

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THALITA MATIAS GONÇALVES

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO
DO NOVO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO
ESPÍRITO SANTO**

VITÓRIA-ES

2025

THALITA MATIAS GONÇALVES

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO
DO NOVO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO
ESPÍRITO SANTO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito para obtenção do título de doutora em Educação na linha de pesquisa Educação, formação humana e políticas públicas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eliza Bartolozzi Ferreira.

VITÓRIA-ES

2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

G635p Gonçalves, Thalita Matias, 1989-
A política de Educação Integral em Tempo Integral no
contexto do novo Ensino Médio : análise da Rede Estadual de
Ensino do Espírito Santo / Thalita Matias Gonçalves. - 2025.
301 p. : il.

Orientadora: Eliza Bartolozzi Ferreira.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Políticas Educacionais. 2. Tempo Integral. 3. Novo Ensino
Médio. 4. Sociologia da Educação. I. Ferreira, Eliza Bartolozzi.
II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação.
III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



THALITA MATIAS GONÇALVES

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESPÍRITO SANTO

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do
Espírito Santo como requisito
parcial para obtenção do Grau
de Doutor em Educação.

Aprovada em 29 de setembro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Eliza Ferreira Bartolozzi
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Sandra Soares Della Fonte
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Erineusa Maria da Silva
CEFD/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Alice Botler
UFPE/Universidade Federal de Pernambuco

Professor Doutor Fábio Perboni
UFGD/Universidade Federal da Grande Dourados



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **Thalita Matias Gonçalves**, candidata ao título de Doutora em Educação, com defesa realizada às 14 horas, do dia 29 de setembro do ano dois mil e vinte e cinco, apresentada presencial e remotamente por meio de videoconferência, conforme recomendado pela Portaria Normativa 03/2020 da PRPPG. A presidente da Banca, Eliza Ferreira Bartolozzi, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituídos pelos Doutores: Sandra Soares Della Fonte, Erineusa Maria da Silva, Alice Botler e Fábio Perboni. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que, em trinta minutos, apresentou sua Tese intitulada "A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESPÍRITO SANTO". Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a Tese foi **APROVADA**. A Presidente alertou que a aprovada somente terá direito ao título de Doutora após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. Então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 29 de setembro de 2025.

Professora Doutora Eliza Ferreira Bartolozzi
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Sandra Soares Della Fonte
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Erineusa Maria da Silva
CEFD/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Alice Botler
UFPE/Universidade Federal de Pernambuco

Professor Doutor Fábio Perboni
UFGD/Universidade Federal da Grande Dourados



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGISTRO DE JULGAMENTO DA TESE DA CANDIDATA AO GRAU DE DOUTORA, PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Tese de Doutorado intitulada “A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESPÍRITO SANTO” elaborada por **Thalita Matias Gonçalves**, candidata ao Grau de Doutora em Educação, recomendou, após apresentação da Tese, realizada no dia 29 de setembro de 2025, que esta seja **(assinale com um X, um dos itens abaixo)**:

☒ (X) Aprovada

A banca sugere publicação da tese em periódicos qualificados e/ou livro, haja vista sua relevância social, educacional e política.

☐ () Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Eliza Ferreira Bartolozzi

Sandra Soares Della Fonte

Erineusa Maria da Silva

Alice Botler

Fábio Perboni



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
TANIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA DELBONI - SIAPE 2243465
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 01/10/2025 às 10:20

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.ukf.ufes.br/arquivos-assinados/1212287?tipoArquivo=O>

*Dedico esta tese aos meus pais, Maria José e
Tales, por todo o amor e incentivo.
Aos meus sobrinhos, João, Joaquim e José,
por trazerem tanto amor para a minha vida .
E aos jovens das classes populares, que
enfrentam dificuldades no acesso e na
garantia do direito à educação.*

A crise da educação no Brasil não é uma crise;
é um projeto (Darcy Ribeiro)

AGRADECIMENTOS

Esta é a parte da tese que mais desejava escrever, com a qual sonhei (literalmente) inúmeras vezes, por significar o fim deste ciclo tão desafiador, obviamente, mas também por poder expressar a gratidão por aqueles que foram fundamentais para que ele pudesse se encerrar.

Sou profundamente grata à minha linda família, por quem me sinto imensamente privilegiada em ter ao meu lado. Agradeço, em especial, aos meus pais, meus maiores amores e fonte de inspiração para a vida.

À minha mãe, Maria José, que, mesmo sem ter tido o direito à educação garantido na idade adequada, sempre me incentivou a estudar e a valorizar o conhecimento. Tenho por ela toda a gratidão do mundo, pelo respeito, amor e pelo apoio em todas as minhas escolhas. Agradeço também ao meu pai, Tales, por toda a sua dedicação, carinho e amor.

Aos meus queridos irmãos, Thalimar e Theles, pela parceria, afeto e momentos de descontração. Ao Thalimar, em especial, por ter estado ao meu lado nos momentos mais angustiantes do doutorado, acreditando em mim mesmo quando eu duvidava e lembrando-me de que o dia da defesa chegaria e de que havia vida além desse percurso. Muito obrigada por estar ao meu lado, há 36 anos, compartilhando comigo tanto os momentos mais desafiadores quanto os mais felizes da minha vida.

Às minhas cunhadas, Mariana e Lauriane, que são muito mais do que cunhadas: são verdadeiras amigas. Sou grata pelo apoio constante, pelo amor e pelo incentivo de sempre. Um agradecimento especial a Mari, que esteve mais próxima nesse ciclo, pela escuta atenta e acolhedora de sempre.

Aos meus sobrinhos, João, Joaquim e José, que são pura poesia em minha vida. Eles renovam minhas energias e tornam meu viver muito mais bonito.

Enfim, à minha família, muito obrigada por compreenderem minha ausência em inúmeros almoços, eventos familiares e viagens. Vocês sabem, mais do que ninguém, o quanto eu me dediquei a este trabalho e, como diz Thalimar, que “eu não estava brincando”.

Às minhas amigas, Isabela, Telmy e Fernanda, minha eterna gratidão ao nosso quarteto “tudo nosso, nada deles”, pelo acolhimento, pelas trocas e pela presença nos momentos mais angustiantes e nos mais felizes deste ciclo. Obrigada por nunca soltarem a minha mão.

Um agradecimento especial à minha amiga-irmã Isabela, por me ouvir com tanta atenção e paciência em todas as vezes que reclamei do doutorado. Isa foi, sem dúvida, a pessoa que mais me acompanhou nesse ciclo, oferecendo palavras de conforto nos momentos mais

díficeis e sempre me lembrando da importância de descansar e de que há vida além do doutorado. Muito obrigada, minha querida amiga, você foi fundamental nesse processo. Destaco também a Telmy, amiga de tantos anos, pela parceria, escuta atenta, pelo carinho e amizade.

Às minhas amigas mamilas Leticia, Mariana, Dayane e Neiva, parceiras desde a graduação! Em especial, à Neiva, grande incentivadora e amiga. Agradeço pelas sábias palavras que sempre confortam os dias de aflições, sobretudo, no percurso do doutorado e por sempre vibrar intensamente comigo em cada conquista, seja relacionada a estes quatro anos, seja à vida de modo geral.

À minha amiga Luiza, pelo afeto, apoio e amizade e por entender minha ausência em vários momentos.

À minha amiga sulista, Bruna, pelo incentivo e apoio.

Ao José, meu amigo de infância, parte fundamental da minha história que, embora distante geograficamente, sempre esteve perto de coração e afeto.

Ao amigo Leonardo, pela solidariedade nos momentos de desabafos, pelo acolhimento e ajuda com a tradução do resumo para o espanhol.

Ao amigo Miguel pelas trocas, carinho e compartilhamento de angústias.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais (NEPE). Particularmente agradeço à Sue Elen, Kefren, Alessandra, Júlia, Roberta e Erineusa.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Eliza Bartolozzi Ferreira, pela confiança, pelo comprometimento e seriedade com que conduziu este trabalho.

Às professoras Erineusa, Sandra, Alice, e ao professor Fábio, pelas leituras atenciosas e riquíssimas contribuições no exame de qualificação da tese, bem como por terem aceitado compor a banca final de defesa da pesquisa.

À Fapes pela concessão da bolsa durante os últimos 30 meses da pesquisa.

RESUMO

Esta tese propõe investigar a Política de Educação Integral em Tempo Integral (EITI) na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, no contexto do Novo Ensino Médio (NEM). O objetivo é investigar a expansão do tempo escolar induzida pela atual reforma do ensino médio, inicialmente estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 que, posteriormente, foi parcialmente revogada pela Lei nº 14.945/2024. O estudo tem como referências as contribuições de teóricos da sociologia francesa – Pierre Bourdieu e François Dubet. As perguntas que conduzem este estudo são: quais os critérios adotados pela SEDU no planejamento da política de extensão do tempo escolar? Que novas sociabilidades pretendem erigir a atual política de tempo integral? A política de tempo integral pode ser um dispositivo que contribui para amortecer as desigualdades educacionais? Considerando a perspectiva teórica aqui adotada com base na sociologia da educação, de matriz francesa, perguntamos ainda como essa matriz situada em Pierre Bourdieu e François Dubet ajuda a explicar a política de tempo integral adotada no contexto da reforma do ensino médio no Brasil. Quais suas contribuições analíticas quando interroga uma política educacional para as classes populares em um país localizado na periferia do capitalismo? As análises empreendidas nesta pesquisa revelam que os critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU) para o planejamento da política de ampliação do tempo escolar evidenciam tanto a influência da vulnerabilidade social, em consonância com as diretrizes nacionais, quanto a centralidade atribuída às avaliações em larga escala. A metodologia adotada é qualitativa, com adoção da revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas com técnicas da SEDU vinculadas diretamente à essa política. Observamos que, na prática, a SEDU se limita a realizar um levantamento das escolas consideradas com maior potencial para a oferta de Tempo Integral, sem o cuidado de escutar a comunidade, o Conselho Escolar e a gestão da unidade. A política de tempo integral está alinhada a lógicas de ação construídas com base no desempenho escolar medidas por uma quantidade grande de instrumentos de avaliação, com tendência a promover a adaptação dos jovens às exigências do mercado de trabalho instável, no mesmo passo que reduz a formação humanística e crítica. A reforma do ensino médio favorece a diversificação de cursos sob o pretexto de garantir a maior atratividade da escola com base na retórica de que os jovens escolhem o que querem estudar e, assim, a escolaridade é constituída por trajetórias formativas individualizadas. Os resultados da tese mostram ainda que a política de tempo integral não reduz desigualdades, pois muitos jovens não conseguem acessá-la por precisarem conciliar os estudos com o trabalho, realidade reconhecida pelas próprias agentes entrevistadas. No Espírito Santo, a política analisada torna-se inacessível para jovens que precisam trabalhar, levando muitos à EJA ou ao abandono escolar; além disso, sua expansão em municípios com oferta única de ensino médio pode restringir ainda mais o direito à educação. O estudo conclui também que no cenário capixaba, a escola de tempo integral para o ensino médio expressa uma lógica contraditória: enquanto promete inclusão, tende a reforçar a seletividade, já que, no contexto da reforma do ensino médio, mais estudantes são excluídos do que incluídos, e a permanência acaba restrita àqueles que conseguem se adequar e interiorizar para alcançar um melhor desempenho nas avaliações em larga escala. Esta tese reconhece que a sociologia da educação, nas abordagens de Pierre Bourdieu e François Dubet, mesmo que distintas, contribuem para análise das políticas educacionais no Brasil porque visam compreender as práticas de desigualdade produzidas e reproduzidas ainda hodiernamente. O nosso estudo da política educacional de tempo integral, no contexto da reforma, leva a crer que ela não altera o quadro de reprodução das desigualdades sociais como alertou Pierre Bourdieu desde a década de 1960, sobretudo porque dificulta a permanência na escola de muitos estudantes e, ainda, reduz os conhecimentos necessários para a formação de jovens mais reflexivos e com autonomia intelectual. A partir dessa constatação, há de se refletir sobre as múltiplas desigualdades que hoje acometem os estudantes, mas que também vivem experiências sociais cujas lógicas de ação podem proporcionar o aprofundamento das desigualdades quanto formas de resistências e de mobilizações coletivas, que esta tese propõe como investigação futura.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Tempo Integral; Novo Ensino Médio; Sociologia da Educação.

ABSTRACT

This thesis proposes to investigate the Full-Time Integral Education Policy (Educação Integral em Tempo Integral – EITE) in the Education System of Espírito Santo, Brazil, within the New High School (Novo Ensino Médio – REM). The aim is to examine the expansion of school time induced by the current reform, initially established by Law No. 13.415/2017, and subsequently partially repealed by Law No. 14.945/2024. The study takes into consideration the contributions of French sociological theory, particularly the work of Pierre Bordieu and François Dubet. The research is guided by some questions: What criteria has the State Secretariat of Education (SEDU) adopted in planning the policy of extended school time? What new forms of sociability does the full-time policy seek to establish? Can it operate as a mechanism to mitigate educational inequalities? Considering the perspective adopted in this research, based on the French sociology of education, this study also asks: how do the approaches of Bourdieu and Dubet help explain the full-time education policy within the broader context of Brazil's high school reform? What are their analytical contributions when interrogating an educational policy which aims the working-class students in a country located on the periphery of global capitalism? The analysis undertaken reveals that the criteria established by SEDU highlight both the influence of social vulnerability, aligned with national guidelines, and the centrality of large-scale assessments. The methodological approach is qualitative, combining literature review, document analysis, and interviews with SEDU staff directly involved in implementing this policy. In practice, SEDU limits itself to mapping deemed to have greater potential for adopting the full-time model, without considering the perspectives of the school Community, the School Council, or local management. This policy is aligned with action logics structured around the school performance, measured through an extensive range of assessment tools, with a tendency to promote the adaptation of Young people to the demands of an unstable labor market, while simultaneously diminishing opportunities for humanistic and critical education. The high school reform promotes the diversification of curricular pathways, under the premise of making schooling more attractive, relying on the rhetoric that students can choose what they wish to study, thereby individualizing educational trajectories. The findings also show that the full-time education policy does not reduce inequalities, as many students cannot access it due to the need of reconciling study and work, a reality acknowledged by the interviewed school agents. In Espírito Santo, this policy becomes inaccessible to working youth, pushing many towards Youth and Adult Education (Educação de Jovens e Adultos – EJA) programs or leading to school dropout. Moreover, in municipalities where only public high schools are available, its implementation may further restrict the right to education. The research concludes that, in Espírito Santo, full-time high school expresses a contradictory logic: while promising inclusion, they tend to reinforce selectivity. Within the context of the High School Reform (REM) more students are excluded than included, and retention is limited to those able to adapt and internalize the demands of large-scale assessments. This text acknowledges that the sociology of education, as developed by Pierre Bordieu and François Dubet, though stemming from distinct approaches, offers valuable analytical tools for examining educational policies in Brazil, as both aim to understand the practices through which inequalities are produced and reproduced in contemporary contexts. Our analysis of the Full-Time Education Policy (EITE) suggests that it does not alter the structural reproduction of social inequalities, as Pierre Bordieu warned as early as the 1960s, particularly because it hinders school retention for many students and diminishes access to the kinds of knowledge necessary for fostering a reflective, intellectually autonomous youth. This recognition invites further reflections about the multiple inequalities currently faced by students, who nonetheless also engage in social experiences whose logics of action may simultaneously deepen inequalities and generate forms of resistance and collective mobilization, which this thesis proposes as future investigations.

Keywords: Educational Policies; Full-time Education; New High School Reform; Sociology

RESUMEN

Esta tesis propone investigar la Política de Educación Integral en Jornada Extendida (EITI) en la Red Estatal de Enseñanza del estado de Espírito Santo, en el contexto de la reforma del Nuevo Ensino Médio (NEM). El objetivo es analizar la expansión del tiempo escolar inducida por dicha reforma, inicialmente establecida por la Ley nº 13.415/2017 y parcialmente revocada por la Ley nº 14.945/2024. El estudio se fundamenta en las contribuciones de los teóricos franceses Pierre Bourdieu y François Dubet. Las preguntas que guían esta investigación son: ¿cuáles son los criterios adoptados por la Secretaría de Educación para planificar la extensión del tiempo escolar? ¿Qué nuevas formas de sociabilidad busca fomentar esta política? ¿Puede la jornada extendida contribuir a mitigar las desigualdades educativas? Desde la perspectiva de la sociología de la educación francesa, se analiza cómo las teorías de Bourdieu y Dubet ayudan a comprender esta política en el contexto brasileño, especialmente en relación con las clases populares en un país periférico del capitalismo. Los análisis revelan que los criterios establecidos por la SEDU reflejan tanto la influencia de la vulnerabilidad social como la centralidad de las evaluaciones a gran escala. La metodología es cualitativa, basada en revisión bibliográfica, análisis documental y entrevistas con técnicas vinculadas a la SEDU. Se observa que, en la práctica, la SEDU selecciona escuelas con mayor potencial para implementar la jornada extendida sin consultar a la comunidad escolar. La política se orienta por lógicas de desempeño escolar, promoviendo la adaptación de los jóvenes a un mercado laboral inestable, en detrimento de una formación crítica y humanística. La reforma del NEM fomenta la diversificación de cursos bajo la premisa de que los jóvenes eligen lo que desean estudiar, generando trayectorias educativas individualizadas. Sin embargo, la política no reduce desigualdades: muchos jóvenes no acceden a ella por tener que trabajar, lo que los lleva a la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) o al abandono escolar. En municipios con oferta única de Ensino Médio, su expansión puede restringir aún más el derecho a la educación. La tesis concluye que, en Espírito Santo, la escuela de jornada extendida expresa una lógica contradictoria: promete inclusión, pero refuerza la selectividad. La permanencia escolar se restringe a quienes logran adaptarse y alcanzar buenos resultados en evaluaciones estandarizadas. Finalmente, se reconoce que las teorías de Bourdieu y Dubet permiten analizar cómo las políticas educativas reproducen desigualdades. Esta investigación sugiere que la jornada extendida, en el contexto de la reforma, no transforma este escenario, y plantea como línea futura de estudio las formas de resistencia y movilización colectiva que emergen de las experiencias sociales de los estudiantes.

Palabras clave: Políticas Educativas; Jornada Extendida; Nuevo Ensino Médio; Sociología de la Educación.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABECS – Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
AIB – ação integralista brasileira
ALES – Assembleia Legislativa do Espírito Santo
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BAE – Busca Ativa Escolar
CAIC – Centros de Atenção Integral à Criança
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEENSI – Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio
CEFOPE – Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIAC – Centros Integrados de Atendimento à Criança
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
ECI – Escola Cidadã Integral
ECIT – Escola Cidadã Integral Técnica
EITI – Educação Integral em Tempo Integral
EM – Ensino Médio
EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral
ES – Espírito Santo
FGB – Formação Geral Básica
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
G-BAE – Gerência de Políticas de Apoio à Permanência e Busca Ativa Escolar
GEPLAN – Gerência de Planejamento
GETI – Gerência de Educação em Tempo Integral da Sedu
IAB – Instituto Alfa e Beto
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE – Instituto Co-Responsabilidade pela Educação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IETS – Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade

IJSN – Instituto Jones dos Santos Neves
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE – Indicador de Nível Socioeconômico
MEC – Ministério da Educação
MEESA – Movimento Empresarial Espírito Santo em Ação
NEM – Novo Ensino Médio
NEPE – Núcleo de Estudos em Política Educacional
NGP – Nova Gestão Pública
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI – Organismos Internacionais
PAIE – Projeto Agente de Integração Escolar
PAJEs – Políticas Educacionais de Ampliação da Jornada Escolar
PBF – Programa Bolsa Família
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PEV – Programa Escola Viva
PFA – Programa de Fortalecimento de Aprendizagem
PH – Paulo Hartung
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PME – Programa Mais Educação
PNAD–C – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNME – Programa Novo Mais Educação
PRC – Projeto de Redesenho Curricular
PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador
PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente =
PV – Projeto de Vida
Repu – Rede Escola Pública e Universidade
S.E. – Supervisor/a Escolar
SEGES – Sistema Estadual de Gestão Escolar
SIMPLER – Simulador do Planejamento da Expansão da Rede
SREs – Superintendências Regionais de Educação
TPE – Movimento Todos pela Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das Superintendências Regionais da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo-2025	51
Figura 2 – Mudanças previstas na oferta do Ensino Médio Integral em Tempo Integral, de 7 horas, para o ano de 2025.	114
Figura 3 – Mudanças previstas na oferta do Ensino Médio Integral em Tempo Integral, de 9h30, para o ano de 2025.....	116
Figura 4 – Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Parcial.....	209
Figura 5 – Matriz curricular do Ensino Médio com oferta de Tempo Integral de 7 horas....	210
Figura 6 – Matriz curricular do Ensino Médio com oferta de Tempo Integral de 9h30.	211
Figura 7 – Peso dos critérios destacado no quadro 7, referente às escolas com maiores potenciais para a oferta de TI.	240
Figura 8 – Peso relacionado a distância de uma escola até outra escola.....	240
Figura 9 – Peso relacionado ao CadÚnico.	240

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de Matrículas no Ensino Médio em Tempo Integral e Parcial, Rede Estadual do ES, 2015-2023	44
Gráfico 2 – Expansão das escolas que ofertam EITI, no ensino fundamental e ensino médio, ES, 2015-2025	44
Gráfico 3 – Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica	46
Gráfico 4 – Motivos pelos quais os jovens deixaram de frequentar a escola.	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos estaduais e federais.....	49
Quadro 2 – Perfil das entrevistadas.....	53
Quadro 3 – Categorias e Subcategorias de análise.....	55
Quadro 4 – Resultados na CAPES a partir dos descritores: “Ensino Médio em Tempo Integral” AND “Lei 13.415”.....	120
Quadro 5 – Resultados no Google Acadêmico a partir dos descritores: “Ensino Médio em Tempo Integral” AND “Lei 13.415”.	122
Quadro 6 – Temas da bibliografia agrupada.	123
Quadro 7 – Oferta do ensino médio regular nos municípios do ES que possuem somente uma escola que disponibiliza o ensino médio, 2025.	229
Quadro 8 – Critérios para escola ofertar educação integral em tempo integral.	239

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Infraestrutura de todas as escolas da Rede Estadual de Ensino do ES- 2023.....	246
Tabela 2 – Infraestrutura das escolas.....	248

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
1.1 JUSTIFICATIVAS	31
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	37
1.3 QUESTÃO-PROBLEMA	41
1.4 HIPÓTESE	42
1.5 OBJETIVOS.....	43
1.5.1 Objetivo Geral.....	43
1.5.2 Objetivos Específicos.....	43
1.6 CAMPO DA PESQUISA: DADOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESPÍRITO SANTO.....	43
1.7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
1.7.1 Tratamento dos dados coletados	53
CAPÍTULO 1 — FUNDAMENTO TEÓRICO DA SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU E FRANÇOIS DUBET	57
1.1 A TESE DA DIFERENCIAÇÃO SOCIAL E A FORMAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS MODERNOS.....	59
1.1.1 A sociologia de Émile Durkheim e a tese da diferenciação social	62
1.1.2 Durkheim e a educação moral laica	66
1.2 A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU.....	71
1.2.1 Campo e habitus no contexto da política educacional: alguns apontamentos	72
1.2.2 Reprodução das desigualdades sociais e escolares.....	78
1.3 A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA DE FRANÇOIS DUBET	82
CAPÍTULO 2 — AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOB A ÉGIDE NEOLIBERAL .	89
2.1 GLOBALIZAÇÃO, NOVA GESTÃO PÚBLICA E NEOLIBERALISMO.....	89
2.2 O MODO NEOLIBERAL DE FAZER EDUCAÇÃO: O NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	95
2.3 LEI Nº 14.945/2024 (POLÍTICA NACIONAL DO ENSINO MÉDIO): “NOVÍSSIMO” NEM?.....	105
CAPÍTULO 3 — O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A POLÍTICA DE FOMENTO À EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL?	118
3.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	118
3.1.1 Banco de Teses da CAPES e do Google acadêmico.....	119

3.2 ANÁLISE DO CORPUS DOCUMENTAL SELECIONADO.....	123
3.3 DESIGUALDADES SOCIAIS E ESCOLARES: AFINIDADES E DISTANCIAMENTOS	129
3.4 AS JUVENTUDES NO CENÁRIO DA EXPANSÃO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: IMPASSES E OBSTÁCULOS	132
3.5 ABANDONO ESCOLAR OU ELIMINAÇÃO ANTECIPADA?.....	141
3.5.1 Busca Ativa Escolar	149
CAPÍTULO 4 — EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES EM DISPUTA	155
4.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: PERSPECTIVAS	155
4.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL	162
4.2.1 O tempo sob um viés sociológico: breves apontamentos.....	167
4.3 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL DURANTE O SÉCULO XX.....	170
4.4 VERTENTE “ALUNO DE TEMPO INTEGRAL”: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO SÉCULO XXI.....	175
CAPÍTULO 5 — A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO DO ES	185
5.1 O PROGRAMA ESCOLA VIVA (PEV).....	187
5.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL, PROTAGONISMO E PROJETO DE VIDA: CONCEPÇÕES	191
5.2.1 Educação em tempo integral: política educacional como gestão da pobreza?	204
5.3 CURRÍCULO E OS DESCRITORES DE BAIXA ASSERTIVIDADE: TEMPO AMPLIADO PARA QUÊ?	207
5.4 REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESPÍRITO SANTO: MÚLTIPLAS OFERTAS E DESIGUALDADES PERPETUADAS.....	222
CAPÍTULO 6 — IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ES.....	234
6.1 CONDIÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ES.....	234
6.2 INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS QUE OFERTAM EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	244
6.3 DOCENTES EM TEMPO INTEGRAL?	249
6.4 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AGENTES ENTREVISTADAS.....	257

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	264
REFERÊNCIAS.....	277
APÊNDICES	295
APÊNDICE A — ROTEIRO DE ENTREVISTA COM TÉCNICAS DA SEDU E DAS SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO (SRE)	295
APÊNDICE B — CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO	297
APENDICE C — TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E ESCLARECIDO	299

1 INTRODUÇÃO

Esta tese propõe investigar a Política de Educação Integral em Tempo Integral (EITI), na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, no contexto do Novo Ensino Médio (NEM). Nossa intenção é analisar a expansão do tempo escolar no bojo do NEM, estabelecido, inicialmente, pela Lei nº 13.415/2017 que, por sua vez, foi parcialmente revogada pela Lei nº 14.945/2024.

O aumento da jornada escolar dos/as estudantes do ensino médio foi uma das premissas defendidas pelo NEM, tanto que a primeira legislação mencionada determinou a que se ampliasse progressivamente as escolas de Ensino Médio em tempo integral, instituindo, no artigo 13º, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Em linhas gerais, a política de EMTI visa apoiar a ampliação da oferta de educação de Ensino Médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal, por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais de Educação.

Em conformidade com a política nacional, o Espírito Santo (ES) tem fortalecido a política que busca expandir as escolas em tempo integral (TI) no estado, sendo considerada como prioritária do governo (Espírito Santo, 2025a). Trata-se de uma das metas previstas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que indica que o tempo escolar deve ser expandido em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos/as alunos/as da educação básica (Meta 6). Dessa maneira, o número de matrículas no Ensino Médio em Tempo Integral e as escolas em tempo integral têm crescido de forma significativa, como será evidenciado nas próximas seções.

Diante dessas novas políticas, aumentam também as nomenclaturas sobre o tema. A pesquisa realizada por Freitas (2023) explicita as múltiplas terminologias e conceitos mobilizados nos estudos e pesquisas que se referem às políticas educacionais de ampliação da jornada escolar (PAJEs). Os conceitos mais recorrentes, sinalizados pela pesquisadora, foram: Educação Integral, Escola de Tempo Integral, Jornada Escolar Ampliada, Educação de Tempo Integral e Educação Integral em Tempo Integral. Porém, a autora destaca que outros termos também foram encontrados, quais sejam: Escola Integrada, Ensino Integral, Atendimento Integral, Escola de Tempo Ampliado, entre outras. Logo, há uma profusão terminológica, tanto nas pesquisas, quanto nos documentos que tratam da educação em tempo integral.

Freitas (2023) tem razão quando destaca que essa variedade de termos indica que, em muitos casos, os/as pesquisadores/as não demonstram inteligibilidade terminológica. Essa falta pode gerar incongruências conceituais/terminológicas que interferem e podem causar prejuízos

na análise dos/as estudiosos/as. Inspirando-se na teoria sociológica de Pierre Bourdieu, a autora argumenta que as PAJEs são um subcampo da política educacional, e que, enquanto tal, essas pesquisas “carecem ainda de maior adensamento teórico-epistemológico e conceitual/terminológico” (Freitas, 2023, p. 25). A concepção de subcampo, para Bourdieu, é usada para se referir aos diversos grupos sociais existentes em um campo, destacando que há uma proximidade e dependência com o originário, sobretudo em relação aos processos de legitimação e distribuição dos capitais. Contudo, há singularidades em cada um dos subcampos, principalmente no que tange aos conhecimentos específicos (Bourdieu, 2004).

Tendo em vista tais aspectos, cabe ressaltar que faremos uso, no decorrer desta pesquisa, da expressão presente nas Diretrizes Pedagógicas da SEDU, de 2025, que é Educação Integral em Tempo Integral (EITI). Fazemos assim até mesmo para demarcarmos que a expansão da jornada para tempo integral, por si só, não garante uma educação integral, sendo, portanto, concepções que precisam estar entrelaçadas para a efetividade de uma política de jornada escolar ampliada baseada na educação integral.

Em se tratando ainda de terminologias, é válido ressaltar que optamos por utilizar nesta tese a expressão juventudes, no plural, porque reconhecemos a diversidade étnica, de gênero, social, geográfica, dentre outras, que perpassam esse segmento (Abramo, 2005; Carrano, 2000; Frigotto, 2009). Assim, entendemos as juventudes como uma categoria sociológica, uma construção histórica, social, cultural e relacional, cujos significados variam de acordo com o contexto, indo além de uma simples delimitação biológica ou demográfica.

Ademais, tal escolha está alinhada ao nosso aporte teórico. Segundo Bourdieu (1983), a juventude é apenas uma palavra. O sociólogo discute sobre a importância da relativização histórica e social dessa etapa da vida, de tal modo que a noção deve ser compreendida em seu aspecto relacional no contexto dos diferentes grupos sociais, sociedades e classes de idade. De igual modo, não podemos negligenciar que, além da diversidade que compõe esse grupo, as juventudes são atravessadas por desigualdades múltiplas (Dubet, 2024).

Historicamente, a última etapa da educação básica tem gerado um conjunto de representações, muitas vezes envolvendo discussões controversas, relacionadas, em geral, aos problemas de acesso e permanência; à falta de consenso sobre sua identidade e finalidade; à qualidade social; dentre outras. A complexidade e os desafios referentes ao ensino médio têm legitimado uma série de reformas voltadas para essa etapa, além da atuação do setor empresarial na definição das políticas educacionais, com o apoio do Estado, como meio de superar as deficiências inerentes a ela (Krawczyk, 2014).

Em que pese o crescimento significativo das matrículas no ensino médio a partir dos anos 1990, há uma grande quantidade de jovens de 15 a 17 anos fora da escola, e de 18 a 24 anos que não concluíram a educação básica. Os dados do Censo Escolar ilustram que a evasão, nessa etapa, no Brasil, no ano de 2023, foi de 5,9% e a reprovação foi de 3,9%. Além disso, quase 9 milhões de jovens de 18 a 29 anos não concluíram a educação básica no país, no ano de 2023.

Esse cenário se materializa por políticas educacionais que expressam projetos de sociedade em disputa. Por um lado, temos grupos de pesquisadores e políticos que defendem um ensino médio com qualidade socialmente referenciada e de caráter emancipatório para as juventudes. Por outro lado, grupos de empresários e políticos assumem uma concepção de escola gerida nos moldes de uma empresa ou, até mesmo, espaço de negócios, com uma abordagem pedagógica pautada no empreendedorismo.

Trata-se de uma disputa observada em diferentes contextos do globo terrestre, em acordo com cada particularidade local. O ensino médio tende a ocupar um lugar de destaque na agenda do campo da política educacional, não apenas no Brasil e em outros países da América Latina, mas em outras regiões do mundo, evidenciando a existência de uma agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE) (Dale, 2010; Dale; Robertson, 2011). Assim, não podemos perder de vista que estamos pesquisando as políticas educacionais numa era global.

Observamos que, no cenário educacional brasileiro contemporâneo, há uma predominância de formas diversas de ofertas do Ensino Médio, contudo, essa heterogeneidade não implica, necessariamente, uma ampliação das oportunidades educacionais, tampouco o reconhecimento das especificidades culturais dos diferentes grupos juvenis. Ao contrário, como afirma Araújo (2019), essa configuração tende a evidenciar um processo de intensificação da hierarquização das escolas, que passa a refletir, de forma cada vez mais evidente, as desigualdades socioeconômicas existentes.

Se, até os anos 1990, o Ensino Médio era majoritariamente destinado à classe média e alta, hoje, sua expansão alcança também os/as jovens das camadas populares. No entanto, a estes tem sido oferecido um Ensino Médio precarizado, com conteúdo superficial e voltado à formação para funções básicas no mercado de trabalho (Araújo, 2019). Nesse cenário, a reforma do EM brasileiro atua como um instrumento que tende a consolidar um modelo de escola pública voltado aos jovens pobres, especialmente nas redes estaduais, restringindo suas possibilidades de futuro.

A partir de 2016, observamos uma radicalização e acirramento da onda neoliberal no Brasil, com o crescimento de setores ultraconservadores e o retrocesso no âmbito das políticas

públicas. Nesse ano, a democracia brasileira sofreu um golpe parlamentar-midiático-judicial, com proporções inimagináveis para o país, resultando no afastamento da presidenta Dilma Rousseff¹ de seu mandato.

Nessa conjuntura, o governo de Michel Temer (2016-2018) determinou uma série de medidas de arrocho fiscal, de reformas e de retirada de direitos sociais, sinalizadas no documento denominado “Uma ponte para o futuro” (Brasil, 2015). Dentre essas ações, foi instituída a reforma do EM, inicialmente por meio da Medida Provisória nº 746/2016 e, posteriormente, com a promulgação da Lei nº 13.415, em fevereiro de 2017.

A rigor, o que a Lei nº 13.415/2017 trouxe foi uma mudança curricular no EM, cuja principal diferença foi a introdução dos itinerários formativos (IF) e redução da carga horária destinada à formação geral do estudante. O artigo 4º da lei supracitada apontava que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) passaria a vigorar acrescida do artigo 36, o qual garante que:

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, 2017a).

Sob esse viés, o currículo do Novo Ensino Médio passou a ser composto por uma formação geral básica (FGB) comum a todos/as os/as alunos/as, e uma formação específica diversificada, organizada por meio dos IF. No que tange à oferta, as escolas da Rede Estadual deverão ofertar a carga horária mínima anual de 1.000 horas e, ao final do Ensino Médio, os estudantes deverão ter concluído no mínimo 3.000 horas distribuídas entre FGB e Itinerários Formativos. Todavia, a formação geral sofreu uma redução de carga horária de duração, já que a lei estabeleceu o máximo de 1.800 horas composta pelas competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os itinerários formativos, que possuem duração mínima de 1.200 horas, estão relacionados às áreas do conhecimento nas quais os estudantes poderão se aprofundar.

A reforma do EM foi amplamente criticada por vários segmentos da sociedade. Durante as campanhas presidenciais de 2022, circulou uma carta aberta que contou com a assinatura de cerca de 650 associações científicas, grupos de pesquisas, sindicatos, movimentos sociais e estudantis de todo país, pedindo a revogação da Lei nº 13.415/2017. Com a eleição do Presidente Lula da Silva (2023), uma grande mobilização e pressão de estudantes e docentes

¹ Importante destacar que, em agosto de 2023, o TRF inocentou a ex-presidenta Dilma Rousseff pelos supostos crimes de reponsabilidade.

resultou na criação de um canal de consulta pública pelo Ministério da Educação (MEC), ao longo de 2023, que desencadeou no PL nº 5.230/2023. Não obstante o avanço do PL ao propor a retomada das 2.400 horas de formação geral e outros aspectos como a interdição do ensino à distância e o notório saber, a legislação não rompe com a lógica curricular fragmentada e precarizada.²

Em dezembro de 2023, o deputado Mendonça Filho, relator do PL e responsável direto pela reforma em 2017, em articulação com os secretários estaduais de educação, modifica o PL nº 5.230/2023, propondo, ao invés de 2.400 horas de formação geral, 2.100 horas para a formação geral e 900 horas para a formação técnica. Sob esse cenário, ainda em dezembro de 2023, a Câmara dos Deputados aprovou a tramitação em caráter de urgência para ser votada. Todavia, em decorrência das diversas mobilizações, a votação foi adiada para o mês de março de 2024. O desfecho dessa conjuntura foi que o presidente Lula sancionou a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que veta parte do PL aprovado na câmara. Um dos vetos mais significativos, afinal, tratava-se de uma ideia totalmente descabida, que propunha uma prova de caráter nacional, adicionando ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares com provas, conteúdos sobre os itinerários formativos e não apenas da BNCC, como queria Mendonça Filho.

Em face de todo esse imbróglio, objetivamente orquestrado (Bourdieu, 2007a), o cenário que temos atualmente é o que parte dos/as pesquisadores/as da área chamam de “novo NEM”, a “reforma da reforma” ou “novíssimo NEM”. A despeito do uso de tais expressões, outros/as estudiosos/as questionam os termos, como a professora Eliza Bartolozzi, na mesa online realizada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), denominada “A reforma ‘da reforma do ensino médio: e, agora?’”³. A pesquisadora começa refletindo que tais expressões denotam um teor de novidade, de novo, todavia, esta legislação mantém muitos traços da outra. Em sua visão, tudo leva a crer que estamos vivendo a reforma do governo do presidente Michel Temer no governo do presidente Lula, e acrescenta que o uso de tais enunciados pode, inclusive, ter um peso para o enfraquecimento das lutas por um ensino médio socialmente referenciado, uma vez que pode exprimir a falácia de que a

² Nessa conjuntura, convém mencionar o Projeto de Lei nº 2.601/2023, apresentado em 16 de maio de 2023 pelos deputados do PV e PSOL, entre eles Bacelar (PV-BA), Tarcísio Motta e Chico Alencar (PSOL-RJ) que representa uma resistência ao propor a revogação do Novo Ensino Médio criado pela Lei nº 13.415/2017. Dentre os formuladores do PL, estavam os integrantes da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, tais como os/as pesquisadores/as Daniel Cara, Mônica Ribeiro, Jaqueline Moll, etc.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gEskhitdryw&t=3950s>. Acesso em ago. 2024.

legislação representa algo novo, que “resolveu” os problemas reivindicados pela sociedade, ao longo do ano de 2023.

O discurso de que o ensino médio é uma etapa com muitas debilidades e que não é atrativo para os/as jovens estudantes devido, principalmente, ao excesso de disciplinas e currículo engessado, gerou diversas reformas ao longo do século XX e início do século XXI. Nessa perspectiva, Krawczyk e Silva (2023, p. 14) apontam que:

Em pouco mais de 20 anos foram exaradas três diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e três para a educação profissional técnica de nível médio. Foram produzidos três documentos pelo Ministério da Educação com proposições para as bases curriculares dessa etapa educacional: Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2003) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Entre esses textos verificam-se formulações com origens teóricas e epistemológicas distintas que, certamente, incidem sobre o grau de regulamentação centralizada nacionalmente e a diversificação presente nas propostas estaduais.

A despeito das inúmeras reformas que têm incidido sobre a última etapa da educação básica no país, não podemos desprezar que as propostas de reestruturação ocorrem sobre um sistema que ainda não garante o acesso pleno e igualitário a todos/as os/as jovens brasileiros/as. Dito isso, a indagação que fica é: como transformar o EM para que de fato inclua a parte significativa dos jovens que não está na escola ou não permanece nela até a conclusão da educação básica? Como transformar o EM para que ofereça um ensino de qualidade para as classes populares?

Assim sendo, concordamos com Gawryszewski (2018, p. 839) quando diz que há um problema basilar que é ignorado: “[...] o fato de que ensino médio até bem pouco tempo não estava estabelecido como etapa constitutiva do que se entende como educação básica e, consequentemente, em ser garantida a sua oferta pública e gratuita pelo Estado brasileiro”. Ou seja, embora o acesso tenha aumentado significativamente nos últimos anos, há ainda um caminho extenso que deve ser percorrido para que sua universalização seja efetivada, sobretudo nas regiões periféricas e nas áreas rurais.

O que temos percebido é que a partir da REM de 2017, a defesa da extensão da jornada escolar nesta etapa se tornou a nova grande solução para os desafios históricos que atingem os últimos 3 anos da educação básica. Logo, a educação em tempo integral no ensino médio foi incorporada ao projeto como parte da política de reorganização curricular e de financiamento (Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI), de tal modo que a reforma de 2017 consolidou essa proposta como estratégia central para o cumprimento

das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação e para o alinhamento do ensino médio brasileiro às orientações de organismos internacionais.

Diante do exposto, o debate que nossa tese busca realizar é sobre a política educacional em tempo integral voltada para o ensino médio, na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, no bojo da Reforma do Ensino Médio. Nossa intenção é contribuir para compreensão da política de alargamento do tempo escolar nessa etapa em meio às transformações educacionais e sociais que estamos vivendo no cenário de uma reforma. Logo, pretendemos evidenciar as intencionalidades que estão em jogo com a política e suas possíveis implicações na vida de milhares de jovens das escolas públicas que, historicamente, enfrentam desigualdades e discriminações sociais.

As desigualdades social e educacional no Brasil são fenômenos históricos e estruturais profundamente enraizados, que se tornam ainda mais notórios quando observamos os recortes de raça, gênero e classe social, de maneira que tais marcadores interagem entre si, produzindo diferentes níveis de exclusão e vulnerabilidade. As desigualdades se constituem em um fenômeno multifacetado com inúmeras nuances e que tem sido investigado por pesquisadores/as de áreas diversas, sobretudo, da sociologia. Cabe salientar que as disparidades educacionais persistem na história do país e se atualizam, a partir de configurações e formas condizentes com as circunstâncias sociais vigentes.

Quando nos propomos a debater sobre a igualdade/desigualdade em educação, é válido sublinhar a reflexão realizada por Valle (2019, p. 295) de que a igualdade educacional baseada “[...] no sentido matemático da igualdade perfeita entre dois elementos de um mesmo conjunto nunca existiu”. Além disso, não se pode desprezar que nunca alguém pretendeu educar todos os filhos de forma absolutamente igual, sem levar em conta suas particularidades. Ninguém desejou colocá-los em condições idênticas, sentados nos mesmos bancos escolares, ignorando diferenças individuais como idade, gênero, local de moradia, origem social, crenças religiosas, aspirações profissionais ou dificuldades específicas. Noutras palavras: “[...] nunca ninguém procurou receber e/ou oferecer um ensino completamente igual em termos de conteúdos, de material didático, de recursos tecnológicos, e que vislumbrasse o pleno sucesso de todos” (Valle, 2019, p. 295).

Em face de tais considerações, a pesquisadora denota que o princípio genérico e abstrato da igualdade em educação, postulado pelas políticas de democratização, aumenta em relevância à medida que as “promessas” relativas aos estudos se revelam frágeis e/ou contraditórias. Embora, do ponto de vista legal, a igualdade do direito à educação seja fundamental para a consolidação dos projetos de democratização, ela nunca assegurou que todos, mesmo com o

mesmo nível de talento, motivação e competência, tivessem iguais oportunidades de sucesso. As desigualdades persistem influenciadas pelo meio social, pela formação familiar e pelos diferentes processos de socialização que moldam, de maneira singular, a trajetória de cada indivíduo e, sobretudo, como projeto político de um capitalismo periférico. Em se tratando de sociedades extremamente desiguais, como o Brasil, o alcance da igualdade torna-se ainda mais difícil.

Ela [igualdade em educação] suporia não apenas a mobilidade e a ascensão social, mas deveria permitir que cada um pudesse frutificar seus dons, por meio da expansão do acesso aos “bens sociais primários”, da conciliação entre “universalidade e diversidade”, da promoção de uma “moral mínima”, eliminando assim todas as diferenças que impedem a manifestação dos méritos individuais. Em síntese, e radicalizando, ela demandaria a transformação do sistema social e econômico vigente (Valle, 2019, p. 295).

Portanto, mesmo com a ampliação das ações voltadas à democratização do acesso e à inclusão, as desigualdades persistem, fragmentam-se, multiplicam-se e assumem novas formas no contexto escolar, no mercado de trabalho e nas hierarquias sociais, sem que se consiga romper com a lógica e os mecanismos que as sustentam e dissimulam.

Há uma multiplicidade de fatores que incidem sobre a trajetória escolar dos/as estudantes, reverberando no fracasso ou sucesso escolar. Somado a isso, a própria escola mobiliza elementos que podem reforçar ainda mais as desigualdades que atravessam os/as estudantes. O fenômeno é ainda mais complexo e multifacetado quando se trata de um sistema educacional situado em um país com uma desigualdade estrutural histórica, que é marcada pela negação dos direitos sociais básicos à população, majoritariamente os pretos, pobres e mulheres. É, portanto, fundamental compreender como essas desigualdades são produzidas, mesmo quando a maioria dos sistemas escolares insiste em afirmar seu compromisso com a igualdade e a justiça social.

Esta tese é produzida no contexto de ampliação do tempo escolar nas escolas públicas do país como uma política positiva, no sentido de, supostamente, garantir que nossos/as estudantes tenham melhores condições de ensino e aprendizagem. Contudo, buscamos refletir se a EITI tende a promover mais igualdade ou se, ao contrário, reforça ainda mais as desigualdades já existentes. Nossas análises têm como referências as contribuições de teóricos da sociologia francesa — Pierre Bourdieu e François Dubet. Entendemos, por um lado, que as desigualdades multiplicadas (Dubet, 2024) nos fornecem um olhar explicativo sobre as desigualdades perpetuadas no Brasil. De maneira semelhante, Bourdieu (2007a) também nos auxilia a refletir sobre o assunto, ao propor que as desigualdades sociais se estruturam por meio de capitais e campos sociais, sendo fortalecidas por mecanismos sutis de reprodução social, de

tal maneira que a desigualdade não é apenas uma questão econômica ou de classe social, mas algo muito mais complexo. No capítulo 2, apresentamos as concepções dos teóricos mencionados sobre a desigualdade educacional.

Não obstante realizarmos a investigação sobre a educação em tempo integral no Brasil à luz de teóricos europeus, especificamente franceses, é fundamental ponderar que são realidades educacionais diferentes, dado o contexto histórico singular, obviamente. Apesar disso, compreendemos que teóricos inscritos em outras realidades podem contribuir para aguçar nosso olhar sobre as desigualdades sociais e escolares que assolam o Brasil, como é o caso dos teóricos da sociologia francesa. Tanto é assim que podemos constatar a forte presença das teorias de Bourdieu e Dubet na produção de pesquisas nos programas de pós-graduação em educação no país.

A expansão do acesso ao ensino secundário na França ocorre entre as décadas de 1960 e 1970, quando as classes populares passam a ingressar mais amplamente nesta etapa, promovendo um processo de democratização escolar, ao menos em termos de entrada. No Brasil, por outro lado, esse movimento só se intensifica a partir dos anos 1990. Enquanto a França, desde o século XIX, já propunha a escola republicana como direito e dever do Estado, no Brasil, a educação só passa a ser formalmente garantida como direito social com a Constituição Federal de 1988.

Esses contextos reverberam em contrastes no sistema educacional de ambos os países na contemporaneidade. Ao realizarem uma análise comparativa entre os sistemas educacionais da França e do Brasil, a partir da Lei nº 13.415/2017, Gomes e Sampaio (2021) observam que, diferentemente do contexto brasileiro, o modelo francês está inserido em uma realidade na qual os estudantes contam com possibilidades mais concretas de escolha sobre suas trajetórias no ensino médio, sendo a classe social um fator menos determinante nesse processo. Além disso, diferentemente da proposta brasileira, o modelo francês de ensino técnico não tem como foco principal a preparação imediata para o ingresso no mercado de trabalho. Em vez disso, está orientado para o acesso a cursos de ensino superior voltados à formação profissional em sentido mais amplo, com ênfase nas áreas administrativas. Em suas palavras:

Isso ocorre porque os países periféricos, como o Brasil, tendem a inserir a classe trabalhadora nos processos produtivos desde a mais tenra idade. Os reflexos desses processos podem ser observados nas diferentes frentes de serviços que deveriam atender aos direitos sociais. O modelo de ensino direcionado à classe trabalhadora também tem sido utilizado por veículos midiáticos pró-Governo Federal como uma solução para o desemprego estrutural. No entanto, o modelo técnico implementado na educação francesa no ensino médio (Lycée) abrange outro tipo de estrutura social (Gomes e Sampaio, 2021, p. 2076).

Os pesquisadores mencionados indicam, ademais, que este contraste também se manifesta nos percursos educacionais vivenciados pela classe trabalhadora. No caso brasileiro, o acesso à educação por parte desses sujeitos raramente se traduz em possibilidades reais de escolha: a trajetória costuma se limitar ao ensino técnico/profissionalizante ou a cursos superiores que, em geral, não promovem mobilidade social, contribuindo para a reprodução das desigualdades, a manutenção do *status quo* e a reafirmação do discurso meritocrático. Além disso, nos países periféricos, como o Brasil, há uma tendência de inserir a classe trabalhadora nos processos produtivos “[...] desde a mais tenra idade”, como pontuam Gomes e Sampaio (2021, p. 2076).

1.1 JUSTIFICATIVAS

Desde a promulgação da Lei nº 13.415/2017, o Ensino Médio tem ocupado um lugar de proeminência ainda maior, seja no campo das pesquisas em política educacional, na mídia ou nos discursos dos governantes. Diversos/as pesquisadores/as (Araújo, 2019; Ferreira, 2017; Silva, 2022; Ferreira, 2023) investigam o Novo Ensino Médio com a preocupação de compreendê-lo e identificar a sua capacidade de garantir o direito à educação com qualidade socialmente referenciada. Nesse quadro de uma crescente produção acadêmica e de debates sobre o tema, o nosso Grupo de Pesquisa, denominado “Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (NEPE)”, coordenado pela professora Dra. Eliza Bartolozzi Ferreira, iniciou diversas pesquisas com o objetivo de entender os processos de construção e implantação do chamado “Novo” Ensino Médio no estado do ES e no Brasil. Esta tese é mais uma contribuição para o debate nacional sobre o NEM, a partir das reflexões realizadas pelo NEPE.

A discussão em torno da extensão da jornada escolar não é algo novo no Brasil, visto que ele remonta à Escola Nova, na década de 1930, especialmente com a atuação de Anísio Teixeira, que defendia a escola pública, laica e em tempo integral como instrumento de democratização do acesso ao conhecimento e de formação plena do cidadão. No entanto, ao longo do século XX, as políticas de educação em tempo integral concentraram-se majoritariamente no ensino fundamental, marcadas por um viés assistencialista, que as orientava sob uma lógica de proteção social à infância, mais do que como uma proposta pedagógica estruturante. Conforme assevera Saviani (2007), a educação brasileira historicamente oscilou entre a dimensão política e a pedagógica, sendo frequentemente capturada por interesses compensatórios.

Já em relação ao ensino médio, a defesa por uma escola de tempo integral ganha força a partir dos anos 2000, impulsionada pela crescimento do acesso das classes populares a essa etapa da educação básica, o que tensionou o modelo tradicional e excludente. Nesse contexto, o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), instituído pela Portaria Ministerial nº 971, de 9 de outubro de 2009 (Brasil, MEC, 2009), representou a primeira iniciativa governamental, na esfera nacional, voltada à indução da ampliação da jornada escolar no ensino médio. Como destaca Jaqueline Moll, trata-se de uma política que inaugura uma nova perspectiva para a escola pública brasileira, ao propor uma concepção de educação integral orientada para o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

A rigor, a defesa e a experiência de políticas de educação de tempo integral para o Ensino Médio inserem-se em um cenário de influência internacional para adoção de políticas voltadas para diminuição das desigualdades e, mais atualmente, formação de sujeitos empreendedores, competentes e flexíveis às necessidades do mundo contemporâneo. De acordo com Silveira et al (2024), há dois principais momentos que marcam essa influência quanto à ampliação da educação de tempo integral no Brasil e em outros países da América Latina. O primeiro foi entre as décadas de 1980 e 1990, quando ocorreu a intervenção de agências financiadoras, principalmente o Banco Mundial. O outro momento é o que se desenvolve a partir dos anos 1990 até os dias atuais, em que predomina a atuação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), período em que começam a se aprofundar as parcerias público-privadas ou outras formas de privatização da educação.

A principal característica que separa esses dois momentos é o aparecimento de novas regulamentações e agentes jurídicos que passam a atuar na escola pública. Como explicita Krawczyk (2014), trata-se do momento em que os empresários começam a “dar as cartas” na escola pública, sobretudo, no Ensino Médio. A partir desse cenário, o setor privado passa a operar de forma maciça na educação em várias dimensões: no mercado editorial dos livros didáticos, na formação de professores, na disseminação de modelos curriculares e na gestão escolar.

Segundo Silva (2015, p. 881), dentre os principais “organismos internacionais preocupados em estabelecer diretrizes para a questão da educação integral em tempo integral na última etapa da educação básica [...], destaca-se ao longo da última década a atuação da Unesco”. O pesquisador elenca dois principais documentos que expressam a presença da instituição, que são: “Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade” (2008) e “Protótipos curriculares do

Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo” (2011). Em ambos, há o destaque para a importância do papel do setor privado na proposição das políticas educacionais.

Diversas pesquisas (Vercellino, 2012; Silva, A., 2017) têm evidenciado, contudo, que as políticas voltadas à ampliação do tempo escolar frequentemente assumem um caráter redistributivo, direcionado às populações mais pobres, ou estão centradas no aumento do desempenho estudantil nas disciplinas avaliadas por exames de larga escala. Ao analisar vários programas que visam à ampliação do tempo escolar nos países da América Latina, Silva (2017) mostra que um dos principais objetivos desses programas era “[...] promover a elevação do desempenho intelectual dos estudantes nos exames nacionais e internacionais de aferição de aprendizagem e garantir a qualificação da força de trabalho juvenil para o ingresso imediato no mercado produtivo” (Silva, A., 2017, p. 84).

O discurso predominante em defesa do aumento do tempo escolar se sustenta na necessidade da proteção social que busca diminuir as mazelas sociais geradas pelo sistema capitalista. Ou seja, podemos dizer que a ideia é baseada na escola para gestão da pobreza, evitando a exposição dos/as estudantes à violência diária. Além das mudanças societárias, tais como a inserção das mulheres no mercado de trabalho, aumento da violência e pobreza, que justificam a importância da proteção social, como salienta Silveira et al (2024):

[...] a escola se torna central, como uma espécie de instituição “catalizadora” de políticas voltadas para atender aos filhos das famílias trabalhadoras com poder aquisitivo menor e que se encontram majoritariamente nas redes públicas de educação. Essa é uma das finalidades das políticas de ampliação do tempo da jornada escolar para crianças e jovens na América Latina nas últimas décadas. No Brasil, o Programa Mais Educação foi um exemplo importante em relação às crianças e aos adolescentes do Ensino Fundamental (Silveira et al., 2024, p. 16).

