da natureza dos cursos técnicos acompanha a economia local. Entre as oportunidades de oferta, são comuns cursos na área informática, de química e de saúde.

A plataforma Desenvolve São Paulo (2018) delata que a região de São José do Rio Preto possui atividade econômica relevante no comércio de cana-de-açúcar, de carne bovina, de agropecuária, de biocombustíveis, além de ser a região administrativa maior produtora de borracha, com influência na produção de alimentos e de bebidas. Entre as demais produções econômicas, a região produz materiais hospitalares, metais e produtos para indústria têxtil como setores emergentes. Contudo, os movimentos migratórios são significativos de dentro para fora da região. Ademais, a densidade populacional não apresenta uma distribuição regular em todo o território. A atividade econômica, principalmente a agropecuária e a agricultura da região, impactam diretamente os estados limítrofes, tais como: Goiás, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul. Os cursos técnicos na região tendem a acompanhar a atividade econômica tornando os cursos técnicos em atividades agroindustriais presentes.

Após as análises anteriores, pode-se aferir o modo como as políticas públicas de educação em tempo integral têm sido implementadas no estado de São Paulo. O georreferenciamento mostrou como o estado atua na oferta da educação em tempo integral no ensino médio público para cumprir a meta 6 do PNE e do PEE.

A importância da geolocalização nas pesquisas em educação, em especial na área de políticas públicas educacionais, permite conceber o homem para além de um sujeito histórico. As políticas públicas educacionais são implementadas em um território, por vezes, modificando as condições sociais e permeabilizando, bem como ressignificando, as oportunidades locais.

Em um regime federalista, a ideia de que diferentes entes atuem sobre o mesmo território, em suma, concretiza a ideia de uma ação pública para que as metas presentes na agenda política possam ser atingidas por meio da colaboração e da cooperação. Contudo, mesmo com 3 políticas públicas atuando no estado de São Paulo há quase uma década, aproximadamente 60% dos municípios ainda não oferecem educação em tempo integral para o ensino médio público. Além de tudo, uma parcela significativa dos municípios que não oferecem educação em tempo integral possui uma população abaixo de 5 mil habitantes.

Quando refletimos sobre a aplicabilidade de múltiplos itinerários formativos, incluindo oportunidade para o ensino técnico, como preconizado pela reforma do ensino médio, fica evidente a dificuldade para a implementação no estado de São Paulo, pois 271 municípios possuem menos de dez mil habilitantes. Logo, compreende 42% do total de municípios em todo estado. Outra informação importante é que 275 municípios paulistas contam com uma única escola estadual. Portanto, a implementação do ensino médio com o itinerário técnico constituirá uma dificuldade emblemática diante da configuração dos

munícipios, e a promessa ao jovem para exercer seu protagonismo no momento de escolha provavelmente não contemplará todos os itinerários formativos. Sendo assim, dentro das condições materiais atuais, a reforma do ensino médio ampliará o contexto de desigualdade social no que tange à oferta de oportunidades de itinerários diversificados. Hoje, apenas por meio da análise dos mapas com a posição georreferenciada dos estabelecimentos de ensino fica evidente a dissonância na distribuição das políticas de educação em tempo integral no estado de São Paulo.

As relações intergovernamentais e intersetoriais perpassam as três políticas, pois as mesmas são oferecidas por meio de três distintas secretarias. O Programa Ensino Integral e as Escolas Técnicas do Centro Paula Souza são implementadas em âmbito estadual, sendo a primeira implementada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e o segundo pela Secretaria do Desenvolvimento, Ciência e Tecnologia. Já o Instituto Federal de São Paulo pertence à esfera federal. Esta ocorrência materializa a ação política por parte dos entes federativos. A necessidade de uma atuação conjunta no regime federalista é necessária para assegurar adequada integração na oferta de políticas de educação em tempo integral para o ensino médio público do estado de São Paulo.

A análise por georreferenciamento, tendo como única variável a localização, evidenciou que as políticas públicas de educação em tempo integral no ensino médio público precisam avançar em termos de oferta para atingir as metas estabelecidas pelo PNE e pelo PEE. Inclusive mostrou que é possível investir mais em determinadas regiões e municípios por meio de análises de outras variáveis não consideradas neste trabalho, tais como: vulnerabilidade social, índice de desenvolvimento municipal, escolaridade, índice de desenvolvimento da educação básica.