Autores como Arroyo (2013), Cavalieri (2014), Libânio (2014) e Saviani (2007) criticam a ideia de que o crescimento do tempo escolar, desvinculado de uma reflexão mais profunda sobre o sentido da escola, sobre sua função social e o modelo de sociedade que ela projeta, seja suficiente para garantir uma educação de qualidade. Como adverte Arroyo (2013, p. 138), há um risco evidente quando se transforma a escola em “um espaço de aprisionamento, de ocupação total do tempo dos pobres, que devem estar ocupados o tempo todo, como se fossem naturalmente propensos à violência, ao tráfico, à evasão”. O autor critica duramente a lógica que reduz a educação integral ao alargamento do tempo escolar sem repensar o projeto pedagógico, o currículo e a valorização das culturas juvenis e populares.

A implementação de políticas de educação em tempo integral apresenta elevada complexidade, pois exige a articulação de múltiplos fatores para que se efetive de forma consistente. No caso brasileiro, por exemplo, há um número insuficiente de escolas com

infraestrutura adequada para oferecer essa modalidade, além de a maioria delas funcionar em dois turnos distintos. Como ressalta Cavaliere (2014), a construção e a reforma de unidades escolares constituem condições *sine qua non* para que tais políticas se sustentem no médio e longo prazo. Somam-se a esses aspectos os desafios referentes à ampliação do quadro docente e à necessidade de incorporar profissionais de outras áreas.

Há, ainda, o dissenso em torno do conceito de educação integral, isso desde o início do século XX, em que diversos grupos sociais defendiam perspectivas de educação integral diferenciadas, tais como: os católicos, anarquistas, integralistas, os liberais, dentre outros. Nesses termos, cabe salientar que os sentidos acerca da educação integral e de tempo integral são múltiplos, e muitas vezes, contraditórios, como veremos no capítulo 4.

Logo, um dos obstáculos é que os estudantes tenham condições de usufruir de uma proposta de desenvolvimento integral e não somente de escola em tempo integral, posto que o a carga horária escolar expandida não corresponde, necessariamente, a uma perspectiva de educação integral, como adverte Libânio (2014, p. 5):

Educação integral é um conceito ampliado de educação, enquanto que a escola de tempo integral é um tipo de organização escolar vista como supostamente capaz, dentro das políticas educacionais atuais de realizar melhor a educação integral. A escola de tempo integral tem como justificativa a ampliação da permanência dos alunos na escola para o que se supõe reorganização do espaço e do tempo escolares visando prover atividades diferenciadas de tipo lúdico, esportivo, artístico, para além daquelas promovidas na sala de aula. Argumenta-se como uma das razões para a adoção desse modelo de escola que a escola tradicional somente valoriza a dimensão cognitiva, deixando de lado as outras dimensões. Com isso, foi se consolidando a ideia de que formação integral apenas pode ser feita na escola de tempo integral, em que é possível “acrescentar” diferentes oportunidades de aprendizagem aos alunos, claro, tudo em nome do aluno como sujeito de direitos.

Do ponto de vista crítico, compreendemos que a educação integral é uma concepção pedagógica e política que busca o desenvolvimento pleno dos sujeitos, considerando suas múltiplas dimensões: intelectual, física, emocional, social, ética, cultural, estética, e não apenas a dimensão cognitiva ou acadêmica. A educação integral não se resume a permanecer mais horas na escola. O aumento do tempo é uma condição, mas o essencial é a proposta pedagógica que reconhece o/a estudante como um ser completo. Nesse sentido, “[...] não há evidências suficientes na pesquisa de que mais tempo na escola resulte em melhores aprendizagens, devendo ser consideradas outras variáveis como o capital cultural da família, a qualidade pedagógico-didática do ensino-aprendizagem, o tempo dispensado às tarefas de aprendizagem (Libânio, 2014, p. 6).

Cavaliere (2007) enfatiza que se considerarmos que a função da escola, numa sociedade cada vez mais complexa, é preparar os indivíduos para a vida democrática, o aumento do tempo

escolar pode ser um grande aliado. Para tanto, são necessários uma definição curricular compatível, infraestrutura, profissionais preparados e organização temporal.

Além desses elementos, é preciso considerar aspectos de natureza antropológica e social, uma vez que as condições de grande parte da população brasileira concorrem com a jornada escolar expandida, tais como: a necessidade precoce de trabalhar, os cuidados domésticos para as meninas, funções genéricas e informais de ajudantes para os meninos, etc. Como exprime Cavaliere (2007, p. 1021): “[...] são lógicas de sociabilidade da infância e da adolescência que se chocam, muitas vezes, com a escola e particularmente com a jornada ampliada”. Por conseguinte, a investigação a respeito desse modelo de educação não pode negligenciar a dimensão do tempo e do espaço no contexto social dos/as discentes das escolas públicas no país.

O que chama nossa atenção é o enaltecimento social em torno das benesses da extensão do tempo escolar. É praticamente um consenso, no imaginário social, a ideia das vantagens que ela pode ocasionar, tanto para os/as alunos/as quanto para a sociedade no geral. Grosso modo, esse aumento é uma bandeira defendida por setores diversos, tanto progressistas quanto conservadores. E, de fato, considerando a luta histórica travada pelos movimentos sociais, para que o acesso à educação escolar fosse um direito garantido para a população no geral, são poucos os argumentos em torno da discordância das vantagens dessa ampliação.

As análises de Cruz e Silveira (2019) elucidaram, por exemplo, que os planos de governo, tanto do presidente candidato pelo Partido dos Trabalhadores (PT), quanto do candidato pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), no ano de 2018, traziam as mesmas representações em defesa do aumento do tempo escolar: seu uso como resolução salvacionista dos problemas que atravessam o cotidiano das juventudes, tais como evasão, perspectiva de futuro e formação profissional. No geral, tal perspectiva defende que mais tempo na escola fomenta processos escolares mais equitativos.

Sob esse enfoque, a expansão da escola de tempo integral no Brasil tem sido defendida, nas últimas décadas, como uma resposta aos desafios históricos enfrentados pela educação pública, como o fracasso escolar, a evasão, a baixa aprendizagem e a desigualdade. Essa concepção, no entanto, frequentemente assume um caráter salvacionista, atribuindo à ampliação uma função redentora, como se, por si só, fosse suficiente para garantir qualidade e equidade na educação. Trata-se de uma visão que deposita na escola, e especialmente no tempo que o estudante passa nela, uma função libertadora.

No nosso entendimento, a impressão que fica é que a escola de tempo parcial não conseguiu dirimir os problemas estruturais que atingem o ensino médio brasileiro, daí que entra

em cena a defesa da escola de tempo integral como a grande solução, conforme sublinha Gawryszewski (2018) no artigo intitulado: “tempo integral: mais uma solução para o ensino médio?”, para a resolução de problemas clássicos da educação.

Diante de tais considerações, realçamos que a escola de tempo integral pode ser uma política importante, desde que esteja vinculada a um projeto pedagógico crítico, democrático e inclusivo, que considere as condições concretas das escolas e dos sujeitos envolvidos. No entanto, quando assumida como solução mágica ou redentora para problemas que são históricos, estruturais e multifatoriais, ela corre o risco de reproduzir as mesmas desigualdades que pretende combater, servindo mais para a gestão da pobreza ou das desigualdades do que para a superação das injustiças sociais.

Observamos, portanto, que a ampliação da jornada escolar, sobretudo no contexto da reforma do ensino médio, é um tema complexo, multifacetado, com várias nuances e que, portanto, precisa de ser investigado. Diante desse quadro de reflexões, entendemos que é fundamental estudar essa realidade e contribuir para sistematizar conhecimentos que possam servir para futuras pesquisas e políticas educacionais no país e no estado capixaba, tendo como horizonte uma educação pública com qualidade socialmente referenciada e que se constitua como direito para os jovens.

Além disso, acreditamos que a EITI na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo deve ser investigada, também, em virtude do projeto político-pedagógico nacional, marcado pela ameaça à democracia e pelo arrefecimento das políticas sociais. Corroboramos com Santos (2023) a perspectiva de que o NEM e suas políticas correlatas surgiram em um cenário de exceção. Tal preocupação se coloca ainda mais necessária em função dos desafios do ensino médio e da instauração do NEM, que foi pensado sem diálogo com os principais sujeitos que serão impactados por esta política: os/as jovens estudantes e os/as docentes.

Outro aspecto que justifica a análise da política é o caráter inédito da reforma do NEM. A lei nº 13.415/2017 se caracteriza pelo ineditismo de ser uma política educacional regulatória, como afirma Leite (2021), ou seja, uma política de intervenção nos processos formativos. As reformas educacionais voltadas para o ensino médio, até então, não propunham mudanças estruturais, em que pese às inúmeras promessas governamentais de reformar as bases organizacionais da última etapa da educação básica. Exceto a implementação de alguns programas do MEC, que visavam provocar pequenas mudanças curriculares no ensino médio, como o Brasil Profissionalizado, criado pelo Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007 e o Programa Ensino Médio Inovador, de 2009, instituído pela Portaria nº 971/2009.

Cabe ainda salientar que outro ponto relevante que justifica a importância da nossa proposta de tese é, conforme apresentaremos na seção da revisão bibliográfica, a pequena atenção dada aos estudos da política de educação de tempo integral em âmbito estadual. Embora o debate acerca da ampliação do tempo escolar tenha se expandido, ainda consideramos incipiente a produção acadêmica acerca da temática, conforme pudemos constatar na revisão bibliográfica. Ademais, não localizamos pesquisas que tenham se debruçado sobre a EITI no bojo da reforma do EM na Rede Estadual de Ensino do ES.

É válido reiterar que as políticas de educação em tempo integral no Brasil não podem negligenciar a realidade socioeconômica das juventudes brasileiras que serão os sujeitos atendidos por esta política. A ampliação do tempo escolar para o ensino médio público implica levar em consideração os fatores externos às instituições, como a necessidade de jovens das classes populares terem que conciliar trabalho e escola. É de extrema importância a compreensão das condições e limites da política de educação em tempo integral com o intuito de aprimorá-la com vistas à diminuição das desigualdades educacionais e sociais, que é uma condição fundamental para a efetivação da garantia do direito à educação escolar.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

O objeto de análise de nossa tese é a Política de Educação Integral em Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, no bojo da reforma do ensino médio. Sendo assim, precisamos contextualizar, mesmo que sumariamente, o debate que vem sendo realizado por inúmeros/as pesquisadores/as acerca da Lei nº 13.415/2017 e seus desdobramentos, posto que o NEM provoca uma grande disputa quando essencializa uma pedagogia do mercado.

As justificativas para a proposta de reforma curricular apontada no texto “Exposição de Motivos” (Brasil, 2016), documento enviado pelo então ministro da educação José Mendonça para o Presidente da República, unem-se em torno de quatro situações-problemas, que são: 1) o baixo desempenho dos/as estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB; 2) estrutura curricular com trajetória única, cuja carga-horária compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e responsável pelo desinteresse e fraco desempenho dos/as estudantes; 3) a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhores desempenhos no Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA; e 4) o fato de que menos de 17% dos/as alunos/as que concluem o ensino médio acessam a educação superior.

O texto não aborda, entretanto, as dimensões econômicas, sociais, culturais e políticas que poderiam ser as razões explicativas do baixo desempenho dos/as alunos/as. No âmbito da educação pública no país, existe uma tradição de tratar os desafios estruturais como se fossem meras questões emergenciais, o que tem legitimado ações políticas imediatistas, frequentemente materializadas em campanhas ou programas que ignoram os reais problemas a serem resolvidos.

Somado a esses aspectos, segundo Frigotto e Motta (2017), a argumentação do Ministério da Educação (MEC) para a urgência da reforma era desbravar as barreiras que impedem o crescimento econômico no país. Vivemos um cenário de intensa precarização das relações trabalhistas, que se aprofundou com a pandemia do COVID-19 e com a conjuntura de um governo ultraconservador, que imprimiu políticas de arrefecimento no campo das políticas sociais. Essa realidade afeta, sobremaneira, a vida das juventudes oriundas das classes populares e, principalmente, as juventudes pretas. A precariedade do mundo do trabalho é alertada por Antunes (2020, p.12), quando anuncia que vivenciamos um processo de uberização “[...] no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo, assim, a aparência de ‘prestação de serviços’ e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho”.

Sob esse prisma, o discurso vigente é de que o/a trabalhador/a deve manter a resiliência, convertendo-se num colaborador/a e parceiro/a e “vangloriar-se da nova condição de empreendedor” (Antunes, 2020, p. 19). A lógica do empreendedorismo oculta e reforça as relações de exploração. Percebemos um grande impasse nesta nova estrutura social: por um lado, tem-se um contexto cada vez maior de incertezas e flexibilidades no âmbito das relações trabalhistas e, por outro, exige-se que os/as jovens se esforcem e busquem habilidades para se adaptarem ao mercado de trabalho.

Os princípios da reforma do Ensino Médio podem ser compreendidos nesse cenário político-econômico nacional, aqui sucintamente descrito, que será aprofundado mais adiante. O NEM não está deslocado deste contexto, visto que busca, também, formar indivíduos para atender as necessidades do mercado. A reforma do Ensino Médio ocorre sob a égide de extrema radicalização da lógica neoliberal em que o indivíduo é visto de forma isolada como um empreendedor, responsável pelas suas escolhas.

Inúmeros estudos (Ferreti; Silva, 2017; Motta; Frigotto, 2017; Araújo, 2019; Ferreira, 2017, 2023) têm mostrado que o NEM reforça ainda mais as desigualdades sociais já existentes e compromete o direito à educação ao negar os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana, ou seja,

tem potencializado um “destino escolar mutilado” (Bourdieu, 2014a, p. 194) para aqueles que já são historicamente alijados do sistema educacional.

Em se tratando especificamente da educação em tempo integral, uma série de pesquisas (Mota, Casagrande e Alonso, 2022; Giroto e Oliveira, 2024; Travitzki, 2025) também têm denotado que esse modelo de alargamento do tempo escolar no ensino médio corrobora para acentuar as desigualdades escolares.

Nesses termos, os estudos de Mota, Casagrande e Alonso (2022, p. 2280), sobre o Projeto Escola Plena, instaurada nas políticas educacionais do estado do Mato Grosso, constataram a evasão de estudantes “[...] ao se tornar escola em tempo integral de Ensino Médio, não se pode desprezar o dado de que a ‘Escola Estadual Ensino Médio reestruturado’ assistiu à saída de 600 estudantes, que não podiam dedicar-se aos estudos em tempo integral”.

Nessa linha de pensamento, a pesquisa de Giroto e Oliveira (2024) suscita reflexões pertinentes acerca das políticas de tempo integral para o ensino médio. O estudo objetivou analisar a dinâmica das matrículas em tempo integral no Brasil e seus possíveis impactos sobre as do Ensino Médio, no período de 2008 a 2020. A pergunta que orientou o estudo dos pesquisadores foi a seguinte: a expansão das matrículas de tempo integral nas redes estaduais significou expansão das vagas de Ensino Médio no país, ampliando as oportunidades de acesso dos jovens à escolarização nessa etapa da Educação Básica? Os autores comparam os dados do crescimento das matrículas no ensino médio de tempo integral, parcial e noturno no Brasil. Levando em conta o período de 2008 a 2020, eles constatarem o crescimento de matrículas na educação de tempo integral, mas, em contraste, quanto ao total em toda rede estadual, há um decréscimo das matrículas. Nas palavras dos autores:

Os dados indicam uma redução de quase 900 mil matrículas em doze anos (11,61%) no Ensino Médio nas redes estaduais em todo o país e apontam que essa redução é causada, principalmente, pelo fechamento de matrículas noturnas no período: foram mais de 1 milhão e 800 mil matrículas a menos no país, uma redução de 60,54%. Por sua vez, a expansão das matrículas de tempo integral na etapa (cerca de 760 mil no período) não foi suficiente para zerar a perda total matrículas (Giroto e Oliveira, 2024, p. 143).

Esse estudo trabalhou com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), evidenciando a variação das matrículas no Ensino Médio (integral e noturno) em todas as redes estaduais no Brasil, no período de 2008 a 2020. No ES, especificamente, houve um aumento de 11% no integral e, em compensação, foram menos 88% no noturno. Os autores apontam que a expansão da educação em tempo integral não resultou em um aumento das matrículas no ensino médio em nível nacional. Mas, ao contrário, houve

uma redução de quase 760 mil matrículas, sendo o período noturno o mais afetado por essa queda. Nesses termos, os pesquisadores questionam:

[...] se as políticas de expansão do tempo integral no Ensino Médio não corroboraram para ampliar as matrículas nessa etapa, mas para reduzi-las, principalmente no período noturno, teriam essas políticas contribuído para ampliar a exclusão dos estudantes mais vulneráveis da rede, ampliando, desse modo, as desigualdades escolares e sociais? (Giroto e Oliveira, 2024, p. 146).

Os dados assinalam em sentido oposto, permitindo afirmar que o aumento do tempo integral no Brasil pode estar contribuindo diretamente para a redução da oferta de vagas, especialmente no Ensino Médio noturno e, conseqüentemente, afastando-nos ainda mais da universalização do ensino obrigatório no país. Nesse sentido, Giroto e Oliveira (2024) chamam atenção para a necessidade de monitoramento detalhado da expansão do tempo integral em todo país, que não somente foque no crescimento das matrículas nessa etapa, mas que avalie se a implementação do tempo integral estaria, de fato, construindo uma rede escolar menos equitativa. Esse estudo é fundamental para a nossa pesquisa porque apresenta dados importantes capazes de sustentar nosso argumento de que a política EITI do Espírito Santo retrata a tese da diferenciação social, ocupando a escola o papel de gestão das desigualdades, porque expulsa mais estudantes do que inclui e, no geral, inclui aqueles que tendem a um melhor desempenho medido pelas avaliações de larga escala. Ademais, identificamos uma renovação da tese de diferenciação social nos dias atuais e questionamos a abordagem feita pela sociologia da educação a partir dos autores aqui indicados.

Cabe mencionar ainda a pesquisa de Travitzki (2025), que analisa as diferenças entre escolas de Tempo Integral (TI) e escolas sem TI no Brasil, com o objetivo de testar a hipótese de que a forma atual de implementação dessa política pode ou não realçar as desigualdades educacionais. O pesquisador investigou as 20.769 escolas públicas de Ensino Médio presentes no Censo Escolar 2022 (das quais foram identificadas 4.700 escolas com TI e 9.322 sem TI), e desenvolveu um indicador de desigualdade socioeconômica no tempo integral, com base no Censo Escolar e no Indicador de nível socioeconômico (INSE). O indicador de desigualdade avalia a diferença no nível socioeconômico entre os alunos de escolas que possuem Tempo Integral (TI) e aqueles de escolas sem acesso ao TI. Quanto maior essa diferença, maior é o risco de que as políticas de TI reforcem as desigualdades já existentes na rede de ensino.

Os resultados obtidos indicam que a implementação do tempo integral (TI) nas redes públicas de Ensino Médio, tal como foi conduzida até 2022, tende a ampliar as desigualdades já existentes. Isso ocorre porque, em geral, as escolas de TI oferecem melhores condições de

estudo para os estudantes menos vulneráveis da rede pública, deixando de atender justamente aqueles que mais necessitam de permanência prolongada na escola. De modo geral, o estudo destacou que, em comparação com as escolas sem oferta de TI, as escolas de TI, geralmente: “[...] atendem mais alunos brancos e com maior nível socioeconômico (NSE); tem mais quadra de esporte coberta, internet para a aprendizagem e laboratório de ciências; têm mais exame de seleção para ingresso; localizam-se menos em áreas rurais” (Travitzki, 2025, p. 15).

1.3 QUESTÃO-PROBLEMA

O cenário de exclusão escolar não é novidade no contexto da educação brasileira, tendo em vista que a diferenciação e a dualidade são marcas históricas desse âmbito no país. O processo de diferenciação se acentua e intensifica quando temos uma mesma rede de ensino com ofertas diferenciadas, para alunos/as socialmente desiguais, e, somado a isso, uma organização curricular com disciplinas que acirram a lógica da meritocracia e competitividade, enaltecendo o individualismo em detrimento do coletivo e do bem comum.

O que tem ocorrido no sistema educacional é um processo de acentuada individualização dos percursos escolares; os/as estudantes são convocados/as a se responsabilizarem por sua trajetória. A partir da experiência europeia, Martuccelli (2011, p. 292) afirma que

[...] cada ator é submetido a um conjunto de provas que ele mesmo é obrigado a honrar, e que pode assumir diferentes contornos segundo o lugar dos alunos no sistema educativo, seus recursos culturais, suas socializações familiares, mas igualmente seu sexo, sua nacionalidade ou tipo de escola que frequenta.

No cenário brasileiro não é diferente. O NEM se torna ainda mais perverso quando afasta da escola aqueles que, por motivos diversos, majoritariamente de cunho social, têm o direito à educação negado. Essa realidade é ainda mais preocupante e plausível de críticas e investigações considerando que, nos anos anteriores à promulgação da Lei nº 13.415 de 2017, as políticas educacionais direcionadas para o Ensino Médio apresentaram avanços importantes que não podem ser desconsiderados. O NEM e suas políticas correlacionadas representam retração e, mais grave, renúncia a conquistas históricas no campo da educação sob o discurso raso em defesa do protagonismo estudantil.

Partindo dessas considerações, a **questão-problema** desta tese perpassa as perguntas: quais os critérios adotados pela SEDU no planejamento da política de extensão do tempo escolar? Que novas sociabilidades pretendem erigir a atual política de tempo integral? A

política de tempo integral pode ser um dispositivo que contribui para amortecer as desigualdades educacionais? Considerando a perspectiva teórica aqui adotada com base na sociologia da educação, de matriz francesa, perguntamos ainda como essa matriz situada em Pierre Bourdieu e François Dubet ajuda a explicar a política de tempo integral adotada no contexto da reforma do ensino médio no Brasil? Quais suas contribuições analíticas quando interroga uma política educacional para as classes populares em um país localizado na periferia do capitalismo?

1.4 HIPÓTESE

Tendo em vista a questão-problema delineada acima, preocupada com o processo de individualização acentuado das trajetórias escolares, que emerge nos termos da reforma do ensino médio, esta tese problematiza a atual política educacional de ampliação do tempo escolar, à medida que a concebe como um dispositivo de seleção dos melhores alunos/as com capacidade de desempenho favorável aos gestores educacionais. O alto grau de flexibilização da reforma permite uma diversificação de acessos e ofertas ao ensino médio ainda não conhecida, com tendência de aprofundar as desigualdades educacionais, seja pela via da privatização e/ou pela via da individualização dos percursos escolares. A reforma do ensino médio é aqui compreendida como uma política reveladora da racionalidade neoliberal que, de forma mais radical, procura aplicar o princípio do mérito por meio da diversificação/diferenciação do currículo e do autocontrole das subjetividades individuais.

Já a ampliação da escola de tempo integral, no contexto da realidade brasileira e capixaba, pode estar operando um mecanismo de eliminação antecipada dos estudantes mais pobres, que não acessam ou não permanecem nesse modelo, sendo empurrados para escolas de meio período, para a EJA ou ensino médio regular noturno, ou, de forma mais agravante, potencializando o abandono escolar. Assim, a política educacional acaba funcionando como um instrumento de gestão das desigualdades, mantendo os privilégios de alguns grupos, enquanto exclui precocemente outros da disputa por um futuro digno.

Argumentamos que o novo ensino médio resgata princípios e concepções de uma educação escolar que defende a diferenciação e seleção social, discurso e prática que orientaram a política educacional do século XX, sob inspiração da sociologia de Émile Durkheim, agora com uma “nova roupagem”, alinhada à complexidade que desponta na sociedade digital. Na sociedade atual, o modelo de diferenciação escolar é uma proposta em favor da democratização

do ensino e de respeito às diversidades dos/as estudantes, a partir do argumento do empreendedorismo como meio de participação do mercado de trabalho cada vez mais difuso.

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo Geral

- Analisar, sob a lente da sociologia francesa, a Política de Educação Integral em Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, no bojo da atual reforma do ensino médio.

1.5.2 Objetivos Específicos

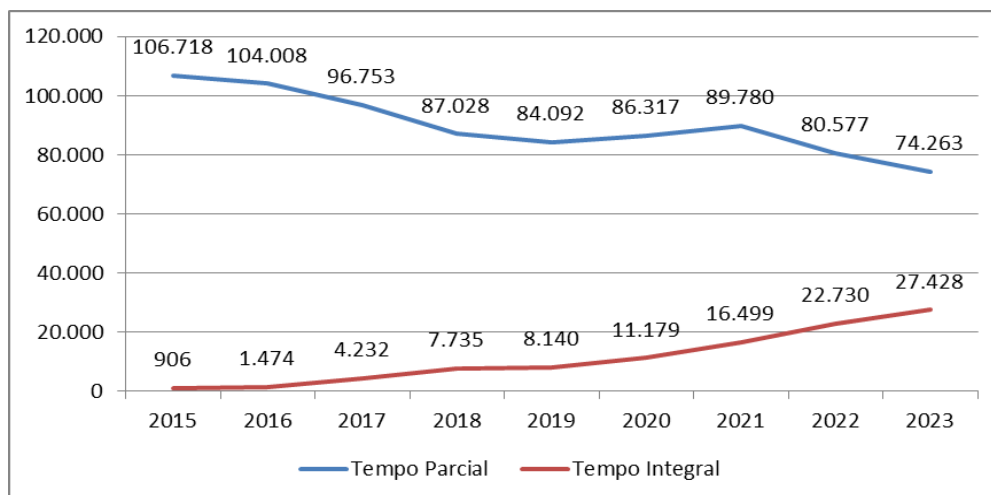
- Analisar a produção bibliográfica sobre os estudos do tempo integral no ensino médio nas dissertações e teses, de modo a observar os referenciais sociológicos (e suas contribuições) adotados pelos autores que explicam a política de tempo integral.
- Analisar o percurso histórico da política de tempo integral junto aos documentos e as legislações, em nível nacional e estadual;
- Analisar os fundamentos sociológicos, políticos e pedagógicos da EITI na rede estadual de ensino médio do ES;
- Investigar as condições de oferta da EITI no ES com base nos documentos e nas entrevistas com as técnicas da Sedu/ES;
- Situar nacional e localmente a política educacional de implantação da EITI no ES.

1.6 CAMPO DA PESQUISA: DADOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESPÍRITO SANTO

De acordo com o gráfico 1, o número de matrículas no Ensino Médio em Tempo Integral no ES aumentou de 906 matrículas no ano de 2015 para 27.428 matrículas no ano de 2023, o que denota a expansão das matrículas nesta forma de organização da jornada escolar. O gráfico

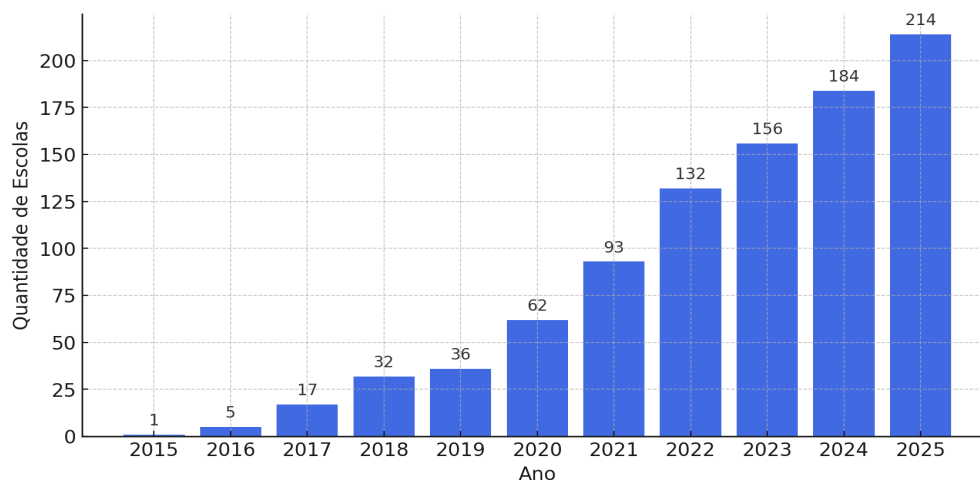
2, por sua vez, ilustra a expansão das escolas que ofertam ensino médio e fundamental em tempo integral, no ES.

Gráfico 1 – Número de Matrículas no Ensino Médio em Tempo Integral e Parcial, Rede Estadual do ES, 2015-2023



Fonte: Censo Escolar
Elaborado pelas autoras.

Gráfico 2 – Expansão das escolas que ofertam EITI, no ensino fundamental e ensino médio, ES, 2015-2025



Fonte: Censo escolar.
Elaborado pelas autoras

Segundo os dados do Sistema Estadual de Gestão Escolar (SEGES), disponível no site da Sedu, a Rede Estadual de Ensino do ES é composta por 372 escolas. Dentre essas, 288 ofertam o ensino médio regular (não exclusivamente), das quais 169 (59,5%) ofertam a última etapa da educação básica em tempo integral, seja de 7 horas ou de 9h30 e 245 escolas oferecem o ensino médio de tempo parcial (TP). A maior parte das unidades ofertam o tempo parcial e o tempo integral de maneira concomitante ou em turnos diferentes. Há um total de 150 escolas que ofertam o ensino médio em tempo integral de 7 horas, enquanto 30 escolas oferecem o tempo integral de 09h30.

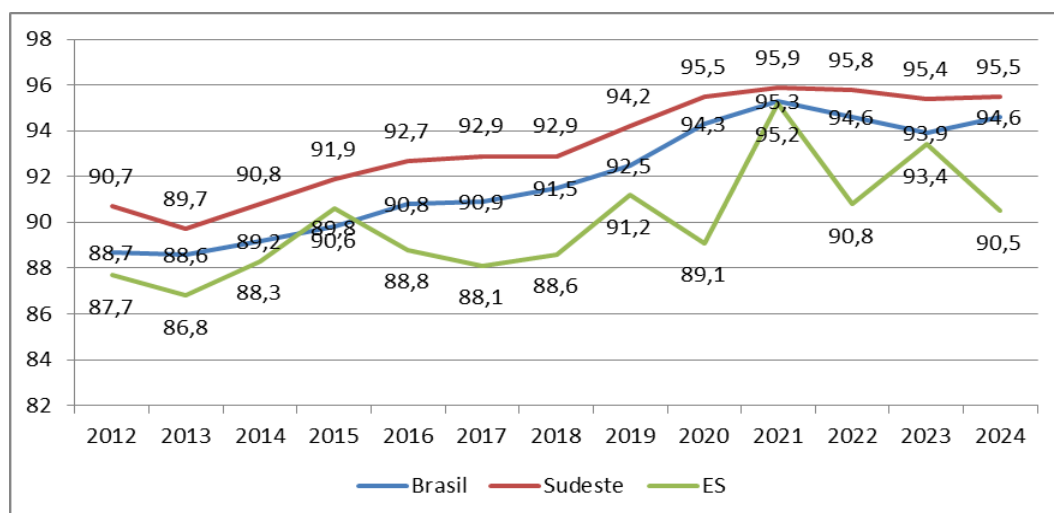
No que concerne às matrículas no ensino médio, no ano de 2025, no regular de tempo parcial, havia um total de 66.133 matriculados enquanto no regular de tempo integral, havia um total de 40.756. Quando desmembramos esses números por carga horária do tempo integral, notamos que há, no TI de 7 horas, 37.304 matrículas (sendo 20.697 no matutino e 16.607 no vespertino), e no TI de 9h30 um total de 3.452.

Como nos informam os dados do Censo Escolar de 2024, a proporção de alunos/as em tempo integral, matriculados/as no ensino médio no país, na rede pública de ensino, passou de 10,5% no ano de 2018 para 33,7% em 2024. Em relação ao estado do ES, esse percentual foi de 33,7% no mesmo ano, de tal modo que o ES é o 6º estado do país com a maior proporção de alunos em tempo integral matriculados na rede pública na última etapa da educação básica.

Em contrapartida, no ano de 2023, no Brasil, cerca de 4 milhões de jovens não estudavam, não trabalhavam e não haviam concluído a educação básica. A maioria era mulher (62%); preto ou pardo (73%) de 18 a 24 anos (52%). Nesse mesmo ano, no país, quase metade dos jovens que não concluíram a educação básica — e que não estudavam e não trabalhavam — tinham, no máximo, o EF incompleto (45,7%); concluíram o EF, mas não avançaram para o EM (22,7%); e 31,6% evadiram no EM.

No que tange à escolaridade dos/as jovens do ES, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C) revelam que, no ano de 2023, apenas 71% dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos frequentavam o EM (cerca de 111.000). Dentre os demais, cerca de 10.000 jovens de 15 a 17 anos estavam fora da escola, o que representa 6,2% dos jovens nesta faixa etária; 33.000 ainda frequentavam o Ensino Fundamental, o que representa 21,2% e 3.000 tinha concluído o EM ou estavam frequentando o Ensino Superior (1,6%). Outrossim, os dados referentes ao rendimento escolar, no ano de 2023, elucidam que a taxa de distorção idade-série foi de 20,9%; a taxa de abandono foi de 1,8% e a taxa de reprovação foi de 2,7%.

O gráfico 3 indica a comparação entre Brasil, Sudeste e ES em relação ao percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica, no período de 2012 a 2024. O que notamos é que os dados do ES, no período comparado, com exceção do ano de 2015, ficaram abaixo do Brasil e Sudeste. Convém destacar que, de acordo com o estudo realizado pelo Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), o estado brasileiro que possui a maior taxa referente ao indicador tratado neste parágrafo é o Rio de Janeiro (96,6%) e o estado com a menor taxa é Alagoas (90,3%). Em comparação com todos os estados brasileiros, o ES tem a mesma taxa que o estado da Paraíba (90,5%), o que revela que tem a segunda menor taxa nacional, ficando atrás apenas de Alagoas.

Gráfico 3 – Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica

Fonte: Censo Escolar
Elaborado pelas autoras

As informações apresentadas revelam que, por um lado, as políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio no ES, no quadro de sua reforma, caminham no sentido de fortalecer a ampliação do tempo escolar. E que as matrículas no ensino médio de tempo parcial têm diminuído, enquanto o número de escolas de tempo integral e as matrículas têm aumentado. Em compensação, evidencia-se um número significativo de jovens que não concluíram a educação básica.

O discurso da SEDU é de que a política de educação de tempo integral objetiva “atender a todos os estudantes, em todos os contextos”, conforme observamos na apresentação do livro, organizado pela secretaria, que aborda a educação de tempo integral⁴:

A Secretaria de Estado da Educação tem como foco a continuidade da política pública da Educação em Tempo Integral, visando atender a todos os estudantes, em todos os contextos, considerando a ampliação de jornada com metodologias diversificadas e práticas intencionais que garantam a melhoria da aprendizagem e o desenvolvimento dos projetos de vida de cada um dos estudantes (Espírito Santo, 2021).

Todavia, considerando os dados destacados anteriormente, as informações enunciadas nos levam a pensar que a política de tempo integral não atende, de fato, a todos os/as alunos/as, como preconizado pela SEDU. Ou, considerando o ritmo veloz de ampliação das escolas com o tempo integral, muitos estudantes ficarão com opções restritivas se quiserem cursar o ensino médio na rede estadual do Espírito Santo, em tempo parcial.

⁴ Disponível em: Educação em tempo integral no Espírito Santo [livro eletrônico]: história, conceitos e metodologias / organização Júlia da Matta Machado de Paula, Marcelo Lema Del Rio Martins, Vitor Amorim de Angelo. — 1. ed. — Vitória, ES: Governo do Estado do Espírito Santo, 2021. Acesso em: novembro de 2023.

Esta tese está estruturada em seis capítulos. No capítulo 1, apresentamos a perspectiva teórica e epistemológica mobilizada na pesquisa, dessa maneira, explanaremos sobre a tese da diferenciação social para situar a nossa hipótese, além da sociologia de Pierre Bourdieu e François Dubet. No segundo capítulo, visamos analisar os preceitos da reforma do ensino médio no contexto da Nova Gestão Pública e do neoliberalismo, além disso, traçar as alterações e persistências decorrentes da Lei nº 14.945/2024 em relação à legislação precedente.

Em seguida, no capítulo 3, intencionamos apresentar a revisão bibliográfica, bem como os desafios que as juventudes das classes populares enfrentam no que se refere ao acesso e permanência na escola de tempo integral. No capítulo 4, elucidamos as configurações históricas e conceituais da educação integral em tempo integral no Brasil e discorremos sobre as principais políticas educacionais voltadas para o TI implementadas no país. No próximo capítulo, o quinto, exploramos as concepções de educação integral aludidas pelas participantes da pesquisa, bem como dos documentos cotejados. Além disso, efetuamos um breve resgate histórico, situando os marcos legais das políticas de Educação Integral em Tempo Integral (EITI) no contexto capixaba, com ênfase na análise do Programa Escola Viva (PEV), considerando seu papel central na configuração das políticas educacionais do estado. Ademais, apresentamos um resumido mapeamento da organização das ofertas educacionais na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo.

No sexto capítulo, realizamos uma discussão referente à implantação da EITI no ES. Para tanto, os assuntos desenvolvidos nas seções serão: condições para a implementação da EITI; infraestrutura das escolas; docentes em tempo integral e considerações sobre as agentes entrevistadas.

1.7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em sintonia com a perspectiva de Bourdieu (2004), entendemos que a teoria e a metodologia são interligadas, sendo assim, não basta apresentar os procedimentos metodológicos e o método selecionado, é necessário empreender a interlocução entre o teórico e o empírico. Realçamos, assim, que a teoria sociológica de Pierre Bourdieu e a sociologia de François Dubet oferecem elementos fundamentais para a compreensão do nosso objeto, que nos possibilitam interrogar se a política contribui para mitigar as desigualdades escolares ou se, pelo contrário, reforça-as ainda mais.

Bourdieu (2004, p. 26) critica a utilização engessada de determinadas técnicas, argumentando que a pesquisa é algo demasiado séria e difícil para poder confundir a rigidez com o rigor e “[...] ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto de tradições intelectuais da disciplina”. Sobre a limitação de uso de determinados recursos metodológicos, o teórico, com seu humor sarcástico apurado, salienta: “é proibido proibir” e “livrai-nos dos cães de guarda metodológico” e ressalta que essa “liberdade extrema” que ele defende está alinhada, certamente, com uma extrema vigilância das condições de utilização das técnicas de formas adequadas à pesquisa. Mesmo que, no escopo deste trabalho, não tenhamos mobilizado várias técnicas de pesquisa, consideramos interessante enunciar tais postulados bourdieusianos, que podem ficar como inspiração para outras pesquisadoras.

Para o desenvolvimento deste texto, trabalhamos com as características da pesquisa qualitativa, dado que essa abordagem responde a questões muito particulares, preocupando-se, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificada. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2004). No que tange aos procedimentos metodológicos, recorreremos à análise documental e entrevistas semiestruturadas com técnicas da SEDU.

De acordo com Evangelista (2012, p. 58), os documentos “[...] oferecem pistas, sinais, vestígios para compreender os significados históricos dos materiais [...]”. Consoante à perspectiva da pesquisadora supracitada, pretendemos não somente compreender o sentido dos documentos, mas também fazer o esforço de construir conhecimentos que possibilitem o entendimento dos projetos históricos e políticos presentes nessas fontes, que são, muitas vezes, omitidos ou circunscritos nas suas entrelinhas.

No que concerne aos documentos, analisamos o conjunto legal que ampara a política de tempo integral em âmbito federal e estadual, tais como: as normativas federais que regeram/regem a política de educação em tempo integral, as normativas estaduais que orientaram/orientam a política de tempo integral no estado do Espírito Santo, bem como outros documentos que se fizeram necessários. Além do *corpus* documental caracterizado como fontes primárias, analisamos também fontes secundárias, tais como materiais disponíveis no site da SEDU, na parte que trata do “Novo Ensino Médio Capixaba”, que visa sinalizar informações acerca do NEM; o Currículo da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo; além de outros materiais. O quadro 1 informa o nosso *corpus* documental.

Quadro 1 – Documentos estaduais e federais

DOCUMENTOS ESTADUAIS	ESPECIFICAÇÃO
Portaria nº 297-R, de 14 de novembro de 2024.	Acrescenta as Matrizes de Organização Curricular (OC n. 103 a 199) à Portaria SEDU n. 279-R, de 06 de dezembro de 2021.
Diretrizes Operacionais do Tempo Integral (SEDU)- 2025	As Diretrizes Operacionais de 2025 objetivam fornecer uma orientação clara e objetiva a toda a comunidade escolar, a fim de facilitar a implementação e o aprimoramento contínuo da educação em tempo integral.
Documento oriundo da WEB seminário denominado: implementação do Novo Ensino Médio Capixaba.	Objetivou apresentar as mudanças concernentes às etapas e modalidades do ensino médio para o ano de 2025.
Educação em Tempo Integral no Espírito Santo: história, conceitos e metodologias.	Livro organizado pela SEDU, em 2021, com o objetivo de abordar sobre a educação em tempo integral no ES.
Lei Complementar nº 928, de 25 de novembro de 2019.	Estabelece as diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais e dá outras providências.
Lei complementar nº 1.010, de 01 de abril de 2022.	Altera a Lei Complementar nº 928, de 25 de novembro de 2019, que estabelece diretrizes para a oferta da Educação em Tempo Integral nas escolas públicas estaduais e dá outras providências.
Lei complementar nº 1.015, de 17 de maio de 2022.	Altera a redação dos arts. 2º e 3º da Lei Complementar nº 928, de 25 de novembro de 2019
Portaria Estadual nº 0-26 R, de fevereiro de 2021.	Dispõe sobre a norma do Processo de Implantação de Escola de Tempo Integral.
DOCUMENTOS FEDERAIS	ESPECIFICAÇÃO
Lei nº 14.945/2024	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.
Lei 14.640 de 31 de julho de 2023	Institui o Programa Escola em Tempo Integral.

Elaborado pelas autoras.

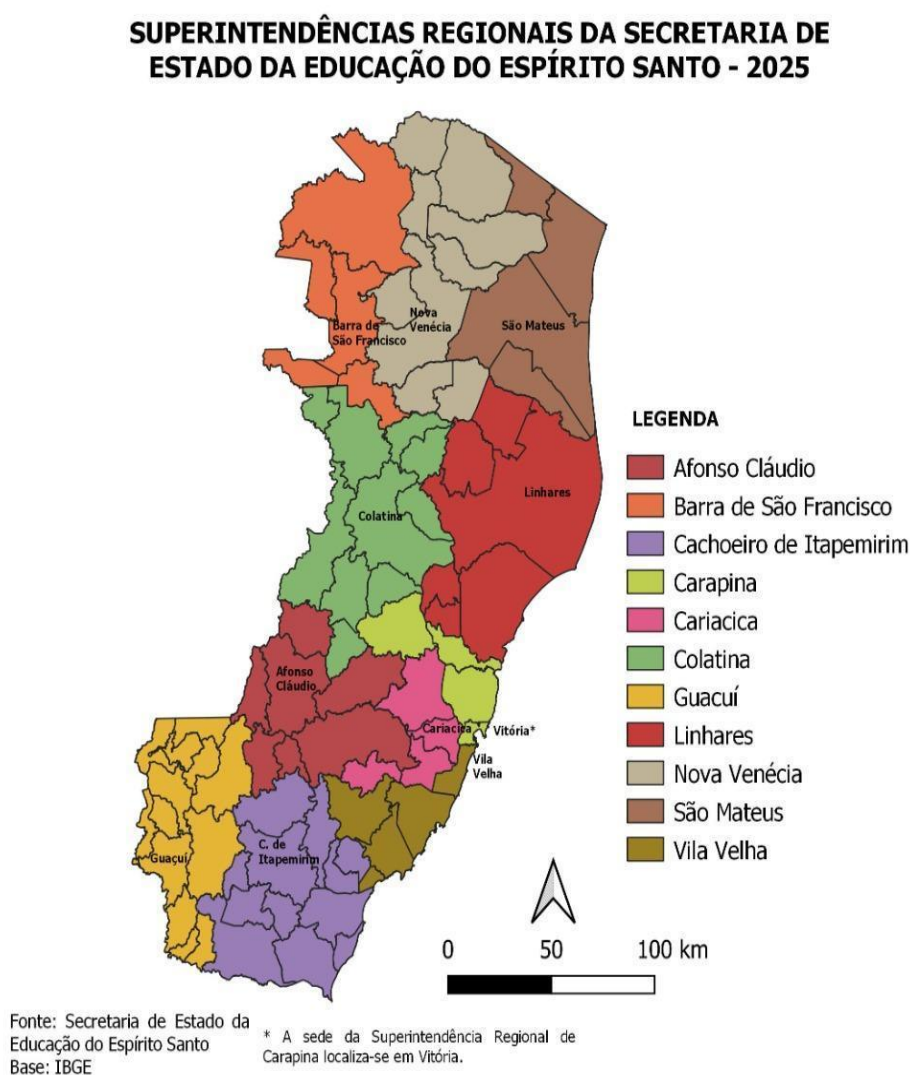
Em relação às entrevistas, ancoramo-nos nas contribuições de Minayo et al. (2004), que argumentam que esta é uma técnica privilegiada de comunicação, que visa construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes, com vistas a esse objetivo. Utilizamos a entrevista semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o respondente teve a abertura de discorrer acerca da temática proposta sem se prender às perguntas formuladas (Minayo et al., 2004). A entrevista é uma técnica de coleta de dados que contribui para identificar pensamentos, opiniões, crenças,

valores, percepções e atitudes do entrevistado em relação a um fenômeno, possibilitando o estudo de uma miríade de fenômenos humanos (Gil, 2008).

Inicialmente, entramos em contato com a Gerência de Educação em Tempo Integral da SEDU (GETI), informando acerca da pesquisa, e fomos orientadas a protocolar o pedido de sua realização no Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (Cefope). Protocolamos o pedido e, após a carta de anuência da SEDU, iniciamos o processo de submissão do projeto ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE nº 80504124.0.0000.5542. Após a aprovação, a SEDU concedeu a carta de anuência (Apêndice B) para que pudéssemos realizar as entrevistas.

Posterior a esse processo, iniciamos a fase das entrevistas. O Cefope já havia comunicado às SREs (Superintendências Regionais de Educação), via e-mail, a respeito da pesquisa, logo, ao entrarmos em contato com as superintendências, a maior parte delas já estavam cientes do estudo. As SREs são unidades da SEDU que atuam na supervisão técnica e orientação normativa dos municípios que compõem cada regional. As indicações das entrevistadas foram feitas pelas assessoras pedagógicas das SREs, depois que explicamos acerca do objetivo do estudo. Convém sublinhar que conseguimos realizar entrevistas com agentes de todas as superintendências. Ao todo, são 11 superintendências regionais de educação (SREs): Afonso Cláudio; Barra de São Francisco; Cachoeiro de Itapemirim; Carapina; Cariacica; Colatina; Guaçuí; Linhares; Nova Venécia; São Mateus e Vila Velha. O mapa abaixo ilustra os municípios que compõem cada SRE da SEDU.

Figura 1 – Mapa das Superintendências Regionais da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo-2025



Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo com base em IBGE.

Realizamos o total de 17 entrevistas, entre os meses de outubro e dezembro de 2024. Participaram das entrevistas: a gerente, a subgerente e uma técnica pedagógica da GETI; duas assessoras pedagógicas⁵ das SREs localizadas ao Norte do ES e 12 supervisoras escolares⁶ das SREs. São várias as atribuições do cargo de Assessoria Pedagógica⁷, dentre as quais destacamos: coordenar e orientar as equipes de Supervisão Escolar; articular a elaboração do

⁵Inicialmente, não tínhamos a intenção de realizar entrevistas com as assessoras pedagógicas, todavia, dada a indisponibilidade das supervisoras pedagógicas no período de duas semanas, fato que comprometeria os prazos da pesquisa, decidimos entrevistá-las.

⁶Utilizaremos as siglas S.E, A.S, GE, SG e T.P para se referir às funções das entrevistadas que indicam, respectivamente, supervisora escolar, assessora pedagógica, gerente, subgerente e técnica pedagógica.

⁷Informação disponível na Lei Complementar nº 1.074, de 27 de dezembro de 2023.

plano de ação anual da Superintendência em conjunto com as equipes de Supervisão Escolar; emitir apontamentos e análises sobre questionamentos feitos por Supervisores Escolares em matérias pedagógicas, de regulação ou congêneres, antes de seu encaminhamento à instância específica da Unidade Central da SEDU, solicitando manifestação.

Já as Supervisoras Escolares, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, têm por finalidade zelar pelo cumprimento das normas gerais da educação acompanhando, no âmbito de sua competência, o desenvolvimento das atividades de ensino nas escolas públicas, estaduais e municipais, e privadas, prestando orientação técnica e contribuindo para a melhoria contínua da qualidade da aprendizagem do/a aluno/a e dos serviços educacionais no Estado.⁸

Tendo em vista o compromisso ético de garantir o anonimato das entrevistadas⁹, fizemos uso de nomes fictícios para se referir às participantes. Dentre o total das 17 entrevistas realizadas, 15 foram realizadas virtualmente, por meio da plataforma conferência web RNP, e duas foram realizadas presencialmente.

Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C), solicitado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES. É válido ressaltar que as entrevistas foram agendadas de maneira prévia, de modo que a participante se sentisse à vontade para responder às perguntas feitas, de forma também a respeitar a integridade e singularidade de cada uma delas. Ademais, deixamos evidente para as participantes que elas não tinham obrigação de respostas e poderiam encerrar a entrevista a qualquer momento, caso se sentissem desconfortáveis com alguma colocação exposta pela entrevistadora. Todas as entrevistas foram transcritas por meio do auxílio de ferramentas de Inteligência Artificial (IA), sendo posteriormente revisadas. Cabe sublinhar que, no decorrer do texto, as falas das participantes serão ressaltadas em *itálico*, com a identificação da entrevistada, sinalizada entre parênteses, bem como das iniciais da função que elas exercem. O quadro 2, abaixo, informa o perfil das entrevistadas participantes da pesquisa.

⁸Informações disponibilizadas no site da SEDU.

⁹Embora tenham participado das entrevistas três pessoas do gênero masculino, optamos por adotar, ao longo do texto, a menção às entrevistadas no gênero feminino. Tal escolha se justifica não apenas pelo fato de as mulheres representarem a maioria entre as participantes da pesquisa, mas também por refletirem a predominância feminina no campo da educação básica no Brasil. Além disso, essa opção busca valorizar e visibilizar as experiências, perspectivas e trajetórias das mulheres na educação. Assim sendo, trocamos os nomes dos três entrevistados por nomes femininos.

Quadro 2 – Perfil das entrevistadas

PARTICIPANTE	FUNÇÃO	ÁREA DE FORMAÇÃO	JÁ ATUOU NO TI	TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE ESTADUAL	TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO
Adriana	Gerente da GETI	Matemática	Sim	14 anos	1 ano
Thais	Subgerente da GETI	Língua Portuguesa (possui mestrado)	Sim	11 anos	7 meses
Michele	Técnica pedagógica da SEDU	Ciências Biológicas (possui mestrado)	Sim	11 anos	2 anos
Isabela	Assessora pedagógica	Língua Portuguesa e Pedagogia	Sim	33 anos	5 anos
Luana	Assessora pedagógica	Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Pedagogia	Sim		3 meses (7 anos supervisora)
Joana	Supervisora escolar	Arte, Pedagogia e Língua Portuguesa	Sim	15 anos	5 anos
Fernanda	Supervisora escolar	Arte	Sim		3 anos
Luiza	Supervisora escolar	Arte	Sim	15 anos	1 ano e 7 meses
Marcela	Supervisora escolar	Pedagogia (possui mestrado)	Sim	30 anos	2 anos
Mariana	Supervisora escolar	Geografia (possui mestrado)	Não	11 anos	4 anos
Larissa	Supervisora escolar	Geografia (possui mestrado)	Não		2 anos e meio
Ana	Supervisora escolar	Química (possui doutorado)	Sim	11 anos	6 anos
Juliana	Supervisora escolar	Língua Portuguesa (possui mestrado)	Sim	40 anos	11 anos
Tatiane	Supervisora escolar	Educação física	Sim	16 anos	3 anos
Luciana	Supervisor escolar	Ciências Biológicas	Sim	7 anos	
Maria	Supervisor escolar	História (possui mestrado)	Sim	7 anos	1 ano e 7 meses
Daiane	Supervisor escolar	Matemática	Sim	22 anos	6 anos

Elaborado pelas autoras.

1.7.1 Tratamento dos dados coletados

Adotamos a análise de conteúdo como técnica de apreciação do material, tanto dos documentos selecionados como do *corpus* de entrevistas. De acordo com Bardin (1977), as fases da análise de conteúdo dividem-se em três “pólos cronológicos”, que são: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é o período da organização do material que será analisado. De modo geral, essa fase possui três objetivos interligados, que são: “[...] a escolha dos documentos a serem

submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (Bardin, 1977, p. 95). Convém destacar que a escolha dos documentos depende dos objetivos elaborados na pesquisa.

O primeiro momento da pré-análise consiste na “leitura flutuante” que corresponde ao contato inicial com os documentos que serão cotejados. Após essa fase, o pesquisador parte para a etapa da escolha dos documentos. Feita a demarcação do universo dos documentos que serão analisados é importante proceder-se à constituição de um *corpus*, que é formado pelo conjunto “[...] dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras” (Bardin, 1977, p. 96). A constituição do nosso *corpus* documental levou em consideração as regras elencadas pela referida pesquisadora, que são as regras da exaustividade; representatividade; homogeneidade e pertinência.

Ainda na fase da pré-análise, é necessário considerar os objetivos e hipóteses da pesquisa, isto é, as escolhas dos documentos devem estar alinhadas com os objetivos e a hipótese. A segunda fase da análise, a exploração do material, caracteriza-se pela análise propriamente dita, na administração sistemática das decisões tomadas na pré-análise. A última parte compreende o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Segundo Bardin (1977, p. 103), tratar o material coletado significa codificá-lo. Tal codificação, por sua vez,

[...] corresponde a uma transformação — efetuada segundo regras precisas — dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices.

Grosso modo, a codificação significa a sistematização dos dados brutos em unidades agregadas.

Como técnica da análise de conteúdo, escolhemos a análise temática, que consiste em descobrir os núcleos de significados que organizam o texto com a frequência de aparição que pode significar algo em relação ao objetivo analítico escolhido. Realizamos a análise tanto do *corpus* documental como das entrevistas, tendo o tema como base. De modo geral, o tema é usado como unidade de registro para analisar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. Berelson, mencionado por Bardin (1977, p. 105), designa o tema como sendo “uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares”.

Durante a fase de tratamento dos dados, adotamos o procedimento de categorização, o que nos permitiu sistematizar e organizar as informações brutas. Inicialmente, elaboramos categorias, *a priori*, a partir das perguntas do roteiro, desdobrando-as, posteriormente, em subcategorias, organizadas conforme a unidade dos discursos presentes nas falas.

A classificação de determinados elementos em categorias pressupõe a investigação do que eles têm em comum, de tal modo que “[...] o que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (Bardin, 1977, p. 118). Um dos primeiros objetivos da categorização consiste em fornecer, por meio da organização, uma representação simplificada dos dados brutos. A categorização pressupõe a passagem dos dados brutos para os dados organizados.

De forma manual, destacamos com cores distintas as seções dos textos relacionadas a cada categoria e reunimos essas partes em uma planilha do Excel, o que nos possibilitou visualizar todo o conjunto de documentos que serviria como base para nossa síntese interpretativa. Dessa maneira, organizamos três categorias: 1) Compreensão de Educação integral em tempo integral; 2) Implementação da Educação em Tempo Integral no Ensino Médio; 3) Fundamentos políticos pedagógicos da política em tempo integral, que se desmembraram em subcategorias. O quadro 3 informa as categorias e as subcategorias organizadas para análise.

Quadro 3 – Categorias e Subcategorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1- Compreensão de Educação integral em tempo integral	Concepções de Educação Integral
	Perspectivas de Tempo Integral
2- Implementação da Educação Integral em Tempo Integral no Ensino Médio	Processo de Implementação
	Docentes em tempo integral
	Infraestrutura
	O tempo escolar ampliado e os estudantes trabalhadores/estagiários
3-Fundamentos políticos e pedagógicos da política de educação integral em tempo integral	Princípios educativos
	Currículo
	Tempo ampliado pra quê?

Fonte: elaborado pelas autoras, tendo como referências as entrevistas semiestruturadas e documentos normativos.

É importante mencionar que optamos por descrever e analisar o material coletado e produzido, abrangendo tanto as categorias provenientes das entrevistas quanto os documentos, distribuídos ao longo desta pesquisa. Dessa forma, não concentramos a análise dos resultados em capítulos específicos; contudo, em determinados momentos, as análises irão se entrelaçar aos capítulos teóricos.

CAPÍTULO 1 — FUNDAMENTO TEÓRICO DA SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU E FRANÇOIS DUBET

Este capítulo objetiva discutir as contribuições de teóricos do campo da sociologia da educação no cenário da investigação do nosso objeto de estudo, ou seja, a política de EITI no bojo da reforma do Ensino Médio no ES. Consideramos relevante travar essa discussão porque os estudiosos aqui escolhidos são importantes referências na educação e, ademais, trazem o debate que priorizamos aqui sobre as teses da diferenciação social. Para tanto, dialogamos com Dubet (2004, 2024); Durkheim (1999; 2011); Bourdieu (1996, 2007a, 2007b, 2014); Valle (2013a, 2013b, 2013c, 2014); Duru-Bellat (2005), Dardot e Laval (2016); Laval (2004) entre outros. Dentre este conjunto de teóricos mencionados, sobressai em nossa proposta de estudo a sociologia de Pierre Bourdieu e de François Dubet. Mesmo que as perspectivas teóricas apresentem possíveis discrepâncias em termos analíticos, interessam-nos as suas colaborações particulares e possibilidades de diálogos para a compreensão do fenômeno pesquisado.

Os pressupostos teóricos mobilizados pelos sociólogos franceses supracitados estão pautados por conceitos que nos auxiliam a pensar sobre concepções mais reiteradas nas políticas contemporâneas e, evidentemente, também no cenário educacional, como escola, justiça, individualismo, socialização, mérito, empreendedorismo, competências socioemocionais, protagonismo juvenil, projeto de vida.

Como já citado na introdução, argumentamos que o novo ensino médio resgata princípios e concepções de uma educação escolar que defende a diferenciação e seleção social, discurso e prática que orientaram a política educacional do século XX, sob inspiração da sociologia de Talcott Parsons e Émile Durkheim, agora sob uma “nova roupagem”, alinhada à complexidade que desponta na sociedade digital. A sociologia de Pierre Bourdieu e de François Dubet é fundamentada em pressupostos que criticam e se contrapõem à tese da diferenciação defendida por Durkheim. Assim sendo, almejamos apresentar as principais ideias mobilizadas pela tese da diferenciação social e, adiante, a perspectiva desses sociólogos que a ela se contrapõem.

Com base em Bourdieu (2004), incorporamos o *habitus* científico cujo desenvolvimento se dá ao passo que o agente entende a pesquisa como uma atividade racional e, então, desmistifica as *doxas* (as verdades e crenças incontestáveis que vão sendo superadas), colocando dúvidas sobre verdades cientificamente aceitas, de modo que opte por “uma metodologia sistêmica que lhe oportunize uma rigorosidade epistemológica frente ao seu objeto de estudo” (Freitas, 2023). Sob esse viés, a reflexividade crítica e a vigilância epistemológica

contribuem para a formação do *habitus* científico. A reflexividade é uma perspectiva teórica, mas também uma ferramenta metodológica que, além de promover o pensamento a respeito do objeto, cria condições para que o agente reflita sobre as condições de elaboração do objeto. Essa concepção de reflexividade nos permite questionar as crenças e valores embutidos na perspectiva de educação integral e de tempo integral e o modo elas foram sendo construídas, historicamente, no campo educacional.

Em nossa visão, o tempo escolar ampliado, em qualquer etapa da educação básica, constitui-se como uma espécie de *doxa* (Bourdieu, 1996), ou seja, como uma política amplamente aceita, por diversos atores da sociedade, que não tem sido devidamente questionada ou indagada criticamente. Indubitavelmente, há um grupo de estudiosos/as (Cavaliere, 2014; Moll, 2012; Coelho, 2009) que têm se dedicado a pesquisar a temática interrogando questões diversas e, portanto, lançando um olhar reflexivo sobre o fenômeno. Não se trata aqui de negligenciar tais estudos, obviamente, nem tampouco negar a importância de o estudante ter mais tempo na escola. Trata-se, enquanto pesquisadoras, de destacar a importância de um olhar investigativo e cuidadoso sobre essa política com o objetivo de compreender suas premissas, princípios e fundamentos, que são alinhados a uma reforma que altera significativamente a oferta do ensino médio no Brasil.

Inspiradas pelos postulados da vigilância epistemológica e da reflexividade, nosso esforço analítico, ao longo desta tese, vai sendo tecido em torno do questionamento acerca das possíveis intencionalidades veladas da política de tempo integral no contexto do NEM. Estimamos que teremos ganhos analíticos na interlocução das perspectivas em discussão. Embora Bourdieu e Dubet se concentrem em aspectos diferentes da educação e das desigualdades, suas teorias dialogam ao debaterem como o sistema educacional lida com as desigualdades sociais. Notamos, afinal, que ambos os pensadores estão profundamente interessados na discussão dessas desigualdades e em como elas se refletem na educação.

A questão é que enquanto a teoria sociológica de Bourdieu analisa a educação sob a ótica da reprodução de desigualdades, François Dubet enfoca as experiências dos/as estudantes e as possíveis oportunidades de mudança dentro do sistema. Ambos, contudo, reconhecem que a escola é um campo de disputas sociais e culturais, mas oferecem perspectivas distintas sobre seu papel e suas implicações sociais.

Feitas tais considerações iniciais, dividimos este capítulo em três seções. Na primeira, pretendemos elucidar os pressupostos da teoria da diferenciação social fundamentada, basicamente, na sociologia de Émile Durkheim. Para tanto, objetivamos descrever a perspectiva sociológica defendida pelo estudioso, bem como o papel da educação na sociedade. Na segunda

seção, intencionamos abordar as contribuições da teoria sociológica de Pierre Bourdieu sobre a concepção de campos sociais, de igualdade/desigualdade e reprodução, enunciadas as divergências da matriz bourdieusiana em relação à perspectiva de Durkheim. Em seguida, na última seção, enunciaremos a colaboração da sociologia de François Dubet para auxiliar na reflexão sobre nosso objeto, por meio, sobretudo, das noções de desigualdades, igualdade escolar e justiça escolar.

1.1 A TESE DA DIFERENCIAÇÃO SOCIAL E A FORMAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS MODERNOS

No Brasil, os estudos de Valle (2013a, 2013b, 2013c, 2014) trazem grandes contribuições para o pensamento sociológico da educação nacional. A autora destaca que é consenso entre os/as pesquisadores/as de diversas áreas que a educação escolar ocupa um lugar primordial no contexto de constituição dos Estados modernos. No processo de formação dos Estados-nação, a escolarização emerge enquanto promessa, como um dos principais meios de promover a democracia, igualdade, justiça social etc. Destarte, a escola tem sido convocada a “responder às múltiplas apostas da modernidade” (Valle, 2014, p. 17). É importante, dessa maneira, compreendermos as concepções de modernidade que foram mobilizadas ao longo do século XX e quais suas implicações para a formação dos sistemas educacionais.

Nesta tese, adotamos a leitura da obra “Sociologias da Modernidade” (2013), do sociólogo Danilo Martuccelli, que se dedica a apresentar os contornos e inflexões das matrizes sociológicas que discutem o fenômeno da modernidade presentes ao longo do século XX. A modernidade não é um conceito homogêneo, mas sim polissêmico e foi reelaborado e ressignificado por diferentes matrizes teóricas do campo da sociologia, o que Martuccelli (2013) designa de “sociologias da modernidade”. O teórico mobiliza diferentes concepções epistemológicas inscritas ao longo do século XX e, a partir daí, constrói três matrizes teóricas.

A recorrência da palavra modernidade, nas ciências humanas, apenas pode ser comparada com a sua profunda habilidade teórica, expressa Martuccelli (2013), pois, para o autor, num primeiro momento, os/as estudiosos/as do tema devem se abster de querer impor limites precisos à sua definição, visto que o conceito não se encaixa numa acepção engessada e, portanto, “exaustiva”. Isso se deve à capacidade que a noção tem de dar conta de uma quantidade muito difusa de fenômenos em várias disciplinas, assim como uma quantidade não menos importante de polêmicas.

Em seu uso mais frequente, a modernidade muitas vezes não define nada além da sociedade contemporânea e do tempo presente, que são, assim, o menor denominador comum da acepção. É inegável que a modernidade se preocupe com o tempo presente, todavia, ela não se reduz ao presente, ou seja, “[...] não é uma mera procura de saber o que é o mundo ou, mais ainda, o que é o próprio presente, mas antes procurar mais precisamente a resposta a uma pergunta: porque é que hoje já não é como ontem?” (Martuccelli, 2013, p. 19).

A consciência sociológica da modernidade não se refere tanto a uma estrutura social, novas práticas e ideias, mas sim a uma reflexão específica sobre uma relação completamente distinta do indivíduo com a sociedade. Independentemente da real novidade histórica dessa consciência, é ela que prevalece na reflexão genuinamente moderna sobre o mundo moderno. Convém destacar, no entanto, que essa perspectiva não pode ser explicada por um único modelo analítico.

Não obstante, de uma forma ou outra, está sempre na origem a ruptura de uma totalidade entendida como forma de comunhão, “[...] mas, mais uma vez, os modos são muito diversos, dependendo da acentuação da ruptura da unidade entre as palavras e as coisas, a cultura e a sociedade, o indivíduo e o mundo, as posições objetivas e as dimensões subjetivas” (Martuccelli, 2013, p. 21).

A ruptura, no relato fundador das sociologias da modernidade, funciona sempre, analiticamente, através de três fases:

Primeira parte da distância percebida pelo ator entre os seus horizontes de expectativas, geralmente não cumpridas, e a realidade. Depois, passa por um momento de turbulência em que os atores são submetidos a situações contrárias aos seus hábitos, mas em que tomam consciência de que essas práticas quebram a certeza da rotina e os confrontam com outras experiências. Por fim, a diferença dá lugar, pelo menos a nível intelectual, a uma nova narrativa capaz de dar conta desta experiência, inserindo-a numa estrutura interpretativa que pretende retirar a essência da sua carga de estranheza (Martuccelli, 2013, p. 21).

A modernidade é a consciência histórica desses desajustes, que são fontes de aventuras e angústias, bem como da perplexidade ambivalente que eles provocam — uma perplexidade que nunca desaparece por completo. O teórico sublinha que as sociologias da modernidade emergem, por um lado, de uma tomada de consciência da distância entre o presente e o passado e, por outro, de um questionamento renovado das formas singulares dessa distância, ou seja, não é possível sua eliminação completa, e sim, no máximo, sua diminuição parcial e momentânea.

A consciência histórica da modernidade surge quando a ordem do mundo passado se desfaz e a ordem do futuro ainda não é latente. Porém, na formação da própria consciência

histórica da sociologia, os dois momentos — o da crise e o da regeneração — geralmente ocorreram simultaneamente, e esses dois temas permeiam todos os movimentos de esquecimento e redescoberta que constituíram a modernidade (Martuccelli, 2013). A modernidade, portanto, é caracterizada por um paradoxo que exige tanto o progresso, a razão e o esclarecimento, de um lado, como o romantismo, a crítica e a rejeição cultural, por outro. “Este movimento, que reaparece ciclicamente na modernidade, faz de facto parte da forma como os indivíduos entendem a sua relação com o mundo, sempre numa profunda continuidade emocional, sempre com um surpreendente sentido de novidade” (Martuccelli, 2013, p. 24).

Sob esse enfoque, o sociólogo ensaia algumas matrizes, sendo a primeira matriz chamada de diferenciação social, a qual é fundamentada nos pensamentos de Émile Durkheim, Talcott Parsons, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e Niklas Luhmann. A segunda matriz é denominada de racionalização e tem como base as perspectivas dos sociólogos Max Weber, Norbert Elias, Herbert Marcuse, Michel Foucault e Jürgen Habermas. A terceira refere-se à condição moderna e se pauta nas discussões realizadas por George Simmel, Erving Goffman, Alain Touraine e Anthony Giddens.

Não almejamos aprofundar o debate sobre todas as matrizes da modernidade apontadas pelo sociólogo supracitado. Nossa intenção é enfatizar os pressupostos impulsionados pela tese da diferenciação social, porque nossa hipótese é que a política de tempo integral nas escolas, no bojo da reforma do ensino médio, recupera os princípios dessa matriz teórica, sob outras formas condizentes com os preceitos contemporâneos.

Martuccelli (2013) destaca que nenhuma outra matriz da modernidade tem marcado tanto a reflexão sociológica como as teses da diferenciação social, tanto que, geralmente, ela é a requerida diante das explicações sobre o processo de modernização. Em linhas gerais, essa matriz visa demonstrar como o progresso da sociedade evolui do mais simples para o mais complexo e do homogêneo em direção à heterogeneidade. Assim, o referido autor sublinha que Durkheim é um “pensador profundamente moderno, pois identifica a liberação humana com o próprio processo de diferenciação social” (Martuccelli, 2013, p.59).

Os estudos de Valle (2007; 2013a; 2013b, 2013c, 2014) partem da mesma lente teórica de Martuccelli. Ao pesquisar o sistema educacional brasileiro, a socióloga observa que a tese da diferenciação social funda os projetos modernos de escolarização. Segundo a autora, as abordagens sociológicas integracionistas realizadas por Émile Durkheim e Talcott Parsons estão “[...] mais próximas dos parâmetros que vêm orientando a organização escolar ainda nos dias atuais” (Valle, 2014, p. 19). Daí a importância de entendermos os postulados da tese da

diferenciação social para observar sua *performance* no quadro da reforma do ensino médio. É o que pretendemos fazer na próxima subseção.

1.1.1 A sociologia de Émile Durkheim e a tese da diferenciação social

Como mostra Martuccelli (2013), é nas obras do sociólogo Émile Durkheim que a tese da diferenciação social se constitui como uma das matrizes da modernidade. Tal tese “[...] fornece as lentes que permitem ler amplamente a escola no seu espaço e tempo e decifrar as finalidades que perpassam os projetos e reformas educacionais”.

O marco originário do pensamento de Durkheim está constituído indissociavelmente pela consideração do fenômeno da diferenciação social e dos riscos de anomia social. Em suas palavras: “[...] su gran mérito es haber identificado la modernidad con el proceso de diferenciación social y, especialmente, haber querido encontrar en ella, y por ella, la respuesta a los problemas de integración propios de una sociedad moderna” (Martuccelli, 2013, p. 41).

A teoria durkheimiana se preocupou em explicitar as rupturas manifestas no processo da emergência da modernidade a partir das alterações da ordem social, em que prevalecia uma vida coletiva, onde predominavam as semelhanças entre as pessoas, e ocorre a passagem para um substrato social em que sobressai a diferenciação e o reconhecimento da individualidade. Assim, a visão do teórico se originou da necessidade de analisar e entender a nova configuração social que emerge com a Revolução Francesa.

Para compreendermos a função social da educação escolar na visão de Durkheim, é preciso, antes, entendermos sua concepção de sociedade e de homem. Grosso modo, a sociologia durkheimiana se sustenta em uma concepção de homem dominado pelo egoísmo e pelos desejos infinitos, tendo a necessidade, por conseguinte, de ser disciplinado.

O livro “Divisão do Trabalho Social” (1999), fruto de sua tese de doutoramento, foi a primeira grande obra produzida por Durkheim, considerada um marco no campo da Sociologia. Ao elaborar a teoria da solidariedade e considerar a divisão social do trabalho como uma dimensão central em suas análises sobre a diferenciação estrutural das sociedades modernas, o pesquisador buscou investigar a relação entre indivíduos e sociedade no contexto do fenômeno da modernidade. Durkheim entende a sociedade constituída pela consciência individual (sendo a personalidade) que sofre influência de uma consciência coletiva (ou comum), a qual diz respeito aos valores do grupo. É a solidariedade social que vincula os indivíduos entre si.

A tese defendida pelo sociólogo francês pressupõe que a diferenciação e especialização geradas pela divisão social do trabalho contribuem para a solidariedade e, conseqüentemente, para a coesão social. A divisão do trabalho é a base da ordem moral, ela é a fonte da solidariedade social, uma vez que é por meio dela que o indivíduo retoma a consciência de sua dependência em relação à sociedade, que “[...] modera seu egoísmo e que faz dele um ser social” (Durkheim, 1999, p. 421). A sociedade, nessa perspectiva, tem o papel de exercer os freios morais às paixões, por meio da disseminação de educação moral nos mecanismos de socialização (Adorno, 2009). Convém sublinhar que o fenômeno da divisão social do trabalho não se restringe à dimensão econômica, de tal modo que as funções políticas, administrativas e judiciárias se especializam cada vez mais. O ideal moral de simples, de uno e de impessoal se diversifica cada vez mais, logo, “Já não achamos que o dever exclusivo do homem seja realizar em si as qualidades do homem em geral; mas cremos que, nada obstante, ele é obrigado a ter as [qualidades] de sua função” (Durkheim, 1999, p. 6).

Para explicitar a função social do trabalho, o sociólogo utiliza as analogias com as redes de amigos e usa exemplos da sociedade conjugal, argumentando que tendemos a nos conectar a um grupo de amigos em que cada um tem uma função, um papel conforme seu caráter, de tal modo que “[...] um protege, o outro consola; este aconselha, este executa, e é essa partilha de funções, ou, para empregarmos a expressão consagrada, essa divisão do trabalho que determina essas relações de amizade” (Durkheim, 1999, p. 21). À luz desses exemplos, o efeito da divisão do trabalho não consiste em aumentar o rendimento das funções divididas, mas sim torná-las solidárias. Dessa forma, os serviços econômicos que essa divisão pode proporcionar para a sociedade são irrisórios quando comparados com o efeito moral que ela provoca, de tal maneira que sua verdadeira função é criar um sentimento de solidariedade (Durkheim, 1999).

Nas sociedades em que os grupos sociais são mais simples e menos desenvolvidos, chamadas de sociedades segmentárias, o referido autor afirma que ocorre a vigência da solidariedade de tipo mecânico que se caracteriza, de modo geral, pela força que a consciência coletiva exerce sobre os membros. O sociólogo denomina consciência coletiva como um conjunto de crenças e de sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade e que forma um sistema determinado que tenha vida própria. Tal consciência independe das condições particulares dos indivíduos, porquanto, eles passam e ela permanece.

As sociedades de tipo mecânicas são marcadas por uma forte coesão social e, portanto, existe pouco espaço para o desenvolvimento das personalidades individuais. Nas sociedades rudimentares, a solidariedade social decorre de códigos morais que são explicitados, sobremaneira, por meio do sistema jurídico. Neste tipo de sociedade, onde a divisão do trabalho

é rudimentar, o direito repressivo predomina sobre o cooperativo. Já nas sociedades em que os tipos individuais se desenvolvem e o processo de especialização acontece, ocorre o contrário, o direito cooperativo tem preponderância sobre o repressivo (Durkheim, 1999).

As sociedades constituídas pelo tipo de solidariedade mecânica ligam diretamente o indivíduo à sociedade sem nenhum caso, sendo ela entendida como um “[...] conjunto mais ou menos organizado de crenças e sentimentos comuns a todos os membros do grupo: é o tipo coletivo” (Durkheim, 1999, p. 106).

[...] a sociedade só pode ser forte na medida em que as ideias e as tendências comuns a todos os membros da sociedade superem em número e intensidade as que pertencem pessoalmente a cada um deles. [...] essa solidariedade só pode crescer na razão inversa da personalidade. Há, em cada uma de nossas consciências, duas consciências: uma, que é comum a nós e nosso grupo inteiro e que, por conseguinte, não é nós mesmos, mas a sociedade que vive e age em nós; a outra, que, ao contrário, só nos representa no que temos de pessoal e distinto, no que faz de nós um indivíduo (Durkheim, 1999, p. 106).

A solidariedade produzida pela divisão do trabalho, ou a chamada solidariedade orgânica, pressupõe que os indivíduos sejam diferentes uns dos outros. Este tipo de solidariedade somente é viável se cada indivíduo possuir uma esfera de ação própria, ou seja, uma personalidade. Dessa maneira, é preciso que a consciência coletiva deixe descoberta uma parte da consciência individual para que nela se estabeleçam essas funções especiais, que ela não pode regulamentar. Quanto mais essa região é extensa, mais forte é a coesão que resulta dessa solidariedade. Logo, a individualidade do todo cresce ao mesmo tempo em que a das partes, e a sociedade têm mais capacidade de se movimentar em conjunto, ao mesmo tempo em que cada um dos indivíduos tem mais movimentos próprios (Durkheim, 1999).

Na perspectiva de Durkheim (1999, p. 108), “essa solidariedade se assemelha à que observamos nos animais superiores. De fato, cada órgão aí tem sua fisionomia especial, sua autonomia e, contudo, a unidade dos organismos é tanto maior quanto mais acentuada essa individuação das partes”. É por causa desta analogia que o sociólogo chama as sociedades modernas desenvolvidas de solidariedade orgânica.

À medida que a divisão do trabalho aumenta, as regras também aumentam e, conseqüentemente, a solidariedade. Entretanto, as regras não são suficientes para manter a solidariedade, sendo necessário que elas sejam justas e, para tanto, é preciso que as condições de concorrência sejam iguais. As sociedades com tipo de solidariedade orgânica são mais humanas e mais racionais em relação às sociedades menos avançadas. A diferenciação social ocasiona laços de solidariedade, mas, por outro lado, gera também efeitos adversos, problemas

na ordem social. As diversas formas patológicas que o pesquisador identifica nas sociedades modernas são agrupadas sob a conotação de “anomia”.

Esse termo se apresenta de duas maneiras, destaca Martuccelli. É na obra “Divisão do trabalho social” que Durkheim discute pela primeira vez a noção de anomia que se apresenta como “[...] ausência de uma relação prolongada e suficiente entre as diferentes partes de uma sociedade, onde as relações, sendo raras, não se repetem com frequência suficiente para se determinarem; em cada nova ocasião há novas tentativas” (Martuccelli, 2013, p. 44). Desse ponto de vista, a anomia se origina da divisão “anormal” do trabalho social, onde a solidariedade orgânica não consegue efetuar suas funções. Há, neste caso, ausências de regulamentação. Se a divisão do trabalho não consegue produzir a solidariedade é porque as relações sociais diversas não estão regulamentadas, o que gera um estado de anomia.

Já na sua obra “O suicídio”, publicada no ano de 1897, na França, a anomia aparece como resultado das modificações sociais as quais a sociedade moderna está “cronicamente exposta”. Nessa caracterização, as paixões pessoais não conseguem mais serem controladas pela sociedade, as perturbações perpassam a ordem social e os desejos humanos se manifestam como “um abismo sem fundo que nada pode controlar”, como aponta Durkheim citado por Martuccelli (2013). Desse modo, “o acordo ‘pré-estabelecido’ entre os desejos individuais e as possibilidades sociais ligadas a cada posição social é rompido” (Martuccelli, 2013, p. 44).

A análise de Adorno (2009) sobre o conceito de anomia em Durkheim traz explicações reveladoras para entender melhor a ideia de que o progresso da divisão social do trabalho gera o enfraquecimento da consciência coletiva, o que é um fenômeno normal para a sociologia durkheimiana. A anomia — ausência de moral — é parte da estrutura mesma da sociedade. Na leitura de Adorno (2009), Durkheim entende que o homem moderno foi racionalmente convencido de que obedecer é uma virtude moral, portanto, é capaz de compreender seu lugar e as máximas possibilidades que sua especialização e função podem lhe proporcionar, em outras palavras, “[...] é capaz de realizar a máxima da justiça aristotélica, segundo a qual é dada a cada um segundo o seu mérito” (Adorno, 2009, p. 137).

Adorno chama atenção para um tema que aparece de forma transversal na obra de Durkheim que é da disciplina social, que se traduz “[...] em torno de rotinas e hábitos sociais capazes de governar as paixões e os desejos ilimitados dos homens em nome do bem comum” (Adorno, 2009, p. 141). Na visão do autor, a disciplina social é o fundamento da regulação, posto que institui autoridade moral no sistema de regras que determinam as ações dos indivíduos. Portanto, “as crises das disciplinas sociais na sociedade moderna estão associadas

ao enfraquecimento das funções de controle social e do princípio de autoridade” (Adorno, 2009, p. 142), que suscitam a anomia.

Outro aspecto diz respeito ao papel do Estado. Considerado uma espécie de órgão central da sociedade, o Estado exerce a função de regular as relações entre aptidões desigualmente distribuídas e as operações de permissão para o funcionamento adequado das sociedades que se baseiam na especialização de tarefas e funções, promovendo a cooperação em vez do conflito. O desafio de relacionar o processo crescente de diferenciação social com os mecanismos que garantem a integração da sociedade é, sobretudo, um problema moral. Segundo Martuccelli (2013), a preocupação central da obra de Durkheim consiste em encontrar uma solução para o problema da anomia inerente às sociedades modernas.

Em síntese, a tese da diferenciação social é constituída por Durkheim a partir da ideia da solidariedade orgânica alicerçada na tese da divisão do trabalho social. Valle (2014) sublinha que, nessa perspectiva, a sociedade implementa dispositivos de diferenciação social e, a educação escolar, figura como um dos mais importantes. “Sua função é homogeneizar, para eliminar diferenças injustas, e diferenciar, para distinguir profissionalmente cada indivíduo. É possível — e necessário — individualizar socializando, pois somente o individualismo garante a coesão social (Valle, 2014, p. 21). Para Durkheim a “dupla função da escola: homogeneizar, por meio da difusão de uma moral laica, e diferenciar, por meio da preparação para o exercício de funções sociais e profissionais definidas pela sociedade (Valle, 2013, p. 297). A reforma do ensino médio vem atender a essa dupla função, agora no contexto da era digital.

1.1.2 Durkheim e a educação moral laica

Para Weiss (2009), a educação se constitui temática central na teoria de Durkheim, tanto é que o sociólogo francês foi responsável, em Sorbonne, pela cadeira de pedagogia. Seu argumento principal é que a educação tem como prerrogativa basilar transmitir a moral vigente em uma sociedade.

A pedagogia proposta por Durkheim possui duas características fundamentais: sua estreita relação com a sociologia da educação, de tal modo que uma pode ser considerada como um tipo de desdobramento da outra, e o seu alinhamento com os ideais da República francesa. As propostas pedagógicas da abordagem durkheimiana estão circunscritas às ideias e valores republicanos de sua época, isto é, alinhadas a um ideal de cidadão republicano (Weiss, 2009).

A implantação da Terceira República, em meados do século XIX, ocorreu após um período de crises políticas, que, por sua vez “[...] tiveram como reflexo uma enorme instabilidade do sistema educacional” (Weiss, 2009, p. 177), de maneira que:

Após revoluções e contra-revoluções, golpes e contra-golpes, períodos de liberdade sufocados por períodos de terror, tornou-se evidente para vários intelectuais da época, inclusive Durkheim, que, para que esse novo período republicano tivesse algum sucesso, alguma estabilidade e alguma longevidade, deveriam ser feitas reformas profundas, a fim de que tal regime se institucionalizasse de fato (Weiss, 2009, p. 177).

Nesse prisma, o governo francês decidiu que o sistema educacional era o campo mais importante em que se deveria fazer uma reforma. Sob esse viés, o sociólogo francês propõe uma educação moral laica, alegando que seria preciso ensinar uma moral nova que estivesse de acordo com as exigências racionalistas da sociedade que emergia. Em seu livro, “A educação moral”, como citado por Weiss (2009), Durkheim a designa como aquela “que abdica de qualquer referência aos princípios sobre os quais repousam as religiões reveladas, que se apoia exclusivamente sobre ideias, sentimentos e práticas que se justificam unicamente pela razão, em uma palavra, uma educação puramente racionalista” (Weiss, 2009, p. 19).

A moral se constitui num sistema de regras de ações que determinam as condutas dos indivíduos. A regularidade, portanto, representa um dos aspectos que fundamentam a disposição moral. Adicional às regras, outro aspecto necessário é a noção de autoridade, visto que as regras somente são obedecidas a partir de uma autoridade maior que a ordene. Essa autoridade, por sua vez, deve ser reconhecida como superior pelos indivíduos.

Para Durkheim, ter o infinito como meta é algo que causa tristeza, afinal, trata-se de um horizonte que jamais poderia ser alcançado, e a autoridade moral é precisamente essa força que faz com que nossas energias espirituais não se expandam ao infinito, o que produziria um enfraquecimento. É o que impõe limites às nossas forças, o que restringe nossos desejos, nossas carências, nossos impulsos, sempre que estes tendem a tornar-se imoderados (Weiss, 2009, p. 180).

A disciplina é condição para a felicidade e a liberdade, pois, segundo Durkheim, “sempre que as nossas tendências se tornam libertas de qualquer medida, quando nada há que as limitem, elas tornam-se tirânicas, e o primeiro escravo é o próprio sujeito que as experimenta” (Durkheim, 2008, p. 46 *apud* Weiss, 2009, p. 180). O autocontrole e a imposição de limites não nascem de modo espontâneo, ou seja, os indivíduos precisam ser educados para tal. A disciplina moral forjada pela educação é salutar para a vida social e, outrossim, para a formação de caráter dos indivíduos.

Do ponto de vista de Weiss (2009), ao demonstrar a importância da disciplina para a vida em sociedade e para o próprio indivíduo, o sociólogo se distancia tanto de uma concepção

utilitarista quanto religiosa da educação. As regras morais são as que possuem fins impessoais, isto é, tem como finalidade a vida em sociedade, a qual, enquanto entidade moral deve ser vista para além da simples soma dos indivíduos, mas como uma entidade *sui generis*, já que “ao considerar a sociedade como uma entidade particular, o autor encontra um substrato para a regra moral, uma entidade superior que justifica a necessidade de agir moralmente” (Weiss, 2009, p. 182), logo, o controle da vida moral combina com o da vida social.

A adesão à sociedade, para que seja considerada moral, de fato, implica que a ação do indivíduo se efetue em respeito à própria sociedade e não somente como maneira de satisfazer a si próprio, lembra Weiss (2009). A adesão esclarecida não supõe a negação dos interesses individuais, posto que o indivíduo apenas se realiza como humano à medida que ocorre essa adesão, como expressa Augusto (2009, p. 216), “liberar-se é tornar-se independente das forças físicas, cegas, não inteligentes, é ‘civilizar-se’; porém, isso não será alcançado pelos indivíduos, a menos que uma grande potência inteligente, sob a qual se abriguem, seja oposta a tais forças: temos aí a sociedade”.

Segundo a abordagem durkheimiana, a autonomia é a condição para evitar a anomia e está entrelaçada à consciência da verdadeira origem da moralidade: a sociedade. Isso implica obedecer à moral de sua época, mas sem abdicar do direito de contestá-la quando considerado relevante. Significa considerar que o ser humano é, por definição, um ser moral, e que, por essa razão, deve amar a moral, mesmo quando ela não é benéfica; afinal, não existe moral sem algum grau de descumprimento dos próprios desejos (Augusto, 2009).

Conforme já descrito anteriormente, Durkheim (2011) entende que em cada um dos indivíduos existem dois seres que são inseparáveis e ao mesmo tempo diferentes, quais sejam: o ser individual e o ser social. O primeiro é constituído de todos os estados mentais que estão vinculados a nós mesmos e a nossa vida individual; o segundo consiste em um sistema de ideias, crenças e costumes que refletem nos indivíduos não a sua personalidade individual, mas os grupos sociais diversos nos quais está inserido, como as crenças morais, tradições e hábitos. Posto isso, o objetivo principal da educação é constituir o ser social em cada indivíduo, isto é, ela tem o papel de transformar o ser egoísta e associal em um ser social, ela “cria um novo ser no homem” (Durkheim, 2011, p. 110).

Em acordo com as necessidades da sociedade, a socialização dos indivíduos, a princípio, pode parecer “uma insuportável tirania” (Durkheim, 2011, p. 110). No entanto, os indivíduos têm interesse na socialização porque o novo ser que a educação edifica “representa o que há de melhor em nós, ou seja, o que há de propriamente humano em nós [...] o homem só é homem porque vive em sociedade” (Durkheim, 2011, p. 58). Dessa maneira, é a sociedade que ensina

os indivíduos a dominarem seus instintos, respeitarem interesses diferentes dos seus, sujeitarem-se às leis, considerarem os interesses coletivos e não somente seus interesses individuais. É a sociedade que inculca nos indivíduos o sentimento da regra e da disciplina. Caso fosse retirado dos indivíduos tudo o que a sociedade lhe proporcionou, eles seriam reduzidos à categoria de animal. Noutras palavras:

Se ele pode ultrapassar o estágio no qual os animais se estagnaram, foi primeiro porque ele não se contenta somente com o fruto de seus esforços pessoais, mas coopera regularmente com os seus semelhantes; o que reforça o rendimento da atividade de cada um. Foi também, e sobretudo, porque os produtos do trabalho de uma geração deixam assim de serem perdidos pela geração seguinte. De tudo que um animal aprende ao longo de sua existência individual, quase nada fica para a posterioridade. Os resultados da experiência humana, ao contrário, conservam-se quase que integralmente e até em seus detalhes, graças aos livros, monumentos figurativos, ferramentas, instrumentos de todo o tipo transmitidos de geração em geração (Durkheim, 2011, p. 60).

A função da educação moral é justamente essa: introduzir os princípios da moralidade nas crianças de maneira racional, incentivando-as a aceitarem as normas impostas pela sociedade com base na compreensão do papel fundamental que a vida social desempenha em sua existência, sendo essa convivência uma condição essencial para sua sobrevivência (Augusto, 2009). Em outros termos, a submissão às regras morais que dão fundamento à vida social não ocorre de maneira passiva, mas sim, de forma esclarecida e consciente ou, como exprime Augusto (2009, p. 223), um “conformismo consentido baseado na razão”.

Ao analisar as concepções de educação presente nas teorias de seu tempo, na obra “Educação e Sociologia” (2011), Durkheim demonstra que as perspectivas utilitaristas e racionalistas se assentam no viés a-histórico de sociedade, propondo, por conseguinte, uma abordagem histórica do fenômeno. Cada sociedade, em cada momento histórico diferente, tem um sistema próprio de educação que se “[...] impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível” (Durkheim, 2011, p. 48). Logo, os sistemas se desenvolveram de forma alinhada com a religião, com a organização política, com a cultura de cada sociedade. Para definir educação, portanto, é preciso considerar os sistemas educacionais precedentes e os que existem, compará-los e identificar quais são os aspectos comuns entre eles.

Dessa maneira, o sociólogo argumenta que, para que haja educação, é preciso que uma geração de adultos e uma de jovens se encontre face a face e que uma ação seja exercida pelos primeiros sobre os segundos. Em todas as sociedades, a educação apresenta um duplo caráter, concomitantemente singular e múltiplo. Ela tem um caráter múltiplo, posto que em cada sociedade há tipos e meios diferentes de educação; e a sociedade como um todo e em cada meio social singular determinam o tipo de educação ideal.

O pensamento de Durkheim procura equacionar sua abordagem acerca da sociedade e moralidade que, na visão do autor, só existem quando sua autoridade está presente de forma segura na mente e na conduta dos indivíduos. A moral é uma força gerada do exterior, a partir dos laços de solidariedade que emergem da diferenciação social, que se transforma em uma força interior quando assimilados pelo indivíduo as regras e valores que a constituem. Isso significa que as consciências incorporam a sociedade (Augusto, 2009). Esse é o trabalho educativo exercido pela escola nas sociedades modernas, onde diferenciação e individualização se referem ao mesmo processo.

Aliás, a função da educação moral é exatamente essa: inscrever os elementos da moralidade nas crianças, de forma racional, de tal modo que elas sejam incitadas a aderir às normas socialmente impostas, a partir da compreensão do papel determinante desempenhado pela vida social em sua existência, enquanto condição mesma de sua sobrevivência – moral, psíquica e, até física (Augusto, 2009, p. 219).

Diante deste quadro de reflexões, evidencia-se que a teoria da socialização elaborada por Durkheim fundamenta-se em dois processos que são diferentes, todavia, complementares: a integração e a regulação social. A integração social objetiva integrar as crianças a um objetivo comum da sociedade, de modo que as paixões coletivas sejam potencializadas em detrimentos das paixões e pulsões individuais, possibilitando aos indivíduos uma troca de ideias, sentimentos e assistência social mútua.

A regulação social, por sua vez, possibilita que o indivíduo supere suas paixões e desejos individuais infinitos e se adapte às paixões sociais e coletivas. Além de desenvolver o processo de integração, é preciso regular o indivíduo, “isto é, uniformizar e harmonizar seus comportamentos, limitar a amplitude de seus desejos e moderar suas paixões” (Valle, 2014, p. 22). Esse processo pressupõe a existência de hierarquias sociais e a destinação de um lugar para cada um na divisão do trabalho social.

Portanto, para os teóricos da diferenciação social, a escola assume, na sociedade moderna, uma função de socialização e de seleção social, tornando-se o principal dispositivo de controle social, e tendo um papel fundamental no processo de diferenciação social característico da sociedade moderna.

Durkheim entende as diferentes posições sociais e econômicas que os indivíduos devem ocupar na divisão social do trabalho, o que justifica a diferenciação escolar, de tal modo que “[...] a educação não seria mais igualitária, pois que estaria subordinada à diversidade moral das profissões (Machado, 1989, p. 61)”. Nesse prisma, a diferenciação escolar se fundamenta

no princípio filosófico da desigualdade natural entre os homens e, em decorrência dessa premissa, a ideia de que a escola não pode ser igual para todos (Machado, 1989).

A concepção de educação proposta pelos teóricos da matriz da diferenciação social parte de uma perspectiva de ensino que deve se moldar à sociedade, de modo a contribuir para a coesão social, conservando-a como está. Sob esse viés, é uma perspectiva que não vislumbra a justiça social, nem a diminuição das desigualdades educacionais. Mas, pelo contrário, reforça ainda mais a dualidade estrutural de uma educação voltada para as classes populares e uma outra destinada àqueles que possuem melhores condições socioeconômicas.

Em relação à realidade do Brasil, as ideias de Durkheim exerceram fortes influências sobre a constituição do sistema educacional brasileiro, principalmente, nos ideais dos adeptos do movimento Escola Nova. A criação do homem nacional, cujos interesses coletivos deveriam estar acima dos interesses particulares, constituía o eixo central do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Fernando de Azevedo, um dos principais redatores do Manifesto, foi um dos sociólogos cuja teoria social inspirou-se nas ideias de Durkheim. Como exprime Rezende (2005), as reflexões de Fernando de Azevedo estão fundadas na pressuposição de que a diferenciação social é impulsionadora da evolução e do progresso e se constitui no eixo explicativo da vida social.

Nas seções subsequentes, indicaremos as contribuições da matriz bourdieusiana e da sociologia de Dubet, respectivamente, as quais sustentam perspectivas que contestam a tese da diferenciação social.

1.2 A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU

Pierre Bourdieu, com sua vasta produção acadêmica, investigou múltiplos campos sociais (artístico, científico, cultural, do poder, econômico, esportivo, filosófico, intelectual, jurídico, literário, político, religioso, universitário etc.). Dada a amplitude do potencial heurístico da teoria sociológica do francês, concentramo-nos nas discussões epistemológicas basilares e nos principais conceitos recrutados em sua teoria, para subsidiar a análise investigativa do nosso objeto.

Sendo assim, dividimos esta subseção em duas partes: na primeira, apontaremos as principais ideias convocadas pelo quadro teórico bourdieusiano, a fim de entendermos a concepção de sociedade presente na teoria do autor e, posteriormente, sinalizaremos as reflexões a respeito da reprodução, desigualdade social e escolar.

1.2.1 Campo e *habitus* no contexto da política educacional: alguns apontamentos

Stremel (2017) ressalta que a teoria de Bourdieu tem sido mobilizada por diversos estudiosos na área das políticas educacionais e, em razão disso, a noção de campo tem sido um conceito-chave para sua interpretação. Para Zanten (2015), conquanto o sociólogo não tenha se debruçado sobre a política educacional, ele é um teórico e especialista de política, de tal modo que a abordagem teórica e os conceitos utilizados pelo autor têm um “significativo potencial para a investigação em política educacional”.

Na perspectiva de Valle (2013a), a teoria bourdieusiana renovou o *modus operandi* sociológico a partir do início dos anos 1960, sendo ele considerado o “refundador da sociologia contemporânea”. Outrossim, a autora argumenta que Pierre Bourdieu inaugura uma sociologia reflexiva, que é “[...] animada pela paixão de compreender, desvelar e desmontar os mecanismos de dominação e de reprodução social, e por uma curiosidade sempre em alerta (Valle, 2013a, p. 414).

A noção de sociedade em Bourdieu se opõe à visão linear expressa por Durkheim. A fim de superar as tradicionais polaridades objetivismo/subjetivismo, a concepção bourdieusiana postula que o objeto da ciência social não repousa nem no primado do indivíduo, nem na estrutura, mas sim na interação recíproca entre os sistemas de percepção (*habitus*) e as diferentes estruturas constitutivas do mundo social e das práticas — os variados campos sociais. O teórico empreendeu um grande esforço na busca de superar o dilema em torno da dicotomia objetivismo-subjetivismo, presente nas teorias sociais da época, representada, no geral, pelas teorias estruturalistas e existencialistas fenomenológicas (Bourdieu, 2005).

Durkheim, ao contrário de Bourdieu, tem uma visão de sociedade que considera os aspectos objetivos superiores às dimensões subjetivas, isto é, a sociedade predomina sobre os indivíduos. Para Durkheim, a sociedade está acima dos indivíduos, é anterior e existe independentemente deles. Esses são, portanto, uma criação social, ou seja, só existem à medida que a sociedade vai se tornando complexa e diferenciada. O indivíduo é determinado socialmente, de modo que as suas características e modos de ser são aquelas estabelecidos por uma determinada sociedade. A sociologia durkheimiana privilegia a consciência social sobre a consciência individual, de maneira que as sociedades não se constituem na “soma dos indivíduos”, mas em um sistema constituído pela associação entre eles.

A abordagem bourdieusiana nos convoca a pensar o fenômeno estudado de maneira relacional em contraposição a uma leitura substancialista da realidade. Pensar o objeto de maneira relacional é uma das principais contribuições teóricas metodológicas de Bourdieu,

sendo por meio da noção de campo que o pesquisador adquire os instrumentos teóricos para se pensar de tal forma. Para compreender uma produção cultural, seja literatura, ciência ou arte, não basta, na visão de Bourdieu, “[...] referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto” (2004, p. 20), o que ele designa de erro de curto-circuito. Entre esses dois polos, há um universo intermediário, que ele denomina de campo, que é [...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (Bourdieu, 2004, p.20).

A noção de campo substitui a de sociedade ou de estrutura social, pois, segundo Bourdieu (2004), uma sociedade diferenciada não é inteiramente integrada por funções sistêmicas. Ao contrário, ela é composta por diversos microcosmos sociais, cada um com uma autonomia relativa, lógicas e possibilidades próprias, além de interesses e disputas que não podem ser reduzidos ao funcionamento de outros campos.

Como explicita Stremel (2017), a acepção de campo pode ser sintetizada da seguinte maneira: 1) Todo campo é dotado de leis próprias e específicas e possui relativa autonomia em relação ao macrocosmo; 2) Campo é estruturado por instituições e agentes; 3) No campo, os agentes estão envolvidos numa luta para a definição de suas estruturas simbólicas legítimas, que dizem respeito a forma de fazer e pensar sobre ele.

Em relação ao macrocosmo, o campo é relativamente autônomo, com essa autonomia “mais ou menos acentuada”. Seu grau de autonomia está diretamente relacionado à capacidade que ele tem de transfigurar e retraduzir as demandas sociais externas, sobretudo aquelas de viés econômico e político, logo, “[...] o grau de autonomia de um campo tem por indicador principal seu poder de refração, de retradução” (Bourdieu, 2004, p. 22). Em oposição, sua heteronomia se explicita, sobretudo, quando as demandas políticas externas, isto é, os problemas políticos, expressam-se nele de forma direta. Quanto mais autônomo for um campo, maior será seu poder de reflexão e as imposições externas serão transformadas a ponto de, frequentemente, se tornarem completamente irreconhecíveis.

A noção de campo social possibilita explorar a heterogeneidade e as contradições sociais presentes no âmbito das relações societárias e, dessa forma, a teoria de Bourdieu diferencia-se do positivismo de Durkheim, que analisa a estrutura social como um todo harmônico e coeso.

Em seus escritos (2004; 2007a), o sociólogo francês salienta que essa concepção não pode ser entendida dissociada da noção de *habitus* e vice-versa, isto é, são conceitos interdependentes. O *habitus* é uma “subjetividade socializada”, à medida que “falar em *habitus*

é asseverar que o individual, incluindo o pessoal, o subjetivo e o social, é coletivo” (Bourdieu; Wacquant, 2005, p. 186). O *habitus* somente pode ser compreendido a partir de sua relação com o campo, portanto, existe uma relação dialética de cumplicidade entre ambos. Segundo a sociologia bourdieusiana, o *habitus* se constitui como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (Bourdieu, 1983, p. 65).

O *habitus* pode ser visto, como sublinha Setton (2002), como um instrumento conceitual que auxilia a refletir sobre a relação e mediação entre os condicionamentos externos e a subjetividade dos indivíduos. Dito de outra maneira, como uma ferramenta analítica que permite examinar a relação entre as subjetividades e os condicionamentos sociais.

Habitus não é destino. Habitus é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. Habitus como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas (Setton, 2002, p. 61).

A teoria do *habitus* obedeceu a um amadurecimento teórico que se expressa na articulação entre duas leituras do social vistas, até então, como antagônicas e contraditórias, ou seja, o conceito de *habitus* objetiva combinar a aparente oposição entre objetividade e subjetividade (Ortiz, 1983). Nessa lógica, Setton (2002, p. 63) explana que “[...] pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados”. Desse ponto de vista, os comportamentos, atitudes, escolhas, ações dos agentes não são oriundas de cálculos e planejamentos, mas são “[...] antes produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura” (2002, p. 64).

É de extrema relevância sublinhar que os agentes sociais não agem por impulso, de maneira disparatada, totalmente sem sentido e sem pensar. Mas também não significa que eles ajam de forma racional e todos seus atos sejam pensados racionalmente. Os agentes fazem o que fazem por alguma razão, e é preciso investigar quais são essas razões para transformar uma série de conduta aparentemente incoerente em uma série coerente. Em outras palavras, os agentes não realizam atos gratuitos, o que há é uma cumplicidade entre o campo e o *habitus*.

O *habitus* permite entender uma relativa homogeneidade nos gostos, disposições, atitudes, preferências de grupos ou indivíduos que são produto de uma mesma trajetória social. Todavia, Bourdieu destaca que o ajustamento imediato entre *habitus* e campo, em que pese ser

a mais frequente, é somente uma maneira de ajustamento entre outros possíveis. É possível, por exemplo, formas de desajustamento entre estruturas objetivas e subjetivas (Setton, 2002).

Princípio de uma autonomia real em relação às determinações imediatas da “situação”, o *habitus* não é por isto uma espécie de essência a-histórica, cuja existência seria o seu desenvolvimento, enfim destino definido uma vez por todas. Os ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação às situações novas e imprevistas podem determinar transformações duráveis do *habitus*, mas dentro de certos limites: entre outras razões porque o *habitus* define a percepção da situação que o determina. (Bourdieu, 1996, p. 106).

Não obstante essa ressalva, de forma resumida, o *habitus* é considerado uma espécie de senso prático “[...] do que se deve fazer em dada situação – o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte de antecipar o futuro do jogo” (Bourdieu, 1996, p. 42).

A importância do *habitus* também pode ser entendida a partir do sistema educacional. Quando os estudantes, por exemplo, precisam fazer “escolhas” relacionadas à trajetória escolar ou investimento escolar, é este senso prático que é acionado. Daí que a “escolha” por uma instituição escolar de renome ou uma escola desvalorizada, por exemplo, ou mesmo, correlacionando com nosso objeto, a “escolha” entre a oferta de tempo integral ou de tempo parcial, bem como a “escolha” pelos itinerários formativos, não são “aleatórias”, mas estão estritamente vinculadas ao *habitus* a que os agentes pertencem. Dito de outra maneira, tais escolhas perpassam pelas condições sociais e culturais, como sintetiza Ortiz (1983, p. 15), o *habitus* conforma e orienta a ação, no entanto, como é produto das relações sociais, “tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendraram”.

Para além de um *habitus* específico, o campo também se configura pela disputa de interesses, denominados de capital. Desse modo, cada indivíduo possui uma bagagem socialmente herdada que é composta por elementos objetivos constituídos por quatro tipos de capitais, que são: o capital econômico, definido em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso; o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos por grupos diversos; o capital cultural diz respeito ao conjunto das qualificações intelectuais empreendidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família e o capital simbólico, que contempla os rituais que conferem ao agente o reconhecimento social (prestígio, honra) e a posse das outras formas de capital (Bourdieu, 2004).

Convém salientar que o capital cultural apresenta três formas: em estado incorporado (está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação, como a facilidade de se expressar publicamente, por exemplo); em estado objetivado (como um bem cultural, materializado, por exemplo, em obras de arte e livros); e em estado institucionalizado (quando é socialmente

sancionado por instituições, como os diplomas). Esse último, o capital cultural, é o aspecto da bagagem familiar que teria maior efeito na definição do destino escolar.

Ao estabelecer uma analogia entre a teoria do campo com o jogo, o pensador francês denota que as estratégias utilizadas pelos jogadores (agentes ou grupos de agentes) estão relacionadas com a quantidade de estrutura do seu capital, de tal modo que o objetivo do jogo é conservar e/ou acumular, no contexto de suas próprias regras, o máximo de capital. Os agentes e grupos que se encontram posicionados de maneira dominante buscarão estratégias a fim de manter a conservação da estrutura do campo, por outro lado, os agentes que se encontram em posições desvalorizadas tenderão a buscar estratégias de modificação das regras do jogo. Dito de outra forma, os agentes de um campo integram uma luta pela legitimidade, e essa legitimidade passa pelo domínio de um elemento simbólico particular. A estrutura do campo é caracterizada por relações de força e disputas de poder (Bourdieu, 2004).

Diversas pesquisas (Oliveira; Oliveira 2017; Krawczyk, 2014) têm evidenciado a força do campo econômico em relação ao campo educacional no que diz respeito à elaboração de uma agenda para o ensino médio, pois geralmente observamos uma responsabilidade colocada para essa etapa de ensino na formação de trabalhadores técnicos ou para entrada no ensino superior. Assim, é fundamental entendermos as disputas que estão em jogo na definição das políticas para o ensino médio. A proeminência do campo econômico no direcionamento das políticas educacionais tem sido respaldada pelo Estado. Para Bourdieu, sempre que o pesquisador investiga sobre um objeto do mundo social, encontra-se o Estado, essa “espécie de deus *absconditus*¹⁰” (2014, p. 39), e os efeitos do Estado, mesmo sem necessariamente procurá-los.

Bourdieu faz críticas à concepção de Estado defendida pela sociologia de Durkheim alegando que, sob esse prisma, ele é considerado neutro e um “quase Deus”. Com efeito, o Estado é o fundamento da integração lógica e moral da vida social e o consenso sobre o sentido do mundo social. O sociólogo sinaliza que essa visão é muito parecida com a perspectiva dos liberais, como Hobbes ou Locke, em que o Estado deve ser encarado como instituição que deve servir ao povo, servir ao bem comum.

Essa visão de Estado como um quase Deus é subjacente à tradição da teoria clássica e funda a sociologia espontânea do Estado que se expressa nisso que por vezes

¹⁰ Quando Pierre Bourdieu se refere ao Estado como uma espécie de *Deus absconditus* (ou “Deus escondido”), ele está usando uma metáfora poderosa para expressar a invisibilidade do poder estatal, sobretudo no modo como esse poder se manifesta nas estruturas sociais e nas práticas cotidianas, muitas vezes sem ser percebido como tal. Por meio do capital simbólico, o Estado se configura como uma força que organiza, classifica, distribui e regula a vida social, mas sem que seus mecanismos sejam visíveis ou plenamente compreendidos pelas pessoas (Bourdieu, 2014).

chamamos de ciência administrativa, isto é, o discurso que os agentes do Estado produzem a respeito do Estado, verdadeira ideologia do serviço público e do bem público (Bourdieu, 1996, p. 36).

O modelo analítico de Bourdieu tem se mostrado fecundo para o entendimento das políticas educacionais, principalmente quando se trata de compreender as políticas direcionadas para o ensino médio, uma etapa cujos princípios, fundamentos e função social têm sido cada vez mais disputados por vários agentes de diversos campos sociais. Investigar a posição que os múltiplos agentes em disputa ocupam e seus interesses é fundamental para uma análise refinada da política. Nossa tese destaca que a reforma do EM traz uma política que pode ser observada em outras partes do mundo, levando a crer que faz parte daquilo que Dale (1995) denomina de Agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE), pois identificamos muitos princípios do mercado na base da reforma. Ademais, a literatura vem mostrando a participação de diversos atores públicos e privados na formulação dessa política, o que reforça nosso estudo em Bourdieu na identificação dos jogos de disputas.

Participam também dessa disputa aqueles com compromisso com uma educação que prime pela justiça social: professores/as, estudantes e associações científicas. O nosso objetivo não é explorar com profundidade as nuances e confluências que tem se estabelecido neste emaranhado complexo das relações entre os diversos agentes e campos no âmbito do ensino médio. Entretanto, são postulados que tangenciam nossa investigação e, portanto, não podemos, decerto, eximir-nos de mencioná-los. O nosso olhar é direcionado para agentes do microcosmo do campo educacional, no caso, gestores, assessores pedagógicos e supervisores escolares, contudo, sem perder de vista as conexões e disputas dos agentes localizados no campo mais amplo.