A fim de que sejam cumpridas as metas do PNE e do PEE, quanto à implementação de políticas de educação em tempo integral no ensino médio público no estado de São Paulo, é preciso articulação do poder público em todas as esferas (municipais, estadual e federal) e setores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 31 – Último quadrinho de Calvin e Haroldo por Bill Watterson



Fonte: ANDRADE, V. (2014).

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as políticas de educação em tempo integral no ensino médio público implementadas no estado de São Paulo. Foram investigados o Programa Ensino Integral, o Ensino Técnico Integrado ao Médio da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação e o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio dos Institutos Federais de Educação.

Para isso, a pesquisa foi conduzida pelas seguintes questões-problemas: Quais são as principais características das políticas de educação em tempo integral destinadas ao ensino médio público no estado de São Paulo? Como está configurada a oferta da educação em tempo integral no ensino médio público em termos de abrangência nas regiões administrativas do estado?

Para tal, seguimos três objetivos específicos: descrever os principais aspectos históricos, políticos e legais relacionados ao ensino médio no Brasil; identificar e sistematizar as principais características das políticas de educação em tempo integral no ensino médio público implementadas atualmente no estado de São Paulo; investigar a configuração da oferta de ensino médio público em tempo integral no estado de São Paulo.

Primeiramente, reconstituímos a trajetória histórico-político-legal do ensino médio brasileiro. Esteve subjacente, sob as pesquisas dos autores estudados, que o ensino médio carece de uma identidade, desde o início de suas proposições, no contexto brasileiro. Além disso, a marca de um ensino médio elitista, seletivo tem percorrido a nossa história, que é marcada por um contexto de amplas desigualdades sociais.

O federalismo brasileiro nasceu a partir da necessidade de descentralizar as decisões do país, que possui dimensões continentais e necessitava ter autonomia em demandas regionais. Embora o nosso federalismo tenha nascido sob uma roupagem oligárquica, o mesmo apresentou avanços significativos a partir da segunda metade do século XX, após o fim do período militar no Brasil e com o avanço da democratização.

Hoje, do mesmo modo, é preciso avançar em nossas considerações sobre políticas de ensino médio. Em um sistema político federalista do quinto maior país do mundo, não é possível consolidar uma identidade a todo o ensino médio em um território tão vasto, tanto do ponto de vista geográfico quanto na diversidade da perspectiva cultural. O que é necessário incutir aos *policy makers*, de certo modo, é considerar com maior veemência as diferenças locais. Não é plausível discutir sobre "o ensino médio", e sim, "os ensinos médios". O que é comum para todos no ensino médio articulado para todos na BNCC é no campo da equidade. No entanto, a possibilidade de abertura para que as escolas estaduais paulistas possam ressignificar o currículo deveria ser maior e considerar especificidades regionais.

Na perspectiva federalista, o que tem sido feito é desenvolver perspectivas gerais para que os entes federados articulem a seus projetos de educação específicos, que têm sido materializados no campo político-legal, entre várias formas, por meio da interrelação entre o PNE e o PEE. No entanto, como visto no item 3.3 desta dissertação, é urgente fortalecer o diálogo entre os entes federados no estabelecimento das metas de modo inclusivo, bem como garantir sincronicidade entre o que está no presente nas estruturas legais e o que está no campo da execução das políticas públicas.

A garantia ao direito à educação, após o período militar e o avanço no processo de redemocratização no Brasil foram consequências de uma sucessão de eventos, entre os quais destacamos: a elaboração da Carta Magna de 1988, a aprovação da LDB, a criação do Fundeb e a elaboração do PNE e do PEE. Todos esses eventos contribuíram para aplacar um cenário de desigualdades sociais que construí com vias legais para possibilitar o acesso e a permanência dos estudantes na escola.

No que concerne ao ensino médio, a Emenda Constitucional nº 59 representou um avanço na oferta dessa etapa da educação básica, à medida que ampliou a obrigatoriedade de

crianças e de adolescentes frequentarem dos 4 aos 17 anos o espaço escolar. Este avanço legal mitigou o abandono escolar do jovem, para exercer, desde cedo, uma profissão e contribuir com a economia familiar.

Várias reformas perpassaram o ensino médio, desde o início da História da Educação no Brasil. A atual surgiu a partir de um contexto emblemático, envolvendo falta de profissionais de algumas áreas, baixa apropriação de habilidades básicas de língua portuguesa e de matemática evidenciadas pela Prova Brasil, infraestrutura inadequada. Contudo, o modo como está sendo concretizada possui significativas chances em acentuar as desigualdades socioeducacionais. Além disso, as escolas públicas e as jornadas complexas com horário de aula fragmentado, por vezes dividido entre várias escolas, pelos professores do ensino médio, terão poucas condições em ofertar todos os itinerários formativos propostos pela atual reforma.