Concordamos com Stremel (2017) que, ao nos apropriarmos dos conceitos bourdieusianos, temos que fazer o esforço de compreender nosso objeto de modo relacional. Logo, partindo do princípio de que o “real é relacional” para investigarmos a EITI do ES no cenário do NEM, precisamos situar esse campo nos cenários histórico, político, social, econômico, nas várias dimensões que o estruturam e na conexão com outros campos. Estudar um campo perpassa por uma análise sincrônica, isto é, “o olhar sobre um conjunto de fatos que determinam o objeto de estudo” (2017, p. 9) e diacrônica, ou seja, “examinar as mudanças que foram ocorrendo no campo ao longo do tempo” (2017, p. 9).

1.2.2 Reprodução das desigualdades sociais e escolares

Os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron ficaram amplamente conhecidos, em nível mundial, por meio da obra “A reprodução”, publicada em 1970, na França e, em 1975, no Brasil. O livro teve uma intensa repercussão na época, sendo alvo de muitas críticas, todavia, como explicita Bourdieu, a partir de Knoblauch e Medeiros, de pessoas que se prenderam ao título sem, de fato, terem lido a obra: “[...] a história da literatura mostra muito bem que o que é comum à vida intelectual de uma época é na maioria das vezes, não o conteúdo dos livros, mas seus títulos” (Bourdieu, 2002b, p. 75).

Passados trinta anos da publicação do livro mencionado, Bourdieu, citado pela professora Nádia Gonçalves, que fez a apresentação do livro em 2014, responde sobre os mal-entendidos acerca da obra:

[...] Para mim, ainda hoje é surpreendente, como foi naquela época, que o fato de dizer que uma instância como o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas sociais, ou dizer que as estruturas tendem a se conservar ou a se manter - o que é uma constatação-, é surpreendente que essa constatação seja percebida como uma declaração conservadora. Basta pensarmos um pouco para percebermos que o mesmo enunciado sobre a existência de mecanismos de conservação pode ter um caráter revolucionário. [...] Quando você diz que as coisas são assim, pensam que você está dizendo as coisas devem ser assim, ou é bom que as coisas sejam dessa forma, ou ainda o contrário, as coisas não devem mais ser assim. [...] será que mudei? Não. Continuo a pensar que o sistema de ensino contribui para conservar. Insisto sobre o que contribui, o que é muito importante aqui. Não digo conserva, reproduz; digo contribui para conservar (Bourdieu, 2002 p. 13-14 *apud* Gonçalves, 2008, p. 14).

Ao se questionar sobre quais as motivações para a releitura da obra, após 50 anos de sua publicação, Valle (2022) argumenta que é porque o livro é considerado um clássico, de modo que instiga a produção de novas leituras e de novos argumentos críticos. Outra motivação diz respeito à interpretação estrutural e genética do livro: as instituições escolares não escapam do determinismo social e contribuem com eficácia para a reprodução da ordem social. Consoante com essa visão, diversos pesquisadores (Catani, 2011; Valle 2022, Nogueira; Nogueira, 2002) denotam a atualidade e a importância do pensamento bourdieusiano, que, obviamente, deve ser situado no tempo e no espaço para que não possamos incorrer no erro de realizar uma análise simplista e rasa, em contraposição à teoria complexa, robusta e refinada do sociólogo.

Bourdieu e Passeron (2014) desmistificam a crença nos discursos de democratização do ensino ao romper com a ideia difundida de que a escola promove a mobilidade social. Na contramão dessa premissa, demonstram que a escola exerce um papel crucial na perpetuação das desigualdades. Ao proporem o rompimento com sociologia espontânea, os autores suscitam

a ruptura “[...] com as imagens de aparência que o sistema de ensino tende a propor de seu funcionamento e de suas funções [...]” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 199).

Para que possamos ter condições de apreender os mecanismos pelos quais o sistema escolar seleciona, de forma aberta ou tácita, “os destinatários legítimos de sua mensagem”, ao impor exigências aparentemente de ordem técnica, mas que são sempre exigências sociais, é imprescindível “[...] relacionar todas as características, presentes e passadas, de sua organização e de seu público com o sistema completo das relações que se estabelecem, numa formação social determinada, entre o sistema de ensino e a estrutura das relações de classe” (Bourdieu, 2014, p. 208). Nessa lógica, o autor critica as “análises semieruditas” simplistas e ilusórias que ora condenam o sistema escolar, culpando-o por todas as mazelas sociais, ora denunciam o sistema social, tido como o único responsável pelas desigualdades, sendo a escola a grande salvadora desse contexto.

De acordo com a epistemologia discutida, a cultura de cada grupo social, ou seja, os valores e significados que orientam suas atitudes e comportamentos são arbitrários, uma vez que não se sustentam em nenhuma razão universal e objetiva. Embora seja arbitrária, essa cultural, de modo geral, é vivida por eles como se fosse a única legítima. O mesmo ocorre na instituição escolar, isto é, o valor atribuído à cultura escolar é arbitrário, já que também não estaria amparada em nenhuma verdade objetiva universal, mas, mesmo assim, é reconhecida como a cultura legítima, a única universalmente válida (Nogueira; Nogueira, 2012).

Em linhas gerais, “[...] os valores e significados arbitrários, capazes de se impor como cultura legítima seriam aqueles sustentados pelas classes dominantes. Portanto, para o autor, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes” (Nogueira; Nogueira, 2012, p. 36). Bourdieu elabora a categoria de capital cultural¹¹ após questionar as teorias dominantes que vinculavam habilidades e capacidades inerentes a certos estudantes, chamados de “dons”, que os beneficiavam no campo escolar, como justificativa para a desigualdade escolar. Uma ideia central no pensamento do teórico francês é que “[...] toda forma de hierarquia social retira sua legitimidade do fato de a arbitrariedade, que está na origem de sua constituição, passar despercebida” (Nogueira; Nogueira, 2012, p. 36).

Não obstante a cultura escolar estar vinculada à cultura da classe dominante, para que ela possa ser legítima e ter autoridade, precisa aparentar neutralidade, isto é, ser desvinculada

¹¹ Para um debate contemporâneo acerca do capital cultural, indicamos a leitura de Nogueira (2021) que tece reflexões muito pertinentes sobre a atualidade do conceito de capital cultural no que se refere à problemática sociológica clássica das desigualdades educacionais.

de qualquer classe social. Tal imposição dissimulada de um arbitrário cultural como legítimo é chamada de violência simbólica. Bourdieu faz uma crítica radical da meritocracia.

Ele se refere a uma espécie de “racismo da inteligência”, pois considera a classificação escolar como uma classificação social que já sofreu censura, como uma alquimia, uma transmutação que tende a transformar as diferenças de classe em diferenças de inteligência, de dom (Valle, 2013, p. 298).

Ao ser reconhecida “[...] como portadora de um discurso universal e socialmente neutra” (Nogueira; Nogueira, 2012, p. 37), a instituição escolar, na perspectiva de Bourdieu, passa a exercer, “livre de qualquer suspeita”, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. O grau em que a comunicação pedagógica é compreendida e assimilada pelos/as estudantes depende do nível em que eles dominam o código necessário à sua decifração. Este domínio varia conforme a distância maior ou menor entre o padrão cultural considerado legítimo pela escola e a cultura de origem familiar dos/as alunos/as. Para os/as estudantes da classe dominante, a cultura escolar seria “sua cultura ‘natal’, reelaborada e sistematizada. Para os demais seria algo como uma cultura estrangeira” (2012, p. 38).

A reprodução seria garantida à medida que os/as estudantes da classe dominante, que dominam os códigos da cultura escolar devido a sua origem social, tendem a alcançar o êxito escolar. A legitimação das desigualdades ocorreria de forma indireta, por meio da “negação do privilégio cultural oferecido, camufladamente, aos jovens das classes dominantes” (Nogueira; Nogueira, 2012, p. 38).

O efeito provocado pelo ocultamento das reais causas do sucesso escolar incide tanto sobre os jovens das classes dominantes, quanto em relação aos jovens da classe dominada:

Os primeiros, pelo fato de terem recebido sua herança cultural desde muito cedo e de modo difuso, despercebido, insensível, teriam dificuldades de se reconhecer como ‘herdeiros’. Suas disposições e aptidões culturais e linguísticas lhes pareceriam naturais ou, em outros termos, componentes — até certo ponto inatos — de sua personalidade. O segundo grupo, por outro lado, sendo incapaz de perceber o caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar, tenderia a atribuir suas dificuldades escolares a uma inferioridade que lhe seria inerente, definida em termos intelectuais (falta de inteligência) ou morais (fraqueza de vontade) (Nogueira; Nogueira, 2012, p. 38).

A violência simbólica se expressa, de forma mais rigorosa, em relação à classe dominada à medida que essa reconhece a superioridade e legitimidade da cultura escolar e, por sua vez, desvaloriza os saberes tradicionais ou populares.

As análises empreendidas por Bourdieu e Passeron mostraram “coisas ocultas e reprimidas” sobre a função da escola na sociedade (Bourdieu, 2014). Tais investigações destacaram dois aspectos singulares ao campo da sociologia, que consistem no desvelamento e

na desnaturalização dos fenômenos sociais. É nesse quadro de reflexões que a contribuição da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu é, sem dúvida, a de fornecer as bases para um rompimento frontal com a ideologia do dom e com a noção moralmente carregada de mérito pessoal.

A partir das pesquisas realizadas pelo sociólogo, tornou-se praticamente impossível analisar as desigualdades escolares, simplesmente, como fruto das diferenças naturais entre os indivíduos e de uma ocupação “normal” na divisão do trabalho social. Sob esse prisma, a lente teórica de Bourdieu fornece elementos que nos ajudam na análise sobre o NEM, em especial, acerca do objeto desta tese, que é a política de educação em tempo integral para o ensino médio, sobretudo, por questionar o papel da educação escolar, a noção de mérito e discutir sobre as desigualdades escolares.

Decerto que a sociologia de Bourdieu não está isenta, assim como qualquer teoria social, de contradições, limites e lacunas. Dessa forma, além das potencialidades analíticas da teoria, é importante reconhecermos também algumas limitações elencadas pelos pesquisadores (Lahire, 2002; Nogueira; Nogueira, 2002) e, então, complexificar as análises por meio de um suporte teórico complementar. Acreditamos que a realidade é sempre mais complexa, heterogênea e plural do que é possível contemplar apenas com uma matriz epistemológica, por mais sofisticada que ela seja, como é o caso da teoria debatida, sem que seus limites não fiquem estampados.

O sociólogo francês Bernard Lahire foi um dos teóricos que empreendeu uma série de críticas ao trabalho de Pierre Bourdieu, sobretudo, em relação às concepções de *habitus* e campos. De forma resumida, já que não temos o objetivo de aprofundar essa questão, o sociólogo defende uma abordagem mais flexível e dinâmica da ação social, que leva em conta a pluralidade das experiências individuais, alegando que a teoria bourdieusiana consubstancia uma visão mais determinista e homogênea.

Somado a isso, alguns críticos teóricos têm acusado a epistemologia bourdieusiana de pessimista. Em seu artigo denominado “Bourdieu e o pessimismo da razão”, Miguel (2015) salienta que a teoria em questão tem sido alvo de muitas críticas, argumentando que ao enfatizar os mecanismos de dominação, o teórico tem dado pouca abertura para se pensar sobre a transformação social e da educação. Miguel (2015) aponta que a crítica feita ao que ele designa de “determinismo derrotista”, geralmente, advém do impacto de sua obra em coautoria com Jean-Claude Passeron, “A reprodução” (1970).

Miguel (2015) afirma que as análises do pensador francês podem levar a conclusões decepcionantes em relação à esperança de transformações, todavia, tal decepção não se constitui

como argumento para contestá-las. Assim, o sociólogo apresenta uma perspectiva de mundo que, embora não seja cética em relação aos processos de mudança social, demonstra que esses processos são mais complexos e carregados de aspectos de preservação do que as utopias transformadoras costumam acreditar. Em consonância com esse ponto de vista, Silva e Leistner (2018) sinalizam que no modelo analítico de Bourdieu é dada pouca atenção para as ações reivindicatórias ou mobilizações políticas dos/as discentes, bem como para as complexas redes de relações constituídas entre a escola e outras instâncias societárias. Partindo dessas premissas, acreditamos que o modelo analítico racionalista (Silva e Leistner, 2018), como é o caso de Dubet, pode justamente suprir essa “lacuna” na teoria sociológica de Bourdieu.

1.3 A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA DE FRANÇOIS DUBET

Segundo Anne Wautier (2003), François Dubet se insere na perspectiva sociológica designada, na França, de “Novas Sociologias”. Trata-se de um espaço em que os pesquisadores podem ter discordâncias, contudo, todos compartilham de alguns preceitos básicos: a necessidade de apreender as realidades sociais enquanto “construções históricas e cotidianas de atores individuais e coletivos e que são indivíduos plurais, produtores de relações sociais diversificadas” (Corcuff, 1995, p. 16 e 17 *apud* Wautier, 2003).

Ao escrever o prefácio da obra “As desigualdades multiplicadas”, Wautier (2003, p. 17) sintetiza os seguintes aspectos que se destacam na sociologia da experiência, abordagem sociológica de Dubet.

[...] a centralidade do ator, seu sofrimento na tentativa de construir-se como sujeito; a tensão existente entre estruturas sociais e subjetividade, o sentimento decorrente de perda da autoestima, de derrota, de exclusão, cuja responsabilidade muitas vezes é imputada ao próprio ator; a análise da exclusão como indicador de transformação social; a preocupação com a reivindicação de reconhecimento do ator e de participação democrática em todos os níveis das estruturas onde se movimentam.

As desigualdades sempre existiram, no entanto, é somente a partir da modernidade, no ocidente, que elas são consideradas relevantes enquanto uma questão social e, assim, passam a ser problematizadas. Como também afirma Cattani, no prefácio do livro supracitado, a conjugação das quatro grandes revoluções (reforma protestante, iluminismo, revolução industrial e revolução política na Inglaterra e na França) propiciou, pela primeira vez na história da humanidade, o reconhecimento da igualdade formal entre os indivíduos, de modo que a desigualdade deixa de ser atribuída aos preceitos religioso e divino.

De acordo com Dubet (2003), ao considerarmos a tradição sociológica como representação da modernidade, podemos identificar dois grandes eixos explicativos da modernidade. O primeiro desses grandes eixos se sustenta na ideia de Tocqueville, que identifica a modernidade e o sentido da história com o “triunfo obstinado da igualdade”, a igualdade democrática. Essa igualdade tocqueviliana diz respeito ao princípio de que os indivíduos são iguais “apesar e além das desigualdades sociais reais” (2003, p. 24). Na sociedade moderna, os indivíduos são vistos como cada vez mais iguais e suas desigualdades reais não podem estar relacionadas à origem do nascimento, tradições, raça, logo, “[...] as castas e as ordens decaem e as classes impõem-se como um critério de desigualdade produzida pela própria ação dos indivíduos no mercado” (Dubet, 2003, p. 24).

O segundo grande eixo explicativo da modernidade é o que ele chama de desigualdades capitalistas, representado pelo pensamento de Karl Marx, para o qual, segundo Dubet (2003, p. 26), “[...] as desigualdades de classe não constituem uma herança do passado, mas um elemento fundamental, estrutural, das sociedades modernas, isto é, das sociedades capitalistas”. Do ponto de vista da análise marxista, as desigualdades sociais são elementos funcionais do sistema das sociedades modernas. Durante muitos anos, o pensamento sociológico explicou as condutas sociais dos atores por meio de sua posição social, ou seja, vinculado à classe social à qual pertencem.

Na sociedade industrial clássica prevaleceu, então, essa dupla representação das desigualdades: a igualdade democrática e a desigualdade capitalista. O sociólogo evidencia que na maior parte das investigações realizadas no contexto da sociedade industrial, a dupla face da modernidade é perfeitamente reconhecida e está

[...] na origem da dinâmica social da modernidade definida, simultaneamente, por uma aspiração fundamental à igualdade dos indivíduos, e por uma desigualdade estrutural ligada à sua historicidade e aos mecanismos de acumulação e desenvolvimento do capitalismo (Dubet, 2003, p. 29).

A contradição entre as duas facetas da igualdade, enuncia o sociólogo francês, nunca foi tão perversa, isto é, a conjugação entre a igualdade dos indivíduos com as inúmeras desigualdades que atravessam as relações sociais nunca foi tão violenta e ameaçadora para os indivíduos.

Nas sociedades democráticas, o ideal de liberdade está intrinsecamente vinculado ao de igualdade, os indivíduos só podem vislumbrar igualdade se eles são livres. A capacidade de ser soberano de si não assegura, por si só, uma igualdade real, contudo, é “[...] condição de uma igualdade de oportunidades e, portanto, de desigualdades justas provenientes de uma

competição entre iguais” (Dubet, 2003, p. 52). A concepção moderna do indivíduo, desde a reforma até o iluminismo, postulou a necessidade entre igualdade e liberdade, perspectiva que produz, como afirma o referido teórico, uma definição heroica do sujeito, que é livre para construir sua própria vida, logo, ser responsável pelo seu sucesso e fracasso.

Valle (2013) referencia as pesquisas de François Dubet e outros sociólogos que trazem aspectos subjetivos das desigualdades e demonstra que as camadas dominantes impõem a meritocracia como esquema de interpretação e de justificação da realidade, como manifestação enganosa de um sistema de privilégios; os dominados, ao contrário, aceitam como naturais as desigualdades e assumem as responsabilidades sobre seus próprios “fracassos”.

Dubet (2003) utiliza a metáfora de um campeonato esportivo para exemplificar os embates na sociedade democrática, em que se enfrentam os deuses da democracia (a igualdade) e os do capitalismo (mérito e trabalho). Essa competição se fundamenta em duas ficções que são essenciais para o seu desenvolvimento. A primeira é que, independentemente de quais forem às condições prévias da competição, as equipes ou indivíduos são iguais, logo, a equipe da segunda divisão tem chances de vencer a da primeira divisão. A segunda ficção diz respeito às regras, que são as mesmas para todos envolvidos na competição. Nessa lógica, “As desigualdades provenientes das desigualdades provenientes da competição são, pois, o tipo exato de desigualdades justas já que residem unicamente no mérito, na virtude, no trabalho ou na coragem dos indivíduos” (Dubet, 2003, p. 53).

Embora, aparentemente, as desigualdades pareçam ter diminuído, posto que as mulheres conquistaram muitos direitos, os direitos dos trabalhadores foram alargados, grupos minoritários passaram a ser vistos como grupos de direitos sociais etc., há o surgimento de novas desigualdades. Em relação às mulheres, por exemplo, elas dominam as áreas de serviço da educação e saúde, enquanto em outros setores mais valorizados ou mesmo na política, os espaços ainda permanecem predominantemente masculinos. Mesmo que elas sejam beneficiárias da massificação escolar, por exemplo, a formação mais valorizada e de maior remuneração, sobretudo as formações científicas, ainda são dominadas pelos homens (Dubet, 2024).

No entendimento de Dubet (2024), por mais que as desigualdades aparentem se circunscrever em uma ordem estável das classes e de seus conflitos, as desigualdades atuais se multiplicam de forma acentuada e cada um dos indivíduos são afetados por diversas delas. Nesse sentido, nós somos mais ou menos desiguais de acordo com as várias esferas às quais pertencemos:

Somos desiguais “na qualidade de”: assalariado mais ou menos bem pago, protegido ou precário, diplomado ou não, jovem ou idoso, mulher ou homem, vivendo numa cidade dinâmica ou numa região em dificuldades, num bairro chique ou num subúrbio popular, solteiro ou casado, de origem estrangeira ou não etc. Essa lista, infinita, não é realmente nova (Dubet, 2024, p. 11-12).

Em síntese, ao tecer considerações sobre o sistema de desigualdades múltiplas, o sociólogo francês deixa de lado as noções de desfiliação e desqualificação e utiliza os termos percurso e riscos para analisar as desigualdades que se apresentam mais tênues do que as desigualdades de classe e de posição. Diferentemente do sistema de classe que se baseia na sobreposição das clivagens sociais, o sistema de desigualdades múltiplas acentua a heterogeneidade das situações. Sob essas circunstâncias, os indivíduos se sentem cada vez mais responsáveis pelas desigualdades que os atravessam, uma vez que na sociedade democrática eles se percebem como pessoas livres e iguais por direito.

Nesse sistema, as comparações se realçam e, como afirma Dubet (2024), as “pequenas” desigualdades parecem até mais importantes do que as “grandes”. Por exemplo, as grandes desigualdades que contrapõem a maioria da população ao 1% dos mais ricos do mundo, são menos pertinentes do que as que nos separam das pessoas que cruzam nosso caminho diariamente. As desigualdades multiplicadas e individualizadas não se enquadram em nenhuma grande narrativa que as sustente e explique, logo, que gere certo tipo de consolo pela situação. Pelo contrário, tais desigualdades são encaradas como individuais, descoladas dos cenários sociais e econômicos.

No que diz respeito ao sistema educacional, Dubet (2024) sublinha que o efeito das desigualdades sociais sobre as escolares não desapareceu, mas o seu modo de produção se transformou com a massificação escolar: a triagem não se faz mais a montante da escola, mas ao longo dos próprios estudos, com um efeito desmultiplicador das pequenas desigualdades, que apaga as de classe, diluindo-as dentro do próprio percurso. Em outras palavras, ao se abrir, a escola mudou o modo de produção das desigualdades.

Enquanto, antes, relacionamos simplesmente as origens sociais dos alunos e seu nível de diplomação, hoje somos capazes de medir os efeitos de cada um dos fatores que participam na produção desse nível, graças às análises de regressão e razões de possibilidade. Onde aferíamos somente os efeitos do gênero e da origem social sobre o nível escolar dos alunos- portanto, essencialmente um efeito de classe-, nós podemos agora pesar cada um dos fatores que intervêm na produção desse nível: o efeito “professor”, o efeito “estabelecimento escolar”, o efeito “composição familiar”; o efeito “composição das classes”, o efeito “aspiração dos pais” etc. Cada um desses fatores e cada um desses efeitos desempenhando um papel, a origem social não conta mais do que 20% ou 30% na determinação do percurso escolar de um aluno (Dubet, 2004, p. 42).

O modelo investigativo proposto por François Dubet nos oferece instrumentos primorosos para pensarmos sobre uma política voltada para as juventudes do ensino médio brasileiro, cujos preceitos têm dialogado com princípios que primam pelo mérito e responsabilização individuais, travestidos em discursos de protagonismo juvenil. No modelo pedagógico do NEM, sustentado pelo componente Projeto de Vida, tende-se a responsabilizar os estudantes pelo seu futuro, enaltecendo, portanto, os princípios de mérito. Assim, o NEM traz uma perspectiva que coloca no plano individual questões de ordem social, fazendo com que as desigualdades sejam vivenciadas como desafios pessoais, o que as tornam ainda mais perversas (Dubet, 2004). Para Dubet (2020), ocorre uma transformação profunda da experiência das desigualdades nas sociedades atuais, trazendo características próprias de sua individualização. Portanto, as experiências sociais não se processam a partir da homogeneidade e integração.

É nesta perspectiva que eu sugiro aqui a construção da noção de experiência social, noção esta que designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido de suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade (Dubet, 1994, p. 15).

Ao contrário de Durkheim, que compreende a escola como integradora na sociedade, Dubet, não obstante revisitar os fundadores da sociologia, mostra os limites e tensões dessa escola no contexto atual. O autor chama atenção também ao fato de que a discriminação se torna uma grande figura das desigualdades e, a partir dessa compreensão, Dubet (2015) procura conhecer as experiências dos diferentes sujeitos que se viram nessa situação de ausência de abertura de oportunidades como, por exemplo, de empregos. Mas não se deve confundir discriminação e desigualdades sociais, pois um operário pobre não é discriminado como homem, mesmo que como operário, ele seja bastante desigual. As discriminações, portanto, podem acontecer nas escolas públicas e privadas por distintas situações, mas Dubet (2024) lembra que não por isso devemos renunciar ao modelo de igualdade social diante da igualdade de oportunidades que propõe uma competição igualitária mais do que a igualdade de condições.

Ao mesmo tempo, parafraseando Valle (2013), na obra de Dubet (2008), o princípio da igualdade de oportunidades, uma delimitação da igualdade em educação, aparece como um dos compromissos das sociedades democráticas e conta com grande legitimidade. Esse princípio, segundo a autora, não supõe apenas a promoção na escala social, mas visa permitir — e possibilitar — que cada um se desenvolva plenamente. São as políticas de equidade, no sentido atribuído por John Rawls, que se traduzem no imperativo da educação gratuita e universal, dos

sistemas de bolsas e cotas, das modalidades de avaliação e seleção, dos veredictos escolares, da distinção dos diplomados, da hierarquização das carreiras profissionais.

Em resumo, podemos afirmar que a sociologia da educação nas abordagens de Bourdieu e Dubet trazem aspectos relevantes para o estudo da política de tempo integral no ensino médio da rede estadual do Espírito Santo. Bourdieu, por um lado, coloca em xeque uma das principais matrizes da modernidade, a diferenciação social, uma lógica que se transforma na distinção dos grupos sociais dominantes. Como lembra Valle (2014), Bourdieu e Passeron revelaram a força dos princípios meritocráticos na legitimação dos mecanismos escolares de seleção e classificação e, em contrapartida, a fragilidade dos projetos de democratização da educação — e de seu corolário a massificação do ensino —, provocando um profundo desencantamento em relação ao sistema escolar.

Os estudos de François Dubet, por outro lado, mostram que a educação tem um papel fundamental ao possibilitar a experiência social dos jovens na construção de sua identidade. Sua matriz epistemológica possibilita reflexões para entendermos os efeitos do sistema de múltiplas desigualdades no acesso e no direito à educação que, com diferentes lógicas de ação, pensa que a dominação jamais é total, diferente de Bourdieu. Para Dubet, os sujeitos agem. Assim, o autor coloca questões para os estudos sociológicos que vão ao encontro de questionar os sujeitos e as desigualdades: o que faz com que aceitemos a maioria das desigualdades? O que faz com que contestamos as desigualdades? O que faz a gente agir ou não?

O sociólogo, então, chama a atenção para uma mudança na abordagem das desigualdades, que transita do questionamento da posição social para o questionamento do acesso à posição social. Essa é uma outra concepção de justiça que visa menos reduzir as desigualdades, e mais produzir desigualdades justas, pois isso seria o resultado de uma competição justa. A partir disso, o autor vai analisar a igualdade de oportunidades meritocrática que, segundo ele, “busca menos a igualdade escolar do que o estabelecimento de desigualdades justas” (Dubet, 2019, p. 22). Dubet reconhece que se trata de um ideal elitista e que a escola é incapaz de alcançar a igualdade, contudo, afirma o seguinte:

Ao final de meio século de massificação dos sistemas de ensino, embalada pelo ideal de igualdade de oportunidades, a sociologia deveria ser sensível a outros princípios de justiça. O primeiro é aquele da igualdade de resultados, considerando que a escola justa é também aquela que oferece a todos os alunos as competências e conhecimentos comuns [...] (Dubet, 2019, p. 23).

Dubet (2020, p. 44) afirma que “ao se abrir, a escola mudou o modo de produção das desigualdades”. Com a massificação, o sociólogo reconhece que não desapareceu o efeito das desigualdades sociais sobre as escolares, mas se transformou seu modo de produção: “a triagem

não se faz mais a montante da escola, mas ao longo dos próprios estudos, com um efeito desmultiplicador das pequenas desigualdades, que apaga as desigualdades de classe, diluindo-as dentro do próprio percurso (Dubet, 2020, p. 43-44).

Dessa forma, Pierre Bourdieu apresenta uma chave de leitura dos efeitos da educação na reprodução das desigualdades sociais, estimulando o mérito que legitima a seleção escolar; François Dubet avança a análise sobre características da modernidade que segue na busca da promoção do indivíduo, na sua autonomia e singularidade, exacerbando a performance e o mérito no sistema agora de desigualdades múltiplas que estrutura a sociedade podendo ser “identificado como móvel, no nível microscópico dos indivíduos, e rígido, quando se trata das grandes desigualdades” (Dubet, 2020, p. 48).

CAPÍTULO 2 — AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOB A ÉGIDE NEOLIBERAL

Reconhecemos que as políticas educacionais são partes constitutivas das transformações sociais e econômicas globais, de tal modo que a sua compreensão exige uma análise mais ampla da complexa relação entre Estado, mercado e sociedade civil. Sendo assim, neste capítulo, o objetivo é discutir como o ensino médio se situa neste cenário. Para tanto, na primeira seção, abordaremos as políticas educacionais localizadas no bojo da globalização, nova gestão pública e o neoliberalismo. Na segunda parte, iremos discutir sobre os principais pontos do NEM que tem sido amplamente criticados pelos pesquisadores. Na última seção, buscaremos apresentar as alterações e persistências da Lei nº 14.945/2024 (Política Nacional do Ensino Médio) em relação à legislação anterior (Lei nº 13.415/2017) e as implicações para a Rede Estadual de Ensino do ES.

2.1 GLOBALIZAÇÃO, NOVA GESTÃO PÚBLICA E NEOLIBERALISMO

O final do século XX foi marcado por diversas mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas geradas por um contexto histórico caracterizado pelo processo de globalização acelerada e crise do capitalismo. A financeirização constituiu um fenômeno novo, que trouxe profundas transformações na organização socioeconômica e política mundial. Embora, neste cenário, o poder de direção e execução da política ainda seja de domínio dos Estados nacionais, notamos dois principais aspectos que “colocam em xeque” essa questão. O primeiro diz respeito a uma agenda global que tem forte influência em torno das decisões políticas tomadas em âmbito local, isto é, “[...] quer sugerir que os estados nacionais tomam decisões sobre a forma e a direção da política, mas pautadas por uma agenda que, se não lhes é imposta, é fortemente influenciada externamente” (Souza, 2016, p. 466).

O segundo aspecto está relacionado com as formas de composição da agenda, com as “regras do jogo”, nas palavras de Dale (2004), e com a definição de quem pode participar desse jogo. Dale (2010), por meio da teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), busca estabelecer uma nova investigação da relação entre educação e globalização, contribuindo para pensar a articulação dos fenômenos globais em uma realidade local como o Brasil. De modo geral, a teoria da AGEE salienta a necessidade de conhecermos melhor as influências da globalização sobre a política e sobre a educação se atentando em: (a) especificar

a natureza da globalização, (b) indicar claramente o que é que se quer dizer com “educação” e, (c) especificar como a globalização afeta a educação (Dale, 2004).

O referido pesquisador argumenta que os problemas educacionais existentes no contexto da globalização neoliberal não podem ser analisados à luz das ferramentas da modernidade, isso porque a globalização é um fenômeno sem precedentes que representa uma ruptura e não uma continuidade com o que ocorria antes. Nesse sentido, pesquisar a educação no contexto global perpassa o cuidado e atenção à complexidade que envolve os processos de conhecimentos que estão sendo construídos em dimensões múltiplas, dentro e fora do contexto nacional.

Assim sendo, Dale e Robertson (2011) chamam atenção contra os perigos do *nacionalismo metodológico* — enxergar o Estado-nação como o que contém a sociedade; *educacionismo metodológico* — encarar a educação como fixa e absoluta; *estatismo metodológico* — pressupor uma forma particular e intrínseca a todos os estados; e do *fetichismo espacial* — o global e o local tomados como conceitos inertes.

Na perspectiva de Dale (2010), a globalização é uma nova forma política do neoliberalismo, chamada de Nova Gestão Pública (NGP), praticada em várias partes do mundo. O neoliberalismo é um fenômeno complexo e multifacetado que, no âmbito das Ciências Sociais, é interpretado à luz de várias teorias. Não obstante as divergências teóricas, as perspectivas têm avançado no sentido de reconhecer que o fenômeno não pode ser reduzido somente a uma política econômica (Andrade, 2019). Como elucida Brown (2019), o neoliberalismo não tem uma definição consensual entre os acadêmicos, todavia, assim como ocorre com outras formações que alteraram o mundo, como o capitalismo, socialismo, liberalismo e fascismo, os debates em curso não inviabilizam seu poder de transformar a sociedade.

O neoliberalismo — as ideias, as instituições, as políticas, a racionalidade política — , juntamente com sua cria, a financeirização, provavelmente moldaram a história mundial recente tão profundamente quanto qualquer outro fenômeno que possa ser situado no mesmo período, mesmo que acadêmicos continuem a debater o que ambos são precisamente (Brown, 2019, p. 28).

Pelo fato de não ser um fenômeno homogêneo, o neoliberalismo assume configurações variadas de acordo com as características históricas dos países. No entanto, não podemos perder de vista que a defesa de gestão descentralizada, redução de direitos sociais, a privatização e a ordem do mercado são aspectos que compõem a agenda neoliberal como um todo.

As primeiras experiências do neoliberalismo ocorreram nos anos 1970, mas foi a partir do Consenso de Washington¹², em 1989, que o fenômeno passou a afetar de forma mais direta os países da América Latina. Num cenário de crise do Estado de Bem-Estar social, que surgiu no cenário da pós-segunda guerra mundial, emerge o neoliberalismo na Europa em que:

[...] iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (Antunes, 2020, p. 33).

Não se deve desconsiderar que dadas as configurações sociais e históricas diferenciadas, o modelo neoliberal emerge no Brasil num cenário em que políticas que se aproximam de um Estado de Bem-Estar Social estavam começando a engatinhar, diferentemente da Europa, que já o havia consolidado quando emergiram as políticas neoliberais, nos anos 1970.

No Brasil, foi somente com a redemocratização de 1988 que as políticas sociais no Brasil passaram a assumir, de fato, um perfil alinhado ao modelo de Estado de Bem-Estar Social. A Constituição Federal de 1988 instituiu um projeto de Estado de Bem-Estar Social, ao criar o Sistema Único de Saúde (SUS) e ampliar o direito à educação pública, previdência e assistência social. No entanto, Lobato (2016, p. 90) tem razão quando aponta que “[...] constitucionaliza-se ali um novo pacto social, mas suas bases foram frágeis”. Isso porque, a ordem social estabelecida exigia uma nova configuração do Estado em uma sociedade marcada por baixos níveis de organização social, instituições estatais e sociais antidemocráticas e profundas desigualdades, logo:

Do ponto de vista organizacional, a política social apresentava uma potente estrutura de oferta e garantia de bens sociais, mas de baixa cobertura, restrita às parcelas médias e ao mercado formal, burocratizada, permeada por particularismos e com alto grau de corrupção. O modelo constitucional teria que conviver com o passado das políticas sociais, com os projetos governamentais que lhe sucederam e com os valores da sociedade que o adotou. E daí resultaria o padrão incompleto e insuficiente de nosso estado de bem-estar social (Lobato, 2016, p. 90).

Há teóricos que negam a ideia de que no Brasil ocorreu o Welfare State, seja pela ausência de plenitude (Silva, 2011), seja por rejeição, alegando que nunca tenha, de fato, havido (Streck e Moraes, 2006). Não cabe esmiuçar este debate nesta tese, o que consideramos

¹² Em linhas gerais, O Consenso de Washington foi um pacote de políticas econômicas neoliberais proposto em 1989 para países em desenvolvimento, que defendeu austeridade fiscal, privatizações, abertura comercial e desregulamentação. Embora tenha promovido estabilidade econômica em alguns casos, foi amplamente criticado por aprofundar desigualdades e enfraquecer políticas sociais.

pertinente apontar é que o Estado de Bem-Estar Social europeu se caracteriza por ser “uma construção histórica na trajetória do desenvolvimento do capitalismo” (Castro; Henrique, 2020, p. 37). Ele foi universalista, bem financiado e amplamente legitimado pela população, desde 1945, nos países europeus. Já no Brasil, esse modelo é inacabado, em meio às profundas desigualdades sociais e econômicas, cuja proteção social, a Constituição Federal de 1988 não conseguiu levar a termo. Pelo fato de o país não ter um modelo consolidado, como no caso europeu, fica mais vulnerável a ciclos políticos e econômicos que buscam reduzir direitos sociais ainda não alcançados em sua plenitude, como bem pudemos vivenciar na gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro.

A racionalidade neoliberal, que impera desde o final do século XX, é responsável pela negação dos direitos sociais. Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não se constitui somente como uma ideologia ou um tipo de política econômica. Mas sim, como um sistema normativo que influencia o mundo inteiro, de modo que a lógica do capital se expande para todas as relações sociais e para todos os âmbitos da vida. Nas palavras dos autores, o que está em jogo é a “forma da nossa existência”, isto é, a produção de novas formas de subjetividades. Contudo, é sabido que, historicamente, o capitalismo, em suas diferentes versões (liberal, social-democrata, neoliberal), estabelece uma cultura específica para lhe dar sustentação. Por exemplo, Antônio Gramsci, que viveu um outro capitalismo do início do século XX, já alertava que o fordismo forjava um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem. Para Gramsci, os novos métodos de trabalho são inseparáveis de um modo específico de viver e de pensar e sentir a vida (Gramsci, 2006).

Acompanhando Dardot e Laval (2016) e Brown (2019), referimo-nos ao neoliberalismo não como um sistema econômico, mas como uma racionalidade que vem nos constituindo, bem como constituindo nossas relações com a vida. A sua novidade é que ele age nas estruturas psíquicas dos agentes, com o objetivo de mudar “o coração e a alma”, mobilizar corações e mentes, e tais transformações ocorrem através de doses maciças de intervenção e de reeducação, alerta-nos Safatle (2020).

Conforme o autor, a ideia de que um dos postulados do neoliberalismo pressupõe uma menor intervenção estatal é falsa. Em comparação com o liberalismo clássico, o neoliberalismo está além da intervenção do Estado. As mutações dizem respeito ao questionamento sobre onde o Estado efetivamente intervia e, com efeito, não se tratava mais de uma intervenção na economia. O que o neoliberalismo disseminava eram “[...] intervenções diretas na configuração dos conflitos sociais e na estrutura psíquica dos indivíduos. Mais do que um modelo econômico, o neoliberalismo era uma engenharia social” (Safatle, 2020, p. 22).

Para que os preceitos do empreendedorismo e livre-iniciativa pudessem ter eco na sociedade, o Estado neoliberal tinha um papel de “despolitizar” a sociedade, o que exige uma destituição total da gramática do conflito e da contradição objetiva. Para tanto:

[...] seria necessário que a própria noção de conflito desaparecesse do horizonte de constituição da estrutura psíquica, que uma subjetividade própria a um esportista preocupado com performances se generalizasse, e para isso a mobilização de processos de internalização disciplinar de pressupostos morais era fundamental. Por isso, as modalidades neoliberais de intervenção deveriam se dar em dois níveis, a saber, no nível social e no nível psíquico. Essa articulação se explica pelo fato de os conflitos psíquicos poderem ser compreendidos como expressões de contradições no interior dos processos de socialização e individuação. Eles são as marcas das contradições imanentes à vida social (Safatle, 2020, p. 22).

Na obra “A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal”, Dardot e Laval (2016) defendem a tese de que o neoliberalismo é, em sua essência, uma racionalidade e, devido a isso, tende a estruturar a ação dos governantes e dos governados. A principal característica da racionalidade neoliberal é a “[...] generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação [...] o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot e Laval, 2016, p. 14).

Compreender o neoliberalismo a partir da concepção dos referidos teóricos nos auxilia no desenvolvimento de uma análise do modo como as influências do modelo capitalista neoliberal impactam na educação. Trevisol e Almeida (2019) ressaltam que os princípios neoliberais não se estabelecem no contexto escolar a partir de, meramente, uma lógica externa, mas de um processo, de aparência espontânea, que se organiza nas relações sociais e na própria escola. Noutras palavras, “são discursos práticos admitidos socialmente e que migram para o campo escolar” (Trevisol e Almeida, 2019, p.203).

A nova política neoliberal na globalização em curso nos países ocidentais a partir dos anos de 1970, se fundamenta na Nova Gestão Pública (NGP) que tem o mercado como referência de eficiência e surge em oposição à Administração Pública, buscando enunciar novos modos de organização e gestão da coisa pública (Oliveira et al., 2017).

De acordo com Verger e Normand (2015), a NGP é um programa de reforma do setor público que aplica conhecimentos e instrumentos da gestão empresarial e de disciplinas afins. Para os pesquisadores mencionados, os princípios da NGP são: gestão profissional dos serviços públicos; normas e medidas de desempenho mais explícitas; ênfase no controle de resultados; desagregação dos serviços públicos em unidades de gestão menores; maior competição no setor

público; imitação do estilo gerencial do setor privado; maior disciplina/economia no uso do recurso público.

A NGP busca adotar no setor público o modelo organizacional e de gestão usados nas organizações de iniciativa privada, ou seja, sob o discurso de ineficiência, busca inserir no sistema público conceitos voltados para a eficiência, eficácia, meritocracia, competitividade e demais elementos advindos de um setor que visa à obtenção de lucro e, portanto, negligencia as finalidades sociais.

Em síntese, para além de um discurso de Estado Mínimo, comumente relacionado ao fenômeno do neoliberalismo, a premissa defendida pela NGP é de uma reconstrução, isto é, um Estado mais bem sustentado pelo tripé da eficiência, economia e eficácia. Os organismos internacionais foram peças-chave no processo de implementação da NGP nos países da América Latina, visto que serviam de apoio técnico e financeiro aos diversos programas que eram vistos como boas práticas, com uma participação expressiva da comunidade, o que concretamente significa redução de custos e ausência do Estado (Oliveira, 2015).

Em um cenário onde o discurso predominante é de ineficiência do Estado, defende-se um processo de redimensionamento das responsabilidades em que o setor público se alinhe com o privado para a implementação das políticas educacionais. O discurso dominante na agenda educacional global é de que é necessário alcançar a qualidade, equidade e eficiência, tripé de objetivos propagados pelos Organismos Internacionais (OIs).

Embora a NGP seja exercida em vários lugares, cabe pontuar que a reforma característica desse modelo não é uniforme e homogênea. Pelo contrário, as particularidades políticas, econômicas e culturais de cada contexto, nacional, regional e local, apresentam versões específicas do modelo, como lembra Verger e Normand (2015).

No caso do Brasil, a reforma do Estado sob o viés da NGP emerge no primeiro mandato do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), no ano de 1995. A reforma gerencial do Estado brasileiro, iniciada na década de 1990, seguiu nos governos ulteriores de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016), em que pesem os investimentos em políticas sociais e educacionais de garantia do direito à educação, no período da gestão do Partido dos Trabalhadores, que são inegáveis.

Tendo em vista o cenário descrito, evidenciamos que a reforma do Estado impacta sobremaneira o campo das políticas educacionais. As implicações que recaem sobre as políticas educacionais tratam da ênfase na gestão por resultados, da valorização das avaliações em larga escala, do incentivo à performance, que são medidas pela produtividade, introdução de mecanismos de controle e responsabilização, que afetam todos os trabalhadores da educação.

O cenário da reforma do Estado reverbera na formulação e condução das políticas educacionais de toda a educação básica, e também do ensino superior. O ensino médio é a etapa da educação básica que passa por intensas discussões que disputam os sentidos e os fazeres em uma importante fase da vida dos jovens, em transição para sua inserção no mundo do trabalho. Historicamente, a última etapa da educação básica tem sido palco de diversas reformas curriculares submetidas às movimentações ideológicas dos donos do poder. Cabe questionar se essas reformas curriculares do ensino médio promovem a igualdade ou reforçam a desigualdade educacional e social no país. Esta tese procura responder essa questão a partir de uma reflexão sobre a atual reforma do ensino médio, iniciada em 2017.

2.2 O MODO NEOLIBERAL DE FAZER EDUCAÇÃO: O NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Nesta seção, o objetivo é apresentar a conjuntura de promulgação da Lei nº 13.415/2017, parcialmente revogada pela Lei nº 14.945/2024, mas que, por sua vez, ainda carrega princípios e fundamentos superados em relação à legislação anterior. O ensino médio, como sublinha Ferreira (2011), uma etapa efetivamente integrante da educação básica, tem o compromisso de compor um quadro formativo amplo e complexo de acordo com as diversidades, diferenças e desigualdades constituintes da história dos jovens brasileiros inseridos na sociedade pós-industrial (Ferreira, 2011, p. 509).

Ademais, Nosella (2015) alerta que o ensino médio é a etapa escolar mais estratégica do sistema educacional e da democratização e modernização de um país. O autor destaca sua importância na composição do setor médio da estrutura social da nação, uma vez que existe uma relação político-cultural entre a escolarização média e a elevação social desse setor. Dessa maneira, a relevância que o Estado oferece a esta etapa da educação básica está intimamente atrelada à concepção de hegemonia nacional e de sistema escolar.

Não obstante a importância atribuída a esta etapa de ensino, paradoxalmente, o ensino médio é a etapa da educação básica que possui as maiores debilidades a serem enfrentadas. Para Castro (2008, p. 2), o ensino médio representa o “grau mais desengonçado” da educação básica. Crise, apagão, ausência de sentido são expressões utilizadas por governantes e pesquisadores para caracterizar a escola média no país (Krawczyk, 2009).

A última etapa da educação básica apresenta algumas características históricas, tais como a de ser pouco inclusiva e passar por uma ampliação de acesso tardia, concentrada na

última década do século XX e início do século XXI; além de ter se tornado palco de disputa quanto à definição de sua finalidade, bases curriculares, tempos e espaços formativos, como denotam diversos estudos críticos a este respeito (Krawczyk; Silva, 2023; Araújo, 2019; Ferreira, 2017). Não podemos perder de vista que a compreensão da dívida em relação ao direito social e subjetivo ao ensino médio no Brasil está alinhada às desigualdades estruturantes que assolam, historicamente, o país.

Corroboramos Ferreira (2017), quando afirma que, levando em consideração um projeto social inclusivo e uma concepção de qualidade socialmente referenciada, uma reforma do ensino médio precisa enfraquecer a relação determinante entre a origem social dos jovens e seu percurso escolar.

Durante o período governado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), de 2003 até 2015, ocorreu uma transformação referente à orientação das políticas educacionais que, até o momento, eram marcadas pela dualidade entre formação, qualificação e certificação para o trabalho. São inegáveis os avanços em torno das melhorias das políticas educacionais voltadas para o ensino médio nesta conjuntura, sendo uma fase marcada pelo debate com a participação de vários segmentos da sociedade, no sentido de pensar e construir, coletivamente, políticas educacionais voltadas para atenuar os problemas da última etapa da educação básica¹³.

Apesar de tais observações, Ferreira (2017) não deixa de evidenciar os equívocos cometidos pela gestão do PT, devido à “[...] ausência de uma condução mais orgânica de um projeto societário que fundasse um caminho mais seguro para a construção de uma educação assentada nos verdadeiros princípios republicanos” (Ferreira, 2017, p. 301). A pesquisadora enfatiza as contradições deste período: por um lado, tivemos avanços no campo das políticas educacionais voltadas para o ensino médio, mas, por outro, também foi um período marcado pelo crescimento do setor privado na condução das políticas educacionais. Essa leitura sobre as contradições do governo do PT também é sinalizada na investigação de Miguel (2019), que demonstra que o partido estava preocupado em manter a política de governabilidade.

No entanto, a partir de 2016, temos um contexto denominado por Ferreira (2017) de “radicalização neoliberal”, em que os esforços realizados durante o governo do PT com vistas à melhoria do ensino médio foram ignorados, com a promoção de retrocessos nas políticas educacionais, principalmente, naquelas voltadas para o ensino médio. No governo de Michel Temer (2016-2018), então vice-presidente, que assumiu a presidência após um processo de

¹³ Um exemplo disso é que, neste período, o Ministério da Educação promoveu dois grandes seminários, em maio de 2003, com o objetivo de discutir sobre o ensino médio e a educação profissional. Os seminários contaram com a participação de acadêmicos, profissionais do ensino público e privado, de sindicatos, etc.

impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, foi instituída a reforma do Ensino Médio, inicialmente por meio da Medida Provisória nº 746/2016 e, posteriormente, com a promulgação da Lei nº 13.415, em fevereiro de 2017. A lei do NEM é um marco, porque viria a culminar na reestruturação de toda a educação básica, além de impactar o ensino superior.

Luís Felipe Miguel, na sua obra “O colapso da democracia” (2019), realiza uma análise sofisticada a respeito da destituição da frágil, e ainda não consolidada, democracia brasileira a partir do golpe de 2016. As suas origens se entrelaçam com a histórica debilidade da democracia brasileira, que desencadeia na ascensão de Jair Bolsonaro ao cargo de presidente e “[...] embora o golpe não projetasse o triunfo de Bolsonaro, este triunfo seria impensável sem o golpe” (2019, p. 181), visto que ele:

[...] promoveu a degradação do debate público, a ampliação da violência seletiva das instituições e o retorno da intimidação aberta como instrumento da luta política. Foi ele que abriu as portas para o combate à igualdade e à solidariedade como valores, substituindo-as pelo mito da “meritocracia”, que é a lei da selva no mundo social; ao discurso dos direitos, apresentados não como conquistas a serem universalizadas, mas como “privilégios”; e à vigência das liberdades, que ameaçam a permanência de uma ordem hierárquica e excludente definida pela tradição (Miguel, 2019, p. 181).

De acordo com a investigação do referido autor, o que estava no cerne da crise política que desembocou no golpe era a intolerância dos grupos socialmente favorecidos em relação às políticas do governo do PT, que buscavam diminuir as desigualdades. É notório que as políticas conseguiram atenuar a miséria extrema. O grande “nó” do governo do PT foi não ter tomado medidas com vistas a combater questões de caráter estrutural e tampouco ter desafiado os privilégios de determinados grupos. Esses elementos reverberam no desmoronamento das conquistas da era do PT, por conseguinte, “o motor do impeachment foi essa percepção, por parte dos grupos dominantes, de que era necessário interromper o ciclo petista” (Miguel, 2019, p. 150).

Estimulado pela teoria sociológica de Bourdieu, Miguel (2019) ilustra como a busca pela distinção social é um elemento central na sociedade contemporânea e que se torna visível nos governos petistas, visto que o diploma, que é um dos elementos indicados por Bourdieu (2007) para a distinção social, deixou de ser algo tão seletivo para as classes socialmente favoráveis, passando a ser mais acessível, com as políticas de democratização do acesso ao ensino superior. A reforma do ensino médio retroage ao dificultar esse acesso, que vinha sendo democratizado nos governos anteriores e, conseqüentemente, contribui para manter a distinção social.

Portanto, é inegável que o país tenha vivenciado, durante os governos do Partido dos Trabalhadores (2003–2016), um período de ampliação de políticas sociais e de inclusão

educacional, marcado por programas como o Bolsa Família, a expansão do ensino superior e o aumento do acesso ao ensino médio. Entretanto, esse processo ocorreu sob forte influência de uma agenda internacional alinhada a princípios neoliberais, difundida por organismos multilaterais como Banco Mundial, FMI e OCDE, que defendiam reformas centradas na eficiência, na competitividade e na gestão por resultados (Dardot; Laval, 2016).

Embora o discurso oficial enfatize a igualdade de oportunidades, diversas medidas adotadas no período refletem o que Dale (2012) denomina Agenda Globalmente Estruturada para a Educação. Essa agenda envolve a circulação transnacional de políticas padronizadas, incluindo avaliações externas em larga escala, mecanismos de *accountability* e incentivos meritocráticos. Esses instrumentos, presentes em diversos países desde as reformas conservadoras das décadas de 1980 e 1990, foram incorporados ao contexto brasileiro como supostas estratégias de modernização e melhoria da qualidade educacional. Desse modo, não podemos negligenciar que o *modus operandi* dos governos petistas refletem um cenário internacional de crescimento da extrema direita.

Os argumentos do Ministério da Educação no período do governo de Michel Temer, com vistas a legitimar a reforma de 2017, giram em torno de dois principais aspectos: a baixa qualidade do ensino médio, sendo esse aspecto averiguado por meio do baixo desempenho dos/as estudantes nas provas de avaliações em larga escala e a necessidade de tornar essa etapa da educação básica atrativa aos estudantes. Somado a isso, os discursos em torno da defesa da ampla reformulação do ensino médio partem da premissa de que o currículo vigente possuía uma estrutura rígida, com excesso de disciplinas, e que não atendia às expectativas das juventudes e também às necessidades requeridas pelo mercado de trabalho atual. Importante salientar que a Medida Provisória nº 746/2016 foi alvo de críticas, debates e resistência entre os/as pesquisadores/as e os/as estudantes do ensino médio, tanto que ocasionou as ocupações estudantis das escolas no ano de 2016.

É oportuno enfatizar que os elementos da Medida Provisória nº 746/2016 estão contidos no Projeto de Lei nº 6.840/2013, resultado das discussões iniciadas em 2012, com a instituição da Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI). Participaram do Seminário Nacional sobre Reformulação do Ensino Médio, que ocorreu em outubro de 2013, e das audiências públicas, diversos segmentos de interesse público, tais como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); mas também participaram entidades do setor privado, tais como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), o Instituto Alfa e Beto

(IAB), o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) e o Movimento Todos pela Educação (TPE) (Peroni et al., 2022).

Em contraposição à proposta aprovada pela Ceensi, o coletivo de pesquisadores e sindicatos criaram o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio com o objetivo de lutarem pela não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013, o qual abarcava uma série de debilidades para o ensino médio. Entretanto, no contexto de fortalecimento das políticas neoliberais e influências de agentes do campo privado, a MP foi aprovada ocasionando “em um projeto de ensino médio mais regressivo, quando comparado com as discussões da Ceensi” (Peroni et al., 2022, p. 128).

Os reformistas lançam mão de discursos de crise da educação e mal desempenho dos/as estudantes como premissas que justificam a reforma. Essa visão ignora, por completo, as questões estruturais que explicitam a complexidade do fenômeno, uma vez que utilizam os resultados das avaliações em larga escala para exemplificar a crise. São incontestáveis os baixos índices no IDEB ou os altos índices de reprovação e evasão escolar, o que mostra os desafios do EM. Porém, as justificativas da reforma ignoram aspectos de ordem econômica, social e cultural e apresentam uma proposta descolada da realidade das escolas e dos/as jovens.

A intensificação do discurso da crise funciona como um operador político estratégico no cenário neoliberal. Assim, o processo de radicalização do neoliberalismo se ampara na concepção da crise como um modo de governo, como sublinham Dardot e Laval (2017, p. 25): “[...] a radicalização do neoliberalismo se sustenta em grande medida graças a esta lógica de auto-alimentação, ou melhor dizendo, de auto-agravamento da crise”.

A narrativa da crise do ensino médio teve uma força simbólica (Bourdieu, 1996) muito relevante. O MEC e as secretarias estaduais de educação, através dos meios de comunicação, por exemplo, passaram a propagar essa ideia e a necessidade de um “novo ensino médio”. A mídia, enquanto um agente fundamental do Estado, que é o lugar, por excelência, da concentração e do exercício do poder simbólico, posto que dispõe de meios de impor e de inculcar princípios duráveis de visão conforme suas próprias estruturas (Bourdieu, 2014, p. 107-108), teve um papel primordial na difusão dessa narrativa. Quando o Estado autoriza a existência de uma coisa, um ser ou uma pessoa, quando autoriza que ele exista “em verdade”, ou seja, que tenha o direito de ser o ser social que se é, legítimo, “o Estado exercer um poder criador, quase divino” (Bourdieu, 2014, p. 114). Dessa maneira, o NEM autorizado pelo Estado, através de seu capital simbólico, teve mais força de ser aceito, pelo menos, de início.

A reforma do ensino médio é tão complexa e de várias nuances que, além de incidir sobre várias dimensões do sistema educacional, tais como o trabalho docente, a formação

intelectual dos/as estudantes, a formação para o trabalho, a concepção de cidadania, dentre outros, afeta o ensino fundamental e o ensino superior. Em relação ao primeiro, Krawczyk e Ferreti (2017) destacam que a Lei promove uma ausência de integração com o ensino fundamental e, além disso, observa que várias escolas têm adotado a disciplina Projeto de Vida, indicada como eixo curricular central da reforma.

No que diz respeito ao ensino superior, inúmeras investigações (Krawczyk; Silva, 2023; Ferreira, 2023) salientam que o NEM compromete o prosseguimento de estudos neste nível, sobretudo de estudantes das classes populares, em função da ênfase dada aos itinerários formativos, em detrimento da formação geral básica. Além disso, conforme analisa Ferreira (2023), busca-se mudar o modelo atual de formação inicial de professores de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior e, ainda, cumpre uma função contenedora de acesso ao ensino superior.

O discurso dominante utilizado pelos defensores da reforma, seja pela mídia, governantes ou pesquisadores não críticos, é a ideia de que os estudantes teriam escolhas em relação a qual área do conhecimento estudar. A lógica da flexibilização tem sido “a palavra de ordem dessa reforma”, como observam Ferreti e Krawczyk (2017). A lógica da escolha remete à racionalidade neoliberal de que a liberdade, e não a justiça social ou a democracia, é o elemento fundamental na sociedade contemporânea (Brown, 2019). O ideário da liberdade sustenta culturalmente a hegemonia do neoliberalismo (Lopes, 2024), atrelando liberdade do mercado à do indivíduo para decidir sobre sua vida e ter independência diante do Estado, vivendo do seu trabalho e fazendo dele sua forma de vida.

A ideia de flexibilização tem sido largamente mencionada nas últimas décadas para se opor a uma ideia de Estado burocrático e engessado. Tal concepção está alinhada aos preceitos que se opõem a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social, muito vista na sociedade contemporânea, como o fenômeno da uberização, por exemplo.

O termo “flexibilização” remete a uma concepção bastante atrativa de autonomia, criatividade, escolha, inovação, dentre outros, no entanto, os estudos mostram (Krawczyk; Silva, 2023; Ferretti, 2017) o caráter de desregulamentação, precarização e atenuação dos processos de exclusão e desigualdade escolar, gerados por essa noção. Outrossim, os teóricos destacam que “[...] flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela. Estamos mais uma vez frente a uma equação economicista para pensar a educação, com análises reducionistas e propostas imediatistas” (Ferreti; Krawczyk, 2017, p. 37). O discurso da flexibilização presente na reforma parte da premissa de vocação e escolhas dos estudantes, enaltecendo a ideia de um protagonismo juvenil mediante a esta possibilidade, logo,

contribuindo para naturalizar uma lógica de que suas escolhas advêm de uma vocação inata, negligenciando a construção sócio-histórica desta vocação.

Muitos estudos têm evidenciado a grande falácia em torno da ideia da possível escolha dos itinerários formativos por parte dos/as jovens estudantes (Vianna, 2021; Ferreira, 2023; Krawczyk; Silva, 2023). As escolhas são sempre condicionadas pela possibilidade que cada sistema de ensino tem ou não de ofertar os itinerários formativos. A legislação deixa evidente que a oferta dos IF estará sujeita às condições materiais e humanas das redes de ensino e das escolas, desse modo, “a definição dos arranjos curriculares a serem definidos por um dado ente federativo é prerrogativa deste, não do aluno” (Ferretti, 2018, p. 29).

Os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) explicitam que, em 2022, do total de 5.668 municípios brasileiros, cerca de 2.661 municípios no Brasil possuíam apenas uma escola com oferta de Ensino Médio. Desse modo, faz-se necessário questionar se as juventudes, após a mudança curricular, terão, de fato, possibilidade de escolha. Como agravante, na rede estadual de ensino do Espírito Santo, a pesquisa realizada por Ferreira e Santos (2024) aponta que, na contramão do que prevê a legislação, onze municípios do estado do ES ofertam apenas um Itinerário Formativo, num total de 16 escolas, sendo que dentre essas, 12 escolas ofertam exclusivamente o itinerário “formação técnica e profissional” e a metade (6) oferta apenas um curso técnico. No cenário geográfico, os estudantes se submetem à oferta disponível, e isso não deixa de ser uma dimensão da desigualdade, como afirma Marie Duru-Bellat (2011).

A pesquisa realizada por Corti, Goulart e Cássio (2022), no âmbito da Rede Escola Pública e Universidade (Repu), identificou que a liberdade de escolha do discente está desigualmente distribuída conforme o nível socioeconômico na rede estadual de São Paulo. Em linhas gerais, a investigação explicita que a tendência é que o/a discente que estuda em escola com o nível socioeconômico mais baixo tem menos chance de escolha em relação àqueles que estudam em escolas com perfil socioeconômico mais elevado.

Laval (2004) contribui para o debate ao sinalizar que a lógica da escolha, que se assenta no ideário da liberdade *vis a vis* às políticas de mercado, contribui para reforçar a segregação social.

Em geral, este tipo de política se esquece de que a escolha do consumidor, que é sua principal justificação, oculta a desigualdade muito concreta de possibilidades de escolha em termos de informação e dinheiro, sem contar que as desigualdades de poder de compra escolar são duplicadas pela desigualdade do êxito escolar segundo a classe social. A diversificação da oferta- em si mesma legítima- suscita a prática da “escolha certa”, que varia conforme a classe social e, sozinha, não propicia a equiparação das condições de ensino (Laval, 2004, p. 168).

A rigor, a liberdade de escolha da escola (ou do Itinerário Formativo) é uma forma muito eficiente de reprodução das desigualdades sociais. A desigualdade diante da escola não é resultado apenas de uma seleção, mas das condições desiguais de escolha. Desse modo, o teórico destaca que “[...] ao contrário do que diz a ideologia do mercado, não há nem formação homogênea das preferências nem igualdade dos recursos necessários para fazer escolhas racionais conforme o grupo social. Essa fabricação das escolhas é socialmente determinada” (Laval, 2004, p. 180). Como expressa Bourdieu (2007a), não podemos negligenciar que o *ethos* de classe é mobilizado nessa “escolha”.

Em linhas gerais, a crítica da diminuição da formação básica, com a inserção dos itinerários formativos, e, por conseguinte, falta de acesso aos conteúdos cobrados no ENEM, que compromete o acesso das classes populares ao ensino superior, foram pontos de destaque entre os/as pesquisadores/as do campo da política educacional (Vianna, 2023; Ferreti; Krawczyk, 2017). Esse também foi o aspecto mais criticado pelas entrevistadas participantes desta pesquisa, nas perguntas referentes ao NEM. É importante ressaltar que apenas uma entrevistada não criticou o NEM.

Em contrapartida, todas as outras 16 entrevistadas desta pesquisa apontaram questionamento em relação à Lei nº 13.415/2017. As falas abordaram diversos problemas, sendo um deles a ausência de aprofundamento dos conteúdos, como fica explícito na fala da supervisora escolar Joana: “Está aprofundando o quê? O quê? O quê? Eu fico assim, o que está aprofundando? Não vejo sentido [...] Agora, com essa proposta do novo ensino médio, nem os meninos gostam, te falo. Eles não gostam. Nem grava o nome da disciplina (Joana, S.E.).

Outra entrevistada, por exemplo, a supervisora escolar Luiza, faz referência à redução dos componentes curriculares da formação geral: “[...] que não tem na matriz curricular geografia, não tem na matriz curricular história, não tem física. Então, eu acho que nesse ponto, fragilizou um pouco essa questão do acesso do aluno do nosso ensino médio nas universidades” (Luiza, S.E.). Como discutimos neste capítulo, a desigualdade escolar se acentuou com o NEM, o relato de uma das supervisoras escolares participantes da pesquisa reforça essa visão, ao mencionar que “[...] É, a minha visão do novo ensino médio é que ela causou uma desigualdade maior do que já existia entre a oferta pública e a oferta privada da educação” (Luciana, S.E.).

A análise de Cássio e Goulart (2022, p. 289) vai ao encontro das falas das participantes, ao designarem o NEM de “Nem Nem” elucidando que a sigla não poderia ser mais adequada para representar essa reforma, em suas palavras:

[...] o NEM vai se revelando um ensino médio que nem fornece uma formação geral sólida — pois retira conteúdos e coloca pouco ou nada no lugar — e nem forma para o mundo do trabalho — pois oferece um arremedo de “qualificação profissional” muito aquém (em quantidade e qualidade) da Educação Profissional e Tecnológica ofertada nas escolas técnicas estaduais e no sistema federal, cujo acesso continuará restrito a poucos/as. Para a geração “nem-nem” as elites econômicas nacionais e seus tentáculos governamentais criaram um “ensino médio nem-nem”.

Outra dimensão da reforma do ensino médio, bastante analisada pelos/as pesquisadores/as (Vianna, 2023; Ferreti; Krawczyk, 2017; Furtado; Silva, 2020) diz respeito à contradição entre o que é enunciado sobre a formação integral dos alunos e as incongruências observadas na legislação, que a limita. A lei propõe a integralidade formativa, no entanto, não garante a obrigatoriedade de componentes curriculares que são fundamentais para tanto, tais como a educação física, artes, filosofia e sociologia. Por outro lado, somente Língua Portuguesa e Matemática foram asseguradas durante todo o ensino médio, com a Lei nº 13.415/2017.

Art. 35-A § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 2017). § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (Brasil, 2017a).

Observa-se a utilização dos termos estudos e práticas, o que não deixa evidente quais são as reais intencionalidades das expressões. Enquanto para Língua Portuguesa e Matemática é usado o termo ensino, pode ser que as demais disciplinas sejam agora incorporadas pelo NEM como conhecimentos dispersos e de importância limitada. Os/as estudiosos/as já citados aqui denunciam que o texto da reforma do ensino médio negligencia a formação teórica e crítica da juventude brasileira. A Lei nº 14.945/2024, por sua vez, assegurou mudanças no que concerne a carga horária da FGB, sobre as quais iremos pontuar na seção seguinte.

Se a lógica neoliberal dá centralidade à avaliação como meio de medir o desempenho dos estudantes em nível global e local, o esvaziamento do currículo passa a ser uma realidade, pois não interessa à ordem mercantil uma população crítica e ligada na conquista de direitos. A ênfase em numeracia e letramento revela o quanto a reforma foca em atender às exigências das avaliações em larga escala, uma vez que são os componentes cobrados nessas provas, em detrimento, portanto, de uma formação crítica e reflexiva dos jovens. Nessa direção, sustenta o alinhamento do NEM com as reformas educacionais globais. A respeito desses elementos, Vianna (2023, p. 217) denota que:

Toda a estrutura curricular e o próprio processo de ensino-aprendizagem são adequados e tem por finalidade não uma formação que contemple a integralidade dos sujeitos. Nos documentos analisados, sua formação fica reduzida a um pragmatismo onde a finalidade da educação é alcançar os índices que demonstrem eficácia. Desta maneira, as instituições escolares, os profissionais que nelas atuam e os estudantes são

incorporados numa lógica competitiva que os condicionam para constantemente mostrarem resultados e competência. Ao incorporem a competitividade e uma rotina onde todo o esforço pedagógico e formativo está comprometido em alcançar metas, valoriza-se a performatividade, não interessando valores qualitativos relativos à formação humana.

Na perspectiva de Bourdieu, os conteúdos curriculares são selecionados em função dos interesses das classes dominantes, de modo que o prestígio das disciplinas estaria relacionado a uma maior ou menor afinidade com “as habilidades valorizadas pela elite cultural” (Nogueira; Nogueira, 2012, p. 41). O sociólogo francês, a partir da realidade francesa, elabora a tese da estratificação dos saberes escolares que enuncia que a escola estabelece “[...] uma hierarquia entre as disciplinas ou matérias, que vai das disciplinas ‘canônicas’ (as mais valorizadas) até as disciplinas mais marginais (as mais desvalorizadas), passando pelas disciplinas ‘secundárias’ que ocupam uma posição intermediária” (2012, p. 41). Tal realidade parece se estender a outros contextos como o brasileiro, visto que as disciplinas são ordenadas conforme a mesma hierarquia apontada pelos autores.

Os exemplos das distinções entre os sexos e as faixas etárias, são também diferenças sociais que recobrem as diferenças entre as disciplinas ordenadas segundo uma hierarquia comumente reconhecida: desde as disciplinas mais canônicas, como o francês, as letras clássicas, a matemática e a física, socialmente designadas como as mais importantes e mais nobres (dentre outros indícios, em virtude do peso nos exames, pelo estatuto de professor principal conferido aos docentes dessas áreas e, finalmente, pelo consenso dos docentes e dos alunos), até as disciplinas secundárias como a história e a geografia, as línguas vivas (que constituem um caso à parte), as ciências naturais, e as disciplinas marginais, como o desenho, a música e a educação física” (Bourdieu *apud* Nogueira; Nogueira, 2012, p. 41 e 42).

Sob esse prisma, segundo a teoria bourdieusiana, o princípio organizador da hierarquia das disciplinas considera que a escola valoriza as disciplinas mais abstratas e teóricas que podem ser apreendidas em instâncias extraescolares, como a família, por exemplo. Um exemplo disso é a “destreza e elegância marcada no uso da língua” e desvalorização das disciplinas de caráter mais prático e técnico.

[...] considerando-se que em todas as etapas do curso o sistema escolar estabelece entre as disciplinas ou as matérias uma hierarquia de fato que vai, por exemplo, nas faculdades de ciências, das matemáticas puras às ciências naturais (ou nas faculdades de letras, de letras e da filosofia à geografia), isto é, das atividades intelectuais concebidas como mais abstratas até as mais concretas (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 193).

Furtado e Silva (2020) analisam os sentidos manifestos e ocultos da Lei nº 13.415/2017 e uma das dimensões sublinhadas pelos pesquisadores é o aumento da carga horária e implantação de escolas em tempo integral. É sabido que para ampliar o tempo escolar do estudante, é imprescindível o investimento em infraestrutura das escolas e, para tanto, é

necessário aumentar os recursos financeiros. No entanto, tal proposta foi concebida num cenário de cortes de gastos públicos e limitações orçamentárias por 20 anos, sintetizadas na Emenda Constitucional nº 95/2016.

Não obstante a lei ter assegurado a Política de Fomento que garantiria a implantação de Escolas em Tempo Integral, por outro lado, o § 2º do Art. 13 deixa evidente que a “transferência de recursos será realizada anualmente [...] respeitada à disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação” (Brasil, 2017). Observa-se que o texto legal condiciona a transferência de recursos à disponibilidade orçamentária e sua definição por ato do Ministro da Educação. Essa dimensão traz reflexões sobre os postulados do gerencialismo neoliberal, que fundamenta as políticas educacionais no Brasil desde os anos 1990, de que é supostamente viável aumentar o rendimento escolar com menos gasto público e investimento em educação (Furtado; Silva, 2020).

Essa síntese acerca do NEM mostra como a reforma está alinhada a uma agenda global de viés neoliberal. Convém salientar que não há uma articulação coesa entre os organismos que compõem o *corpus* da agenda global que incide sobre a elaboração das políticas. Pelo contrário, nota-se, muitas vezes, divergências e contradições entre os atores globais. Entretanto, segundo a teoria da AGEE, o que há em comum entre os organismos internacionais que definem a agenda global são os seguintes aspectos: estandardização da educação, ou seja, estabelecimento de normas de desempenho com a ideia de que irão melhorar a qualidade educacional, o que na prática significa reduzir a educação aos resultados das avaliações em larga escala; foco em numeracia e letramento; definição de padrão mínimo de financiamento; utilização de perspectivas empresariais como referência para a melhoria da educação; adoção de políticas de *accountability* vinculadas à avaliação de desempenho (Souza, 2016). Todos esses aspectos ficaram latentes na análise do NEM, cujo fim último é transformar a escola em negócio e o estudante em um empreendedor-de-si-mesmo (Dardot; Laval, 2016).

2.3 LEI Nº 14.945/2024 (POLÍTICA NACIONAL DO ENSINO MÉDIO): “NOVÍSSIMO” NEM?

A intensa mobilização contra os deletérios, amplamente denunciados pelos pesquisadores, estudantes e docentes, ocasionados pelo NEM, somada aos interesses, também, de grupos privados, reverberou na parcial revogação da Lei nº 13.415/2017 e na promulgação da Lei nº 14.945/2024, que instituiu a Política Nacional do Ensino Médio, a qual passa ao largo

de rupturas com a essência da reforma que começou em 2016. Importa destacar que, de um lado, havia grupos que defendiam a revogação integral da referida lei; de outro, setores como parte do empresariado também se posicionavam a favor da revogação, porém de forma parcial, sem abrir mão de aspectos considerados estratégicos para seus interesses.¹⁴

A revogação da Lei nº 13.415/2017 pode ser compreendida a partir da noção de campo em Bourdieu (1996), considerando a disputa entre diferentes agentes sociais dentro do campo educacional e político. O campo educacional, como o espaço onde diferentes agentes disputam a definição legítima da educação — seu currículo, estrutura e objetivos —, no caso da reforma do Ensino Médio, fez com que o conflito se expandisse também para o campo político, onde as decisões são formalizadas. Não se pode desconsiderar que as mudanças em torno da Lei nº 13.415/2017 estão fortemente associadas à reconfiguração dos agentes que atuam no campo das políticas educacionais, impulsionada pela transição no poder executivo federal. Essa mudança reverbera, por exemplo, na nova composição do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, refletindo uma reorganização das correlações de força e das agendas em disputa.

Como aponta Stremel (2017, p. 6), “no campo, os agentes estão envolvidos numa luta para a definição das estruturas simbólicas legítimas do campo que diz respeito à forma de fazer e pensar sobre o campo”. No campo educacional não é diferente e há uma luta contínua entre diferentes grupos para definir o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e para quem. De um lado, há os agentes representados pelo governo e setores empresariais, que defendem a revogação parcial da reforma e são munidos de forte capital econômico e político, permitindo que sua visão seja preponderante.

Por outro lado, professores, estudantes e pesquisadores emitem uma série de críticas e denúncias ao caráter nocivo da reforma. Esses agentes, por sua vez, mobilizam capital cultural (conhecimento acadêmico e pedagógico) e capital social (articulação entre sindicatos, movimentos sociais e redes estudantis) como meio de contestação. Apesar de os agentes ocuparem posições opostas em um campo, o sociólogo afirma que há um acordo oculto e tácito de que vale a pena lutar pelas coisas que estão em jogo no campo. Bourdieu (1996, p. 141) fala sobre uma cumplicidade profunda entre os adversários que fazem parte do mesmo campo: “eles

¹⁴ Em entrevista ao portal Terra, a presidente do Todos pela Educação, Priscila Cruz, destacou a importância de enfrentar os problemas identificados no modelo do Novo Ensino Médio. Segundo ela, não se trata de promover uma revogação total da reforma, mas sim de realizar os ajustes necessários. Utilizando uma metáfora esportiva, defendeu que é momento de ‘parar a bola no campo, reorganizar o jogo e, só então, seguir em frente’. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/novo-ensino-medio-o-jovem-quer-uma-experiencia-antenada-com-suas-vocacoes-defende-priscila-cruz,f15b5cee5d5a47c982c61021ed4322375yjht176.html>. Acesso em: 9. jun 2025.

se enfrentam, mas estão de acordo pelo menos a respeito do objeto de desacordo”, no caso, a educação escolar para o ensino médio.

Nessa conjuntura, os/as estudantes, professores/as e pesquisadores/as fizeram várias mobilizações de diversos tipos, começando com a ocupação das escolas pelos/as estudantes no ano de 2016. Com a implementação do NEM nos estados, a partir de 2021, as resistências se intensificam com uma série de campanhas e protestos, seja nas ruas, seja pelas redes sociais. Um exemplo disso é o lema #revogagem, que foi amplamente divulgado nas redes como forma de pressionar o governo e o congresso.

Bourdieu (1983) destaca que o domínio dentro de um campo depende da capacidade de um grupo de impor sua visão como legítima, ou seja, transformar sua posição em capital simbólico. Os agentes de um campo integram uma luta pela legitimidade, a qual passa pelo domínio de um elemento simbólico particular. Como a estrutura social é plausível de mudanças, os agentes dominantes conseguem impor seu domínio, por outro lado, agentes que não dominam o capital simbólico podem reverter a situação. Essa configuração expressa a diferença entre a noção de campo e aparelho (advindo da perspectiva marxista).

Num campo, os agentes e as instituições estão em luta, com forças diferentes e segundo as regras constituídas deste espaço de jogo, para se apropriar dos lucros específicos que estão em jogo neste jogo. Os que dominam o campo possuem os meios de fazê-lo funcionar em seu benefício; mas devem contar com a resistência dos dominados. Um campo se torna aparelho quando os dominantes possuem os meios de anular a resistência e as reações dos dominados. Isto é, quando o baixo clero, os militantes, as classes populares, etc., não podem fazer mais do que sofrer a dominação; quando todos os movimentos são de cima para baixo e os efeitos de dominação são tais que a luta e a dialética constitutivas dos campos cessam (Bourdieu, 1983, p. 106-107).

Toda essa configuração reforça que o campo educacional não é estático, sobretudo em se tratando de políticas para o ensino médio, caracterizado por múltiplas reformas e descontinuidades de políticas e que, portanto, pode ser modificado por agentes que conseguem mobilizar capitais diferentes. Apesar das inúmeras permanências e continuidades, que citaremos a seguir, impõe-se não negligenciarmos as melhorias, mesmo que incipientes, posto que elas lançam um otimismo num horizonte que tem se mostrado tão pessimista para todos nós, estudantes, professores e pesquisadores. Essa perspectiva é importante para realçar que “o jogo vale a pena de ser jogado” (Bourdieu, 1996, p. 139).

Sem dúvidas, o avanço que mais tem sido evidenciado na legislação em vigor refere-se ao aumento da carga horária destinada à formação mínima para 2.400 na FGB, que era, anteriormente, de 1.800 horas, como expressa o artigo 35-C: “A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante

articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei” (Brasil, 2024b). Não obstante tal conquista, pesquisadores da área têm mencionado as lacunas deste excerto.

O professor Thiago Esteves, coordenador da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), na mesa online¹⁵ realizada pela Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas, denominada: “Retrocessos do Novíssimo Ensino Médio”, enfatiza que, embora a legislação disponha acerca da obrigatoriedade da oferta das 12 disciplinas, a lei não enuncia sobre a quantidade de aulas mínimas por série e não estabelece a distribuição das disciplinas por série. Esse hiato pode abrir caminhos para que disciplinas historicamente marginalizadas, como a Sociologia¹⁶ e Filosofia, por exemplo, sejam ofertadas no mínimo possível, apenas para garantir o cumprimento da lei¹⁷. Em um cenário de extrema valorização das avaliações de larga escala, esse déficit pode possibilitar que as redes enfatizem as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, como já vem ocorrendo, em detrimento das disciplinas das ciências humanas. Adicionalmente a essas reflexões, precisamos indagar se a formação geral básica tem proporcionado uma formação científica de qualidade, de fato. Na Rede Estadual de Ensino do ES, na educação integral em tempo integral, aconteceu exatamente da forma como prevista pelo professor Thiago Esteves, como mostraremos na subseção seguinte.

De modo complementar, outra interpelação feita pelos pesquisadores, concerne ao ensino técnico profissional. A legislação assegura que, em relação ao ensino técnico, a formação básica comum será de 2.100 horas, sendo que 300 horas poderão ser destinadas a conteúdos presentes na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que estejam diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida, como sublinha o parágrafo único do artigo 35-C:

No caso da formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art 36 desta Lei, a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 (duas mil e cem) horas, admitindo-se que até 300 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida (Brasil, 2024b).

¹⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Nx_W3QXEg3Y&t=7610s. Acesso em jan. 2025.

¹⁶ O professor salienta, por exemplo, que uma luta histórica da ABECS é que a disciplina de Sociologia seja ofertada, no mínimo, duas aulas por semana em todas as séries do Ensino Médio.

¹⁷ Outro ponto crucial que o professor chama atenção diz respeito ao termo ciências humanas e sociais aplicadas que expressa o conjunto das disciplinas de humanas (filosofia, sociologia, geografia e história). Ele questiona que na literatura científica não se reconhece a existência dessa expressão, o que se tem é ciências sociais aplicadas que trata de áreas do conhecimento que não tem relação com as disciplinas das ciências humanas, tais como o direito, o serviço social, etc. Essa definição pode abrir espaços para que profissionais de outras áreas lecionem disciplinas das humanidades.

A grande falha deste trecho é que, a depender da intencionalidade da rede estadual, abrem-se brechas para que as redes ofertem, no mínimo, 1.800 horas de formação geral básica, ou seja, igualando-se a legislação precedente. O que demonstra o caráter de disputa em torno da educação técnica no país, que é a “opção” (ou falta de opção) escolhida pela maioria dos jovens das classes populares, de maneira que a oferta técnica profissional tende a alargar a segmentação no sistema educacional provocando os agravamentos das desigualdades, como sublinha Mônica Ribeiro e Eliza Bartolozzi¹⁸, na mesa online organizada pela ANFOPE, intitulada: “A reforma da ‘Reforma do Ensino Médio: e agora?’”.

O estudo realizado por Ferreira e Santos (2024) demonstrou, em consonância com o que ocorre em outros estados, que a maior oferta do itinerário formativo, na Rede Estadual de Ensino do ES, refere-se ao quinto itinerário, denominado de Formação Técnica e Profissional, presente em 129 escolas analisadas (cerca de 45% do total). O que reforça a intencionalidade da reforma em ofertar um ensino precarizado para certificar o “emprecariado” (2023), dizem os pesquisadores.

Ao realizar uma discussão sobre a justiça escolar, Dubet (2008) salienta que a injustiça mais indicada pelos alunos é o desprezo que organiza as relações sociais no âmbito escolar, de maneira que os que não conseguem “se dar bem” se sentem desprezados, visto que estão nas escolas ruins e que eles próprios são ruins. Um exemplo dessa questão é a orientação para o ensino profissional, que é vivenciada pelos/as alunos/as considerados/as fracassados/as como uma “sanção de uma incompetência pessoal” (2008, p. 389), e neste caso, a injustiça objetiva se duplica em injustiça subjetiva do desprezo. Sob esse enfoque, há duas principais injustiças, afirma Dubet (2008), primeira: as crianças socialmente desfavorecidas se encontram em situações que as conduzem às posições sociais desfavorecidas; segunda injustiça: os/as alunos/as introjetam a ideia de que merecem tal posição devido às suas falhas e falta de talento.

O ensino profissional é um exemplo real da maneira como ocorre esse desprezo escolar por meio de mecanismos sutis. Nas palavras de Dubet (2008, p. 390):

O caso do ensino profissional é apenas a imagem mais extrema de um mecanismo geral de divisão da dignidade e do desprezo escolares, de acordo com toda uma série de classificações sutis e de distribuições de bens de salvação e julgamentos infamantes. Poderíamos dizer que a competição escolar é tão brutal quanto a competição esportiva, apenas sendo desprovida do “espírito esportivo”, visando não humilhar os vencidos e deixá-los pensar que uma nova competição apagará a precedente: mas a escola não consola os vencidos e a partida não se joga de novo.

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gEskhitdryw&t=3949s>. Acesso em ago. 2024.

A análise da maneira como a reforma do NEM encara o ensino profissional e técnico à luz da reflexão realizada pelo referido sociólogo, potencializa a ideia de que ele tem sido destinado a e “escolhido” por aqueles que não tiveram escolhas, ou seja, os/as estudantes socialmente desfavorecidos.

É nítido o interesse dos grandes institutos e do empresariado na educação profissional, posto que muitos cursos são ofertados pela iniciativa privada. Além disso, a Lei nº 14.945/2024 abre fissuras para a parceria público privada ao sinalizar que a oferta de formação técnica admite parceria com instituições de educação, preferencialmente públicas e não indistintamente.

§ 6º A oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada mediante convênios e outras formas de parceria entre as secretarias de educação e as instituições credenciadas de educação profissionais, preferencialmente públicas, observados os limites estabelecidos na legislação, e considerará os critérios dispostos na legislação vigente (Brasil, 2024b).

Outro aspecto da legislação visto com “bons olhos” por alguns setores da sociedade, porém, que tem sido alvo de indagações por parte dos/as pesquisadores/as, diz respeito aos itinerários formativos. O art. 36 da referida legislação estabelece que:

Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o caput art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, consideradas as seguintes ênfases [...] (Brasil, 2024b).

A nova legislação presume a consolidação de temas mais limitados, que devem estar circunscritos e ser complementares à FGB nas quatro áreas de conhecimento, e prevê ainda que cada escola oferte, no mínimo, dois itinerários formativos. Isso foi um ponto positivo, posto que a lei anterior não exigia que os itinerários formativos estivessem em consonância com as disciplinas tradicionais da base, como podemos visualizar no artigo 36:

§ 1º-A Cada itinerário formativo deverá contemplar integralmente o aprofundamento de ao menos uma das áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do caput, ressalvada a formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput deste artigo.

§ 2º-A Os sistemas de ensino deverão garantir que todas as escolas de ensino médio ofertem o aprofundamento integral de todas as áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do caput deste artigo, organizadas em, no mínimo, 2 (dois) itinerários formativos com ênfases distintas, excetuadas as que oferecerem a formação técnica e profissional (Brasil, 2024b).

Sob o discurso de flexibilização e liberdade, a lei precedente não estabelecia contornos mais especificados para as proposições direcionadas aos itinerários formativos, o que

reverberou em propostas absurdas do ponto de vista da formação dos estudantes, como se o essencial fosse a liberdade de escolha e não o conteúdo, de fato. A ausência de uma conceituação mais clara em relação aos conteúdos dos itinerários resultou em disciplinas dispersas, tais como “brigadeiro gourmet”¹⁹, que acrescentam pouco à formação dos/as estudantes. A vinculação dos itinerários formativos às áreas do conhecimento tem sido avaliada, de modo geral, como aspecto favorável.

Contudo, uma dimensão que merece ênfase é que para que os itinerários sejam consolidados conforme orienta a nova lei, é preciso ter profissionais especializados habilitados para ministrar as aulas. A lei não dispõe sobre a formação necessária para que os professores possam lecionar os itinerários. De forma adicional, convém mencionar que, de acordo com o professor Daniel Cara, os itinerários formativos são ministrados nacionalmente, em grande parte, por professores contratados, que devido à precariedade do vínculo, acabam se submetendo a determinadas demandas com mais facilidade. Esse fato implica que as secretarias estaduais economizem cerca de 50 a 60% dos recursos estaduais para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Outra faceta, a qual chama atenção às pesquisadoras Eliza Ferreira e Maria Aparecida Lima, é que a lei presume que o Conselho Nacional de Educação (CNE), com participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino, elaborará diretrizes nacionais de aprofundamento de cada uma das áreas do conhecimento previstas. Entretanto, o CNE, atualmente, é composto por uma parte expressiva de agentes que representam interesses do setor privado, destarte, a composição do CNE é um ponto de alerta.

A legislação apresenta ainda outra fragilidade no que diz respeito ao ensino à distância, ao sinalizar no artigo 35-B que: “§ 3º O ensino médio será ofertado de forma presencial, admitido, excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino” (Brasil, 2024b).

Thiago Esteves indaga acerca da definição do termo excepcionalmente. A indefinição do termo pode ser um gatilho para a inserção da EAD no ensino médio, correndo o risco de a exceção virar regra.

¹⁹ No Novo Ensino Médio, “brigadeiro gourmet” não é uma disciplina formal, mas se apresenta como uma eletiva. Pesquisadores denunciaram uma série de eletivas “avacalhadas” e aleatórias que em nada dialogam com uma educação socialmente referenciada, dentre elas, o “Brigadeiro Gourmet”. O termo refere-se a uma prática pedagógica que utiliza a produção de brigadeiros como ferramenta para ensinar conteúdos e habilidades em diferentes áreas do conhecimento, como empreendedorismo, matemática (cálculo de ingredientes e custos), português (elaboração de receitas e textos sobre o processo), e até mesmo artes (decoração e apresentação do doce). Embora possa ser vista como uma oportunidade de aprendizado prático, tem sido criticada por representar uma série de problemas na implementação da reforma, como a falta de relevância, a desigualdade de acesso, a desvalorização de disciplinas tradicionais e a falta de investimento adequado nas escolas públicas.

Diante dessas considerações, é fundamental que estejamos atentos para a implementação desta reforma, visto que houve diversas falhas na implementação da reforma original devido à falta de colaboração entre estados e MEC. Tanto que, em 2023, o TCU divulgou o relatório de uma auditoria que avaliou as ações governamentais desenvolvidas pelo governo federal e os estados, que ressaltavam vários problemas referentes à sua implementação. Sendo assim, a reforma educacional poderá se realizar, somada a muitos outros fatores, dada a complexidade de uma reforma, por meio de um trabalho de coordenação que envolva o monitoramento e avaliação da política.

No que se refere, especificamente, à educação integral em tempo integral do ES no bojo da Lei nº 14.945 de 2024, a SEDU, por meio da Portaria nº 1255-S de 11 de outubro de 2024, instituiu um Grupo de Trabalho (GT) para coordenar a implementação da referida legislação no estado. Com o objetivo de apresentar os resultados advindos do GT e, por conseguinte, as mudanças que serão implementadas no ensino médio a partir de 2025, a SEDU realizou um Web seminário denominado: “Implementação do Novo Ensino Médio Capixaba”²⁰, a fim de anunciar as mudanças que iriam ocorrer a partir de 2025. Os principais pontos enunciados no seminário online foram sistematizados e apresentados em um material disponibilizado no sítio eletrônico da SEDU.²¹

Inicialmente, o material lança a pergunta: por que uma nova reforma? As respostas indicadas são: necessidade de uma educação mais conectada com as demandas do século XXI; redução das desigualdades educacionais no Brasil; foco no protagonismo juvenil e na personalização da aprendizagem. Consideramos curiosa a última expressão mencionada, posto que não é um termo comumente utilizado na gramática das políticas de cunho neoliberal, embora seu sentido tenha sido usualmente mobilizado. De qualquer forma, como iremos aprofundar no decorrer da tese, para que seja viável a personalização da aprendizagem, é imprescindível a garantia de condições objetivas e subjetivas para a realização do trabalho docente.

O que a matriz curricular designa de componentes curriculares, optamos por chamar de disciplinas, fazendo coro ao questionamento das professoras Maria Aparecida Lima e Eliza Ferreira, que o uso cada vez mais comum de matrizes curriculares ao invés de disciplina, bem como de competências e conteúdos²² e não conhecimento, tem colaborado para uma

²⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5k63lZy7UHM>. Acesso em dez. 2024.

²¹ Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf>. Acesso em dez. 2024.

²² A pesquisadora Maria Aparecida Lima menciona, por exemplo, que na sociedade midiática que temos atualmente, “qualquer” pessoa nas redes sociais faz conteúdo, ou seja, tem sido algo banalizado.

desprofissionalização da carreira docente. A perda do *status* da disciplina incide sobre a profissionalização, uma vez que abre caminhos para que qualquer pessoa, sem ser especialista, possa lecionar as disciplinas, o que, por sua vez, reverbera nas licenciaturas. Dessa forma, precisamos retomar o uso das expressões historicamente alinhadas com a perspectiva do direito à educação e, por outro lado, combater a gramática empresarial, que insiste em adentrar o espaço público escolar.

Com o intuito de compreendermos as mudanças ocorridas na oferta do ensino médio em tempo integral a partir da nova legislação, compartilhamos a matriz curricular abaixo (Figura 2), organizada pela própria SEDU, em que há uma comparação entre as ofertas do ano de 2024 e as modificações para 2025. É importante mencionar que, para o ano de 2025, essas mudanças são direcionadas para ensino médio propedêutico, de modo que a educação profissional manterá o mesmo currículo de 2024.

Figura 2 – Mudanças previstas na oferta do Ensino Médio Integral em Tempo Integral, de 7 horas, para o ano de 2025.

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS						AULAS ACRESCENTADAS E SUPRIMIDAS		
			1ª série		2ª série		3ª série		1ª Série	2ª Série	3ª Série
			2024	2025	2024	2025	2024	2025			
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	4	4	3	5	-	-	+2
		Língua Inglesa	2	2	-	1	-	1	-	+1	+1
		Educação Física	2	1	-	1	-	-	-1	+1	-
		Arte	2	1	-	1	-	-	-1	+1	-
		Subtotal Linguagens	11	9	4	7	3	6	-2	+3	+3
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	-	2	2	2	2	2	+2	-	-
		Física	2	2	2	2	-	1	-	-	+1
		Química	2	2	2	2	-	1	-	-	+1
		Subtotal Ciências da Natureza	4	6	6	6	2	4	+2	-	+2
	MATEMÁTICA	Matemática	5	5	4	4	3	5	-	-	+2
		Subtotal Matemática	5	5	4	4	3	5	-	-	+2
	CIÊNCIAS HUMANAS	Filosofia	2	1	-	-	-	1	-1	-	+1
		Geografia	-	2	2	2	2	2	+2	-	-
		História	-	2	2	2	2	2	+2	-	-
		Sociologia	2	1	-	-	-	1	-1	-	+1
		Subtotal Ciências Humanas	4	6	4	4	4	6	+2	-	+2
	SUBTOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		24	26	18	21	12	21	+4	+3	+7

			AULAS SEMANAIS						AULAS ACRESCENTADAS E SUPRIMIDAS			
			1ª série		2ª série		3ª série		1ª Série	2ª Série	3ª Série	
			2024	2025	2024	2025	2024	2025				
COMPONENTES INTEGRADORES	Projetos Integradores	Ciências Humanas e Sociais	1	-	1	-	1	-	-1	-1	-1	
		Matemática	1	-	1	-	1	-	-1	-1	-1	
		Linguagens	1	-	1	-	1	-	-1	-1	-1	
		Ciências da Natureza	1	-	1	-	1	-	-1	-1	-1	
	Práticas Experimentais de Matemática**		-	1	-	1	-	1	+1	+1	+1	
	Práticas Experimentais de Ciências da Natureza**		1	1	1	1	-	1	-	-	+1	
	Eleiva**		2	2	2	2	2	2	-	-	-	
	Projeto de Vida**		2	2	1	2	1	2	-	+1	+1	
	Estudo Orientado**		2	3	-	2	-	2	+1	+2	+2	
	Redação**		-	-	-	-	1	-	-	-	-1	
Subtotal Componentes Integradores		11	9	8	8	8	8	-2	-	-		
ITINERÁRIO FORMATIVO	MÍDIAS DIGITAIS: LINGUAGENS EM AÇÃO!	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa e linguagens digitais	-	-	2	2	-	-	-	-	-
			Inglês como Língua Franca na Cultura Digital	-	-	1	1	-	-	-	-	-
			Hispanidades e Brasilidades - Iniciação	-	-	2	1	-	-	-	-1	-
			Arte e Patrimônio Cultural	-	-	2	1	3	2	-	-1	-1
			Mídias Digitais e as Práticas Corporais	-	-	2	1	3	1	-	-1	-2
			Linguagem, comunicação e mídia	-	-	-	-	3	1	-	-	-2
			Língua Inglesa e as Mídias Digitais	-	-	-	-	3	1	-	-	-2
			A Língua Espanhola na América Latina.	-	-	-	-	3	1	-	-	-2
			Subtotal Aprofundamento		0	0	9	6	15	6	-	-3
	SUBTOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO		11	9	17	14	23	14	-2	-3	-9	

Fonte: Documento elaborado pela SEDU, disponível do site da secretaria, a partir do Webseminário denominado: “Implementação do Novo Ensino Médio Capixaba”.

Nas disciplinas de Sociologia, Filosofia, Educação Física (EF) e Arte, não houve modificações quanto ao quantitativo de aulas durante todo o ensino médio, o que ocorreu foi sua redistribuição entre as séries. Dessa maneira, no que diz respeito às duas primeiras disciplinas destacadas (Sociologia e Filosofia), a partir de 2025, a 1ª e a 3ª série terão uma aula de cada uma dessas disciplinas, enquanto, na 2ª série não serão ofertadas. Diferente do ano de 2024 em que as 2 aulas das disciplinas eram concentradas na 1ª série. Em contrapartida, as

disciplinas de História e Geografia passam a ser ofertadas em todas as séries (duas aulas em cada série) e não somente na 2ª e 3ª série, como era em 2024. Já Educação Física e Arte, que também estavam concentradas na 1ª série, passam a ser ofertadas uma aula na 1ª e uma aula na 2ª série, mantendo a mesma quantidade de aulas do ano anterior. No que concerne às disciplinas que compõem a área de Ciências da Natureza, notamos uma ampliação da carga horária de física e química para uma aula a mais e de biologia para duas aulas a mais.

É de extrema importância enfatizar que as disciplinas historicamente marginais, Sociologia, Filosofia, EF e Arte, continuam sendo invisibilizadas com a nova lei. Notamos, portanto, que não há modificações na legislação referente ao quantitativo de aulas dessas disciplinas, embora geografia e história tenham aumentado duas aulas no EM, passando a serem oferecidas também na 1ª série. É importante ressaltar que tais disciplinas são essenciais na formação integral do estudante, pois ampliam o entendimento sobre a sociedade, por promoverem a reflexão crítica, o entendimento da realidade social e o desenvolvimento da autonomia intelectual, pilares para a construção de uma educação que emancipa e transforma. Isso reafirma o que temos pontuado nesta tese, em diálogo com outras pesquisas, sobre o fato de que a educação integral em tempo integral não tem se preocupado com uma formação integral, de fato.

No que diz respeito aos componentes integradores, a quantidade das aulas de eletivas são mantidas (duas aulas em cada série); as aulas de PV são ampliadas (antes eram 5 aulas no decorrer do EM, a partir de 2025 serão 6 aulas); as de Estudo Orientado se expandem (antes eram 2, agora serão 7 aulas); Práticas experimentais de matemática passa a ser ofertada em uma aula em todas as séries; Práticas experimentais de ciências passa a ter uma aula a mais; Aula de redação, cuja oferta era de uma aula na 3ª série, é suprimida em 2025. O que chama nossa atenção é a quantidade significativa de aulas de EO que estão previstas para 2025, passando de 2 para 7 aulas durante todo o ensino médio. Logo, é fundamental ter um olhar investigativo para as reais intencionalidades desta disciplina e como ela tem sido ofertada, na prática.

A figura 3, abaixo, ilustra as modificações previstas na oferta do ensino médio em tempo integral de 9 horas e 30 minutos para o ano de 2025.

Figura 3 – Mudanças previstas na oferta do Ensino Médio Integral em Tempo Integral, de 9h30, para o ano de 2025.

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS						AULAS ACRESCENTADAS E SUPRIMIDAS		
			1ª série		2ª série		3ª série		1ª Série	2ª Série	3ª Série
			2024	2025	2024	2025	2024	2025			
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	4	4	3	5	-	-	+2
		Língua Inglesa	2	2	-	1	-	1	-	+1	+1
		Educação Física	2	1	-	1	-	-	-1	+1	-
		Arte	2	1	-	1	-	-	-1	+1	-
		Subtotal Linguagens	11	9	4	7	3	6	-2	+3	+3
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	-	2	2	2	2	2	+2	-	-
		Física	2	2	2	2	-	1	-	-	+1
		Química	2	2	2	2	-	1	-	-	+1
		Subtotal Ciências da Natureza	4	6	6	6	2	4	+2	-	+2
	MATEMÁTICA	Matemática	5	5	4	4	3	5	-	-	+2
		Subtotal Matemática	5	5	4	4	3	5	-	-	+2
	CIÊNCIAS HUMANAS	Filosofia	2	1	-	-	-	1	-1	-	+1
		Geografia	-	2	2	2	2	2	+2	-	-
		História	-	2	2	2	2	2	+2	-	-
		Sociologia	2	1	-	-	-	1	-1	-	+1
		Subtotal Ciências Humanas	4	6	4	4	4	6	+2	-	+2
	SUBTOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		24	26	18	21	12	21	+2	+3	+9

			AULAS SEMANAIS						AULAS ACRESCENTADAS E SUPRIMIDAS		
			1ª série		2ª série		3ª série		1ª Série	2ª Série	3ª Série
			2024	2025	2024	2025	2024	2025			
COMPONENTES INTEGRADORAS	Projetos Integradores	Ciências Humanas e Sociais	2	2	2	2	2	2	-	-	-
		Matemática	2	-	2	-	2	-	-2	-2	-2
		Linguagens	2	2	2	2	2	2	-	-	-
		Ciências da Natureza	2	-	2	-	2	-	-2	-2	-2
	Práticas Experimentais de Matemática**		-	1	-	1	-	1	+1	+1	+1
	Práticas Experimentais de Ciências da Natureza**		1	-	-	-	1	-	-1	-	-1
	Práticas Experimentais de Biologia**		-	1	-	1	-	1	+1	+1	+1
	Práticas Experimentais de Física**		-	1	-	1	-	1	+1	+1	+1
	Práticas Experimentais de Química**		-	1	-	1	-	1	+1	+1	+1
	Práticas e Vivências em Protagonismo**		2	2	2	2	2	2	-	-	-
	Bêta**		2	2	2	2	2	2	-	-	-
	Projeto de Vida**		2	2	2	2	1	2	-	-	+1
	Estudo Orientado**		3	3	1	2	1	2	-	+1	+1
	Redação**		1	-	1	-	1	-	-1	-1	-1
	Subtotal Componentes Integradoras		19	17	16	16	16	16	-2	-	-
ITINERÁRIO FORMATIVO	MÍDIAS DIGITAIS; LINGUAGENS EM AÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa e linguagens digitais	-	-	2	2	-	-	-	-	-
		Inglês como Língua Franca na Cultura Digital	-	-	1	1	-	-	-	-	-
		Hispanidades e Brasilidades - Iniciação	-	-	2	1	-	-	-	-1	-
		Arte e Patrimônio Cultural	-	-	2	1	3	2	-	-1	-1
		Mídias Digitais e as Práticas Corporais	-	-	2	1	3	1	-	-1	-2
		Linguagem, comunicação e mídia	-	-	-	-	3	1	-	-	-2
		Língua Inglesa e as Mídias Digitais	-	-	-	-	3	1	-	-	-2
		A Língua Espanhola na América Latina.	-	-	-	-	3	1	-	-	-2
		Subtotal Aprofundamento	-	-	9	6	15	6	-	-3	-8
	SUBTOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO		19	17	25	22	31	22	-2	-3	-8

Fonte: Documento elaborado pela SEDU, disponível do site da secretaria, a partir do Web seminário denominado: “Implementação do Novo Ensino Médio Capixaba”.

As modificações das disciplinas da formação geral básica em relação à oferta do ensino médio em tempo integral de 9h30 permanece a mesma da oferta de 7 horas, sublinhadas acima. Em relação aos componentes integradores, os projetos de matemática e ciências da natureza são retirados e são acrescentadas Práticas experimentais de matemática, de biologia, de física e de química (uma aula em cada série). Os componentes de Práticas de Vivências em Protagonismo

e eletivas são mantidos em duas aulas em cada série. Projeto de Vida aumenta uma aula na terceira série e ao estudo orientado são acrescentadas mais duas aulas, uma na segunda e uma na terceira série.

Vale salientar que a disciplina de Redação, que era ofertada em uma aula de cada série, deixa de ser ofertada em 2025. É lamentável que uma disciplina tão importante tenha sido excluída do currículo. A redação desempenha um papel essencial no desenvolvimento dos estudantes, pois vai além do simples ato de escrever, visto que ao aprender a produzir textos, o aluno amplia sua capacidade de organizar ideias, expressar pensamentos e argumentar de maneira coerente. Além disso, a prática constante da escrita contribui para o fortalecimento do raciocínio lógico e do pensamento crítico porque, ao elaborar uma redação, é necessário selecionar informações, refletir sobre elas e construir uma opinião fundamentada. Portanto, estudar Redação é indispensável para uma formação integral, pois desenvolve habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, preparando o aluno para participar de forma ativa e consciente na sociedade.

Ao fim e ao cabo, portanto, constatamos que a matriz curricular prevista para ser implementada em 2025, a partir das orientações da Lei nº 14.945/2024 mantém muitos aspectos da matriz anterior, bem como fragiliza ainda mais outras dimensões.

CAPÍTULO 3 — O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A POLÍTICA DE FOMENTO À EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL?

Na primeira parte deste capítulo, apresentaremos a revisão bibliográfica realizada nesta pesquisa, à qual cabe uma ressalva. Como nosso objeto é a política de educação integral em tempo integral no ES, no cenário do NEM, nossa revisão se concentrou em analisar as pesquisas que tratam especificamente da política de fomento da educação de tempo integral, originada pelo NEM, que nos fornece subsídios para a investigação do nosso objeto. No capítulo seguinte, dedicaremos-nos a debater a temática educação integral e em tempo integral sob o prisma histórico e teórico-conceitual, abarcando elementos que complementam nossa revisão.

Na segunda parte deste capítulo, discutiremos sobre os desafios enfrentados pelas juventudes das classes populares, especialmente aquelas que precisam alinhar estágio ou trabalho com estudos, no que se refere ao acesso e permanência nas escolas que ofertam o tempo integral.

3.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Uma revisão bibliográfica busca enunciar alguns dos interlocutores com os quais os/as pesquisadores/as realizarão um diálogo historiográfico e científico e que, quando realizada de forma cuidadosa, poderá contribuir no apontamento de lacunas que o/a estudioso/a poderá percorrer de maneira inovadora, como também funcionar como fonte de inspiração para o delineamento de um recorte temático original, contribuindo para que o/a pesquisador/a possa aprimorar a proposta de temática inicial (Barros, 2011).

Com o intuito de realizarmos um levantamento de pesquisas que fazem discussões sobre a Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, instituída pela Lei nº 13.415/2017, efetuamos buscas no portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na plataforma eletrônica do Google Acadêmico, com o objetivo de verificar o que há de produção no país sobre a temática pesquisada.

3.1.1 Banco de Teses da CAPES e do Google acadêmico

O repositório da CAPES foi escolhido como fonte *on-line* de coleta de dados por considerarmos sua capacidade de organizar, catalogar e tornar acessíveis as produções acadêmicas nacionais.

Estabelecemos como recorte temporal de buscas o período de 2017 a 2023. A justificativa para esta escolha ocorreu considerando o ano da promulgação da legislação que regulamenta a Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. Os filtros aplicados no repositório da CAPES foram: a) tipo: mestrado e doutorado; b) ano: 2017 a 2023; c) grande área de conhecimento: Ciências Humanas; d) área/conhecimento: Educação; e) área/avaliação: Educação; f) área/concentração, nome/programa e instituição: Educação.

Após a aplicação destes filtros e dos descritores: “Educação em Tempo Integral” AND “Ensino Médio” AND “lei 13.415/2017”, mapeamos no sítio eletrônico da CAPES um total de 2.348 trabalhos. Devido à profusão de produções encontradas, fizemos outra busca com os mesmos descritores, mas retiramos a palavra “Lei” do terceiro descritor. Feito isso, obtivemos a mesma quantidade de resultados. Com a intenção de aprimorar o recorte da pesquisa, retiramos o descritor “Ensino Médio” e iniciamos novas buscas com os seguintes: “Educação em tempo integral” AND “lei 13.415/2017” e alcançamos um total de 1.718 trabalhos.

Ainda com o objetivo de refinar o recorte do estudo, realizamos uma estratégia expandida utilizando os seguintes descritores: (“Educação em tempo integral” OR “escola de tempo integral” OR “jornada ampliada”) AND “Ensino Médio” AND “13.415/2017”. No entanto, feita esta busca, captamos um total de 1.473.515 resultados.

Diante desse cenário, realizamos outra tentativa de rastreamento com os seguintes descritores: “Ensino Médio em Tempo Integral” AND “Lei 13.415”. Aplicados, mapeamos um total de 1.090 registros. Em seguida, fizemos a exclusão dos títulos repetidos, bem como daqueles trabalhos que não abordavam diretamente o assunto em questão. Feito isso, chegamos a um total de 79 teses e dissertações que versavam sobre o Ensino Médio em tempo integral, no bojo do NEM.

Como procedimento de análise para a seleção das produções, realizamos a leitura dos títulos e dos resumos dos textos. Depois disso, elegemos as pesquisas que apresentavam potencialidades de diálogo com o nosso estudo buscando destacar as afinidades e os distanciamentos em relação ao objeto proposto. Trabalhos relacionados à ampliação do tempo escolar no Ensino Médio, mas que não estavam relacionados ao contexto da Lei nº 13.415 de

2017, foram descartados. Assim, selecionamos 20 trabalhos para a análise distribuídos entre quatro teses e dezesseis dissertações.

O quadro 4 enuncia os títulos dos trabalhos selecionados, os autores, o ano da publicação, a Universidade dos autores e os tipos de trabalhos (dissertação ou doutorado).

Quadro 4 – Resultados na CAPES a partir dos descritores: “Ensino Médio em Tempo Integral” AND “Lei 13.415”

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO	TIPO DE TRABALHO
Ensino Médio de tempo integral: uma análise do processo de implementação na escola craveiro costa em Cruz do Sul	Manoel de Souza Araújo	Universidade Federal do Acre	2020	Dissertação
A política educacional de ensino médio em tempo integral no extremo sul do país: um estudo de caso	Thaiane da Silva D'ávila	Universidade Federal do Rio Grande	2021	Dissertação
O Programa de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral em Minas Gerais: os processos de regulação transnacional, nacional e local.	Camila Raquel Beneveduto de Andrade	Universidade Federal de Minas Gerais	2021	Tese
Educação integral e(m) tempo integral: o que ocorre no novo ensino médio após a Lei 13.415?	Camila de Matos Lins Vaz	Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro	2020	Dissertação
Ensino Médio em tempo integral: a política do novo ensino médio e a gestão no estado do Amapá (2016-2019)	Katia de Nazaré Santos Fonseca	Universidade Federal do Amapá	2020	Dissertação
Neoliberalismo escolar e educação integral no Brasil: sentidos, contextos e limites da política de fomento às escolas de ensino médio de tempo integra	Rafael Vianna	Universidade de Santa Cruz do Sul	2021	Tese
Gestão escolar em duas escolas de ensino médio-DF: O programa de ensino médio em tempo integral	Cristiane Akemi Sato	Universidade de Brasília (UNB)	2019	Dissertação
Programa de fomento á educação integral no ensino médio: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA	Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa	Universidade Federal do Oeste do Pará	2019	Dissertação
A emergência do projeto de vida no ensino médio de tempo integral no Rio Grande do Norte	Lavinia Maria Silva Queiroz	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2021	Dissertação
O novo ensino médio na rede estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado	Heyde Ferreira Gomes	Universidade Federal de Minas Gerais	2019	Dissertação
Tensões entre o público e o privado nas escolas de ensino médio em tempo integral -CREDE 01 Ceará	Hilcelia Aparecida Gomes Moreira	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	2021	Dissertação
A gestão público-privada no programa ensino médio integral em tempo integral - emiti em escolas da rede pública estadual de Santa Catarina	Geovane Nicole Guarda	Universidade Federal da Fronteira Sul	2020	Dissertação

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO	TIPO DE TRABALHO
Políticas de reformulações curriculares para/no ensino médio: configurações e sentidos de itinerários formativos a partir da Lei 13.415/2017 em escolas em tempo integral no Agreste Pernambucano.	Almir Antônio Bezerra	Universidade Federal de Pernambuco	2022	Dissertação
A política de educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre e atuação de institutos ligados ao setor empresarial	Anderson Pereira Evangelista	Universidade Federal do Acre	2020	Dissertação
A política de fomento ao ensino médio em tempo integral (EMITI): parâmetros de operacionalização e equalização de oportunidades	Edugas Lourenço Costa	Universidade de Passo Fundo	2021	Tese
O currículo de ensino médio integral em tempo integral: um estudo de caso na rede pública de ensino de Santa Catarina	Daniel de Souza França	Universidade da Região de Joinville	2019	Dissertação
A feição privatista na gestão do Ensino Médio público em Tempo Integral no Amapá	José Almir Viana Nunes	Universidade Federal do Amapá	2020	Dissertação
O Programa de Fomento à Implementação de escolas de ensino médio em tempo integral na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte	Márcia Fernandes Bondade Lima	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2023	Dissertação
A atuação do setor privado na implantação do ensino médio em tempo integral no Mato Grosso do Sul: um estudo da escola da autoria	Yara Ligia Bambil Garcia	Universidade estadual de Mato Grosso do Sul	2021	Dissertação
Educação (em tempo) integral? O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) frente às políticas de tempo integral na Rede Estadual da Bahia (2017-2022).	Catarina Cerqueira de Freitas Santos	Universidade Federal da Bahia.	2023	Tese

Elaborado pelas autoras.