As políticas públicas constituem ações, movimentos, proposições do Estado. Neste trabalho, foi realizada a análise de três políticas públicas de educação em tempo integral no ensino médio público do estado de São Paulo para entender, de fato, como são esses movimentos sob a ótica federalista.

A análise de políticas públicas por meio de tipologias é importante, ao passo que delimita um conjunto de fatores para que uma caracterização concisa, mas que contenha os elementos fundamentais, possa ser feita. Todavia, reconhecemos algumas limitações deste tipo de análise. Entre elas: categorizar elementos que atendam parcialmente a dois critérios delimitadores ou que não estejam efetivamente contemplados pela tipologia.

As três políticas investigadas, segundo a tipologia de Parente (2016), apresentam: abrangência parcial; normatização da política estruturada; formulação quanto à existência de relações intersetoriais dentro da mesma secretaria; implementação por recursos públicos; sustentação por argumentos pedagógicos; responsáveis pela ação educativa diferentes profissionais concursados e temporários; organização curricular é padronizada; currículo integrado. Este trabalho apenas contemplou o critério abrangência e vislumbrou uma análise das políticas, tendo em conta a localização. Contudo, a tipologia a que recorremos sugere que outros aspectos poderiam protagonizar outros estudos e implicar em outras investigações, tendo outras metodologias como apoio.

Os currículos dos três programas, embora sejam integrados, apresentam diferenças estruturais importantes. O Programa Ensino Integral segue um currículo com características significativamente propedêuticas. Já o ensino técnico integrado ao médio do Centro Paula Souza e do Instituto Federal alinham as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular a

disciplinas voltadas à formação profissional. Isso consiste em uma tentativa de conciliação entre duas áreas de formação. São políticas que possuem nuances que mostram diferentes projetos de formação e que revelam anseios expressos nas proposições referentes ao ensino médio, desde o século XX. Não foi objeto deste estudo, aprofundar essa discussão, o que outros estudos poderão fazê-lo.

Após conhecer as três políticas e suas principais características, nosso desafio foi analisar a configuração da oferta no estado de São Paulo. Conforme destacamos, o georreferenciamento permite situar onde acontecem vários fenômenos, sejam os mesmos físicos ou sociais, por exemplo, avanços na implementação de programas e ocorrências geofísicas. Além disso, o georreferenciamento pode nortear políticas. Em 2020, o número de casos de Covid-19 situados por meio de georreferenciamento nas regiões administrativas do estado de São Paulo contribuiu para que autoridades de saúde determinassem a abertura ou o fechamento do comércio, bem como a necessidade de implementação de medidas sanitárias ou a fiscalização para o cumprimento das normas estabelecidas pelas autoridades de saúde.

Nesta pesquisa, o georreferenciamento privilegiou a abrangência da oferta de educação em tempo integral no ensino médio do estado de São Paulo. Primeiramente foram apresentados mapas georreferenciados de cada política individualmente, destacando a oferta "por região" e "por município" e enfatizando aqueles "contemplados" e "não contemplados". Em seguida, foi realizada análise georreferenciada das três políticas de forma conjunta.

Com os resultados, foi possível identificar uma distribuição de unidades de tempo integral no espaço territorial expressamente desigual com pontos de concentração. Como discutido anteriormente, no regime federalista, os entes possuem autonomia para tomarem decisões locais, a fim de atender as necessidades específicas da população, mas sem perder de vista o amplo projeto de educação que se tem para o país ou para uma unidade federativa. Isso nos faz pensar na relevância das relações intergovernamentais e das relações intersetoriais na materialização das políticas, de modo a oportunizar diferentes projetos formativos.

Por fim, este estudo permitiu que novas inquietações emergissem, indicando terreno fértil para outras pesquisas futuras. Para além deste trabalho, seria importante investigar outras variáveis associadas à oferta da educação em tempo integral no ensino médio público, a exemplo do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, do nível de Escolaridade e Vulnerabilidade Social. A categoria "trabalho", por exemplo, deveria ser mais explorada no meio acadêmico, no que se refere à implementação de políticas de educação em tempo integral. A territorialização das políticas públicas de educação em tempo integral para o ensino médio é implementada com maior

aceitação, participação e construção coletiva das comunidades onde os jovens não necessitam trabalhar para complementar a renda familiar, a menos que sejam pensadas políticas sociais de forma integrada para garantir a permanência do aluno em jornada de tempo integral. A necessidade em trabalhar desde cedo consiste em um empecilho significativo à implementação de políticas públicas de tempo integral para o ensino médio.

Há na academia algumas vozes que ressoam ao relacionar os programas de educação em tempo integral e os definem como excludentes. O contexto das discussões atribui a eles parte da responsabilidade pelas desigualdades sociais e educacionais presentes no sistema de educação estadual e federal no território paulista. Na verdade, seria pertinente que o debate contemplasse o aspecto que as políticas de educação em tempo integral não são causa direta de tais disparidades. Pelo contrário, os programas de educação em tempo integral encontram nelas um obstáculo para que sejam implementados. Portanto, não são causa direta de desigualdade, porém também sofrem efeitos oriundos dos desdobramentos destas para que ocorra avanço na agenda de implementação político-educacional para o cumprimento da meta 6 do PNE e do PEE.

Convém ampliar o debate sobre a oferta da educação em tempo integral no ensino médio público à luz das necessidades, dos interesses e das demandas sociais. As próprias políticas de educação em tempo integral no ensino médio podem ser consideradas elementos importantes para a construção de uma rede de proteção para os jovens, concretizando ensejos estruturados no Estatuto da Criança e do Adolescente. Portanto, é preciso dialogar com as comunidades de modo a considerar quais projetos melhor atendam a sociedade em determinado momento histórico. É preciso pensar também no interesse dos jovens para a construção de currículos e de projetos socioeducativos diferenciados.

Entretanto, é impossível apaziguar aproximadamente meio milênio de desigualdades instituídas na educação brasileira apenas pela via da ampliação do tempo escolar. A educação em tempo integral no ensino médio público deve ser interpretada como um caminho para a garantia de direitos sociais, mas não único.

No início de cada seção desta dissertação, elencamos algumas palavras para tentarmos desenhar algumas características comuns e necessárias ao ensino médio. Embora exista um consenso teórico quanto à falta de identidade desta etapa da educação básica, pensamos que o perfil do ensino médio que precisamos ainda exige avanços em termos de implementação de políticas educacionais realmente efetivas, que não apenas sirvam para aumentar índices, mas que repercutam em apropriação de saberes e consolidem progressos na construção de uma escola democrática, inclusiva e justa para todos.

O desafio para ampliar a jornada escolar no ensino médio é significativo e desafiador, porém não diminui a necessidade de intensificar esforços para amenizar as fragilidades que estão presentes nas escolas em tempo parcial. Quando relocamos todas as considerações que fizemos, no início de cada seção, após os quadrinhos que as iniciam, podemos dizer que o ensino médio que sonhamos exige a implementação de políticas públicas de educação com *compromisso*, com *reflexão*, com *formação integral* e com *inovação*.

O último quadrinho de Calvin e Haroldo, que trouxemos nas considerações finais, é também o último da obra de Bill Watterson, que mostra o efeito da neve sobre a paisagem como folhas em branco. Assim será o novo ensino médio, o avanço dos programas de educação em tempo integral no estado de São Paulo e o projeto político-educacional que está sendo construído no país. Professores, alunos, comunidade escolar, universidades, pesquisadores e tantos outros profissionais diretamente ou indiretamente envolvidos com as comunidades escolares no ensino médio iremos escrever nossas trajetórias em novos contextos, novos horizontes, novas realidades, onde teremos que reexplorar e que reinventar nossas práticas educativas. Para escrever nas folhas em branco como a neve e o brilho da juventude do adolescente, ficamos com a última palavra pertinente ao perfil que o ensino médio precisa vislumbrar no jovem. Uma palavra tão importante não só para o ensino médio, bem como para a educação neste momento em que vivemos. A última palavra deste texto, mas que sempre está ou estará na linha ou nas entrelinhas de tantos outros: *esperança*!

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R.P.; SANTANA, W. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, DF: UNESCO, 2010, p. 39-70.

ANDRADE, V. Último quadrinho de Calvin e Haroldo. **CONTI** outra. 3, set. 2014. Disponível em: https://www.contioutra.com/o-ultimo-quadrinho-de-calvin-e-haroldo. Acesso em: 10 nov. 2021.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. **São Paulo Perspec**., São Paulo, v. 18, n. 2, p. 17-26, Jun, 2004.

BARROS, R. J. M. Ação direta de inconstitucionalidade 5.599/DF e apenso. **Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão**, Brasília, 19 de dezembro de 2016.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 4. ed. Ed. Vozes, 2002.