A fim de complementar o corpus documental escolhido, encaminhamos a busca também na plataforma eletrônica do Google Acadêmico. Utilizamos os mesmos descritores do portal de periódicos da CAPES: “Ensino Médio de Tempo Integral” AND “Lei 13.415”, aplicamos o recorte temporário de 2017 a 2023 e obtivemos um total de 143 resultados. Após a leitura atenta dos títulos e dos resumos, fizemos a eliminação dos títulos repetidos, de todos os documentos que já estavam incluídos na base de dados que foi consultada anteriormente, bem como desconsideramos os trabalhos incongruentes com o objeto de nossa tese. Isto posto, chegamos a um total de 15 artigos selecionados no google acadêmico. O quadro 5 mostra o título dos artigos, autor ou autores, ano de publicação e revista publicada.

Quadro 5 – Resultados no Google Acadêmico a partir dos descritores: “Ensino Médio em Tempo Integral” AND “Lei 13.415”.

TÍTULO	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	REVISTA
O Novo Ensino Médio de Tempo Integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo.	Carlos Soares Barbosa e José Carlos Lima de Souza.	2019	Revista e-Mosaicos
Percepções das juventudes do ensino médio sobre a escola de tempo integral no Tocantins	Rita de Cássea Coronheira Silva e Marluce Zacariotti.	2020	Revista Humanidades e Inovação
Escola de Ensino Médio em Tempo Integral e as políticas gerencialistas.	Patrícia de Faria Ferreira e Juliana Mezomo Cantarelli	2021	Revista Reflexão e ação
Narrativas de Resistência à Política de Ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral no Rio Grande do Sul	Éder da Silva Silveira	2022	Revista Currículo sem Fronteiras
A expansão da carga horária no novo ensino médio aprofunda desigualdades escolares no estado de São Paulo	Fernando Cássio	2022	Eccos revista científica
Ensino Médio em Tempo Integral: análise das produções de 2016 a 2018	Lavínia Maria Silva Queiroz; Cristiana Costa da Silva; Meyre-Ester Barbosa de Oliveira.	2022	Ensino em perspectivas
"Novo" Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral	Sandra Regina Oliveira Garcia; Eliane Cleide da Silva Czernisz; Camila Aparecida Pio.	2022	Revista Retratos da escola
Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil: notas sobre o contexto de influência nacional e internacional no âmbito da lei 13.415/2017	Éder da Silva Silveira; Nayolanda de Souza; Rafael Vianna; Diego Almeida	2022	Revista Pedagógica
Modernização neoliberal e ampliação da jornada escolar em Pernambuco	Jamerson Almeida Silva	2022	Revista Reflexão e Ação
O "Novo" ensino médio da Amazônia do baixo Tocantins: perspectivas de professores de uma escola em tempo integral	Anderson Andrade e João Alves.	2024	Revista Ponto de Vista
Privatização do currículo e fomento ao empreendedorismo juvenil: uma análise do ensino médio de tempo integral na rede estadual do rio de janeiro	Carlos Soares Barbosa e Felipe Madeira	2023	Revista FAEEBA
Política de fomento às escolas de ensino médio de tempo integral: direitos iguais de aprendizagem para todos?	Erika Robert de Lima; Francisca da Silva; Maria da Silva	2020	Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar
Ensino Médio em tempo integral: perspectivas para sua implementação segundo a lei nº 13.415.		2020	Rev. educ. PUC-Camp., Campinas

TÍTULO	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	REVISTA
	Rosilda Ferreira; Luiza Ramos; Rosemary Ramos.		
Educação de tempo integral, política pública educacional e desigualdade: esboço de uma problemática sociológica.	Maria Eduarda Pereira Leite	2021	Equatorial dossiê
A ampliação da educação de tempo integral para o ensino médio no contexto latino americano	Éder as Silva Silveira e Marcely Cruz	2019	<i>Rev. Ciências Humanas</i>

Elaborado pelas autoras.

3.2 ANÁLISE DO CORPUS DOCUMENTAL SELECIONADO

Considerando toda a bibliografia coletada, temos um total de 35 trabalhos selecionados, agrupados em 16 dissertações, 15 artigos e 4 teses. Com o objetivo de evidenciarmos o nosso objeto de estudo no cenário das pesquisas já realizadas, nos debruçaremos em identificar a temática, os principais resultados dos estudos mapeados e, quando possível, apontar contribuições e lacunas da bibliografia coligida a fim de estabelecermos os diálogos, as aproximações e distanciamentos possíveis entre os trabalhos e o nosso estudo.

Na subseção seguinte, item 2.3.3, destacaremos os estudos que mais se aproximam da nossa temática e, posteriormente, os referenciais teóricos do campo da sociologia da educação utilizados nas pesquisas, visto que são perspectivas que dialogam com a nossa pesquisa. A fim de trazer um panorama geral das temáticas discutidas na produção bibliográfica agrupada, elaboramos o quadro abaixo que as aponta, junto aos autores e à quantidade de trabalhos do corpus documental selecionado (quadro 6).

Quadro 6 – Temas da bibliografia agrupada.

TEMÁTICAS	AUTORES	TOTAL
Processo de implementação da Política de Tempo Integral	Vaz (2020); Fonseca (2020); Sousa (2019); Gomes (2019), Lima (2023); Andrade (2021); Araújo (2020); Santos (2023); Barbosa (2019); Ferreira, Ramos e Ramos (2020).	10
Parceria pública privada/influência das entidades privadas	Guarda (2020); Evangelista (2020); Moreira (2021); Nunes (2020); Garcia (2021); Barbosa e Madeira (2023)	6
Políticas Curriculares	Bezerra (2022); Queiroz (2021); Vianna (2021) e Garcia, Czernisz e Pio (2022) (esses 2 sobre formação integral).	4

TEMÁTICAS	AUTORES	TOTAL
Desigualdades educacionais e escolares	Lima, Silva e Silva (2020); Leite (2021); Cássio (2022); Costa (2021).	4
Determinações/influências nacionais e/ou internacionais da Política	Silva (2022); Silveira et al., (2022); Ferreira e Cantarelli (2021); Silveira e Cruz (2019)	4
Percepções dos discentes sobre a política/impacto na formação dos discentes	Silva e Zacariotti (2022); Andrade e Alves (2024)	2
Trabalho Docente	Silveira (2022); França (2019); D'avila (2021)	2
Gestão Escolar	D'avila (2021); Sato (2019)	2
Revisão de literatura	Queiroz, Silva e Oliveira (2022)	1

Elaborado pelas autoras

Inicialmente, pontuaremos os estudos que abordam diretamente a incidência da agenda neoliberal na formulação e implementação das políticas educacionais com enfoque para a reforma do ensino médio. O artigo de Silva (2022) buscou investigar as determinações da Lei nº 13.415 e os fundamentos do currículo de Pernambuco; Silveira et al. (2022) analisaram alguns aspectos dos contextos de influência nacional e internacional da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral, e Ferreira e Cantarelli (2021) se propuseram a investigar a relação entre a Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral e as políticas gerencialistas.

Silveira et al. (2022), por meio da análise de documentos da UNESCO e documentos relativos à escola da escolha, propagado pelo Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE), mostra que as proposições documentais analisadas para a educação secundária estão alinhadas com as necessidades do mercado. Já Silva (2022) destaca que a reforma do ensino médio impulsionou os dirigentes a escreverem mais um capítulo da modernização conservadora neoliberal da educação. Essa concepção é usada por sociólogos clássicos do pensamento social brasileiro (Fernandes, 2009; Oliveira, 2011; Vianna, 2008) para expressar um fenômeno de conciliação entre as oligarquias tradicionais e elites modernas que reforçam as desigualdades sociais, econômicas, culturais, etc.

Ferreira e Cantarelli (2021), por sua vez, demonstram que a reforma do EM deixa explícitos seus princípios gerencialistas porque, dentre outras dimensões, estabelece como ferramenta de avaliação o uso de indicadores de desempenho, no caso o IDEB, e somado a isso, tem as consequências e penalidades das escolas que não alcançarem as finalidades previstas pelo MEC, sendo o desligamento do programa uma delas. Ao debater sobre a escola neoliberal, as autoras se inspiram em Laval (2004), importante referência para a nossa tese. O pesquisador

francês contribui, sobremaneira, para refletirmos sobre a função social da educação escolar no cenário de aprofundamento das premissas neoliberais.

Os estudos realizados por Guarda (2020), Evangelista (2020), Moreira (2021), Nunes (2020), Garcia (2021) e Barbosa e Madeira (2023) objetivaram analisar a ação das entidades privadas na implementação da política de educação em tempo integral no Ensino Médio em diferentes estados. Em linhas gerais, são estudos que lançam reflexões acerca da incidência da parceria público-privada na gestão escolar, no currículo, na formação dos docentes, etc.

Em síntese, essas pesquisas identificaram que as tensões provocadas a partir da implantação da parceria público-privada com foco nos gestores escolares, segue o modelo gerencial de matriz empresarial inserido na escola pública, reforçando as desigualdades, alimentando a competitividade e contribuindo para a intensificação do trabalho dos gestores e a privatização da gestão escolar. Infere-se que o Estado continua sendo o responsável pelo acesso, mas o “conteúdo” pedagógico e a gestão da escola são cada vez mais determinados por instituições que introduzem uma lógica mercantilizada.

Sabemos que a parceria público-privada, no campo das políticas educacionais, não é algo novo no Brasil. A partir dos anos 1990, uma diversidade de atores passou a participar das formulações e implementações das políticas sociais, dentre eles, o setor empresarial. A partir dos anos 2010, sobretudo, a atuação do setor empresarial é ainda mais pujante. Como já alertava Nora (2014), em seu artigo “os empresários dão as cartas na escola pública”, há a presença massiva dos movimentos empresariais nas diversas instâncias de decisão política, tais como no Executivo e no legislativo. Assim, o que temos não é apenas o caráter privatizante da escola pública, mas, também, o destaque de princípios pedagógicos focados na formação do indivíduo-empresa ou empreendedor-de-si-mesmo (Dardot; Laval, 2016).

Outro conjunto de pesquisas agrupadas estão focadas em compreender o processo de implementação da política de educação em tempo integral no Ensino Médio nas escolas (Vaz, 2020; Fonseca, 2020; Sousa 2019; Gomes, 2019; Lima, 2023; Andrade, 2021; Araújo, 2020; Santos, 2023). No geral, esses estudos elucidaram que, em que pese à reforma do Ensino Médio discursivamente se apresentar como a grande solução para os problemas históricos que atingem a última etapa da educação básica, na prática, a política: 1) reforça o dualismo educacional estrutural e não promove uma educação integral, de fato; 2) não garante ao sistema estadual de ensino o aporte necessário à reorganização e à operabilidade — com qualidade — desse segmento educacional dentro do regime de tempo integral (Fonseca, 2020); 3) necessita de estudo e acompanhamento permanente por todas as pessoas envolvidas, uma vez que a proposta para a rede estadual de ensino não contempla os anseios e necessidades das escolas e dos alunos

(Sousa, 2019); 4) apresenta com carga horária extensa, porém pobre pedagógica e estruturalmente (Gomes, 2019).

Santos (2023) traz apontamentos relevantes para nossa pesquisa ao identificar que a ampliação da carga horária no Ensino Médio compromete o direito à educação de jovens oriundos das classes populares, seja pelo efeito da política na evasão escolar ou a implementação do tempo integral em municípios que possuem apenas uma única escola que oferta o ensino médio, o que pode ocasionar a restrição do direito à educação aos/as estudantes trabalhadores.

As pesquisas feitas por Bezerra (2022) e Queiroz (2021) debruçaram-se em investigar as implicações da política de tempo integral com enfoque nas políticas curriculares. As pesquisas sobre o currículo evidenciam resultados convergentes que, de forma resumida, mostram que as políticas curriculares vêm se configurando com o objetivo de atender a racionalidade neoliberal, seja por meio da disciplina projeto de vida ou através do eixo do empreendedorismo, que corrobora para a formação de subjetividades em acordo com a égide mercadológica.

Vianna (2021) e Garcia et al. (2022) dedicam-se a compreender a perspectiva de educação integral proposta pela política de ampliação do tempo escolar. A tese realizada por Vianna (2021) identificou nos documentos analisados um hibridismo de fundamentos epistemológicos e ideológicos das finalidades da ampliação das Escolas de Tempo Integral direcionadas ao Ensino Médio, especialmente em relação à concepção de formação integral. Tal hibridismo mistura elementos que, por serem contraditórios e conflitantes, anulam ou impossibilitam o sentido emancipador da formação integral.

Não é novidade que as políticas educacionais voltadas para a ampliação da jornada escolar, no caso do Brasil, não têm focado na formação humana integral, mas somente no aumento do tempo escolar. Há uma vasta literatura nacional que tem se preocupado em evidenciar as diferenças entre educação integral e educação em tempo integral (Cavaliere, 2007, 2009; Coelho, 2009; Moll, 2012), como iremos aprofundar no capítulo 4. A concepção de educação integral não é homogênea, sendo seus sentidos políticos-filosóficos alterados de acordo com o momento histórico e de acordo com a perspectiva dos grupos sociais que se apropriam do conceito.

A tese de Vianna (2021) contribui de forma significativa para nosso estudo ao se debruçar sobre o conceito de neoliberalismo escolar, cunhado por Laval (2019), que se caracteriza pela inserção de valores e princípios comuns à administração privada, no âmbito nas instituições

escolares, de modo que tal configuração interfere no processo de formação dos sujeitos para a adequação da economia internacional.

A dissertação de Sato (2019) buscou analisar a implementação do programa com destaque para o impacto da política na gestão escolar e D'ávila (2021) procurou entender como os docentes e gestores traduzem a política. Depreende-se de sua pesquisa, dentre outras coisas, que a implantação da política de tempo integral contribuiu para uma intensificação do trabalho dos diretores em suas atribuições. Dentre os resultados identificados por D'ávila (2021), destacamos os desafios da estrutura física do espaço; da falta de recursos financeiros; dificuldades em relação às alterações curriculares e dificuldades em manter os alunos na escola o dia todo, sendo alguns liberados para trabalhar.

Tanto Silva e Zacariotti (2022) quanto Andrade e Alves (2024)²³ preocupam-se em entender as implicações da reforma curricular para a formação das juventudes, sendo que o primeiro estudo enfatiza a relação dos jovens com o projeto de protagonismo juvenil e, como um dos resultados, explicita que a reforma curricular não considerou as realidades das juventudes da Amazônia. As pesquisas empreendidas por França (2019) e Silveira (2022) focam nos docentes. O primeiro investigou os sentidos e significados que os professores atribuem ao currículo do Ensino Médio Integral em Tempo Integral. Enquanto o artigo de Silveira (2022) buscou explicar as narrativas de resistência à Política de Ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral na cidade de Canoas-RS.

A análise revelou que a insuficiência estrutural da escola, com especial atenção às tecnologias digitais, cria barreiras para a autonomia do professor na elaboração de um currículo de educação integral e em consonância com as identidades juvenis. Ademais, a pesquisa nos ajuda a refletir sobre o objeto de estudo de nossa pesquisa ao discutir sobre como a evasão escolar, um dos grandes desafios do ensino médio, intensifica-se com o aumento da carga horária, uma vez que muitos jovens precisam trabalhar para ajudar no orçamento familiar. É fato, pois, que a política educacional deve ser pensada considerando os aspectos sociais, culturais e econômicos dos sujeitos que irão destinar a política (França, 2019).

Em relação aos referenciais teóricos, embora muitos dos trabalhos elucidem as contribuições de estudiosos da área da Sociologia para as reflexões propostas, constatamos que somente cinco trabalhos, especificamente, adotam perspectivas da sociologia da educação, como abordagens centrais de suas pesquisas, que são: as dissertações de Araújo (2020), França (2019) e D'ávila (2021), o artigo de Leite (2021) e a tese de Viana (2021). A abordagem teórica

²³ Cabe ressaltar a importância deste trabalho ao focar nas juventudes ribeirinhas, visto que são poucos estudos que lançam olhar para esse segmento populacional.

que orienta a tese de Viana (2021) e a dissertação de D'ávila (2021) é a do ciclo da política criada pelo importante sociólogo, na área da educação, Stephen Ball, juntamente com seus colaboradores. Em linhas gerais, a teoria parte da premissa de que as políticas educacionais não são implementadas como foram previstas, mas sim interpretadas e traduzidas no contexto escolar.

Já na pesquisa de França (2019), o referencial utilizado é o da sociologia do currículo, que está alinhada à vertente do pensamento marxista. Os principais autores da abordagem da sociologia do currículo que embasaram a dissertação do pesquisador foram: Michael Apple, José Gimeno Sacristán e José Augusto Pacheco. As contribuições da sociologia do currículo, segundo o autor, são fundamentais para o entendimento da relação do currículo com as questões que permeiam a sociedade. Esse trabalho traz para o debate a centralidade do currículo enquanto elemento que é influenciado pelo âmbito político, cultural, social, econômico, de tal modo que o seu papel, na sociedade capitalista, é reproduzir a lógica da classe dominante. Essa premissa dialoga com a sociologia de Bourdieu, na qual nos ancoramos na nossa tese.

A pesquisa de Araújo (2020) se fundamenta na sociologia do cotidiano. Os principais autores dessa perspectiva utilizados no trabalho de Araújo (2020) foram José Machado Pais e Michel de Certeau. Em síntese, a abordagem do cotidiano como elemento metodológico consiste em reconhecer que a realidade é composta de diversos sujeitos com crenças, valores, experiências, conhecimentos diversos que devem ser levados em consideração no contexto do fenômeno investigado. O autor destaca que as pesquisas sobre o cotidiano no contexto escolar devem buscar captar as objetividades e subjetividades dos sujeitos da pesquisa presentes não somente nas falas, mas nos gestos, olhares, diversos detalhes que constituem a linguagem dos indivíduos.

Identificamos que, dentre os trabalhos selecionados, a perspectiva teórica que mais conversa com a nossa proposta de pesquisa é a do artigo de Leite (2021). A autora embasa seu estudo em teóricos clássicos e contemporâneos da sociologia da educação, tais como Pierre Bourdieu e François Dubet. Para tanto, interpreta seus dados à luz das contribuições de conceitos como desigualdades sociais e escolares, capital cultural e capital econômico. Na subseção seguida, detalharemos mais sobre o estudo de Leite (2021). Neste sentido, por mais que alguns dos trabalhos selecionados dialoguem com sociólogos da educação, as pesquisas não buscaram explorar o debate em torno das categorias desigualdades sociais e educacionais, direito à educação e justiça escolar sob o olhar da sociologia da educação, como intencionamos fazer em nossa pesquisa.

Importante destacar que todas as produções acadêmicas mapeadas reconhecem o cenário da globalização neoliberal enquanto pano de fundo que impacta no processo de produção e implantação das políticas educacionais. No geral, os trabalhos evidenciam a influência dos Organismos Internacionais por meio da agenda global para a educação, na construção das políticas educacionais. Portanto, são estudos que situam essa agenda no seu contexto histórico/sociológico, nas suas diversas abordagens epistemológicas. Mas o mais relevante é que essas investigações estão vinculadas à perspectiva crítica, com o compromisso de identificar os fatores que favorecem ou não o direito à educação e sua expansão para todos e todas sem distinção de classe. Nesse sentido, nossa perspectiva vai ao encontro da maior tendência dos estudos desenvolvidos e analisados.

Grosso modo, os resultados das produções acadêmicas levantadas explicitaram que a concepção de educação integral presente na Política de Fomento à Educação de Tempo Integral apresenta um viés fragmentado e restrito de caráter mercadológico e que visa atender à lógica da racionalidade neoliberal. Além disso, parte expressiva dos estudos mostrou que a política em questão contribui para reforçar as desigualdades sociais e escolares. E, ainda, que o EMTI, sobretudo nos estados brasileiros onde o setor privado incidiu diretamente na construção e implementação da Política, apresenta uma lógica gerencial focada nos resultados, com foco no empreendedorismo, competitividade e mercantilização do processo escolar. Todos os estudos demonstram preocupações com o caráter mercantilista da reforma do ensino médio.

3.3 DESIGUALDADES SOCIAIS E ESCOLARES: AFINIDADES E DISTANCIAMENTOS

Nesta subseção, pretendemos explicitar os estudos que mais se aproximam de nossa tese. Todas as pesquisas selecionadas tangenciam a temática das desigualdades sociais e escolares, contudo, tais categorias não constituem abordagem central da maioria deles. Observa-se que somente uma tese (Costa, 2021) e três artigos (Leite, 2021; Lima; Silva; Silva, 2020; Cássio, 2020) focam na desigualdade social e escolar.

A tese elaborada por Costa (2021), “A política de fomento ao Ensino Médio em tempo integral - EMTI: parâmetros de operacionalização e equalização de oportunidades”, vai na contramão da perspectiva difundida de que as escolas em tempo integral diminuem as desigualdades sociais. O objetivo da tese consistiu em compreender os parâmetros de operacionalização da referida política, indicando as suas possíveis implicações no processo de equalização de oportunidades sociais e educacionais. A questão enunciada nesta pesquisa foi a

seguinte: em que medida critérios de operacionalização da política de fomento ao EMTI — incluindo a definição das escolas contempladas —, estão correlacionadas com a promoção da equidade social e educacional?

Evidenciou-se que a política de fomento ao EMTI implicou, entre outros movimentos, critérios de desempenho e regulação/distribuição por resultados. O estudo partiu da hipótese central de que, eventualmente, programas e políticas educacionais podem portar, em si, a reprodução da desigualdade. Em razão disso, o relatório conclui que a política de fomento ao EMTI, no recorte e circunstâncias em estudo — estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul — apresenta marcas de uma possível reprodução da desigualdade social e educacional.

Não obstante o trabalho de Costa (2021) ter um olhar voltado para as desigualdades, a tese se debruça sobre o conceito de equidade ancorado em John Rawls (1997); Cademartori (1992) e Gomes (1992), focado no campo da filosofia política. No entanto, o autor utiliza o conceito de capital cultural de Bourdieu, com a intenção de problematizar o modo como o capital cultural impacta no desempenho escolar do estudante. Tal conceito não se apresenta como categoria central na pesquisa de Costa (2021), logo, o pesquisador traz as contribuições de Bourdieu, mas não se aprofunda na discussão realizada pelo sociólogo.

Por meio de dados relativos à expansão da carga horária do NEM na rede estadual paulista, em 2022, e a legislação estadual, Cássio (2022) buscou debater em que medida a expansão dos estudantes na escola reforça as desigualdades escolares no estado de São Paulo, ao invés de melhorar as condições de escolarização daqueles que necessitam. O autor conclui que a reforma aprofunda as desigualdades escolares, conclusão que não é novidade quando se trata de estudos sobre a reforma do ensino médio. Contudo, apresenta-se uma discussão que tem sido pouco realizada no âmbito das pesquisas, que é o impacto do NEM sobre o ensino noturno. O estudo denota como a ampliação da carga horária é mais difícil de ser implementada no período noturno, uma vez que muitos estudantes não conseguem chegar na escola mais cedo. A solução que o estado de São Paulo tem dado é a oferta do ensino à distância, atingindo mais de 90% das turmas do noturno “sob os auspícios do chamado ‘Novo’ Ensino Médio, uma nova onda vem dar continuidade ao sucateamento programado do Ensino Médio noturno” (Cássio, 2022, p. 14). Desse modo, para os jovens trabalhadores, é destinado um ensino precarizado e aligeirado à distância.

O artigo realizado por Leite (2021), fruto da pesquisa de doutorado em andamento, analisou o Programa de Educação Integral, implantado no nível médio da rede estadual de ensino do Estado da Paraíba, do ponto de vista da dinâmica da produção e reprodução das desigualdades. O estudo consistiu em investigar, primeiramente, como as barreiras socialmente

impostas pelas desigualdades sociais refletem no acesso e permanência dos estudantes do ensino médio das escolas do referido programa. Com a intenção de traçar o perfil socioeconômico dos alunos, Leite (2021) aplicou questionários em duas escolas de tempo integral: uma que oferta o ensino propedêutico para o nível médio e fundamental II em período integral (Escola Cidadã Integral) e outra que oferta um currículo de cursos técnicos integrados, ou seja, cursos de matrícula única, onde o ensino médio é feito juntamente à formação técnica (Escola Cidadã Integral Técnica).

A análise preliminar do perfil dos estudantes enfatiza que as características socioeconômicas se diferem conforme cada tipo de oferta, o que destaca a existência de barreiras socialmente impostas, que podem influenciar no acesso ao tipo de matrícula oferecida pelo Programa de Educação Integral da Paraíba, reduzindo, aumentando e/ou multiplicando as desigualdades que se dão a priori” (Leite, 2021, p. 11). Em linhas gerais, os estudantes menos favorecidos estão matriculados na escola ECI, mostrando que essa instituição atende, em geral, alunos de menor nível socioeconômico; já as escolas ECIT concentram alunos de maior nível socioeconômico.

Tomando como referência a sociologia bourdieusiana, a autora mostra que “a diversificação de oferta de matrícula no Programa de Educação Integral da Paraíba pode acentuar as desigualdades sociais, transformando-as, inclusive, em desigualdades educacionais” (Leite, 2021, p. 20). A pesquisadora enuncia que, não obstante a escola de tempo integral tenha efeito positivo no que concerne ao arrefecimento das desigualdades, ela, por si só, produz um quadro de desigualdades. Ademais, ilustra que os maiores fatores de seletividade em relação ao acesso ao ensino médio de tempo integral, mesmo que implicitamente, é a necessidade de trabalhar e a não adaptação ao regime de tempo integral, que pode estar ligado desde a inadequação do tempo escolar até o não ajustamento às exigências, ritmos e disciplinas.

O artigo de Lima et al. (2020) discute as possibilidades de implementação da política de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), considerando o contexto de desigualdades educacionais que caracteriza a educação brasileira. Inicialmente, as autoras discutem sobre as diferentes concepções de educação integral e educação de tempo integral que perpassam os documentos e marcos legais. A partir do artigo de Lima (2020), tivemos acesso às pesquisas publicadas no Boletim Educação & Equidade (2017), organizado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), que denotam que, se por um lado, a educação em tempo integral aumenta a proficiência daqueles que fazem parte dela, por outro, ao limitar o acesso dos alunos menos favorecidos socialmente, amplia as desigualdades entre alunos de diferentes grupos sociais.

Por fim, o levantamento da produção sobre a temática indica que a nossa proposta de estudo é pertinente, mediante as pesquisas que têm sido realizadas em outros estados brasileiros, e original, tendo em vista que ainda não foi desenvolvido um estudo com o intuito de analisar a Política de Educação Integral em Tempo Integral à luz da perspectiva sociológica assentada na teoria da diferenciação social e em diálogo com os sociólogos Dubet (2004, 2024); Durkheim (1999, 2011); Bourdieu e Passeron (2014); Bourdieu (1996, 2007a, 2007b, 2014); Duru-Bellat (2005); Dardot e Laval (2016); Laval (2004); Valle (2013a, 2013b, 2013c, 2014, 2022). Constatamos, ainda, a lacuna de estudos específicos sobre a EITI no estado do Espírito Santo, sendo assim, a contribuição de nossa tese, no cenário dos estudos já realizados, vai no sentido de investigar a política de educação integral em tempo integral no ensino médio, com foco nas seguintes categorias sociológicas: desigualdades sociais e educacionais.

3.4 AS JUVENTUDES NO CENÁRIO DA EXPANSÃO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: IMPASSES E OBSTÁCULOS

A discussão sobre a expansão da jornada escolar no ensino médio deve considerar que, no Brasil, o trabalho é uma dimensão importante na construção da cultura juvenil. Devido à situação socioeconômica, os jovens se inserem precocemente no mercado de trabalho, como já mostrado por diversas pesquisas (Spósito, 2005; Tommasi; Corrochano, 2020; Silva, 2023). Alinhado a isso, não podemos negligenciar que os sujeitos que serão atendidos pelo NEM são, majoritariamente, as juventudes que estão matriculadas nas escolas públicas das redes estaduais: de acordo com os dados do Censo Escolar de 2024, cerca de 84,2% das matrículas do país são na rede pública de ensino.

Em 2023, cerca de 4 milhões de jovens brasileiros não estudavam, não trabalhavam e não haviam concluído a educação básica. A maioria é mulher (62%); preto ou pardo (73%); de 18 a 24 anos (52%). No estado do ES, em 2023, dentre os jovens de 15 a 17 anos, cerca de 4,5% (7 mil) não estudavam e nem trabalhavam; 3,1% (5 mil) apenas trabalhavam; 12,5% (20 mil) estudavam e trabalhavam e 79,9% (125 mil) apenas estudavam. Já entre os jovens de 15 a 29 anos, cerca de 171 mil (19%) não estudavam e não trabalhavam. Esses dados alarmantes destacam que conciliar trabalho e estudo faz parte da realidade de uma parcela expressiva das

juventudes e que, em vista disto, a formulação de políticas para as juventudes deve reconhecer essa realidade.²⁴

Fora a quantidade de jovens que trabalham, um elemento que precisa ser problematizado diz respeito ao tipo de trabalho no qual estes jovens estão inseridos. Os dados da PNAD-C de 2023 mostraram que a taxa de informalidade²⁵ entre jovens de 15 a 29 anos, no ES, foi de 42,4% (212 mil). Essas informações ilustram que o trabalho exercido por parte expressiva das juventudes é um trabalho precarizado.

Margulis (2001, p. 44) traz contribuições para se pensar os efeitos das desigualdades sociais nas práticas de sociabilidades juvenis através do conceito de moratória social, que representa o período da vida do jovem que pode ser vivido com uma relativa despreocupação e isenção de responsabilidades, com suas necessidades supridas pela família. Esse tempo livre é legitimado pela sociedade e família, e é dedicado ao estudo e à capacitação, desse modo, retardando a inserção de uma parcela da juventude ao trabalho, casamento e à vida adulta. O que percebemos é que os estudantes da rede estadual de ensino não têm o privilégio de usufruir da moratória social. Quando os jovens das classes populares experimentam o tempo livre em razão do desemprego, essa situação não resulta em uma moratória social, mas, “Esse ‘tempo livre’ se transforma em frustração, infelicidade, impotência, culpabilização, sofrimento e mais pobreza. Esse ‘tempo livre’, que na verdade exclui, pode levar esses jovens à criminalidade” (Camacho, 2004, p. 8).

Segundo Corrochano (2014), há duas principais características da relação entre trabalho e escola no Brasil e na América Latina: o ingresso precoce no mercado e a conciliação ou superposição de estudo e trabalho. Importante sublinhar que a busca por empregos entre os jovens não ocorre, exclusivamente, devido a questões econômicas ligadas ao sustento. A procura por emprego está, também, associada à busca por maior independência, consumo de bens materiais e simbólicos, além da busca por realização pessoal.

Seguindo esse raciocínio, Bourdieu (2003) denota que um dos motivos pelos quais muitos adolescentes das classes populares querem sair da escola e começar a trabalhar muito cedo é a vontade de ascenderem, o mais rápido possível, ao estatuto de adulto, e por conseguinte, às capacidades econômicas que lhe encontram relacionadas. Logo,

²⁴ Essas informações foram organizadas pela plataforma da QEdu- Juventudes e Trabalho, com base nos dados da PNAD- Contínua, Educação- IBGE, 2023. Disponível em: <https://juventudesetrabalho.qedu.org.br/>. Acesso em mar. 2025.

²⁵ Expressa o percentual de pessoas de 15 a 29 anos ocupados como empregados e trabalhadores domésticos sem carteira assinada; trabalhadores por conta própria e empregadores que não contribuem para previdência; e trabalhadores familiares auxiliares em relação ao total de pessoas ocupadas de 15 a 29 anos.

[...] ter dinheiro é muito importante como afirmação perante os amigos, perante as raparigas, permite-lhes sair com os amigos, raparigas e serem reconhecidos e reconhecerem-se como homens. É este um dos fatores do mal estar que suscita nas crianças com origem nas classes populares uma escolaridade prolongada (Bourdieu, 2003, p. 155).

Ao questionarmos as participantes da pesquisa sobre como a EITI contempla os jovens que precisam conciliar os estudos com o estágio ou trabalho, todas as entrevistadas reconheceram a realidade desses estudantes, destacando a dificuldade que enfrentam para frequentar escolas com oferta de tempo integral. Uma das supervisoras escolares afirmou, como podemos visualizar abaixo, que os estudantes que precisam fazer deslocamentos maiores para chegar à escola, ou mesmo ao estágio, acabam tendo mais dificuldades em conciliar ambas as atividades. Ela apontou ainda que aqueles que têm uma base familiar “mais comprometida” conseguem ajustar a rotina de estudo com estágio com uma pouco mais de facilidade.

A gente tem alguns alunos que conseguem conciliar bem, mas, geralmente, são os alunos que já são um pouco mais comprometidos, ou que têm, assim, já uma, às vezes, uma base familiar melhor, que incentiva mais o estudo, então eles conciliam um pouco mais fácil, e também depende um pouco da localização geográfica [...]E aí, se o aluno mora muito longe também, acaba que fica, às vezes, complicado para ele conciliar esse deslocamento com o horário do estágio. Por conta disso, a gente tem algumas transferências ao longo do ano de alunos que não conseguem conciliar e que, de fato, precisam do estágio [...] (Larissa, S.E).

A fala da técnica explicita que a localização geográfica é um elemento que pode reforçar as desigualdades educacionais. Os estudantes que vivem em zonas rurais, periferias urbanas ou em regiões afastadas dos grandes centros enfrentam, muitas vezes, mais obstáculos em se tratando de acesso e permanência na escola. Logo, o fator geográfico não é apenas um dado físico, mas um marcador social que condiciona as possibilidades educacionais e pode ratificar as desigualdades históricas. O relato da entrevistada salienta ainda, bem como afirma a sociologia de Bourdieu (2007a), como a família é uma dimensão importante, que impacta na trajetória escolar dos estudantes.

O fragmento do relato da supervisora escolar, a seguir, revela com nitidez que a necessidade de os estudantes trabalharem está diretamente relacionada às condições objetivas de precariedade em que vivem. Nesse sentido, evidencia-se a predominância do viés econômico, o que impede que se ignorem os impactos dos determinantes sociais e econômicos sobre suas trajetórias escolares.²⁶

²⁶ Vale salientar que cerca de 1/3 dos jovens no Brasil vivem em situação de pobreza. No ES, dentre os jovens de 15 a 29 anos - 21% em situação de pobreza (195 mil); 2,9% em situação de extrema pobreza (26 mil). De acordo com o IBGE, a linha de pobreza significa o percentual de jovens que vivem em domicílios abaixo da linha da pobreza em relação ao total de jovens. A linha de pobreza equivale a rendimentos de até US\$ 6,85 por dia em

[...] a gente está falando de uma realidade onde muitos estudantes não podem estar 100% do tempo na escola por questões de trabalho, é isso, os meninos hoje não estão na escola muito por conta de necessitarem de sustento. A gente sabe que, às vezes, um ou outro não vai porque não gosta, está com preguiça, acordou tarde, mas, quando a gente vai olhar mais de perto, a gente vê que o problema é financeiro, o problema é custear a sua existência. Você precisa trabalhar para comprar alimento, para pagar aluguel, para pagar uma conta de luz, internet, e até para o lazer” [...] Para esses meninos, isso começa muito cedo. Começa muito cedo e eles precisam (Luciana, S.E).

O percurso escolar, diz Martucelli (2011, p. 293), é uma das primeiras, senão mesmo a primeira, grande experiência de “atribuição de classe” funcionando na sociedade contemporânea. A interrupção dos estudos, por exemplo, pode ser analisada como uma “violência social” ou “confissão de impotência individual”.

Ao denotar que as escolhas precoces relacionadas ao destino escolar dos alunos, intrinsecamente vinculadas à classe social da família, impactam nas vantagens ou desvantagens escolares, Bourdieu afirma que “[...] em síntese, as cartas são jogadas muito cedo” (2007a, p. 52). Fazendo uma analogia com a inserção precoce dos estudantes no mercado de trabalho, como ressalta Luciana (S.E.), “[...] para esses meninos, isso começa muito cedo. Começa muito cedo e eles precisam”, podemos sublinhar que há uma grande probabilidade de que essa precocidade no trabalho impacte tanto no desempenho escolar como na dificuldade de continuação dos estudos. Para esses jovens, a moratória social não é permitida.

Destacamos, ainda, o excerto do depoimento de outra supervisora escolar, a Fernanda, que expressa a dupla jornada vivida por alguns estudantes.

Aqui, por exemplo, eles começam às doze e vinte, e vão até às dezenove e vinte. Então, o aluno, ele consegue fazer estágio tranquilamente pela manhã. Às vezes, é um pouco corrido, né? Às vezes eles querem pedir pra sair mais cedo, tipo assim, sair não, chegar um pouquinho mais tarde, e aí também a gente sempre conversa no sentido de que trabalhar e estudar tá chegando à vida de adulto, e é assim mesmo [...] (Fernanda, S.E).

Se consideramos a faixa etária compreendida entre 14 e 29 anos como juventude nas referências das políticas públicas, este jovem não deveria ter uma vida próxima do adulto. Mas, de fato, essa fala reflete a condição dos jovens brasileiros com dupla rotina de estudos e trabalho. Logo, o fragmento do relato de Fernanda traz algumas inquietações, dentre elas: se esses mesmos jovens não fossem das classes populares, as pessoas teriam esse mesmo olhar de

termos de Poder de Paridade de Compra – PPC. Em 2023, correspondeu a uma renda mensal per capita de R\$ 665, ajustado a partir do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA. Já a linha de extrema pobreza expressa o percentual de jovens que vivem em domicílios abaixo da linha da extrema pobreza em relação ao total de jovens. A linha de extrema pobreza equivale a rendimentos de até US\$ 2,15 por dia em termos de Poder de Paridade de Compra – PPC. Em 2023, correspondeu a uma renda mensal per capita de R\$ 208,9, ajustado a partir do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA.

que é preciso se acostumar com a dinâmica de trabalho e estudo, já que faz parte da vida adulta? Ademais, em muitos casos, as juventudes são vistas como responsáveis quando convém, caso contrário, são compreendidas como irresponsáveis ou mesmo imaturas para assumirem determinados posicionamentos, questões que já foram fartamente problematizadas por pesquisadores da sociologia das juventudes (Dayrell, 2007; Spósito, 1997). O olhar dos adultos em relação aos jovens não é desprovido de neutralidade, mas abarca dimensões de como as juventudes são entendidas socialmente, de acordo com o *habitus* a que pertencem (Bourdieu, 2007a).

Em se tratando ainda da dificuldade dos/as jovens estudantes articularem estudo com trabalho, cinco supervisoras escolares que participaram de nossa pesquisa disseram que muitos desses estudantes com dupla jornada esperam apenas possuir a idade adequada para frequentar a EJA, como podemos observar no depoimento a seguir: “[...] E aí, muitos acabam indo ou pra EJA, ou para ensino noturno, né? [...] quando eles fazem 18 anos, eles não pensam duas vezes, tá? Raramente vão pensar. Eles pulam pra EJA [...] (Joana, S.E). De maneira complementar, ilustramos o relato de outra supervisora escolar:

[...] Realmente, menino que quer trabalhar, e também aqueles que, às vezes, estão no regular e, infelizmente, a gente tem essa realidade, não consegue passar, acha que não vai conseguir, aí pega e vai para a EJA, ou um interesse particular de querer acabar antes, principalmente aqueles que já têm uma idade maior, que já são uma idade mais avançada (Tatiane, S.E).

Esses extratos de falas vão ao encontro do que Bourdieu chama de “excluídos do interior”. Na visão do sociólogo, a escola exclui desde sempre, todavia, com a ampliação do acesso, a instituição exclui de maneira contínua e em todos os níveis dos cursos e mantém nela aqueles que são excluídos, mas “[...] contenta-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados” (Bourdieu, 2007a, p. 224). São os chamados excluídos do interior, aqueles que são obrigados a renunciar aos anseios escolares e sociais que a própria escola havia inspirado e levam adiante uma escolaridade que sabem não ter futuro. Eles são votados a oscilar entre “[...] a adesão maravilhosa à ilusão que ela propõe e a resignação a seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente” (Bourdieu, 2007a, p. 224).

A EJA ou o ensino noturno acaba sendo a opção, ou a falta de opção, de muitos/as jovens trabalhadores/as. Contribuindo para esse debate, Dubet (2008) acrescenta reflexões primorosas acerca das desigualdades de oferta escolar ao evidenciar que aqueles socialmente favorecidos têm acesso às melhores escolas, não apenas porque são providos de capital cultural, mas, também, porque possuem melhores informações, dessa forma, “[...] no fim das contas o sistema escolar é mais propício aos favorecidos e observamos que as elites sociais formam o essencial

da elite escolar” (Dubet, 2008, p. 384). Por outro lado, os socialmente desfavorecidos acabam acessando às instituições “menos prestigiosas e menos rentáveis”

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2024, cerca de 1,4 milhões de estudantes (17,5%) frequentam o ensino médio regular noturno no Brasil, enquanto 82,5% estudam no turno diurno. Além disso, a pesquisa mencionada mostra que de 2021 para 2022, no país, aproximadamente 140 mil alunos do ensino médio migraram para a EJA. A nova legislação do NEM, a lei nº 14.945 de 2024, no artigo 36, faz uma referência ao ensino médio noturno, mas não faz menção à EJA. Destacamos que a sinalização de que o turno noturno será ofertado “quando houver demanda” pode ser um obstáculo para a oferta da etapa, plausível de manobras interpretativas para que ela não seja disponibilizada.

§ 8º-A Os Estados manterão, na sede de cada um de seus Municípios, pelo menos 1 (uma) escola de sua rede pública com oferta de ensino médio regular no turno noturno, quando houver demanda manifesta e comprovada para matrícula de alunos nesse turno, na forma da regulamentação a ser estabelecida pelo respectivo sistema de ensino (Brasil, 2024b).

Ressaltamos a importância de se ter um olhar atento para a EJA, etapa que tem sido historicamente negligenciada. Os dados do Censo Escolar salientam que, no país, o número de adultos matriculados na EJA caiu 7% de 2022 para 2023. Ao analisar a política de tempo integral, não podemos deixar de enunciar os impactos do NEM no que concerne ao ensino médio noturno e a modalidade da EJA, que são, historicamente, destinados àqueles que não tiveram condições de estudar na idade considerada adequada pela legislação. Nota-se um cenário de descaso e negligência com o ensino médio noturno, vide o fechamento das escolas nesse horário, e com a modalidade da EJA, sobre a qual observação a permissão legal para que seja ofertada à distância.

Quando perguntamos para as agentes participantes da pesquisa como a oferta da EJA tem sido planejada pela SEDU, a gerente da GETI, como verificamos na resposta adiante, enfatiza que essa política tem sido prioritária do governo do Estado: “[...] E o planejamento da EJA tem sido um planejamento prioritário no governo do estado. A EJA faz parte dos projetos prioritários do governo. Então está na agenda do governo a ampliação da oferta da EJA” (Adriana, GE).

Não obstante a gerente ressaltar que a EJA tem sido prioritária na atual gestão, convém sempre relembrarmos que na gestão anterior, de PH, muitas turmas e escolas noturnas foram fechadas, como aponta a pesquisadora Ferreira (2023)²⁷:

No Espírito Santo, o então governo Paulo Hartung (2015-2018) fomentou a ampliação do tempo integral em muitas escolas e também o fechamento de turnos escolares no período noturno. Os dados que confirmam essa realidade foram divulgados pelo ex-deputado estadual Sergio Majeski (PSDB): no período, foram fechadas 41 escolas estaduais e mais de 6 mil turmas, a oferta de vagas na rede estadual caiu de 497,4 mil para 282,9 mil, totalizando 214,5 mil vagas a menos, uma redução de 43,12% e 159 escolas da rede estadual deixaram de ter o turno noturno, conferindo uma redução de 44,4%.

A esses elementos, é preciso acrescentar que o inciso 5º do artigo 17, referente ao documento de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, sinaliza que 80% da EJA pode ser ofertada à distância:

§ 5º Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado (DCNEM, 2018).

Ofertar a EJA à distância representa um enorme retrocesso no que diz respeito à luta pelo direito a uma educação socialmente referenciada, seja porque fortalece as parcerias público-privadas, reforçando a presença da pedagogia do mercado na escola, além de ignorar que muitos educandos não possuem afinidade com as tecnologias, justamente pelo fato de não terem acesso a elas (Barrios et al., 2018, p. 57). Além disso, revela um total descaso com essa população porque lhe oferece um ensino desqualificado.

Diante das considerações feitas, notamos certo impasse: a política de EITI é direcionada para estudantes em vulnerabilidade social, conforme vimos anteriormente, entretanto, são esses mesmos estudantes que têm mais dificuldades em frequentar a escola de ensino médio que oferta o TI, devido à necessidade de conciliar estudos com trabalho/estágio.

A SEDU tem o Programa de Estágio Remunerado da Educação Básica em que podem participar estudantes maiores de 16 anos, matriculados e com frequência regular nas escolas da rede pública estadual, conforme estabelecido na Portaria 208-R, de 23 de agosto de 2024. A portaria ressalta que “O estágio remunerado não obrigatório para estudantes da educação básica é uma ótima oportunidade para ampliação dos conhecimentos e aquisição de experiência no mundo do trabalho, por meio da vivência em empresas e órgãos públicos” (Espírito Santo,

²⁷ FERREIRA, Eliza Bartolozzi. O ES é referência nacional? *Século Diário*, 2023. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/colunas/a-rede-estadual-e-uma-referencia-de-sucesso-educacional>. Acesso em 17 de abril de 2023.

2024). No site da SEDU, na página que contém informações sobre o estágio, uma das perguntas é se ele pode atrapalhar os estudos, e a resposta a essa questão é que “A carga horária do estágio deve ser adequada ao horário da escola e não o contrário, sem atrapalhar o momento das aulas ou a rotina de estudos”.

As declarações de duas técnicas supervisoras escolares, no entanto, vão de encontro a essa informação. Elas enunciaram que, em muitos casos, o horário do estágio se sobrepõe ao da aula: “Muitos estudantes que faltam nas primeiras aulas, entendeu? E isso não abona a falta, né? Não justifica” (Mariana, S. E); “[...] mas aí a gente garante que eles estejam na escola no horário correto, porque é compromisso, né? Não é porque trabalha que vai poder chegar atrasado todo dia” (Fernanda, S. E).

Por outro lado, há regionais ou escolas que flexibilizam o horário desses estudantes. Tal flexibilização não advém de uma ação institucionalizada por parte da SEDU, mas sim de acordos estabelecidos localmente pelas escolas, como podemos verificar no relato de uma das técnicas entrevistadas:

[...] a gente tem muitos adolescentes que trabalham no noturno, ele estuda e no noturno ele trabalha como entregador de lanche, essas coisas assim, quer dizer, ele trabalha até uma da manhã, duas da manhã. Então, a gente trabalha muito com a rotina de flexibilização. Nem sempre ele consegue, por exemplo, se um domingo ele virou à noite entregando lanche, na segunda-feira a gente tem a própria escola e a gente tem a rotina de tolerância dessa entrada dele, de pensar num plano de atividades pra essa aula que ele perdeu, de dar oportunidades, considerando que esse jovem necessita disso, a gente precisa que ele esteja na escola pra ele mudar essa vida dele, pra ele ter uma projeção melhor da vida dele (Isabela, S.E).

Essa declaração demonstra como as políticas são traduzidas localmente, isto é, interpretadas, adaptadas e implementadas em diferentes contextos, como explicita Ball, “As políticas são recriadas no contexto da prática. Elas não são simplesmente implementadas, mas sim reinterpretadas e reformuladas conforme interação com histórias, culturas e interesses locais” (Ball, 1994).

Segundo a perspectiva da gerente e da subgerente da GETI, como salientam os trechos dos relatos a seguir, o ideal seria que as políticas de estágio e emprego voltadas aos jovens estudantes se ajustassem às diretrizes educacionais, por meio da flexibilização de horários, por exemplo, e não o contrário.

[...] A gente precisa modular as formas de educação para atender as necessidades do trabalho enquanto deveria ser o contrário, o trabalho que deveria se modelar para atender as necessidades da educação em tempo integral e pensando que a educação na faixa de 4 a 17 anos é obrigatória [...] (Adriana, GE).

[...] Acho que o caminho é inverso: se a gente tem um número tão grande de escolas que ofertam uma educação em mais tempo, que é a educação integral, então a conversa

precisa ser de outro teor com essas empresas, né: então eu preciso que a gente adequue aqui essa carga horária para que esse estudante seja estudante da educação de tempo integral e que também tenha possibilidade de estágio porque também é uma possibilidade que contribui para o projeto de vida desse estudante e também contribui para a renda de sua família [...] (Thaís, SG).

De fato, deveria haver uma responsabilidade do poder público para assegurar o direito à educação em primeiro lugar na vida dos jovens. Contudo, o Estado não vem garantindo as condições necessárias para o exercício desse direito previsto em lei. Por sua vez, a necessidade dos jovens de estarem vinculados a um estágio ou trabalho também pouco conta com a sensibilidade das empresas que os recebem. Portanto, trata-se de uma questão importante para a educação enfrentar, uma vez que a política de tempo integral inclui e exclui ao mesmo tempo um conjunto de jovens, fato que não pode ser negligenciado.

A expansão da oferta de 7 horas foi citada pelas técnicas entrevistadas e pela gerente, como um fator que ameniza os impasses relacionados à conciliação entre estudo e estágio/trabalho, posto que, à guisa de exemplos, se o estudante frequenta o TI vespertino, em que o horário de entrada é às 13h00, na visão delas, isso possibilita que o aluno faça o estágio no período da manhã, já que muitos estágios são de 4 horas. Nessa direção, a assessora pedagógica relata o seguinte: “A opção foi expandir as escolas de 7 horas, ao invés de 9 horas e 30. Então, o Estado, pensando nesses estágios, vem mantendo uma parceria com essas empresas, e muitos dos nossos estudantes estudam nas escolas de 7 horas e conseguem fazer um estágio [...]” (Luana, A.P).

A rotina de estágio/trabalho e estudo é exaustiva por si só, a ampliação do horário é um elemento que tende a potencializar o cansaço dos estudantes, dessa forma, mesmo que o estudante consiga conciliar, o cansaço pode ser ainda maior. Além disso, o fato de muitos estudantes residirem em municípios diferentes de onde estudam, sobretudo os alunos residentes na Grande Vitória, faz com que o deslocamento da escola até suas casas seja considerado como um tempo a mais gasto.

Referente ainda à questão geográfica, os/as discentes que residem na área rural já enfrentam, muitas vezes, entraves de acesso à escola devido à distância entre a escola e a casa, às condições ruins das estradas, à limitação de transporte etc. O tempo ampliado na escola é um fator que interfere nesta dinâmica, já que ao sair mais tarde da escola, o/a estudante leva mais tempo para chegar em casa. Sobre essa questão, destacamos a seguinte observação feita por uma das supervisoras escolares entrevistadas:

[...] a gente teve dificuldade na oferta do tempo integral em relação ao transporte. Durante alguns anos os alunos não conseguiam cumprir todo esse tempo devido ao transporte. E aí esse ano começou realmente a sair 19h20 da noite. Então, no início, a

comunidade veio um pouquinho atrás da escola, porque os alunos vão de transporte, eles chegam em casa 21h30 da noite, 21h00, dependendo, né? Moram na zona rural. É mais uma preocupação mesmo da família, desse aluno que chega no interior e às vezes tem que andar ainda um tempo (Fernanda, S.E).

Adicional a esse aspecto, há ainda as especificidades do trabalho realizado no campo, que impactam na escolarização dos jovens, fato que não deve ser ignorado. As entrevistadas relatam que muitas escolas do campo acabam ficando esvaziadas no período de safra de café, seja porque as famílias migram para outros municípios, seja porque continuem no mesmo, pela necessidade de trabalhar, como podemos visualizar na fala da supervisora abaixo:

Aqui mesmo a gente tem a situação da colheita do café, que em períodos específicos em que se tem a colheita do café ou quando começa o período de chuva, que é o período de adubação do café, de trabalho nas lavouras, a gente tem uma queda de frequência muito grande, né? Principalmente nas escolas de tempo integral (Luiza, S.E).

Endossamos, assim, a importância de estudos que se debrucem sobre a educação no campo, como a pesquisa feita por Kunsch (2025, p. 168), acerca da realidade da educação no/do campo no contexto do NEM, a qual infere que “[...] as escolas localizadas em áreas rurais estão sendo abandonadas pelo Poder Público”. Além de vários aspectos discutidos na pesquisa que ratificam essa visão, a pesquisadora destaca um dado alarmante: de acordo com o INEP, foram fechadas 33.320 escolas no país, entre 2002 e 2012. Na década seguinte, de 2012 a 2022, outras 21.385 unidades escolares encerraram suas atividades. Considerando os dois períodos, a média anual de fechamento foi de aproximadamente 2.735 escolas, predominantemente em áreas rurais. No Espírito Santo, não foi diferente, num período de 20 anos (2002-2022) foram fechados aproximadamente 85 estabelecimentos rurais de educação básica anualmente. Por outro lado, de 2012 a 2022, foram abertas 97 escolas nas cidades do ES.