BOSSLE, Renato Cabral. **QGIC – e geoprocessamento na prática**. 2. ed. Curitiba: Editora Íthala, 2017, p. 239.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017 Brasília, DF. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC C_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937**. Brasília, DF [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 26 de jan. 2020.

BRASIL. **Constituição do Império de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição do Império de 1891**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 1915. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 abr. 1925. Disponível em: encurtador.com.br/oprZ3. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1931. Disponível: encurtador.com.br/kyPRU. Acesso em: 7 jan. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901**. Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. Diário Oficial da União. Palácio do Rio de Janeiro, RJ, 25 jan. 1901. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-norma-pe.html. Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Palácio do Rio de Janeiro, RJ, 19 abr. 1879. Disponível em: encurtador.com.br/uJKT5. Acesso em: 06 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, no dia 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 1909. Disponível em: encurtador.com.br/amoBH. Acesso em: 11 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911**. Reorganiza o ensino secundario e o superior na República. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 mar. 1915. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal. Palácio do governo provisório. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 06 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Dário Oficial da União, Brasília, DF, 09 fev. 1942. Disponível: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 8 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 abr. 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: 8 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943**. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Dário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 1943. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 8 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 jan. 1946. Disponível em: encurtador.com.br/dkvwX. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.613, 20 de agosto de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 out 1946. Disponível em: encurtador.com.br/npZ78. Acesso em: 8 jan. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEC, DICEI, 2013. p. 562. ISBN: 978-857783-136-4. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional, nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2007. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 11 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 ago. 2008. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF,

5 abr. 2013. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html. Acesso em: 05 abr. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html. Acesso em: 31 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e addições á Constituição Politica do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 21 ago. 1834. Disponível em: encurtador.com.br/rGMV1. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 24 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 out. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: encurtador.com.br/biK26. Acesso em: 31 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 23 dez. 2017.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. [Online]. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 16 mar. 2017.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. [Online]. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 8 mar. 2017.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. [Online]. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 4 abr. 2017.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. [Online]. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. [Online]. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. [Online]. Brasília: Inep, 2018. http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 23 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. Câmara dos deputados, Brasília, DF, 2016. Disponível em: encurtador.com.br/ejqFZ. Acesso em: 28 mar. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Projeto de lei nº 4.155, de 10 de fevereiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Câmara dos deputados, Brasília, DF, 10 fev. 2001. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=25633. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Projeto de lei nº 6.840, de 16 de dezembro de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências, tendo parecer da Comissão Especial, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa; pela adequação financeira e orçamentária; e, no mérito, pela aprovação deste, com substitutivo; pela rejeição do de nº 7082/14, apensado, e pela inconstitucionalidade do de n° 7058/14, apensado. Câmara dos deputados, Brasília, DF, 8 fev. 2017. Disponível: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2123043. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF, 2020 p. 568.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2012. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 1 mar. 2020.

CAMARGOS, Melina Alves de; OLIVER, Fátima Corrêa. Uma experiência de uso do georreferenciamento e do mapeamento no processo de territorialização na Atenção Primária à Saúde. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 123, p. 1259-1269, Out. 2019.

CASTILHO, D. A reforma do ensino médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. **Geodiálogos**, v. 1, n. 4, fev. 2017.

CASTRO, M. H. G. TIEZZI, S. **A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005. ISBN 85-209-1705-4.

CAVALIERE, A. M. Educação Integral precisa de mais tempo, mais espaços e atividades educacionais de diferentes naturezas". **Portal do professor**, 2015. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=3854. Acesso em: 31 ago. 2020.

CELLARD, A. A Análise documental. *In*: **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 296- 316.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. Quem somos? CEPS on-line, 2018. Disponível: https://www.cps.sp.gov.br/quem%20somos. Acesso em: 05 set. 2018.

CERVI, Rejane de Medeiros. **Sistema de Ensino no Brasil**. Curitiba: IBPEX, 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012.

COSTA, Valeriano Mendes Ferreira. Federalismo e relações intergovernamentais: implicações para a reforma da educação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 729-748, set. 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã – da Colônia à Era Vargas**. 2.ed. rev., ampl. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances**: estudos sobre Educação, v. 17, n. 18, 2010. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/729/741. Acesso em: 30 set. 2020.

DE SOUZA, Elizabeth Rocha; CRUZ, Carla Madureira; RICHTER, Monika. O uso de geotecnologias em sistemas de transporte e organização urbana no Brasil (the adoption of Geotechnology in public transport and urban organization in Brazil). **Mercator**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 143 a 152, abr. 2014. ISSN 1984-2201.

DELANEZE, Tais. **As reformas educacionais de Benjamin Constant (1890-1891) e Francisco Campos (1930-1932)**: o projeto educacional das elites republicanas. São Carlos: UFSCar, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, Set. 2013.

ENAP. **Introdução ao federalismo e ao federalismo fiscal no Brasil**. Brasília, 2017. Disponível em: encurtador.com.br/qJOR4. Acesso em: 20 maio 2020.

FERREIRA, A. F. A reforma do ensino livre. **JusBrasil**, 2006. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/7865/a-reforma-do-ensino-livre. Acesso em: 03 fev. 2020.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória N o 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, Jun, 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANÇA, M. Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração: os indicadores educacionais e financeiros. **RBPAE** - v. 30, n. 2, p. 417-433 mai./ago. 2014.

GHIRALDELLI Júnior, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1992. Ed 2ª. Ver (Coleção Magistério- 2º grau. Série Formação do Professor).

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *In*: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

GOES, M. **Gestão democrática: perspectivas e desafios da escola pública do Centro Paula Souza**. 2003. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira. Curitiba: IBPEX, 2005.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRUND, Z. C. **Jornada de trabalho docente: Regime de dedicação plena e integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo**, 2019. 180 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Presidente Prudente – SP, 2016.

HAIDAR, M. de L. M; TANURI, L. M. A educação básica no Brasil: dos primórdios até a primeira Lei de diretrizes e Bases. *In*: MENESSES, J. G. *et al*. **Estrutura e funcionamento da educação básica**: leituras. São Paulo: Pioneira, 1998.

HUMENHUK, H.; MARCO, C. de. O ESTADO FEDERAL BRASILEIRO E O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. *In*: **Teoria do Estado e da Constituição**. Organização CONPEDI/UFPB: Coordenadores: Gustavo Rabay Guerra, Ilton Norberto Robl Filho, José Filomeno de Moraes Filho. – Florianópolis: CONPEDI, 2014.

IDESP. **Consulta por escola**. São Paulo. Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola2016.asp?ano=2016. Acesso em: 03 jun. 2018.

IKUTA, C. at al. Nota técnica: As transições escola-trabalho: alguns apontamentos para o debate sobre a reforma do ensino médio. **DIEESE Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos**, São Paulo, n. 164, nov. 2016.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produto Interno Bruto dos Municípios**. Rio de Janeiro: IBGE: 2021. Disponível em: encurtador.com.br/abcdF . Acesso em: 10 nov. 2020.

INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. São Paulo, 2018. Disponível em: http://www2.ifsp.edu.br/index.php/instituicao/ifsp.html. Acesso em: 06 set. 2018.

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

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima; LANGE, Wolfram Johannes. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, dez. 2013.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Ação Educativa**, São Paulo, set. 2009

KUENZER, Acacia Zeneida. TRABALHO E ESCOLA: A FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354 Jun. 2017. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200331&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 abr. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, A. R. C. O Ensino médio em Questão. **Química nova na escola**, n. 7, maio. 1998.

LUCE, M. B.; SARI, M. T. O Regime de colaboração na educação do Rio Grande do Sul. *In:* OLIVEIRA, R. P. e SANTANA. W. **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, UNESCO, 2010. p. 243-270. ISBN: 978-85-7652-114-3.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza; VELTEN, Maria Janete. Cooperação e colaboração federativas na educação profissional e tecnológica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1113-1133, dez. 2013.

MALHA estadual das diretorias de ensino do estado de São Paulo: 2018. São Paulo: GEOSEADE, 2018. Disponível em: https://portalgeo.seade.gov.br/download-de-dados/. Acesso em: 15 out. 2020.

MALHA estadual digital do estado de São Paulo: 2018. São Paulo: GEOSEADE, 2018. Disponível em: https://portalgeo.seade.gov.br/download-de-dados/. Acesso em: 20 set. 2020.

MALHA municipal digital do estado de São Paulo: 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: https://mapas.ibge.gov.br/bases-e-referenciais/bases-cartograficas/malhas-digitais.html. Acesso em: 10 set. 2020.

MALHA estadual das regiões administrativas do estado de São Paulo: 2018. São Paulo: GEOSEADE 2018. Disponível em: https://portalgeo.seade.gov.br/download-de-dados/. Acesso em: 20 out. 2020.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo, 2005.