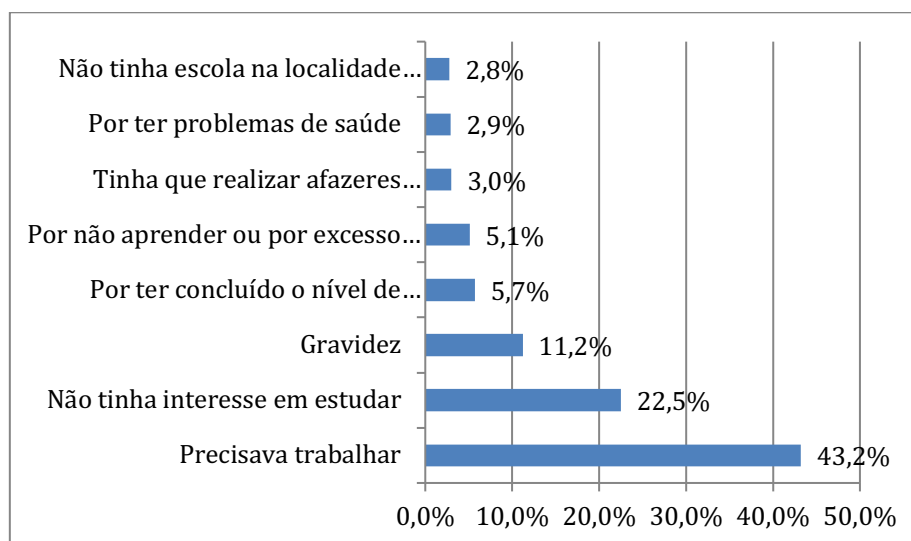
Na subseção a seguir, abordaremos as possíveis consequências dos obstáculos discutidos nesta parte do texto, sobre a trajetória escolar dos/as estudantes, os quais podem, inclusive, levar ao abandono escolar.

3.5 ABANDONO ESCOLAR OU ELIMINAÇÃO ANTECIPADA?

É indiscutível que a necessidade de ajustar o trabalho com a escola, bem como as reprovações, são situações que acabam potencializando o abandono escolar. O Censo Escolar, de 2023, elencou os motivos pelos quais os jovens, de 15 a 29 anos, fora da escola e sem concluir a educação básica, no Brasil, deixaram de frequentar a instituição escolar (Gráfico 4).

Diante desses elementos, percebemos que o fator “precisava trabalhar” se apresenta como um dos motivos com percentuais mais elevados.

Gráfico 4 – Motivos pelos quais os jovens deixaram de frequentar a escola.



Fonte: Censo Escolar- 2023.
Elaborado pelas autoras.

As informações do Censo Escolar sinalizam que um total de 1.890 estudantes abandonaram o ensino médio, em 2022, no ES, dos quais 1.449 se identificaram como pretos e pardos (sendo 149 pretos e 1.300 pardos); 351 brancos; 10 indígenas; 5 amarelos; 75 não declarados. Já em relação aos reprovados no mesmo ano, os dados mostram que 6.300 estudantes reprovaram, dentre os quais 4.183 se identificam como pardos; 1.244 brancos; 510 pretos; 330 não declarados; 21 indígenas; 12 amarelos. Esses dados ilustram que é imprescindível considerar o recorte racial na análise das desigualdades que afetam os estudantes, uma vez que aqueles que mais abandonam e reprovam são pardos e pretos.

Outro elemento que chama atenção no gráfico é que aproximadamente 11,2% das jovens deixaram de frequentar a escola por causa da gravidez e 3% porque tinham que realizar afazeres domésticos ou cuidar de idosos (trabalhos que geralmente recaem sobre a mulher), logo, não podemos nos eximir de pontuar a relação entre o abandono escolar e a questão da identidade de gênero e a condição feminina. Em relação ao acesso à escola de tempo integral, o trabalho de Botler e Nascimento (2023) mostrou que a condição de maternidade e a necessidade de cuidados com o bebê dificultam a permanência da estudante no regime de tempo integral, levando à sua transferência, tão logo seja viável, para uma escola com ensino médio regular ou para o turno noturno. Os efeitos da discriminação em relação à população LGBTQI+ são outros aspectos que impactam no abandono escolar por parte dessa população, e que não podem ser

desprezados, como têm sido amplamente denunciados por diversas organizações sociais, conforme mostram os pesquisadores.

Nesse sentido, Arroyo (2018) traz uma série de questionamentos para pensarmos sobre a relação entre igualdade educacional e superação da desigualdade social, considerando as desigualdades de raça, sexo, gênero, etnia. Uma das questões levantadas pelo autor é que para equacionarmos essa relação, é necessária a análise de que paradigma “de igualdade tem decretado uns grupos sociais, étnicos, raciais, sexuais como protótipos de igualdade e Outros grupos como protótipos de desigualdade” (Arroyo, 2018, p. 1100). Na visão do pesquisador, uma análise da relação tensa entre igualdades-desigualdades educacionais e igualdades-desigualdades sociais requer a compreensão do paradigma hegemônico de igualdade-desigualdade que tem decretado, historicamente, o “Nós” como iguais e os “Outros” como desiguais.

O pensamento pedagógico, ao se debruçar na análise das políticas de igualdade social pela igualdade educacional, depara-se com a seguinte questão: que relações de classe, raça, gênero, etnia etc. tem produzido o paradigma-protótipo único, hegemônico, que decreta uns grupos como iguais e relega os outros como desiguais? Arroyo (2018) responde a esse questionamento elucidando que o padrão usado, desde a colonização, para estabelecer o “Nós”, colonizadores, homens, brancos, como iguais e os “Outros”, colonizáveis, como desiguais, foi o padrão de humanidade. O direito à igualdade educacional e igualdade social parte do pressuposto de todos serem humanos. Ele chama atenção que o desafio mais radical para a pedagogia tem sido reconhecer a igualdade na humanidade. Assim sendo:

A desigualdade radical no reconhecimento de uns grupos sociais como humanos e a segregação de outros grupos sociais como in-humanos está na raiz das desigualdades educacionais, sociais, cidadãs, raciais, étnicas em nossa história. Uma segregação que toca no núcleo da Pedagogia desde a Paideia e persiste em todos os humanismos pedagógicos: acompanhar os humanos desde a infância — Pedagogia — nos processos de sua humanização. O que pressupõe o reconhecimento de que todos são iguais em humanidade (Arroyo, 2018, p. 1111).

De acordo com a abordagem teórica de Bourdieu, a classe social não pode ser definida por uma propriedade, mesmo que fosse a mais determinante, como o volume do capital, por exemplo, nem tampouco pode ser determinada por uma soma de propriedades (como sexo, remuneração, etnia, idade etc.) ou mesmo por uma cadeia de propriedades (todas ordenadas a partir de uma propriedade principal). Mas sim, “[...] pela estrutura das relações entre todas as propriedades pertinentes que confere seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre a prática” (Bourdieu, 2007b, p. 101). Logo, é preciso considerar a multiplicidade dos fatores constitutivos que impactam na constituição de classe. Convém destacar que nem

todos os fatores que constituem a classe dependem, uns dos outros, no mesmo grau, e que a estrutura do sistema é determinada pelo fator que tem o peso funcional mais importante, daí que o volume e a estrutura do capital conferem sua forma e valor específico às determinações que outros fatores (idade, etnia, sexo, residência etc.) impõem às práticas (Bourdieu, 2007b, p. 102).

À luz da teoria bourdieusiana, entendemos que a chance de abandonar os estudos é mais elevada quanto mais fraca for, para a classe de origem, as chances objetivas de acesso aos níveis mais elevados do sistema de ensino. É o que Bourdieu chama de “causalidade do provável” (termo de Bachelard). Os efeitos da causalidade do futuro se manifestam também nas representações subjetivas do futuro e nas expressões de esperança. Os resultados da pesquisa realizada pelo sociólogo, em 1968, revelam bem essa lógica:

[...] a parte dos pais que julgam normal o ingresso de seus filhos na universidade passa de 13% entre os operários para 22% entre os empregados e quadros médios e para 69% entre os quadros superiores; inversamente, a parte daqueles que estima tal ingresso ‘muito difícil’ ou ‘impossível’ passa de 41% entre os operários para 27% entre os empregados e para 3% para os quadros superiores e membros das profissões liberais (Bourdieu, 2007b, p.90).

As análises empreendidas pelo pesquisador sinalizam que os exames avaliativos são instrumentos de eliminação e seleção social no sistema escolar. O exame é dos mecanismos mais legítimos dos “vereditos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam”, uma vez que os exames conduzem os agentes que são eliminados a se identificarem com aqueles que “fracassam” possibilitando, por outro lado, que os eleitos enxerguem sua eleição como a comprovação de um mérito ou de um dom (Bourdieu, 2007b).

Fora a eliminação socialmente aceita, ocasionada pelos exames, na qual os/as estudantes “reprovados” seriam abarcados, o teórico identifica outro fenômeno, denominado por ele de autoeliminação antecipada, que ocorre quando os estudantes socialmente desfavorecidos, em diferentes momentos do curso escolar, são excluídos e se eliminam antes de serem avaliados. As desigualdades entre as classes são mais resistentes quando são medidas pelas probabilidades de passagem (calculadas a partir da proporção dos alunos que, em cada classe social, ascendem a um nível de ensino com êxito anterior equivalente) do que quando medidas pelas probabilidades de êxito. Logo,

[...] com êxito igual, os alunos originários das classes populares têm mais oportunidades de ‘eliminar-se’ do ensino secundário renunciando a entrar nele do que de eliminar-se uma vez que tenham entrado e, a fortiori, do que de serem eliminados pela sanção expressa de um revés no exame (Bourdieu, 2007a, p. 187).

No contexto da realidade brasileira e capixaba, a ampliação da escola de tempo integral pode estar operando um mecanismo de eliminação antecipada dos estudantes mais pobres, que não acessam ou não permanecem nesse modelo, sendo empurrados para escolas de meio período, para a EJA ou ensino médio regular noturno, ou, de forma mais agravante, potencializando o abandono escolar. Assim, a política educacional acaba funcionando como um instrumento de gestão das desigualdades, mantendo os privilégios de alguns grupos enquanto exclui precocemente outros da disputa por um futuro digno.

Aqueles que não se eliminam na passagem de uma etapa para outra estão mais inclinados a entrar nas escolas mais desvalorizadas em relação às chances de ascender ao nível superior. A desistência resignada dos agentes das classes desfavorecidas é produto das funções do sistema de ensino como instituição de seleção, eliminação e dissimulação da eliminação sob a seleção. E não, ao contrário, fruto de uma relação isolada entre a performance escolar e a vantagens ou desvantagens vinculadas à classe social.

Mesmo quando não aparece como imposto pela força da ‘vocação’ ou pela comprovação da inaptidão, todo ato de escolha singular pelo qual um indivíduo se exclui do acesso a um ciclo de ensino ou se resigna a um tipo desvalorizado de estudos subentende o conjunto das relações objetivas [...] entre sua classe social e o sistema de ensino, pois um futuro escolar só é mais ou menos provável para um indivíduo determinado na medida em que constitui o futuro objetivo e coletivo de sua classe ou de sua categoria (Bourdieu, 2007a, p. 190).

Destarte, a chance objetiva de ter acesso a determinados níveis de ensino em conformidade com a classe social à qual os agentes pertencem exprime mais do que as desigualdades das diversas classes no contexto do sistema de ensino. Do ponto de vista do sociólogo, tal postulado representa uma construção teórica que “fornece um dos princípios mais poderosos da explicação dessas desigualdades: a esperança subjetiva” (Bourdieu, 2007a, p. 191). Esse conceito contribui para que o agente “se exclua” dependendo das condições determinadas pelas oportunidades objetivas de sucesso da categoria a qual pertence. Em diálogo com essa perspectiva, podemos entender que os/as estudantes que abandonam a escola são vítimas de uma autoeliminação antecipada. A declaração da supervisora escolar participante da pesquisa, adiante, corrobora com essa discussão.

Tem a questão, eu sinto assim também, dos meninos não sentirem o impacto que a educação traz para a vida deles, porque eles estão inseridos em outra realidade. Algumas realidades até de violência. Então, para eles, o caminho do crime é um caminho que eles já sabem que vão seguir. Então, para que continuar estudando, se eles sabem que não vai ser necessário isso, porque eles vão querer fazer melhor [...] (Luciana, S.E).

O relato da técnica aponta um cenário real em que os estudantes não vislumbram um impacto positivo advindo da educação, dado que o futuro já está condicionado. E tais condições expressam as circunstâncias sociais desfavoráveis vividas pelos jovens estudantes. O abandono escolar, engendrado em diversas causas, assim como a ausência de alternativas para cursar o ensino médio no período diurno, obrigando os estudantes a se matricularem na EJA ou no turno noturno, refletem o impacto das múltiplas desigualdades presentes em suas trajetórias. Conforme já descrito anteriormente, Dubet (2024) acentua a realidade atual composta de múltiplas desigualdades, tanto que o autor fala que agora “somos desiguais ‘na qualidade de’” (Dubet, 2024, p. 11).

Dubet (2024) pontua que há uma lista de sentimentos provocados pelo sistema de desigualdades múltiplas que marcam a individualização das desigualdades. Diante de tamanha variedade desses sentimentos, o sociólogo evoca três principais emoções que marcam esse processo. Ao nosso ver, as experiências escolares dos estudantes mais desfavorecidos socialmente podem contribuir para o afloramento desses sentimentos.

A primeira emoção destacada é a “onipresença do sentimento de desprezo” (Dubet, 2003, p. 69), isto é, a impressão de ser invisível. Essas desigualdades “sutis” se manifestam em pequenas ações como nas palavras, olhares, gestos, e colocam em xeque a dignidade e o valor dos indivíduos. É oportuno salientar que esse desprezo, no entanto, funciona como uma corrente, posto que quem despreza também pode desprezar ou se sentir desprezado e vice-versa. Segundo Dubet (2003), na realidade francesa, os/as jovens do ensino médio percebem as hierarquias escolares como cadeias de desprezo, nas quais cada um deles despreza os outros para se sentirem menos desprezíveis. Considerando a realidade do Brasil, é fundamental pesquisas que busquem desvelar como o desprezo se manifesta no contexto do cotidiano do ensino médio brasileiro.

O desprezo é um sentimento social fundamental daqueles que enfrentam a contradição mais aguda entre sua igualdade fundamental e suas desigualdades sociais. A sua lógica reduz a experiência social a uma mera imagem de si mesma e ignora as estruturas sociais de classe numa “[...] série de interações narcisistas ou injuriosas” (Dubet, 2003, p. 59), sendo assim:

O desprezo é ainda mais violento pois todos podem se sentir sozinhos e despossuídos, reduzidos ao que têm de “aparente” e de superficial. Incapaz de elaborar uma imagem positiva de si e do coletivo ao qual o desprezo se dirige, o sentimento de ser desprezado se mistura ao da vergonha (Dubet, 2024, p. 70).

Nesses termos, o sentimento de desprezo pode levar os indivíduos a se considerarem vítimas. Contudo, assumir esse lugar de vítima não é algo tão simples, visto que “[...] a posição

da vítima é percebida como uma renúncia à sua dignidade e à sua capacidade de ação. Ao assumir o status de vítima, considero que eu não sou mais senhor da minha vida” (Dubet, 2024, p.72). O princípio da igualdade de oportunidades sustenta uma ideia de que somos obrigados a participar da competição e que renunciar a ela é uma maneira de derrota e de abandono.

No âmbito escolar, por exemplo, os alunos não têm somente o direito, mas também o dever de serem bem sucedidos, caso contrário podem aparentar ser “estúpidos ou incapazes”. A escola não se apresenta como um espaço que acolhe os “maus alunos indiferentes” ou mesmo os mais fracos, uma vez que eles são levados a sofrer humilhação e seus fracassos são vistos como escolhas. Desse modo, a fim de preservar seu respeito e dignidade, os/as estudantes não se apresentam como vítimas das desigualdades escolares (Dubet, 2024).

Outro sentimento provocado pelo sistema de desigualdade múltipla é a consciência infeliz. Como a igualdade exige que o indivíduo seja responsável por si, ela priva os sujeitos dos consolos próprios das sociedades desiguais, de tal modo que os sistemas de consolação religiosos e políticos que justificam as desigualdades para além das ações individuais não conseguem dar conta de forma tão eficiente das desigualdades sociais e dos fracassos individuais. Sob esse viés, “[...] o próprio indivíduo se percebe como responsável de sua própria infelicidade e se deixa invadir pela consciência infeliz” (Dubet, 2003, p. 54). O princípio da igualdade obscurece os problemas de ordem coletiva ao colocar tudo na conta dos indivíduos.

Durante anos, o sistema escolar foi explicitamente desigual tanto aqui quanto na França (de onde fala o nosso autor). Os filhos do povo frequentavam as escolas que eram destinadas aos menos favorecidos, enquanto os filhos da burguesia frequentavam as escolas direcionadas aos mais favorecidos socialmente. O acesso à escola era muito bem delimitado de acordo com a posição social dos estudantes, logo, os tipos de oportunidades após os estudos também. Nesse sentido, os fracassos escolares eram justificados pelas injustiças sociais, por causas sociais externas e não de forma individual. Por conseguinte, “[...] um adolescente ao tornar-se operário e uma moça tornando-se mãe do lar, no final de sua escolaridade podiam atacar as injustiças sociais quando este destino lhe parecia injusto, sem perceber-se pessoalmente como a causa deste percurso de vida” (Dubet, 2003, p. 55).

A abertura dos sistemas escolares e de massificação ocasionou o que Dubet (2019, p. 2) denomina de democratização absoluta, isto é, “com a ampliação do tempo de duração dos estudos e crescimento considerável do número de diplomados e de estudantes da educação superior, um grande número de jovens tem acesso a bens escolares aos quais seus pais não tiveram”. Todavia, por outro lado, essa expansão também é caracterizada por uma

“democratização segregadora”, que é definida como “[...] a manutenção das desigualdades escolares no interior do próprio sistema: desigualdades entre as profissões e os estabelecimentos, desigualdades de aprendizagem e de percursos dos estudantes em função das origens sociais” (Dubet, 2019, p. 2).

O processo de massificação escolar desencadeou uma decepção paradoxal, afirma Dubet (2008), posto que a igualdade de acesso escolar foi reforçada, porém, tal postulado não anulou o sentimento de injustiça, mas, pelo contrário, criou novos sentimentos de injustiça. Embora o acesso à educação escolar tenha se expandido, as críticas às injustiças escolares permanecem mais vivas que nunca, isso porque a democratização absoluta não foi acompanhada de uma democratização relativa, como pontua Merle (2002).

Com a massificação escolar, todos/as têm a igualdade de oportunidades de acessar a escola. Os/as estudantes não são mais selecionados no acesso à instituição escolar, mas sim no percurso dos estudos em função de seu desempenho. Diante dessa nova visão da escola na sociedade democrática, Dubet (2003) levanta o seguinte questionamento: como conciliar a afirmação da igualdade de todos e a desigualdade do mérito de cada um, como tornar compatíveis as duas faces da igualdade?

No cenário de situações dominadas pela consciência infeliz e pelo desprezo, os/as jovens, principalmente, com o intuito de preservar sua autoestima, muitas vezes evitam entrar num jogo no qual eles/as têm a sensação de que sempre perderão. Ou, pensando na escola, muitos/as estudantes criam estratégias que consiste em fingir que eles participam do jogo, “[...] os alunos trocam um conformismo escolar limitado por notas médias, assegurando-se uma sobrevivência tranquila no sistema” (Dubet, 2003, p. 60). Isso pode ocorrer quando eles ameaçam os professores de abandonar a escola ou mesmo dão sinais que podem se tornar violentos, o que garante um equilíbrio entre a boa vontade e notas médias.

Além dessas duas situações, outros estudantes podem sair do jogo por meio da violência, que parece ser a única maneira de recusar a imagem negativa deles mesmos, ocasionada pelo fracasso escolar, adverte Dubet (2003, p. 60):

Os alunos invalidam o jogo escolar agredindo os professores. Não somente a violência permite salvar sua dignidade, mas ela engradece seu autor aos olhos de seu grupo de iguais. Podemos perguntar-nos, no entanto, porque esta violência não se transforma em conflito, porque ela não questiona os mecanismos estruturais das desigualdades escolares. Justamente, o recurso à violência explica-se por esta impossibilidade e pelo fato que as adversidades da igualdade não passam de provas individuais numa sociedade ao mesmo tempo democrática e competitiva.

Essa violência evidencia o desejo de reconhecimento por parte dos jovens. Já que numa sociedade desigual o reconhecimento não é garantido, a violência expressa a reivindicação de serem sujeitos.

Em linhas gerais, Dubet (2003; 2024) nos alerta, portanto, que quando a igualdade é prometida como ponto de partida (igualdade formal), mas os/as discentes vivenciam a desigualdade como resultado, o que temos é o surgimento desses sentimentos corrosivos: o desprezo por si mesmo e pelo outro. Como o sociólogo supracitado observa na realidade francesa, a experiência do fracasso escolar é personalizada e o sofrimento se individualiza, produzindo culpa, autodepreciação ou violência simbólica recíproca entre pares. No Brasil, jovens pobres e racializados muitas vezes percebem que, por mais esforço que façam, não conseguem romper o ciclo de exclusão. Adicionalmente, num país onde o discurso da meritocracia é cada vez mais disseminado em políticas públicas educacionais (como o bônus por desempenho, avaliações externas e rankings de escolas), a ideia de que “todos têm as mesmas oportunidades” mascara as desigualdades de origem.

No cotidiano escolar brasileiro, esses sentimentos, que são reforçados no sistema de desigualdade múltiplas, podem ser traduzidos em práticas de desvalorização do/a aluno/a da periferia, do/a jovem negro/a, da estudante grávida, do/a aluno/a LGBTQIA+, daqueles que “não aprendem”, “não se comportam” ou “não têm futuro”. Essas marcas são formas simbólicas de desprezo, que corroem a autoestima e a confiança dos estudantes e, muitas vezes, passam despercebidas ou são naturalizadas pelos próprios agentes escolares.

3.5.1 Busca Ativa Escolar

É sabido que o abandono escolar é um fenômeno complexo e que atinge o sistema educacional no país, como um todo. Nossa pergunta às entrevistadas trata dessa questão para saber qual a política executada pela SEDU com vistas a mitigar esses desafios. De maneira unânime, a resposta para tal questionamento foi: a Busca Ativa Escolar (BAE). A fala da assessora pedagógica exprime esse cenário:

Esse é o nosso maior trabalho, que se chama busca ativa. Tem sistema com a Unicef, tem planilhas que não acabam mais. Inclusive, amanhã fecha o monitoramento do mês anterior. É monitorado semanalmente, quinzenalmente, mensalmente. Os estudantes que estão com mais de 25%, [de faltas] né, que se parasse hoje, estariam reprovados. Onde estão? [...] Eu tenho uma pessoa exclusiva na escola para olhar, eu tenho uma exclusiva na regional para olhar. Então, busca ativa é o nosso foco, que é a primeira coisa que ele tem que estar na escola. Aí, na hora que ele chegar na escola, a gente vê

o que vai fazer com ele. Mas o trabalho é incansável. Tem uma gerência exclusiva para isso, um trabalho, assim, muito em cima disso. Se você falar em busca ativa com o diretor, ele é capaz de brigar com você, porque a vida dele é busca ativa (Isabela, A. P).

De acordo com o documento orientador²⁸, a Busca Ativa Escolar “[...] é um conjunto de ações direcionadas para assegurar o acesso e a permanência, na escola, dos estudantes em situação de infrequência, abandono e evasão escolar, garantindo-lhes o direito da aprendizagem [...]” (Espírito Santo, 2024, p. 6). Em linhas gerais, o processo da busca ativa é uma busca, literalmente, do estudante com alta infrequência, na casa dele. O BAE faz parte do programa “Todos na Escola”, que é do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e tem como objetivo identificar as crianças, adolescentes e jovens que estão fora da escola, bem como os/as estudantes em risco de abandono escolar e, ainda, propor o desenvolvimento de ações que contribuam para o acesso e a permanência desse estudante no ambiente escolar.

Identificamos que a SEDU tem fortalecido ainda mais as ações em torno da busca ativa, chegando a criar, inclusive, uma gerência específica com o objetivo de potencializar esse instrumento, a Gerência de Políticas de Apoio à Permanência e Busca Ativa Escolar – G-ABAE, criada pelo Governo do Estado do Espírito Santo criou, por meio do Decreto nº 5971-R, de 18 de abril de 2023.

Neste mesmo ano, a SEDU criou através da Lei nº 11.949 de 07 de novembro de 2023, o Projeto Agente de Integração Escolar (PAIE), que segundo o art 2º tem como finalidade o desenvolvimento de ações que contribuam para o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes, em consonância com o art. 205 da Constituição Federal de 1988, com o art. 53 da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e com art. 3º da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Para o atendimento dos objetivos do PAIE, a SEDU cria a função do Agente de Integração Escolar (AIE):

Para atendimento ao PAIE, o profissional atuante será, portanto, o Agente de Integração Escolar (AIE). Tendo como posto de trabalho a escola em que estará vinculado, ele desenvolverá ações na própria unidade de ensino, bem como atividades de campo junto à comunidade, estudantes e suas respectivas famílias, a fim de garantir o direito de acesso e permanência à escola (Espírito Santo, 2023, p. 9).

É inquestionável, decerto, que o fortalecimento dessas ações, que visam atenuar o abandono escolar, é salutar para a garantia do direito à educação. Em contrapartida, cabe a interpelação sobre o que, de fato, representa esse reforço empreendido pela SEDU. Tudo leva a crer que, se há o fortalecimento da política, é porque existe uma demanda que se materializa

²⁸ Disponível em: [https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Portarias e Editais/DOC ORIENTADOR BAE isbn.pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Portarias%20e%20Editais/DOC%20ORIENTADOR%20BAE%20isbn.pdf).

na expressividade de estudantes que abandonam ou têm potencial de abandonar a escola. Destacamos o excerto abaixo, da entrevista feita com a supervisora escolar, que realça essa visão.

A gente ouve muito os estudantes quando a gente faz as oitivas com os estudantes, e, assim, são várias casinhas que, às vezes, não estão conversando dentro do tempo integral com o ensino médio e dá uma impressão [...] que as coisas estão sendo feitas de qualquer maneira. Foi pensada de uma forma, mas na hora da execução, a gente vê que o negócio não está sendo executado da forma que está lá dentro do que preconiza mesmo a legislação, né? A gente ouve muito também o quê? Essa questão do social dos estudantes hoje, né? Então, as escolas que eu atendo são escolas de regiões, assim, que têm um empobrecimento. Que as famílias, elas são grandes e elas precisam desses estudantes em casa. E, em contrapartida, a gente vem observando também que, contribui em algum ponto? Contribui, mas, falo porque a gente está aí numa busca ativa de estudante constante, entre a mãe colocar o alimento dentro de casa e ir trabalhar naquele dia, fazer a faxina na casa da pessoa que vai pagar o valor que ela vai comprar lá, a cesta básica dela lá, né? E ele ir para a escola para ficar o dia todo, ele fica em casa, com os irmãos, né? Então, eu penso que o governo também deve estar percebendo isso, é tanto que hoje entrou uma figura nova, que é o agente de integração, que é uma pessoa que ajuda a escola a trazer os estudantes para a escola. Então, assim, isso chama muita atenção, porque que hoje eu preciso de outra figura contratada, outra pessoa para fazer com que o estudante venha para a escola, né? Se eu estou com um projeto tão maravilhoso, que está tão pautado nisso, naquilo, nos desejos, nos anseios, né? [...] esse contexto todo, hoje, talvez precise ser repensado, né? (Marcela, S. E).

A supervisora escolar descreve a situação social dos/as estudantes, que, em muitos casos, representa um obstáculo à frequência em escolas com oferta de tempo integral e, com base na ampliação da política de busca ativa, a técnica aponta que o governo provavelmente já reconhece os desafios envolvidos na implementação dessa política. Indubitavelmente, o abandono escolar é um fenômeno de múltiplas causas que, destarte, há questões que escapam da governabilidade da SEDU, todavia, é plausível indagarmos acerca das políticas que têm sido implementadas pela secretaria, para saber se enfraquecem ou acentuam esse cenário.

Já em âmbito nacional, com o intuito de promover a garantia e permanência dos estudantes do ensino médio, o Governo Federal lançou, por meio da Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024 e regulamentada pelo Decreto nº 11.901, de 26 de janeiro de 2024, a política de incentivo financeiro-educacional denominada de Programa Pé-de-Meia, com a seguinte finalidade:

O Pé-de-Meia é um programa de incentivo financeiro-educacional voltado a estudantes matriculados no ensino médio público beneficiários do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico). O programa funciona como uma poupança para promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes nessa etapa de ensino. Seu objetivo é democratizar o acesso e reduzir a desigualdade social entre os jovens, além de fomentar a inclusão educacional e estimular a mobilidade social (Brasil, 2024a).²⁹

²⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>. Acesso em: dez. 2024.

Segundo o Art 4º do Decreto nº 11.901/2024, o critério de elegibilidade para participantes do programa são:

Estudantes de baixa renda regularmente matriculados no ensino médio das redes públicas, com idade compreendida entre 14 (quatorze) e 24 (vinte e quatro) anos, que integrem famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal – CadÚnico, com renda per capita não superior a meio salário-mínimo (Brasil, 2024a).

Como preceitua o documento Guia de Oportunidades, organizado pela SEDU, o funcionamento do cronograma do pagamento das bolsas do Programa Pé-de-Meia é organizado, em síntese, da seguinte maneira: o estudante recebe R\$200 reais ao realizar a matrícula no ensino médio (Incentivo-Matrícula), ao comprovar a frequência (incentivo frequência), recebe, mensalmente, mais R\$200, e ao concluir o ensino médio, o estudante recebe o valor de R\$1.000,00 (Incentivo-Conclusão), mais R\$200,00 ao comprovar que realizou a prova do ENEM (Incentivo-ENEM).

Algumas entrevistadas chegaram a mencionar o programa. Entretanto, relataram que o valor da bolsa é muito baixo, não sendo, por conseguinte, um incentivo suficiente para garantir a permanência dos estudantes na escola. A fala da assessora pedagógica expressa essa questão: “Então, assim, o incentivo é bom, é necessário para o estudante ficar, mas ao mesmo tempo é muito pouco, porque ele prefere fazer outra coisa que ganha mais [...]” (Isabela, A.P).

Ao mesmo tempo em que o governo federal tem implementado uma reforma na última etapa da educação básica, que ratifica ainda mais as desigualdades educacionais, promove uma política que visa diminuir o abandono escolar dos estudantes do EM. Apesar da relevância da política, frisamos que os desafios do EM, de caráter estrutural e abrangente, requer políticas estruturadas e sistematizadas. É de extrema relevância o monitoramento da política para assegurar que os objetivos do programa sejam contemplados, de fato, além de estudos futuros que investiguem a percepção dos sujeitos beneficiários do programa e seu impacto na diminuição do abandono. No entanto, é importante destacar que o programa por si só, não acaba com todos os desafios inerentes ao EM, nem tampouco com o complexo problema do abandono escolar.

Em sintonia com as prerrogativas dessa política, Dubet (2004) argumenta que uma das perspectivas de justiça social consiste em assegurar o mínimo de recursos e proteção aos mais desfavorecidos. Sendo assim, um sistema justo garantiria condições mínimas abaixo das quais ninguém deveria ficar, como é o caso do salário-mínimo, por exemplo. Esse postulado considera que a justiça do sistema escolar pode ser medida pela forma como os mais fracos são

tratados, isto é, as desigualdades são justas quando não pioram as condições dos mais desfavorecidos.

Tendo em vista o fenômeno da exclusão escolar, Dubet (2004) considera imprescindível salvaguardar um mínimo de assistência. Essa interpretação de justiça implica que os programas de escolaridade comum e obrigatórios sejam definidos a partir das exigências comuns asseguradas a todos, de tal modo que a tendência é que os/as melhores alunos/as aproveitem melhor e progridam mais depressa. Mas isso não implica que os/as alunos/as menos favorecidos sejam abandonados.

Analisar a política de tempo integral à luz dessa perspectiva de justiça social leva-nos a pensar que a política de expansão da carga horária escolar precisa caminhar junto com proposições que busquem garantir a permanência dos estudantes trabalhadores na escola, como, por exemplo, políticas de bolsas de estudos. Entretanto, reforçamos que o auxílio-financeiro, por si só, não resolve a questão das desigualdades escolares, tendo em vista a amplitude do fenômeno. Contudo, não podemos ignorar que são mecanismos que impactam no processo de permanência do/a aluno/a na escola.

Esse postulado dialoga com o que Saviani (1999) denominou, na década de 1980, de educação compensatória. O pesquisador sinaliza que a educação compensatória tem sido, historicamente, convocada para resolver os problemas referentes à desigualdade educacional, ou, nas palavras do pesquisador: da marginalidade educacional. De tal modo que, à medida que os condicionantes socioeconômicos são entendidos como os principais motivos do fracasso escolar, a educação compensatória é chamada para agir sobre esses aspectos. Sob essa lógica, a escola teria a função de fomentar a igualdade social, mas, para tanto, precisa suprir as deficiências concernentes à saúde, nutrição, a questão socioemocional etc. Podemos observar essa perspectiva de educação na política de ampliação do tempo escolar no Brasil. Saviani entende que a escola é vista, equivocadamente, como a responsável por resolver todos os problemas sociais, como se tivesse um “poder redentor”.

Decerto, Saviani não negligencia a importância de programas de ação compensatória, todavia, problematiza que essa perspectiva não será capaz de solucionar os problemas educacionais. A este respeito, o pesquisador salienta que “se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade, através da ação pedagógica, não se trata de reconhecer seus limites, mas de alargá-los: atribui-se então a educação um conjunto de papeis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política educacional” (Saviani, 1999, p. 44).

Daí que a elaboração de uma política orientada para as juventudes não pode se eximir de pensar nas diversas desigualdades que perpassam a vida dos/as estudantes das classes

populares que, como vimos nesta seção, é composto por uma parcela de jovens que precisam trabalhar/estagiar, moram distante da escola, moram na área rural, precisam cuidar dos irmãos etc.

CAPÍTULO 4 — EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES EM DISPUTA

Este capítulo objetiva explorar sobre a temática da educação integral e em tempo integral sob o prisma histórico e teórico-conceitual, a fim de traçar uma discussão específica acerca da categoria de análise 1: compreensão de educação integral em tempo integral, dividida em duas subcategorias: concepções de educação integral e perspectivas de tempo integral. Para tanto, organizamos este capítulo em 3 seções. Na primeira, buscamos situar historicamente as várias vertentes e concepções de educação integral defendidas pelos movimentos políticos e ideológicos do século XX, no Brasil. Na segunda, intencionamos discutir sobre a educação integral em tempo integral no país. Na última seção, iremos debater acerca das experiências de educação de tempo integral no Brasil.

4.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: PERSPECTIVAS

A educação integral não é um tema novo, sendo recorrente desde a antiguidade. Segundo Aristóteles, era ela a que desabrochava todas as potencialidades humanas. Gadotti (2009), por sua vez, mostra que vários educadores europeus debatiam sobre a necessidade de uma educação integral ao longo da vida, como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), Jean Piaget (1896-1980) e o francês Célestin Freinet (1896-1966). No Brasil, também houve, e ainda há grandes educadores/as que argumentaram a respeito da importância de uma educação integral, dos/as quais se destacam Paulo Freire, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Jaqueline Moll, etc.

A educação integral é um conceito em permanente disputa. Os sentidos acerca da concepção refletem o tempo, espaço, contexto e conjuntura histórica dos quais emergem. É notório que há um consenso em torno da ideia de que ela se configura enquanto defesa de uma formação ampla e completa para o ser humano. Contudo, não podemos afirmar que não há o mesmo consenso sobre o que vem a ser uma formação completa, isto é, quais pressupostos políticos, teóricos, filosóficos que a caracterizam. A perspectiva de educação integral está intrinsecamente vinculada à visão de mundo, de sociedade e de ser humano dos seus defensores, logo, as múltiplas formas de conceber a sociedade e a relação do ser humano com a sociedade em que vive impactam as percepções no tocante à educação integral.

Segundo Coelho (2009), na civilização antiga, especificamente na Paideia grega, já existia uma noção de uma formação humana mais completa, que mais tarde seria denominada de educação integral. O conceito de educação para os gregos significava uma concepção ampliada de educação, ou seja, “[...] há um sentido de completude que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que não se descola de uma visão social de mundo” (Coelho, 2009, p. 85). Sobre essa visão de educação na Grécia, Jaeger (2001, p. 342-343) aponta que:

Ao lado da formação meramente formal do entendimento, existiu igualmente nos sofistas uma educação formal no mais alto sentido da palavra, a qual não consistia já numa estruturação do entendimento e da linguagem, mas partia da totalidade das forças espirituais. É Protágoras quem a representa. A poesia e a música eram para ele as principais forças modeladoras da alma, ao lado da gramática, da retórica e da dialética. É na política e na ética que mergulham as raízes desta terceira forma de educação sofística. Distingue-se da formal e da enciclopédica, porque não considera o homem abstratamente, mas como membro da sociedade. É desta maneira que coloca a educação em sólida ligação com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da Arete humana. O espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais.

Observamos, portanto, que a Grécia já continha o germe do que mais tarde se denominaria de educação integral. No entanto, para não cairmos numa análise rasa, é preciso considerar que a sociedade grega era aristocrática e escravocrata, assim, a educação não era direito de todos, mas sim direcionada a alguns grupos sociais dominantes. Feita essa breve digressão histórica, cabe evidenciarmos que, durante vários séculos, o debate acerca da formação humana ficou adormecido, não adquirindo tanta visibilidade, até porque a educação formal não estava sendo consubstanciada em instituições públicas atendendo a todos.

A discussão sobre a educação integral reaparece no período moderno, a partir do século XVIII, mais especificamente durante a revolução francesa e a constituição da escola pública, em que o debate volta a ganhar ênfase a partir da perspectiva de formação do homem completo, defendida pelos jacobinos. Sob esse prisma, Coelho (2009) denota a importância de se destacar dois aspectos: que o período constitui a instituição pública de ensino — a escola — como locus privilegiado desse trabalho educativo; e que a concepção defendida traz elementos da educação integral proposto desde a Paideia, mas também acrescenta outras dimensões advindas, sobretudo, do pensamento anarquista, como a dimensão estética dessa formação completa.

Tendo como base os estudos realizados por Gallo (2012) e Coelho (2009), notamos que a educação defendida pelos anarquistas assume um caráter político e ideológico, cuja finalidade estava orientada para a transformação social. Nessa lógica, valores como liberdade, fraternidade, igualdade, justiça, cooperação etc., fundamentam os ideais de educação integral anarquista. A educação almejada pelo movimento ocorria tanto em espaços formais, informais

e não formais, tais como escolas, teatros, sindicatos, centros culturais, associações operárias, dentre outros.

Do ponto de vista dos anarquistas, a educação integral estava articulada com um projeto abrangente que vislumbra outro tipo de formação do homem e de sociedade:

O que vemos então é que a educação integral tinha como centro essa construção de uma nova moralidade, uma nova forma de vida, uma vida segundo os princípios anarquistas. Tratava-se de aprender a viver de outro modo, a viver uma outra vida, justa, livre, fraterna. Tanto o aprendizado intelectual quanto o aprendizado profissional e os cuidados com o corpo e com a higiene tinham por finalidade a construção dessa moralidade, de certo modo realizando o princípio colocado décadas antes por Stirner, de submeter o saber à vontade. Apenas com essa nova forma de viver seria possível construir uma nova sociedade (Gallo, 2012, p. 179).

Com os pensadores do movimento anarquistas, como Bakunin e Proudhon, novos ideais, como liberdade, igualdade e autonomia, passam a compor o arcabouço filosófico da educação integral. Segundo Bakunin (1979, p. 29-30), os burgueses já tinham acesso a uma educação integral e, a partir de sua visão de sociedade igualitária, o teórico argumenta que todos deveriam acessar essa educação:

¿Podrá ser completa la emancipación de las masas obreras mientras reciban una instrucción inferior a la de los burgueses? [...] se entiende ahora por qué los no pidem más que instrucción para el pueblo, [...] y por qué nosotros, demócratas socialistas, pedimos para el pueblo instrucción integral, toda la instrucción, tan completa como lo requiere la fuerza intelectual del siglo.

As expressões artísticas e estéticas são dimensões que os anarquistas consideram primordiais numa perspectiva de educação integral e emancipadora. Coelho (2009, p. 88) chama atenção ao fato de que a concepção libertária de educação advém de uma proposta política de viés altamente emancipadora, isto é, as propostas anarquistas visam a uma formação completa do homem para que ele o seja, “[...] na plenitude filosófico-social da expressão. É assim que essa educação se faz concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política”.

Quando se trata do debate sobre a educação integral no Brasil, temos que retomar o pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX, já que correntes políticas diversas delinearam concepções a seu respeito. Há, nesse sentido, uma multiplicidade de discussões acerca da conceituação do tema e na literatura acadêmica diversos autores abordam seus preceitos. Na primeira metade do século XX, mais exatamente na década de 1920, inicia-se a discussão a respeito da temática no país. Diversos grupos sociais defendiam perspectivas de educação integral, tais como: os católicos, anarquistas, integralistas, os liberais, dentre

outros. Todavia, cabe salientar que os sentidos atribuídos por esses grupos são diversos, e muitas vezes, contrastantes.

Do ponto de vista dos católicos, a educação integral foca na formação abrangente do ser humano, que contemple suas múltiplas dimensões: espiritual, moral, física, intelectual, cultural, buscando atender à visão de homem preconizado por eles, ou seja, com corpo e alma, aspectos humanos e divinos. Esse grupo religioso defendia uma perspectiva de educação alicerçada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas e a uma disciplina rigorosa (Coelho, 2009). Sob esse prisma, a visão de ser humano era baseada na tríade: Deus, Pátria e Família, dessa maneira, a educação deveria considerar as duas realidades do homem: corpo e alma, ambos inseparáveis, pois a “educação integral Católica não deverá separar aquilo que é unido no composto harmônico. Neste sentido, não há educação física separada da educação moral” (Cury, 1988 p. 56).

Outra organização política brasileira que também desenvolveu perspectivas em torno do conceito de educação integral foi a ação integralista brasileira (AIB), liderada por Plínio Salgado. Na visão dos integralistas, a escola era entendida como o prolongamento do lar. Coelho (2005, p. 84-85) ilustra esse ideário ao citar a fala de um dos representantes do movimento, Belisário Penna, que diz que “a escola deve ser um prolongamento ou uma expressão da vida familiar, pelas atividades comuns a uma e outra tal as formas de cooperação, a autoridade, a disciplina, a obediência e o respeito mútuo”.

Cavaliere (2010) mostra que, no Brasil dos anos 1920, predominava um espírito higienista-educacional, com um discurso de libertar o povo da ignorância, em que a alfabetização era vista como a grande salvadora de todos os males do país. Em suas palavras, “A compreensão da ignorância como doença, dos analfabetos como seres que ‘vegetavam’, a formulação ‘povo-criança’, a ser educado e preparado para transformar-se em ‘povo-nação’, levavam a um projeto autoritário de educação escolar” (Cavaliere, 2010, p. 251). O pensamento educacional brasileiro dos anos 1920 era caracterizado pela ideia de que a educação seria a responsável por dirimir os problemas do analfabetismo, que assolavam a sociedade. A alfabetização era encarada como um fim em si mesma, sem uma visão ampliada de educação. Essa perspectiva influencia fortemente o movimento dos integralistas.

As categorias que engendram o pensamento integralista são compostas pela tríade Deus, Pátria e Família, além disso, faz-se uso de expressões como homem espiritual, homem cívico, homem intelectual e homem físico, como as dimensões que compõem o ser humano como um todo. A análise de fontes primárias, empreendida por Coelho (2005), demonstrou a existência

de escolas implementadas pelos adeptos do integralismo, que cumpria o papel, também, e não somente, de doutrinar as crianças.

Uma análise dessas atividades, em conjunto, nos permite inferir que no movimento integralista: havia preocupação com a educação, vista como uma prática capaz de reproduzir seu ideário; a educação comportava aspectos que visavam ao homem por inteiro, não se limitando às atividades intelectuais. Ao contrário, levava em conta atividades esportivas, de moral e cívica e, ainda, atividades profissionais; os núcleos municipais congregavam diversas atividades socioeducativas, no afã de reproduzir seu ideário, consolidando, assim, uma concepção singular de educação integral (Coelho, 2005, p. 92).

A perspectiva de educação do movimento integralista recebeu muitas críticas, como contra o viés doutrinário com a intenção de atender ao interesse do Estado integral, o privatismo e contra a tentativa de moldar os indivíduos para servir ao modelo de sociedade almejado pelo integralismo. Dessa maneira, Coelho (2005, p. 92) destaca:

A função da educação confundia-se com os objetivos éticos-políticos do movimento, no intuito de reproduzir, politicamente, o modelo de homem e de sociedade preconizados pelo integralismo. Ou seja, mais uma vez, temos a educação a serviço de interesses específicos. E, no caso específico da educação integral, mais uma posição conservadora em seus fundamentos e pragmática nas ações engendradas para implantá-la.

Como explicita Cavaliere (2010), a ideia da educação como regeneradora da moral social e individual era uma perspectiva comum nas primeiras décadas do século XX, contudo, foram os integralistas que sustentaram, de forma mais convicta, o seu papel moralizador. Assim sendo, “Os valores da educação Integralista eram sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. Cumprir os compromissos, obedecer aos superiores, propagar sua doutrina e morrer pelos ideais eram as bases da atitude Integralista a ser inculcada” (Cavaliere, 2010, p. 250). A concepção de formação significava, na verdade, “conversão a uma verdade já estabelecida” (2010, p. 250), representando uma corrente não somente conservadora, mas também autoritária.

Outro grupo, à época, que saiu em defesa de uma educação integral foram os intelectuais liberais por meio do movimento da Escola Nova, os chamados escolanovistas, que se expressam no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse documento, lançado em 1932, foi redigido por 26 intelectuais brasileiros influentes e tinha como principais objetivos a defesa de um sistema de ensino público que buscasse atender todos os períodos do desenvolvimento humano, quais sejam: infância, adolescência, juventude e maturidade, com o intuito de formar a personalidade integral do indivíduo (Ribeiro, 2017).

Ribeiro (2017) elucida que no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, os termos “educação integral”, “formação integral” e “desenvolvimento integral” surgem várias vezes e com sentidos bem claros, referindo-se ao desenvolvimento individual do educando, em

conformidade com as suas fases da vida. Dessa maneira, a educação integral tem o compromisso com a formação dos indivíduos em todos os períodos da escolarização: infantil, primária, secundária e superior.

Cabe destacar que as ideias pedagógicas escolanovistas foram desenvolvidas em várias partes do mundo durante todo século XX, tendo como principais teóricos: Claparède, Montessori, Decroly, Dewey e Freinet. Embora existam singularidades de cada experiência, é consensual a importância que a corrente concebe para a articulação da educação intelectual com a atividade criadora, à vida social-comunitária da escola, à autonomia dos alunos e professores; à formação global da criança (Cavaliere, 2002).

A rigor, os reformadores tinham a expectativa de alcançar “[...] o renascimento social a partir de um novo homem, de uma nova geração, formada segundo essas novas bases escolares” (Cavaliere, 2002, p. 255). Convém salientar, no entanto, que na maior parte dos países ocidentais, a influência da Escola Nova não modificou as características fundamentais do sistema educacional, que permaneceram alinhados com a pedagogia tradicional. Isso porque o sistema capitalista não sustentou uma visão de escola que pudesse fazer emergir novas mentalidades. Além disso, o capitalismo optou por uma perspectiva de educação alinhada com a teoria do capital humano (Cavaliere, 2002).

O ideário liberal de educação denunciava a gravidade e precariedade da educação brasileira e propunha um modelo novo de educação:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhes podem disputar a primazia no plano de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país, depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e a iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo da riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço do estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e em espírito de comunidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado (Azevedo et al., 2010, p. 188).

O filósofo, político e pedagogo Anísio Teixeira, um dos precursores do movimento Escola Nova, defendia uma formação completa para as crianças estudantes, alicerçada em atividades intelectuais, artísticas, físicas e de saúde, além daquelas que visam à formação de hábitos e atitudes. É oportuno sublinhar, como afirma Coelho (2009, p. 89), que essa formação defendida por Anísio Teixeira está em sintonia com os pressupostos de uma concepção liberal,

que defende uma “formação para o progresso e para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial”, que reverbera o momento histórico vivido por ele.

O pensamento anisiano, ancorado no de Dewey, contribui para a superação dessa ideia “cívico-sanitária” preponderante até o momento, como denota Cavaliere (2010, p. 251):

Os pensamentos foram se diferenciando até a ruptura com a visão cívico-sanitária. Até ali, o conceito de educação como ajustamento estático a um ambiente fixo estava na base de todo o pensamento educacional brasileiro. Ao trazer, diretamente para o campo da educação, de forma sistemática, a filosofia pragmatista americana, Anísio Teixeira introduziu um elemento perturbador naquela lógica.

Foi nas décadas de 1920 e 1930 que a bandeira da educação integral se ampliou e adquiriu consistência teórica e política, a partir da influência do pragmatismo americano, com a superação do “fetichismo da alfabetização” (Cavaliere, 2010). Teixeira argumentava que a educação não era a preparação para a vida, mas sim a própria vida, sendo fundamentada por descobertas e experiências no contato direto com a sociedade e a natureza (Ribeiro, 2017).

De acordo com Cavaliere (2010, p. 253), muitos teóricos consideram que o movimento escolanovista está alinhado a um liberalismo conservador, que se adequa à concepção hegemônica do capitalismo. Sob essa lógica, não há um questionamento sobre o papel do Estado na produção das mazelas sociais, o que deve corrigir as desigualdades sociais é o desenvolvimento científico e cultural. O sentido histórico conservador do escolanovismo decorre do fato de que a escola teria, nessa perspectiva, o papel de contribuir para a diminuição dos problemas sociais.

A tendência escolanovista de hipervalorização do papel da educação escolar na vida dos indivíduos e da sociedade é questionada justamente por que tal hipervalorização estaria inserida no contexto de busca da superação dos antagonismos sociais por meio da ação coletiva “equilibradora” do Estado. Dessa forma, o escolanovismo teria um sentido histórico conservador, pois adequaria a escola ao papel de diluir conflitos.

Somado a isso, a crítica era que os reformistas estavam mais preocupados com a dimensão técnica-pedagógica do que com os aspectos políticos, ou seja, defendiam a adequação da expansão escolar ao sistema capitalista predominante. Em síntese, os reformistas questionavam a corrente pedagógica tradicional predominante, que era caracterizada pela cultura intelectual abstrata, autoridade e obediência. Ao contrário, eles defendiam uma educação alinhada com o mundo moderno, com a democracia, progresso, liberdade, etc, que fosse interligada com a vida, e não como preparação para a vida, bem como a valorização da experiência prática.

Essa digressão nos mostra que, historicamente, há um viés ideológico de caráter progressista e emancipador que caracteriza a noção em debate nos diferentes momentos

históricos. Entretanto, tal ponto de vista não é pertinente a todas as correntes políticas e filosóficas que conviveram, no Brasil do século XX, defendendo concepções múltiplas de educação integral. Reforçamos o que destacamos no início desta subseção: não se trata de um conceito homogêneo, mas sim heterogêneo, complexo e com várias nuances, de onde decorre ser fundamental que as políticas denotem de forma explícita qual a definição de educação integral assumida.

Em face à diversidade de sentidos atribuíveis à expressão educação integral, cabe não perdemos de vista elementos inerentes a sua perspectiva, que assumimos nesta pesquisa, quais sejam: uma formação ampla dos indivíduos que preze por um desenvolvimento biopsicossocial. A educação integral e de tempo integral tem que ter o compromisso com a socialização do conhecimento historicamente acumulado, isto é, contribuir para a ampliação do capital cultural e simbólico das crianças e jovens, para que eles compreendam as contradições do mundo social e, assim, possam transformá-los.

Sob essa ótica, defendemos uma perspectiva de educação integral que esteja alicerçada com a formação integral do ser humano nos seus variados aspectos: físicos, cognitivos, socioemocionais, estéticos, éticos, político etc.

Aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial (Gonçalves, 2006, p. 130).

4.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

De modo geral, quando se debate sobre educação integral, as expressões “tempo integral, horário integral e jornada ampliada”, fazem-se presentes e tendem a ser concebidas, de forma equivocada, como sinônimos. Rosa (2016) sinaliza as diferenças dos termos:

1. Tempo integral: [...] trata-se de uma denominação para o aumento específico de horas diárias do aluno, sob responsabilidade da instituição escolar. [...] Ele corresponde, de acordo com a Lei 10.172/2001 - do Plano Nacional de Educação (PNE) e com o Decreto 6.253/2007 – do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a um período de no mínimo sete horas diárias na escola.
2. Horário integral: este termo é sinônimo da expressão tempo integral. [...] é comumente utilizado nos espaços escolares, pela comunidade escolar, para denominar as propostas de aumento da jornada escolar, talvez porque o termo “horário” integral carrega um lastro “quantitativo”, de mais tempo em horas, e não um “tempo” mais qualitativo.

3. Jornada ampliada: Este conceito não está definido em nenhum ordenamento legal. Porém, acreditamos que ele se refira a um tempo menor que sete horas, que corresponde ao tempo integral e maior que quatro horas diárias, que é o tempo regular expresso na Lei 9.394/96 (Rosa, 2016, p. 58).

No âmbito da legislação brasileira, o termo tempo integral foi anunciado pela primeira vez nos artigos 34 e 87 da LDB (Lei nº 9.294/1996):

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

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

Nesses termos, o Plano Nacional de Educação (2001-2010), instituído pela Lei nº 10.172/2001, incluiu entre suas metas e objetivos a ampliação da jornada escolar e definiu que a escola de tempo integral deveria abarcar um período de no mínimo sete horas diárias na jornada escolar (Brasil, 2001). Em relação à educação infantil, a meta 18 estabeleceu o seguinte: “Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos” (Brasil, 2001, p. 4). Já para o ensino fundamental, o PNE (2001-2010) destina duas metas (21 e 22), que versam sobre a oferta da educação em tempo integral:

21. Ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. 22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas (Brasil, 2001, p. 21).

Em conformidade com o PNE (2001-2010), o Decreto nº 6253/2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2007-2020), Lei nº 11.494/2007, considera educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo. Em seu décimo artigo, o Fundeb considera o tempo integral como um dos tipos de matrícula diferenciada nas ponderações para distribuição proporcional de recursos. Em relação à legislação, exprime Cavaliere (2014), a lei do Fundeb (Brasil/ MEC, 2007) é uma das mais importantes, visto que especifica aportes financeiros maiores para as matrículas em tempo integral, diferenciando os acréscimos de acordo com os níveis de ensino: creche-10%; pré-escola-15%; educação fundamental-25% e ensino médio-30%. Assim, foi a lei do Fundeb que primeiro “levou” a escola de tempo integral para toda a educação básica.

O PNE de 2001 especificou a “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas”, “para as crianças de idades menores”, para as “famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa” (Brasil, 2001). No plano, a educação em tempo integral não aparece com uma meta específica, mas diluída nos itens do Plano que se organizam pelos níveis e modalidades de ensino e, ademais, é direcionada para educação infantil e o ensino fundamental, não mencionando o ensino médio. É notório que tenha sido o PNE de 2001 a fazer uma defesa mais enfática da educação de tempo integral, apesar de não elucidar ações mais concretas para a efetivação da política.

Já no PNE de 2014 fica evidente que ela se tornou mais relevante no debate. O viés compensatório persiste, já que o documento prioriza setores mais vulneráveis da população e as crianças:

Instituir em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado ao atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (Brasil, 2014).