MELO, W. As reformas do ensino médio: considerações históricas, educacionais e políticas. **Confederação dos trabalhadores em estabelecimentos de ensino, Brasília**, set. 2016.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. Financiamento da educação básica no novo Plano Nacional de Educação: avanços, impasses e perspectivas. **Revista Contrapontos**, v. 16, n. 3, p. 361-382, 2016. Disponível em: https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/7786/5341. Acesso em: 01 out. 2020.

Ministério da Defesa. São Paulo, 2020. Prefeitura apoia construção do Colégio Militar de São Paulo. Disponível em: http://www.cmse.eb.mil.br/index.php/ultimas-noticias-categoria/412-prefeitura-apoia-construcao-do-colegio-militar-de-sao-paulo. Acesso em: 10 out. 2020.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, abr. 2012.

MORAES, C. S. V.; MINTO. C.; GIROTTO, E. D.; GURGEL, I. ZANETIC, J. Grupo de trabalho de política educacional – USP. São Paulo. mar. 2017 Disponível em: http://www.adusp.org.br/index.php/conj-pol/2805-a-quem-interessa-a-reforma-do-ensino-medio-do-governo-temer. Acesso em: 10 jun. 2018.

MULLER, Erika Priscila Lisboa; CUBAS, Márcia Regina; BASTOS, Laudelino Cordeiro. Georreferenciamento como instrumento de gestão em unidade de saúde da família. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 63, n. 6, p. 978-982, Dec. 2010.

PARENTE, C. DA M. D. Desvendando a jornada escolar brasileira. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 3, p. 319 - 343, 5 fev. 2020.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A Construção da Meta de Educação em Tempo Integral do Plano Nacional de Educação (2014). **Educação em Revista**, Marília, v. 18, p. 23-42, 2017.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. **Roteiro**, v. 41, n. 3, p. 563-586, 2016.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, jun. 2018.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; GRUND, Zelina Cardoso. **Portal Metodista de Periódicos Científicos e Acadêmicos**. Piracicaba, v. 26, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2019

PEREIRA, K. S. Nota técnica: Reformulação do Ensino Médio. **Consultoria Legislativa,** Brasília. ago/2014. Disponível em: encurtador.com.br/mpACZ. Acesso em: 19 abr. 2018.

PINTO, J. M de R. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Xamã, 2007. p. 47-72.

Plano Nacional de Educação: Planejando a Próxima Década (2014). Brasília. Recuperado em 19 de abril, 2019. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.
QGIS Development Team. **QGIS User Guide, Release 3.10**: QGIS Project, 2020.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 219-239, set. 2012.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil** (1930/1973). Prefacio Prof. Francisco Iglésias, 37ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

ROSANO-PENA, Carlos; ALBUQUERQUE, Pedro Henrique Melo; MARCIO, Carvalho Jose. A eficiência dos gastos públicos em educação: evidências georreferenciadas nos municípios goianos. **Econ. Apl.**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 3, p. 421-443, set. 2012.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para aprender políticas públicas**. Volume I: Conceitos e Teorias. Brasília. IGEPP, 2013.

SANTOS, F. M; LOUZADA-SILVA, D.; GUIMARÃES-IOSIF, R. M. Uma nova concepção de ensino médio e técnico: O olhar do Distrito Federal. *In*: **Ensino Médio**: impasses e dilemas. GOMES, C. A.; VASCONCELOS, I. C. O.; COELHO, S. R. S. Brasília, DF: Cidade Gráfica Editora, 2018.

SANTOS, M. R.; DORIGON, L.; SANDMANN, A.; BORTOLOTO, C. C. Reformas curriculares de Química: Impactos e desafios para o processo de ensino e aprendizagem. **XVIII ENEQ**, 25 a 28 de julho de 2016.

SANTOS, P. S. M. B. **Guia prático da política educacional no Brasil**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SÃO PAULO. **Decreto nº 52.756, de 27 de fevereiro de 2008**. Institui o Programa de Estágios em órgãos e entidades da Administração Pública Estadual Direta, Indireta e Fundacional e dá providências correlatas. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2008/decreto-52756-27.02.2008.html. Acesso em: 17 ago. 2018.

SÃO PAULO. **Decreto nº 57.571, de 2 dezembro de 2011**. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-7571-02.12.2011.html. Acesso em: 27 ago. 2018.

SÃO PAULO. **Decreto nº 59.354, 15 de julho de 2013**. Altera o Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013, que dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Disponível em: encurtador.com.br/lDJL1. Acesso em: 15 set. 2018.

SÃO PAULO. **Decreto-Lei, de 06 de outubro de 1969**. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1969/decreto.lei-0-06.10.1969.html. Acesso em: 15 set. 2020.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral - Escola de Tempo Integral.** Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação/Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, 2014. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf. Acesso em: 06 jun. 2018.

SÃO PAULO. **História do estado de São Paulo**. Disponível em: https://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/historia/. Acesso em: 25 ago. 2020.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1.164, de 4 de janeiro de 2012**. Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. Disponível em: http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/589653da06ad8e0a83256cfb0050146b/73994a487db0df348325797c004a5694?OpenDocument. Acesso em: 28. mar. 2018

SÃO PAULO. **Lei nº 11.788, 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 19 jul. 2019.

SÃO PAULO. **Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação de S. Paulo e dá outras providências. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html. Acesso em: 08 jul. 2016.

SÃO PAULO. **Lei nº 4.672, de 04 de setembro de 1985**. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/departamentos/cgd/nucleo-de-documentacao/para-o-centro-paula-souza/criacao-ceeteps.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

SÃO PAULO. **Plataforma Desenvolve São Paulo**. Disponível em: https://www.desenvolvesp.com.br/. Acesso em: 5 nov. 2020.

SÃO PAULO. **Portal CPS**. São Paulo, SP. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/tag/portal/. Acesso em: 24 jul. 2018.

SÃO PAULO. **Portal IFSP**. São Paulo, SP. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/. Acesso em: 31 jul. 2018.

SÃO PAULO. **Resolução SE 52, de 14 de agosto de 2013.** Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Disponível: encurtador.com.br/btFO1. Acesso em: 16 nov. 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SE 4, de 03 de janeiro de 2020**. Dispõe sobre o processo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/4_20.HTM?Time=15/09/2020%2000:38:14. Acesso em: 15 jun. 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SE 66, de 9 de dezembro de 2019**. Estabelece as diretrizes da organização curricular do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual de ensino de

São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66_2019.HTM?Time=15/09/2020%2001:00:36. Acesso em: 08 out. 2018.

SÃO PAULO. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SEE). PORTAL DE DOWNLOADS. 2018. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/downloads.asp. Acesso em: 20 out. 2020.

SÃO PAULO: população dos municípios paulistas. **Biblioteca Virtual**. Disponível em: http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/temas/sao-paulo/sao-paulo-populacao-dos-municipios-paulistas.php. Acesso em: 21 ago. 2020.

SARAVIA, Enrique. **Política pública, política cultural, indústrias culturais e indústrias criativas**. *In*: Plano da Secretaria da Economia Criativa: políticas, diretrizes e ações, 2011 – 2014. Brasília, Ministério da Cultura, 2011.

SCHWARTZMAN. S. O NOVO ENSINO MÉDIO: O DIFÍCIL CAMINHO À FRENTE. In: GOMES, C. A.; VASCONCELOS, I. C. O.; COELHO, S. R. S. **Ensino Médio**: impasses e dilemas. 1. ed. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018.

SECCHI, L. **Análise de políticas públicas**: Diagnóstico de problemas, recomendação de soluções.1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análises, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, A. F.; SANTOS, D. C.; SAMPAIO, E. HUL, M. T.; BASSO, R. P. MARTINIAK, V. L. O ensino médio na educação brasileira: avanços e retrocessos. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 18, p. 45-53, jun. 2005.

TANURI, Maria Leonor; HAIDAR Maria de Lourdes Mariotto. A evolução da Educação Básica no Brasil – Política e Organização. *In*: Vários autores. **Educação Básica**: Políticas, Legislação e Gestão. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

UNICEF. **10 desafios do ensino médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Brasília, DF: UNICEF, 2014.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educ. Soc**., Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Avaliação de Projeto de Pesquisa.

VASCONCELLOS, I. S. **Institutos Federais, educação e desenvolvimento**: O Instituto Federal do Triângulo Mineiro e suas formas de inserção na sociedade. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Uberlândia, Universidade Federal de Urberlândia, Uberlândia.

WATTERSON, BILL. CALVIN E SEUS AMIGOS. **São Paulo**: Nova Escola, 2009. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/3621/calvin-e-seus-amigos. Acesso em: 16 nov. 2020.

WIEZZEL. A. C. S. **A Formação de professores universitários nos cursos de pós-graduação em educação das universidades estaduais paulistas**: políticas e práticas. 2005. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1985.