Neste novo PNE, a educação em tempo integral constitui-se em uma meta específica, (meta 6) que é composta por 9 itens, voltada para toda a educação básica “[...] no mesmo patamar de metas como a universalização do ensino fundamental ou a garantia de planos de carreira para todos os profissionais docentes. Ou seja, há uma evidente mudança de estatura do tema na linha que vai da LDB ao PNE-2014” (Cavaliere, 2014, p.1209). O PNE prevê, até o ano de 2024, a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas de forma a atender pelo menos 25% de todos os alunos.

No Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) surge, pela primeira vez, no âmbito jurídico, a expressão contraturno e a formulação da ideia “educandos sob responsabilidade da escola para além da jornada escolar” (no item VII). O PDE integra o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e foi implementado por meio do Decreto nº 6.094 de 24/04/2007. O plano possui 28 diretrizes organizadas em metas voltadas para o desenvolvimento da educação básica no país. Para Santos (2014, p. 95), “O PDE consiste em um plano educacional de longo alcance, elaborado com base em metas (não cumpridas) do Plano Nacional de Educação (1997-2007)”.

É crucial demarcarmos que a discussão proposta nesta tese parte da ideia de que a educação em tempo integral não é sinônimo de educação integral, conforme já apontado pela literatura (Moll, 2012; Cavaliere, 2002, 2010; Coelho, 2009; Nosella, 2010; Frigotto; Ciavatta, 2012). Todavia, muitos teóricos defendem que a ampliação do tempo escolar é um aspecto

favorável para a viabilização de uma educação que promova o desenvolvimento integral do educando em suas múltiplas dimensões, apropriando-se de tempos e espaços disponíveis. Nessa direção, Cavaliere (2014, p. 1214) argumenta que a educação integral:

[...] trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos.

Na nossa perspectiva, a educação integral sob um viés crítico é condição *sine qua non* da ampliação do tempo escolar e vice-versa. Paro (1988) traz relevantes contribuições para o debate ao afirmar que falar educação integral é, em última instância, um pleonasmo. Isso porque ou a educação é integral ou não é educação. O pesquisador destaca que precisamos pensar num conceito mais rigoroso de educação, que ultrapasse a visão do senso comum pobre e restrito que é: a ideia de que existe alguém que sabe, que possui conhecimento e informação e que ensina alguém que não sabe.

Um conceito mais rigoroso requer pensar o ser humano como sujeito histórico: o homem se distingue dos demais animais, ou seja, de algo meramente natural, à medida que ele produz e cria algo a partir do trabalho. A partir disso, produzimos várias coisas e não só conhecimento e informação, mas também valores, filosofia, cultura, ciências, ou seja, o ser humano, para fazer-se histórico, produz cultura. Ele se apropria de grande parte da cultura produzida historicamente e assim ele se faz histórico. Essa apropriação da cultura, Paro chama de educação integral.

Segundo Paro, a escola fracassa, portanto, porque é parcial. É por isso que é imprescindível pensar sobre a educação integral e ultrapassar a concepção predominante de educação que é “vulgar e falsa” e se reduz a uma simples passagem de informações e conhecimentos.

As pesquisas realizadas por Ana Maria Cavaliere, ao longo de uma década, identificaram quatro principais concepções de escola de tempo integral no Brasil, que são: assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial. A visão dominante é a de cunho assistencialista, que concebe a escola como um espaço para os alunos pobres, em que o mais importante não é a aquisição de conhecimento, mas a ocupação do tempo e a socialização primária. Sob essa ótica, de forma frequente, utilizam-se a expressão “atendimento” para se referir às crianças que acessam a escola, como se a escola não fosse o local de adquirir conhecimento, mas sim lugar onde as crianças das classes populares são atendidas, de modo similar aos/as doentes.

Outra perspectiva é a de caráter autoritário, em que a escola de tempo integral é vista como espaço que contribui para a prevenção de crime, de tal modo que: “[...] estar ‘preso’ na escola é sempre melhor do que estar na rua. É a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência” (Cavaliere, 2007, p. 1029). De acordo com a concepção democrática, a escola de tempo integral pode cumprir um papel emancipatório, ao contribuir para uma formação humanizada e para o acesso à cultura, por exemplo, garantindo melhor desempenho em relação aos saberes escolares, sendo esses considerados ferramentas para a emancipação. E, por fim, a visão multissetorial que parte do princípio de que a educação pode e deve se fazer fora da escola, de modo que o tempo integral não necessita estar centralizado na instituição escolar. Nessa lógica, as ONGs seriam, por exemplo, espaços importantes na viabilização de uma educação integral.

A referida pesquisadora faz uma diferenciação entre Escola de tempo integral *versus* aluno em tempo integral. Os projetos e programas voltados para a educação de tempo integral, que surgiram no início dos anos 2000, alegavam que a escola não precisava ser a principal promotora da educação nos moldes do templo ampliado, mas ela deveria ocorrer em outros espaços além da instituição. Essa é a visão do aluno de tempo integral. Nesse prisma, há a defesa da articulação da escola com diversos órgãos sob justificativas diversas, como: falta de estrutura física e de recursos humanos das escolas ou defesa de que na sociedade contemporânea a educação deve ser multifacetada, incorporando vários tipos de organizações sociais.

É lúcido observar, entretanto, que esse modelo pode ocasionar uma série de problemas em relação à garantia de uma educação pública de qualidade. A fragmentação da oferta das atividades educativas em espaços diferentes dificulta a manutenção de uma referência tanto para o aluno, como para a proposta pedagógica. Nessa lógica, Cavaliere tece uma série de ponderações a respeito dessa vertente:

Numa sociedade com pouca tradição de autonomia organizativa e frágeis instituições sociais, quais as chances de sucesso, do ponto de vista da qualidade pedagógica, de uma política desse tipo? Outra ponderação diz respeito à participação, no trabalho educativo, de profissionais não-docentes. Se essa prática pode, em algumas circunstâncias, ser interessante e desejável, ela aumenta as responsabilidades de planejamento, controle e avaliação, caso contrário pode-se transformar perigosamente o sistema de ensino em “terra de ninguém”. De outro lado, o modelo de oferta pulverizada não está livre das concepções assistencialistas de “atendimento”. Ao contrário, dependendo do nível de integração obtido entre as demais organizações e a instituição escolar, a oferta fragmentada de atividades pode ser ainda mais vulnerável às práticas assistencialistas (Cavaliere, 2007, p. 1030-1031).

Assim, o questionamento que fica é: de onde veio essa ideia de que as ONGs, que não são da área da educação, teriam competência para administrar ações articuladas em torno de uma educação integral?

A concepção vigente na LDB é a de aluno em tempo integral, que, por sua vez, não está isenta de possuir um caráter assistencialista, indubitavelmente. No entanto, vale frisar que a escola é, por sua natureza, a instituição do aluno e para o aluno, ou seja, “com todas as suas limitações, é a instituição onde o aluno estar é sempre a parte principal, onde seu lugar é um direito constitucional” (Cavaliere, 2007, p. 1031). Não se trata de negar, de forma inflexível, a participação de outras instâncias da sociedade civil, que pode ser enriquecedora, mas isso é plausível à medida que “[...] não signifique pulverização das ações e sim o fortalecimento da instituição escolar. Desde que não represente uma nova modalidade de privatização daquilo que deve, por determinação constitucional, ser público” (Cavaliere, 2007, p. 1032).

4.2.1 O tempo sob um viés sociológico: breves apontamentos

Ao elencarmos a educação de tempo integral como objeto de estudo, não podemos nos eximir da discussão, mesmo que breve, sobre o tempo enquanto uma categoria sociológica. Pensar sobre o aumento do tempo cronológico requer discutir a respeito dos usos sociais desse tempo. Afinal, quais os significados e os sentidos deste tempo escolar ampliado? Como o tempo social impacta na noção do tempo escolar? Essas são algumas questões suscitadas dentre as inúmeras que poderíamos elencar diante da problemática.

Corroboramos com Ponce (2016), quando salienta que “o que pode qualificar o tempo da escola – seja ele parcial ou integral – é não perder de vista que o seu objetivo é contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, preservando o direito de aprendizagem de todos com vistas à igualdade social” (Ponce, 2016, p. 1145).

Ao pesquisar sobre o tempo a partir de uma abordagem sociológica, Elias (1998) enfatiza a necessidade de ultrapassar uma visão dual sobre a questão temporal, ou seja, o “tempo social” e o “tempo físico” estão imbricados e não separados. Nessa direção, o mundo social da convivência humana ocorre no mundo natural, de modo que a relação entre ambos não é pautada no contraste, mas sim na integridade. É imprescindível, portanto, considerar o tempo como um elemento essencial da vida em sociedade. Ele representa as formas de organizações da sociedade que variam conforme as transformações históricas, isto é, o tempo é socialmente criado.

Podemos legitimamente afirmar que o relógio indica o tempo, mas ele o faz através de uma produção contínua de símbolos que só tem significado num mundo em cinco dimensões, num mundo habitado por homens, isso é, por seres que aprenderam a associar às figuras perceptíveis imagens mnêmicas específicas, e, portanto, um sentido bem determinado. A particularidade do tempo está no fato de que se utilizam símbolos – hoje em dia símbolos essencialmente numéricos – como meios de orientação no seio do fluxo incessante do devir, e isso em todos os níveis de integração, tanto física quanto biológica, social e individual (Elias, 1998, p. 16).

Para Husti (1993), mencionado por Silva e Santos (2024), a percepção e o sentido do tempo escolar ainda estão muito impregnados pela lógica matemática derivada do pensamento newtoniano, o que ele chama de planificação do tempo. A organização do tempo escolar permaneceu arcaica, de modo que não acompanhou as mudanças sociais, em especial, as mutações tecnológicas. A reorganização do tempo escolar não é uma medida apenas do âmbito técnico, mas implica mudanças culturais e políticas.

Há uma vasta produção na área da sociologia que têm evidenciado que o tempo na contemporaneidade tem sido marcado por uma velocidade ao extremo, de maneira que, como diz Ponce (2016, p. 1144), o presente não tem sido valorizado como fonte de experiências humanas significativas, mas pelo contrário, “é vivido despido de conteúdos do passado e da perspectiva de futuro projetado. É presente ensimesmado”.

Silva e Santos (2024), ao mencionarem os estudos de Martinic (2022), enfatizam que as reformas curriculares e as políticas educacionais das últimas décadas têm focalizado o tempo escolar somente em seu aspecto objetivo e quantitativo, ou seja, não qualitativo. O sociólogo chileno tece reflexões sobre a relação entre o tempo escolar e a aprendizagem e salienta a relevância de distinguir entre “tempo como quantidade” e “tempo como significado” (Martinic, 2015). Ampliar o carga horária escolar pode gerar experiências e vivências para os alunos, contudo, o questionamento que devemos pontuar diz respeito à qualidade e a quão significativas são essas experiências. Essa ampliação, desprovida de uma reflexão sobre as aprendizagens dos estudantes, pode reforçar um ensino sem qualidade. Importa ressaltar, ainda, que o tempo disponível para a formação está entrelaçado com outros fatores, tais como as condições sociais dos alunos.

Os pesquisadores mencionados denotam que as políticas curriculares contemporâneas para o ensino médio nos colocam diante de uma questão paradoxal: a defesa em torno da expansão da jornada escolar em um contexto em que ocorre a diluição das experiências temporais e do próprio conceito de educação integral na escola de nossa época. De acordo com os pesquisadores, esse descompasso revela-se na defesa de novas racionalidades pedagógicas,

quais sejam: “o despertar de talentos, a tomada de decisões conscientes e as possibilidades de projeção do futuro” (Silva e Santos, 2024, p. 49).

Como exprime Cavaliere (2007), a ampliação do tempo diário na escola pode ser entendida e justificada das seguintes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, ou seja, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

No decorrer do século XX, o tempo escolar no Brasil sofre transformações em sua definição que são convergentes com o novo tempo social da cultura urbana, ou seja, da industrialização, da inserção da mulher no mercado de trabalho, da regulamentação do trabalho, da eliminação do trabalho infantil etc. Em cada contexto histórico, a determinação do tempo escolar não é algo desinteressado, ao contrário, se dá em função de diferentes interesses, tais como a cultura familiar predominante, a visão acerca da formação da criança e do adolescente, o tipo de articulação entre educação escolar e políticas públicas de assistência, etc. (Cavaliere, 2007). Noutras palavras:

Em sua configuração concreta, o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores. Essa característica constitutiva complexa dá ao tempo escolar uma dimensão cultural que nos impede de com ele lidar de forma meramente administrativa ou burocrática, sendo a sua transformação o resultado de conflitos e negociações (Cavaliere, 2007, p. 1018).

Ao questionar o que significa a ampliação do tempo escolar, do ponto de vista pedagógico, Cavaliere (2007) argumenta que, considerando a instrução escolar, não parece lógico aumentar o tempo na escola num contexto de difusão das novas tecnologias de informação; a ampliação se justificaria caso o objetivo fosse aprofundar as experiências escolares. A autora salienta ainda que, se considerarmos que a função da escola, numa sociedade cada vez mais complexa, é preparar os indivíduos para a vida democrática, a ampliação do tempo pode ser uma grande aliada. Para tanto, é necessária uma definição curricular compatível, infraestrutura, profissionais preparados e organização desse tempo.

De modo geral, o aumento da carga horária escolar tem sido investigado, de forma predominante, sob o viés do “efeito escola”, ou seja, de pesquisas sobre resultados de desempenho escolar que independem da “origem sociocultural” dos alunos e cuja explicação se encontra em elementos internos à vida escolar. A perspectiva chamada de “efeito escola” considera vários aspectos desta realidade, dentre esses, o tempo é um dos mais analisados pelos

estudos. Tais pesquisas salientam que não há uma associação automática entre mais tempo e melhor desempenho ou vice-versa. Qualquer que seja o aspecto considerado nos estudos sobre o efeito escola, não é possível identificar uma relação positiva ou negativa de forma automática (Cavaliere, 2007).

Há, no entanto, casos em que a ampliação do tempo implicou o efeito contrário do que foi proposto. É o caso do CIEPs, como aponta Cavaliere (2002, p. 1019 -1020), onde a falta de atividades diversificadas e de interesse do alunado geraram um esvaziamento e se tornaram desinteressantes: “[...] como esses CIEPs ficaram, em muitos casos, reduzidos às aulas convencionais, a inadaptação tornou-se frequente. Apesar do horário integral e da forte expectativa inicial da população em relação a essas escolas, o desprestígio e o conceito negativo se estabeleceram”.

4.3 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL DURANTE O SÉCULO XX

Nesta subseção, objetivamos apresentar e discutir as experiências de educação de tempo integral mais relevantes ocorridas durante o século XX, no Brasil. No cenário brasileiro, temos significativas experiências de jornada escolar ampliada com a perspectiva de proporcionar uma formação integral aos alunos, tais como as escola parques, pensadas por Anísio Teixeira, os CIEPs, idealizados por Darcy Ribeiro, os Centros de Atendimento Integral às Crianças (CAICs) no governo de Itamar Franco e o Programa Mais Educação (PME) no governo Lula.

No Brasil, foi o filósofo, político e pedagogo Anísio Teixeira, nos anos 1950, que iniciou as primeiras tentativas de implantação de um sistema escolar que promovia uma jornada ampliada em tempo integral. De acordo com Cavaliere (2010), em que pese o pensamento anisiano defender a educação integral, o termo de fato nunca foi usado em suas obras³⁰, tendo suas propostas educacionais sido vinculadas à concepção por pesquisadores da área.

O pesquisador mencionado criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em um bairro operário de Salvador, cuja intencionalidade não era somente possibilitar acesso à escola, mas também formar para o trabalho e para a sociedade. As atividades de cunho meramente escolares ocorriam nas Escolas-Classe, em um turno, e as atividades diversificadas aconteciam no contraturno, na Escolas-Parque. Desse modo, as atividades ocorriam em espaços físicos

³⁰ Cavaliere destaca que, muito provavelmente, é para não se identificar com os integralistas, que abusam das expressões.

diferentes. Na perspectiva de Ribeiro (2017), quando Anísio Teixeira propõe a separação física, e também pedagógica, das atividades curriculares das Escolas-Classe das atividades das Escolas-Parque, há uma fragmentação que implica a relativa perda da ideia de uma integralidade, isto é, de uma educação integral. Logo, ao ser colocada em prática na Escola Carneiro Ribeiro, a integralidade é “[...] conservada apenas no que se refere à definição das dimensões ou aspectos da formação do ser humano, pensadas para dar conta do desenvolvimento amplo e mais completo possível do ser social” (Ribeiro, 2017, p. 46).

Após a experiência da escola Carneiro Ribeiro, outras iniciativas foram realizadas no país, das quais destacam-se: as Escolas-Classe e Escolas-Parque, no Distrito Federal, em 1960; os Ginásios Vocacionais em São Paulo, que duraram de 1962 a 1969; os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), nos anos 1980, no Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), que, posteriormente, nos anos 1990, passaram a ser denominados de Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs); o Programa Mais Educação e o PROEMI.

A Escola-Classe/Escola-Parque, chamada também de Centro Educacional Elementar, iniciou suas atividades nos anos 1960, em Brasília. A proposta foi elaborada por Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), e tinha como ideia geral um sistema escolar que abarcasse da educação infantil até a universidade. Elas tinham como função, além de ser uma escola comum, oferecer atividades artísticas, intelectuais, culturais, profissionais, físicas etc. Em síntese, para atender a um objetivo pedagógico amplo, os Centros eram organizados da seguinte forma: jardim da infância voltado para crianças de 4 a 6 anos; escola-classe direcionada para a educação intelectual de crianças de 7 a 12 anos, e as escola-parque. Essas eram compostas por pavilhões onde eram abrigados: biblioteca e museu; atividades de artes e de recreação (músicas, danças, teatros, pinturas etc.), refeitórios e administração. A escola-parque era o local onde aconteciam as atividades mais voltadas para a recreação e o lúdico, visando à formação artística, física e intelectual. Os estudantes deveriam frequentar 4 horas diárias na escola-classe e as outras 4 horas do dia na escola-parque (Ribeiro, 2017).

Essa experiência não vigorou por muito tempo, todavia, como afirma Ribeiro (2017), tanto a escola Carneiro Ribeiro, em Salvador, como as Escolas-Classe/Escolas-Parque, em Brasília, são experiências que inspiraram e ainda continuam inspirando projetos de educação de tempo integral no Brasil afora. A pesquisadora destaca que são experiências que inauguram uma nova visão de educação escolar no Brasil, que é a da educação integral em tempo integral.

Nos anos 1980, ocorre a criação dos CIEPs³¹ que, na visão de Coelho (2009), constitui-se como uma das mais polêmicas experiências de educação integral ocorridas no país. Os centros foram idealizados pelo antropólogo, e secretário de educação na época, Darcy Ribeiro, durante a primeira gestão de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, e projetado por Oscar Niemeyer, inspirado em Anísio Teixeira. A implantação dos CIEPs ocorreu de 1983 a 1986 e de 1991 a 1994, em duas gestões. Grosso modo, os centros foram pensados com o intuito de reverter o quadro precário em que se encontrava a educação escolar no país, nos anos 1980. Com a ampliação do acesso à escola de ensino fundamental, o 1º grau na época, a escola enfrentava sérias dificuldades em atender e acolher as crianças em situação de pobreza e exclusão social.

No que tange à estrutura física, os Centros eram compostos por 3 blocos. No bloco principal estavam localizadas as salas de aula, médicos, cozinha, refeitório e pátio. No segundo bloco, ficava o ginásio com vestiário e a quadra polivalente. No terceiro, era onde ficava a biblioteca e as moradias para os alunos. O horário de funcionamento era de 08h00 às 17h00. Além de estudos, atividades culturais, educação física, o centro ofertava refeições completas e atendimento médico e odontológico³².

Sobre a proposta pedagógica dos CIEPS, Lúcia Velloso Maurício (2006, p. 66) destaca que o Centro:

[...] buscava assegurar a cada criança de 1a a 4a série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada. De posse deles, a criança tanto poderia prosseguir seus estudos escolares como aprender por si mesma, livre, por esse aspecto, da condenação à exclusão social e habilitada ao exercício da cidadania. Outro princípio orientador era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola deveria servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade.

Ao assumir o discurso de que fatores como a desnutrição, falta de material escolar, problemas de saúde, deficiências diversas etc, promovem o baixo rendimento das crianças nas escolas ou até mesmo o não acesso, os CIEPs se propõem a eliminar esses problemas por meio de programas de assistência social no âmbito escolar. Os centros tinham o objetivo de oferecer às crianças socialmente desfavorecidas acesso a um espaço que ultrapassasse a dimensão educacional, dado o fato de, além das atividades educacionais, os centros se converteram numa política de assistência e proteção social. Os alunos deveriam receber assistência médico-

³¹ Foram construídos cerca de 500 prédios, todos em bairros periféricos. Ao contrário dos Centros pensados por Anísio, a proposta pedagógica dos CIEPs, materializada em atividades escolares e em outras atividades (no contraturno) ocorriam no mesmo espaço físico.

³² De 1983 a 1986 foram construídos cerca de 200 CIEPs e de 1991 a 1994 cerca de 400.

odontológica e quatro refeições diárias, ou seja, as escolas que compõem os CIEPs tinham funções sociais ampliadas e de naturezas diversas.

Paoro et al. (1988) realiza uma análise aprofundada sobre os CIEPs e como consequência, tece severas críticas ao programa. Na investigação do pesquisador, o discurso dos profissionais do setor pedagógico do CIEPs é “preconceituoso, assistencialista e moralista” (Paoro et al., 1988, p. 48), já que a escola é vista como uma instituição salvadora, enquanto a família, sociedade e a rua são encaradas como entidades “corruptoras”. O estudioso mostra as contradições entre os discursos oficiais relacionados às ambivalências entre uma perspectiva preventivo-assistencialista, que visa recuperar as crianças pobres das mazelas da rua e da família e outra percepção que objetiva tornar os alunos críticos e reflexivos.

Em síntese, a crítica recai sobre a ideia de que não basta apenas assegurar a remoção das dificuldades que impedem a permanência das crianças pobres na escola se o projeto pedagógico não se estruturar em torno de uma concepção que atenda aos interesses das classes populares às quais ela se dirige, evidenciando o descompasso entre o discurso proclamado e o discurso assumido. O caráter assistencialista, na prática, não problematizou os motivos sociais pelos quais as crianças estavam em determinadas situações de vida precária.

No bojo dessa discussão, Arroyo (1987) elucida que uma das características das propostas de educação de tempo integral é seu caráter preventivo. Se é preciso criar instituições e espaços para a formação de determinados homens é porque na sociedade, em geral, essa formação não ocorre. Há, nessas propostas, uma noção negativa do social.

Essa contraposição entre a realidade negativa da pobreza e a realidade positiva da escola é marcante em diversos programas: dos bárbaros meninos de rua aos educandos na escola; da contaminação à recuperação; da exposição ao perigo e ao contágio moral, à prevenção e integração dos programas de formação integral das crianças abandonadas (Arroyo, 1987, p. 5).

O pesquisador chama atenção para o viés salvacionista da escola, como se a instituição tivesse o papel de resgatar as crianças e adolescentes de todos os males presentes no cotidiano das relações sociais, familiares e comunitárias. O que se verifica, sob esse prisma, é uma redefinição do papel da escola, que passa de responsável apenas pela instrução para instituição protetora, onde a criança se encontra segura e salva da violência a qual está exposta.

A visão estigmatizada que se tem sobre os pobres e a pobreza, em si, de que os pobres são perigosos e a pobreza gera a violência, por exemplo, implica uma perspectiva de educação voltada para os pobres, assim, “se a pobreza é a expressão da degradação moral do espírito [...] a educação integral será seu remédio” (1987, p. 6). Para Arroyo (1987), há uma tradição na educação para os pobres, em que os formuladores das políticas ou programas estavam mais

preocupados com a pobreza moral dos trabalhadores do que com sua pobreza material, priorizando soluções educativas e moralizadoras, ao invés de transformações sociais. A concepção de educação integral mobilizada, no decorrer da história, preocupou-se em manter as crianças pobres ocupadas na escola como meio de corrigir a ociosidade, vadiagem, vagabundagem.

A ampliação das escolas de tempo integral, de acordo com Arroyo (1987), não caminhou ao encontro de uma perspectiva de educação integral. Esse crescimento está atrelado à lógica mercantil de ajustamento ao mercado de trabalho. O que tem feito a população, no geral, se interessar por mais tempo de escolarização tem sido a promessa de uma mobilidade social, isto é, a ideologia de conseguir uma posição mais elevada na organização do trabalho:

Não foi a necessidade de formar integralmente os homens que impulsionou a expansão da escola. É cada vez menos frequente que os pais mandem seus filhos à escola para se formarem moralmente, mas a fim de se instrumentalizarem para estar em condições de competir com os mecanismos mais formais do que reais que a instituição lhes confere e que o mercado valoriza (Arroyo, 1987, p. 7).

Grosso modo, o pesquisador insiste que a ampliação da jornada escolar não tem seguido os fundamentos argumentados pelos seus defensores, compassivos com as crianças em situação de miséria e pobreza, mas ela tem seguido uma lógica brutal e não humanitária.

O governo de Fernando Collor³³ (1990-1992) retomou o projeto dos CIEPs, modificando o nome para Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs) e dando-lhe um viés mais assistencialista. No governo posterior de Itamar Franco (1992-1994), o projeto teve continuidade, porém, com uma nova mudança de nome, mas mantendo a orientação: eles passam a ser chamados de Centros de Atenção Integral à Criança (Caics).

O discurso do governo de Collor era que os CIACs visavam assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes explicitados na Constituição de 1988 e na ECA. Os centros eram entendidos não somente como escolas, mas como espaços de atenção integral às crianças, ao possibilitar, em um mesmo ambiente, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário (Gadotti, 2009). Muitos educadores criticaram os centros pautados no argumento que o projeto era de cunho promocional e interesse político, e não pedagógico.

O CIAC e o CAIC foram instituídos como parte do projeto “Minha Gente³⁴”, que depois passou a ser chamado de Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

³³ O governo Collor prometeu construir 5 mil Ciacs em convênio com estados e municípios, até o final do seu mandato (1994), mas foi deposto por crime de responsabilidade, em dezembro de 1992.

³⁴ O projeto que tinha como objetivo promover ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social voltado para as crianças e adolescentes.

(PRONAICA), que foi embasado nos CIEPs. O projeto foi pensando com o intuito de contribuir para amenizar a precária condição socioeconômica das crianças e adolescentes, marcada pela pobreza, trabalho infantil, abandono escolar, desnutrição, etc. Assim como os CIEPs, os CAICs sofreram uma série de críticas, muitas, inclusive, denúncias de clientelismo político.

O Pronaica não conseguiu construir todos os prédios que estavam previstos, nem implementar todos os subprogramas nas unidades de serviço nem ao menos contratar o recurso humano necessário para a realização das atividades prevista. No que concerne à educação integral, Ribeiro (2017, p. 59) salienta que foi possível notar muito mais uma concepção de integralidade “[...] como o conjunto de ações de diferentes campos de atuação (saúde, assistência, educação, esporte, etc.) a serem realizadas de forma integrada, visando o bem-estar social da criança, do que o desenvolvimento educacional integral da mesma”. Dessa maneira, a educação escolar foi muito mais uma estratégia utilizada pelo programa para o desenvolvimento de uma política de assistência social do que o foco do programa, de fato.

Podemos notar que a perspectiva de educação integral, que constitui todas as experiências de programas de educação de tempo integral brevemente descritas nesta seção, são muito semelhantes e possuem um caráter de proteção social. No geral, as propostas de uma educação de tempo integral se justificaram em função de contribuir para melhorias na vida de crianças e adolescentes socialmente desfavorecidos em situação de exclusão social. Devido a essas características, tais experiências foram vistas como assistencialistas e compensatórias. Somando a isso, a construção de “grandes prédios arquitetônicos”, o que reforça as críticas e, inclusive, a descontinuidade das políticas. A educação de tempo integral aparece como uma alternativa à prevenção ao desamparo social vivido pelas crianças e adolescentes.

4.4 VERTENTE “ALUNO DE TEMPO INTEGRAL”: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO SÉCULO XXI

Com base nos estudos de Cavaliere, podemos afirmar que há, na atualidade, duas principais vertentes relacionadas à educação de tempo integral, que são: aluno em tempo integral e escola em tempo integral. Essa pode ser identificada como aquela que investe em mudanças estruturais (físicas, administrativas e pedagógicas) nas unidades escolares, de tal maneira que elas possam oferecer condições favoráveis com a presença de alunos e professores em tempo integral. Enquanto a primeira matriz busca articular diferentes instituições e projetos

da sociedade civil organizada, que oferecem atividades apenas para parte dos alunos no turno alternativo às aulas e não necessariamente no espaço escolar.

A concepção de aluno em tempo integral possui como fundamentação os conceitos de “educação permanente” e “cidade educativa”, publicados no relatório da Unesco, no início dos anos 1970. Ele orientava para a articulação entre a educação extraescolar e as instituições de ensino, como lembra Faure (1972), citado por Silva (2017). No relatório da Unesco, “Educação: um tesouro a descobrir” (1996), os conceitos foram associados a uma lógica de “sociedade educativa”, ou seja, uma educação ao longo da vida que ocorra em vários espaços e tempos e não, exclusivamente, no espaço escolar.

Silva (2017) argumenta que as experiências de educação em tempo integral ocorridas no país após 2007, fundamentam-se na vertente do aluno em tempo integral e foram inspiradas pelo Programa Mais Educação (PME). No cenário das reformas neoliberais, a concepção de aluno em tempo integral atende a essa racionalidade ao possibilitar espaços para a parceria público-privada e, além disso, o melhor investimento do gasto público, em que o Estado não é completamente responsável pelos investimentos em estruturas.

A professora Jaqueline Moll, que foi diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no MEC de 2007 a 2013, e uma das principais referências no Brasil sobre a temática da educação integral, foi quem coordenou a criação e implementação do PME. Cabe mencionar que a professora foi relacionada pelo Centro de Referência em Educação Integral como uma dos sete educadores brasileiros fundamentais para compreender a Educação Integral, sendo citada ao lado de grandes nomes como Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, conforme sinalizado por Silva (2018).

O PME (2007 a 2016), criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, foi coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação. A operacionalização do Programa foi realizada por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Por meio do PDDE, o PME prevê recursos às escolas para que elas adquiram materiais didáticos, realizem adaptação e manutenção prediais e remunerem, de acordo com a Lei do Voluntariado, os agentes educacionais que desenvolvem as atividades.

Conforme a descrição do site do MEC, o Programa constituía-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diária, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento

pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (Silva, 2018).

Uma das premissas do Programa era promover atividades significativas que integrem todas as áreas do conhecimento por meio da ampliação do tempo escolar, com enfoque na formação integral do sujeito. Importante salientar que, para Moll (2012), a educação integral é uma perspectiva de educação, que pode ser materializada em uma escola de tempo integral ou não, mas, essa, por sua vez, pressupõe a concepção integral de educação.

O PDE, lançado pelo Governo Federal, em 2007, é um plano gerencial para a educação que buscava cumprir as metas do PNE, em seu prazo de 10 anos. No que se refere às metas voltadas para a ampliação escolar, destacam-se:

[...] a adoção do reforço escolar no contraturno, a ampliação das possibilidades de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular, a integração dos programas da área da educação com os de outras áreas (saúde, esporte, assistência social, cultura, entre outras), a transformação da escola em um espaço comunitário e a manutenção ou recuperação daqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar e a realização de parcerias externas à comunidade escolar visando à melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas (Brasil, 2007b).

O Programa Mais Educação foi instituído como síntese dessas metas e estabeleceu que a expansão do tempo escolar deve acontecer por meio de locais físicos diferentes da escola e de agentes distintos aos professores, tal como é garantido pela Lei do Voluntariado, a Lei nº 9.608/1998. Nesse prisma, a escola tem a função de proteção social, assistência, saúde e alimentação (Silva, 2017).

Cavaliere (2014) estabelece algumas ressalvas em relação ao formato do PME. Segundo a autora, o formato proposto favorece a desconexão entre as atividades do PME e as atividades ordinárias da escola. Nessa direção, como já ressaltado por outros pesquisadores (Silva, 2013), a mera ampliação da jornada escolar descolada do projeto pedagógico da escola ou pautada na lógica da complementação, ou da mera ocupação do tempo, não induz a uma educação de qualidade, pelo contrário, acaba por aniquilá-la.

Essa solução organizacional do tempo integral, que na verdade não constroi uma escola de tempo integral e nem cria as condições para o desenvolvimento da chamada “educação integral”, mas apenas oferece um regime escolar diferenciado para os alunos “mais necessitados”, gera uma excessiva dispersão de objetivos, ao mesmo tempo em que não mexe com o “coração” da instituição e pode levar a um trabalho com identidade educacional inespecífica, ao sabor de idiosincrasias locais e pessoais, ainda que em alguns casos ele possa aliviar tensões e situações emergenciais relacionadas aos direitos humanos específicos da infância e da adolescência (Cavaliere, 2014, p. 1212).

Apesar de o termo educação integral ser amplamente usado na política do PME³⁵, no geral, a materialização do programa, Cavaliere (2014) sublinha que, na prática, não condiz com os princípios de uma educação integral, de fato, visto que seu modelo organizacional é incompatível com esses princípios. A perspectiva teórica, epistemológica e filosófica que fundamenta o PME embasou-se na concepção das cidades educadoras, que é uma perspectiva que valoriza e dialoga com os saberes comunitários e locais que pensam a educação que transcende os “muros da escola”.

Trata-se de uma compreensão da cidade como lócus educativo, a requerer a presença constante e intensiva dos estudantes nos espaços públicos, bem como a troca e sinergia entre a escola e o seu entorno. É uma proposta inovadora e interessante, fruto de determinadas realidades sociais, urbanas e educacionais (Cavaliere, 2014, p. 1217).

O que justifica a inspiração nos ideais das cidades educadoras no Brasil é a ausência de infraestrutura adequada nos prédios escolares, contudo, Santos (2010) tece algumas ponderações sobre a proposta:

No entanto, a proposta das cidades educadoras é uma estratégia político-educacional de alta complexidade e não uma solução meramente técnica ou emergencial. Ela não prescinde de uma participação comunitária organizada e institucionalizada, algo particularmente difícil nas comunidades brasileiras desfavorecidas, com poucos equipamentos públicos e que são o foco do PME. Daí as dificuldades encontradas para a efetivação, no contexto brasileiro, das políticas inspiradas nas cidades educadoras (Santos, 2010).

A partir do Golpe parlamentar-midiático-judicial de 2016, o PME sofreu alterações significativas. O MEC, em conjunto com organismos de financiamento (Fundação ITAÚ SOCIAL e Banco Mundial) realizaram uma pesquisa de Avaliação de Impacto e Estudo qualitativo com recorte no período de 2008 a 2011 do PME. Os resultados, divulgados no ano de 2015, demonstram que as escolas que aderiram ao PME apresentaram efeitos negativos no que concerne ao desempenho médio nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, além do aumento das taxas de evasão escolar (Silva, 2018).

Ainda nessa linha, Albuquerque e Leite (2016) argumentam que os resultados do estudo desconsideram o todo, focando somente nas partes, o que gera resultados enviesados. Embasado nos resultados dessa pesquisa, o MEC anunciou uma nova configuração para o PME, assegurado por meio da Portaria Interministerial nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, designando-o de Programa Novo Mais Educação, enfatizado como principais objetivos o aumento da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental.

³⁵ No PME o trabalho dos voluntários mostra um vínculo de trabalho precário, que impacta na alta rotatividade, o que agrava ainda mais a integração com as atividades escolares.

Nesse novo formato, a educação integral é severamente comprometida, sendo

[...] ladeada por um reducionismo que atende apenas aos interesses pontuais das políticas neoliberais que determinam os rumos da educação básica e regem os interesses das políticas sociais no Brasil. O controle estatal assume as regras e dita uma nova concepção para a formação integral de alunos das escolas públicas brasileiras (Silva, 2018, p. 108).

O Documento Orientador do Programa Novo Mais Educação (2016, p. 03), sinaliza que o programa busca:

[...] à ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar que deverá ser implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer.

Observamos que o PNME está mais preocupado em alcançar aspectos ou resultados quantitativos de aprendizagem, de modo que a educação integral não está sendo pautada. Como destaca Silva (2018, p. 109), o PNME apresenta uma proposta “[...] que retrocede os caminhos trilhados rumo a essa escola de vivências reflexivas, rumo a essa escola de tempos e espaços ampliados, rumo a essa escola que via uma formação mais humanizada, democrática e emancipadora.”

A partir da década de 2010, por iniciativa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), documentos de organismos internacionais retomam, em sua agenda de políticas educacionais, a noção de competência, expandindo seu escopo para além do domínio técnico e cognitivo, abrangendo uma gama mais ampla de aspectos. Em convergência com o movimento internacional, a atualização da pedagogia das competências na reforma do ensino médio impacta a concepção de educação integral, deslocando suas finalidades para o âmbito psicológico, com ênfase nas competências socioemocionais (Ramos e Paranho, 2022). Sob a ótica de Ramos e Paranho (2022, p. 84), a hegemonia da pedagogia das competências, em sintonia com os interesses do mercado, reduz o conceito de formação integral ao desenvolvimento dos aspectos socioemocionais “[...] é, claramente, a redução do ser humano a uma espécie biopsicológica adaptável ao ambiente”.

Segundo Ramos e Paranho (2022), a compreensão da noção de competência enquanto potencialidade para uma formação humana integral exige a distinção entre o uso do termo no singular e no plural. O uso no singular está relacionado à perspectiva omnilateral, que visa à formação de indivíduos capazes de atuar produtivamente na sociedade, orientados por conhecimentos científicos, éticos e estéticos adquiridos de maneira crítica. Por outro lado, o uso no plural se torna predominante na organização curricular, promovendo o deslocamento

das finalidades da educação para o âmbito psicológico e “[...] resumindo seu significado a desempenhos e condutas a serem demonstradas pelas pessoas em determinadas situações” (2022, p. 84).

As experiências de políticas de educação em tempo integral descritas até então são direcionadas para as crianças e adolescentes do ensino fundamental. Em se tratando do ensino médio, uma política muito importante foi o ProEMI.

Em âmbito nacional o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria Ministerial nº 971, de 9 de outubro de 2009 (Brasil, MEC, 2009), foi a primeira iniciativa de indução da ampliação da jornada escolar do ensino médio, que se estabeleceu como uma política de governo. O Programa, implementado como um projeto-piloto no ano de 2009 e iniciado no ano de 2010, integra as ações do PDE como estratégia do governo em busca do redesenho dos currículos de Ensino Médio. O principal objetivo do programa consiste em:

[...] apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea (Brasil, 2009).

Para além do redimensionamento curricular, os objetivos do Programa primavam pelo protagonismo dos sujeitos do processo educativo (adolescentes e jovens) e a articulação entre as redes pública e privada de ensino, com institutos federais e instituições do Sistema S. Em relação aos objetivos do ProEMI, fica evidente a intenção da política de incentivar o ensino científico e humanístico com vistas a melhorar a qualidade do ensino médio não profissionalizante (Ferreira et al., 2021).

A reestruturação curricular das escolas é feita por meio do Projeto de Redesenho Curricular (PRC), que é elaborado pela comunidade escolar conforme a realidade destacada através do diagnóstico prévio, com atividades inovadoras que estejam de acordo com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. As ações que pautariam o currículo podiam ser ofertadas das seguintes formas: oficinas, disciplinas optativas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisa, trabalhos de campo e outras ações que se proponham interdisciplinares.

As ações são organizadas em macrocampos, nos quais três são obrigatórios: o acompanhamento pedagógico, leitura e letramento, e iniciação científica e pesquisa. Além dos obrigatórios, a escola pode optar por, no mínimo, mais dois, para que seja totalizado cinco macrocampos de ações. Os macrocampos sugeridos pelo programa são: acompanhamento pedagógico (Linguagem Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); iniciação científica e pesquisa; leitura e letramento; línguas

estrangeiras; cultura corporal; produção e fruição das artes; comunicação, cultura digital e uso de mídias e participação estudantil (Ferreira et al., 2021, p. 78-79).

Ferreira et al. (2021) destacam que o ProEMI surge em um cenário que o ensino médio se insere na agenda educacional do MEC sob uma perspectiva democrática de ampla participação dos entes federativos do país. Embora os preceitos do mercado predominem na agenda política e econômica do país, é notório que a educação básica e superior tenha sido tratada como direito social no período de 2003 a 2010.

O referencial setorial que fez emergir o ProEMI, em 2009, começou pouco a pouco, em 2003, quando os debates e disputas tiveram campo fértil para se expressarem. O cerne dos debates foi a disposição do MEC em superar o dualismo estrutural entre a educação básica e profissional (Ferreira, 2018, p. 9).

Segundo Ferreira (2018), a constituição do referencial setorial se iniciou no ano de 2003, e deu base para a formulação do ProEMI, que somente foi viável devido à abertura da participação de um conjunto de intelectuais, educadores e sindicalistas na discussão acerca do ensino médio. Para além da participação no debate, a pesquisadora frisa que educadores com uma perspectiva crítica ocuparam lugares de decisões importantes no MEC.

Esse cenário possibilitou a liderança da perspectiva crítica da educação que entende o trabalho como princípio educativo como diretriz organizadora do currículo do ensino médio. Uma nova concepção do ensino médio contextualizado para uma sociedade científica e tecnológica, com ênfase em uma identidade que supere o dualismo histórico entre a formação propedêutica e profissionalizante de forma a garantir uma identidade unitária, ainda que assuma formas diversas e contextualizadas. O cerne da diretriz crítica para o ensino médio liderada por esses atores era fomentar a autonomia intelectual dos jovens matriculados nessa etapa da Educação Básica (Ferreira, 2018, p. 8).

Durante o período governado pelo PT, de 2003 até 2015, ocorreu uma transformação referente à orientação das políticas educacionais que, até o momento, eram marcadas pela dualidade entre formação, qualificação e certificação para o trabalho. São inegáveis os avanços em torno das melhorias das políticas educacionais voltadas para o ensino médio neste cenário. Foi um período marcado pelo debate com a participação de vários segmentos da sociedade no sentido de pensar e construir, coletivamente, políticas educacionais voltadas para atenuar os problemas da última etapa da educação básica.

Um exemplo disso é que, neste período, o Ministério da Educação promoveu dois grandes seminários, em 2003 e 2004, com o objetivo de discutir sobre o ensino médio e a educação profissional: o “Seminário Nacional Ensino Médio: Construção Política” (2003) e o “Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e

propostas” (2004). Os seminários contaram com a participação dos/as acadêmicos/as, dos/as profissionais do ensino público e privado, dos sindicatos, etc.

Logo, a valorização do diálogo pela equipe técnica do MEC foi primordial nesse cenário e contribuiu, como mostra Ferreira (2018), para a criação do Fórum dos Coordenadores Estaduais do Ensino Médio, em 2007, com a intenção de debater sobre as políticas de fortalecimento do ensino médio. O fórum, em que pese todos os conflitos de interesses diversos, foi fundamental na organização do ProEMI, sobretudo, por possibilitar a aproximação dos sistemas estaduais de educação com o MEC.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (parecer CNE/CEB nº 5/2011 e resolução CNE/CEB nº 2/2012), aprovadas em 2011, assentam-se numa concepção de educação integral. As diretrizes conferiram uma identidade ao ensino médio ao indicar que esta etapa orientasse pela busca de uma formação humana integral por meio da articulação dos eixos: trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

O parecer 05/2011 reitera que o ensino médio é a etapa final da educação básica e sinaliza a necessidade de uma base unitária sobre a qual pode se assentar diversas possibilidades. Ademais, assenta-se no reconhecimento de conferir outra dinâmica a organização curricular do ensino médio visando a ressignificação dos saberes escolares de modo que seja garantida a qualidade e a ampliação da permanência dos jovens na escola (Gonçalves, 2016, p. 110).

Ao analisar o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no estado do Espírito Santo, no período entre 2012 e 2016, Ferreira et al. (2021, p. 761) mostram, em consonância com os resultados de outras pesquisas, que o programa:

[...] possibilitou maior integração entre professores e entre alunos e professores; maior participação e curiosidade por parte dos estudantes; maior interesse dos alunos em aprender e participar das atividades escolares; mudanças tímidas na reestruturação curricular; integração e diversificação do currículo mais afinadas com o público jovem; e indução de práticas de ensino inovadoras; e dificilmente uma política educacional alcança grande êxito quando não altera a lógica organizativa da escola atual e as condições de trabalho do conjunto dos docentes.

Adiciona-se a isso que a revisão bibliográfica realizada pela mesma pesquisadora, do período de 2010 a 2016, enfatiza que o ProEMI traz o debate conceitual sobre o ensino médio e apresenta elementos positivos no que diz respeito à construção de um currículo que valorize a formação científica e cultural dos jovens brasileiros. O programa fortaleceu ambientes democráticos que consideraram múltiplas realidades educacionais e sociais das juventudes do país, e significou, na visão de Ferreira et al. (2021), uma política não-hegemônica, ou seja, contra as normatizações globais, que profetizavam um currículo único e padronizado e que buscam adaptar a educação a uma racionalidade do mercado.

Atualmente, em âmbito federal, vigora a Política de Educação em Tempo Integral, na perspectiva da educação integral, definida pelo Programa Escola em Tempo Integral instituído pela Lei nº 14.640/2023 e regulamentado pelas Portarias nº 1.495/2023 e nº 2.036/2023. A primeira portaria dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. E a última define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar, além de estabelecer ações estratégicas no âmbito do programa.

O objetivo do programa é incentivar a criação de vagas na educação básica em tempo integral. Para isso, o Art. 2º define que o Programa compreenderá estratégias de apoio técnico e financeiro para promover a implementação de matrículas em tempo integral na educação básica, em todas as redes e sistemas de ensino, conforme previsto nesta Lei.

De modo complementar ao fomento financeiro, o Programa Escola em Tempo Integral foi estruturado em cinco eixos estratégicos para apoiar as Secretarias de Educação na ampliação da oferta de matrículas de tempo integral com qualidade e equidade, que são: ampliar, formar, fomentar, estruturar, entrelaçar e acompanhar, descritos abaixo:

1) Ampliar – Ampliação das matrículas de tempo integral comprometida com sua alocação eficiente e equitativa. 2) Formar - Orientações curriculares para o fortalecimento do currículo de Educação Integral e formação de lideranças da gestão pública, equipes técnicas e profissionais da educação. 3) Fomentar - Oferta de materiais pedagógicos para apoio à oferta de tempo integral e reconhecimento aos projetos inovadores em Educação Integral em Tempo Integral. 4) Estruturar - Qualificação da infraestrutura educacional por meio de assistência técnica e financeira aos entes federados para a qualificação da infraestrutura escolar para a Educação Integral em tempo integral. 5) Entrelaçar - Articulação da educação com os campos da saúde, assistência social, meio ambiente, cultura, esportes, ciência e tecnologia; indução e fortalecimento às ações intersetoriais na prevenção às violências e vulnerabilidades, assim como proteção social e promoção de direitos sociais. 6) Acompanhar - Processo de acompanhamento e avaliação permanente com participação social no desenho, no aprimoramento, no acompanhamento e na avaliação das ações do Programa (Brasil, 2023a).

A concepção de educação integral enunciada pelo Programa Escola em Tempo Integral, no art. 2º da Portaria nº 2.036 de 23 de novembro de 2023, assume uma premissa de educação integral crítica, que entende a importância do desenvolvimento pleno dos/as estudantes em suas múltiplas dimensões.

I - educação integral: concepção de educação na qual se assume o compromisso com o planejamento e realização de processos formativos que reconhecem, respeitam, valorizam e incidem sobre as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, física, social, emocional, cultural e política) a partir da mobilização e integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e da diversificação das experiências e interações sociais (Brasil, 2023c).

Pudemos observar, ao longo deste capítulo, que a concepção e a prática de educação integral e educação em tempo integral não se constituem num fenômeno homogêneo e uniforme, mas, pelo contrário, plural, múltiplo e cheio de facetas. Reconhecemos, bem como Ribeiro (2017), que a defesa da educação integral, ao longo da história, nunca foi algo desinteressado, mas esteve atrelado a interesses diversos de cunhos político, econômico, social e, até mesmo, de caráter epistemológico e pedagógico. Dito isso, a investigação sobre a educação integral e de tempo integral não pode prescindir de uma análise contextualizada historicamente, tal qual tentamos fazer.

Constatamos, também, o caráter de descontinuidade das políticas, muitas, inclusive, sendo excluídas com as mudanças de governo. É profícuo sublinhar, ainda, a natureza assistencialista e compensatória, que tem caracterizado as políticas de tempo integral, sobretudo, aquelas direcionadas para o ensino fundamental, cujo maior público são as crianças. Por fim, reiteramos que o debate sobre o tempo, sob um olhar sociológico, é fundamental no bojo das políticas que primam pela ampliação do tempo escolar, principalmente, em se tratando de jovens do ensino médio.

CAPÍTULO 5 — A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO DO ESPÍRITO SANTO

Este capítulo tem como finalidade apresentar as concepções de educação integral em tempo integral das agentes participantes da pesquisa, articulando-as com as diretrizes presentes nos documentos que fundamentam essa política educacional. De forma sintética, também será abordado o currículo da EITI, estabelecendo uma comparação com o currículo do ensino médio ofertado em tempo parcial. Faremos, também, um breve resgate histórico com o objetivo de situar os marcos legais das políticas de Educação Integral em Tempo Integral (EITI) no contexto capixaba, com ênfase na análise do Programa Escola Viva (PEV), em razão de seu papel central na configuração das políticas educacionais do estado. Por fim, apresentaremos um resumido mapeamento da organização das ofertas educacionais na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo.

No ano de 2009, por meio da Portaria N° 001-R de 07 de janeiro de 2009, a SEDU implementou o Programa Mais Tempo na Escola, que visava à ampliação da jornada escolar, de tempo e permanência no ambiente escolar. Diante desse cenário, 272 escolas de ensino fundamental e médio, em 43 municípios, da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo passaram a adotar a ampliação. De acordo com o art. 2° da portaria supracitada: “[...] O Programa Mais Tempo na Escola tem por finalidade ampliar o tempo de permanência do estudante na escola com o objetivo de atender às demandas educativas dos estudantes das escolas estaduais” (Espírito Santo, 2009).

Ainda no ano de 2009, o estado do ES, por meio da SEDU, adere ao Programa Mais Educação (Decreto n° 7.083 de 27 de janeiro de 2010), de âmbito nacional, que descrevemos na seção anterior, o qual objetiva, dentre uma série de ações, encaminhar recursos financeiros às escolas indicadas pelas secretarias de educação através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Em conformidade com o Plano Nacional de Educação (Lei n° 13.055/14), no ano de 2015, foi aprovado na Assembleia Legislativa do Espírito Santo (ALES) o Plano Estadual de Educação (PEE), Lei 10.382/2015, que estabeleceu como meta número 06, “Oferecer educação integral e de tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta) das escolas públicas, tanto do campo quanto as da cidade, de forma a atender, pelo menos 25% (vinte e cinco) dos (as) estudantes da educação básica” (Espírito Santo, 2015b). Já em 2014, a SEDU aderiu ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Notamos que até 2014, as políticas não foram

implementadas de forma sistemática, sendo o Programa Escola Viva (PEV), no ano de 2015, a primeira política de expansão da oferta em tempo integral, de maior notoriedade estadual.

Em 2019, com o novo chefe estadual do executivo, o governador Renato Casagrande, a legislação concernente ao PEV foi revogada e passou a vigorar a Lei Complementar nº 928, de 25 de novembro de 2019, que estabelece as diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais. Doravante, a educação de tempo integral no ES deixou de ser um programa e passou a ser uma política de Estado que, segundo o art. 1º da legislação, consiste em:

Art. 1º A Educação em Tempo Integral da Secretaria de Estado da Educação – SEDU tem por objetivo ampliar o tempo de permanência dos estudantes, espaços escolares e oportunidades de aprendizado, visando à formação integral de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas unidades escolares públicas estaduais (Espírito Santo, 2019).

Esse trecho evidencia que a EITI não é voltada apenas para o ensino médio, mas, também, é ofertada para o ensino fundamental. As finalidades da Educação em Tempo Integral, assinaladas no artigo 2º, são:

I - ampliar tempo de permanência dos estudantes, espaços escolares e oportunidades competências e habilidades desejáveis para cada série e cada disciplina e o fluxo dos estudantes, visando diminuir a evasão escolar e o abandono; III - formar crianças, adolescentes e jovens autônomos, críticos e participativos; IV - fomentar o diálogo entre Poder Público, Comunidade Escolar e Sociedade Civil; e V - promover o desenvolvimento das múltiplas dimensões da infância, adolescência e juventude, considerando o corpo, a mente e a vida social; VI - complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Espírito Santo, 2019).

Diferente do PEV, a partir dessa legislação, o turno único de 09 horas deixa de ser a única organização de oferta do TI, passando a ofertar 07 horas diárias, como enuncia o art. 5º: “A Educação em Tempo Integral terá carga horária mínima de 7 (sete) horas de permanência diária, perfazendo uma jornada semanal mínima de 35 (trinta e cinco) horas de funcionamento do turno que oferta Educação em Tempo Integral” (Espírito Santo, 2019). Logo, a oferta da educação integral em tempo integral é de 7 horas e de 9h30. A oferta de 7 horas pode ser no turno matutino ou vespertino, sendo os horários, respectivamente: 07h00 às 14h00 (para os estudantes, já que os docentes saem às 14h50) e 14h30 às 21h30³⁶.

³⁶ Há, no entanto, escolas que ofertam ambos os turnos de 7 horas, no matutino e no vespertino. Nestes casos, as escolas podem ajustar o horário de entrada dos estudantes no turno vespertino de acordo com sua realidade, desde que garantam a carga horária diária de aulas.

No integral matutino, o horário do lanche é de 09h30 às 09h50 e o almoço de 12h20 às 13h10 (para os estudantes e os docentes). No integral vespertino, o horário do lanche é de 16h10 às 16h30 e o jantar de 19h00 às 19h50 (para os estudantes e os professores). Dessa forma, nas escolas que ofertam educação em tempo de 7 horas, os discentes têm direito a duas refeições. Já nas escolas que ofertam carga horária de 09h30, o horário de entrada é às 07h30 e de saída às 17h00, sendo servidas três refeições neste período, quais sejam: um lanche pela manhã, o almoço e o lanche da tarde.

5.1 O PROGRAMA ESCOLA VIVA (PEV)

Um dos programas de ampliação da jornada escolar de grande destaque no ES, sobretudo devido às polêmicas suscitadas, foi o Programa Escola Viva (PEV), implementado no governo de Paulo Hartung (PH). Como explicitam Oliveira e Lírío (2017), foi no período que eles denominam de “Era Paulo Hartung (2003-2016)” que a concepção gerencialista de viés neoliberal, sustentada sob os princípios de qualidade total e eficiência, materializam-se, de forma mais sistemática, no campo político e econômico do estado do ES, impactando sobremaneira o direcionamento das políticas educacionais.

PH foi eleito para governador do estado em 2002, sendo reeleito em 2006, e novamente eleito em 2014. No ano de 2002, quando assumiu como chefe do executivo, o estado do ES estava marcado por uma crise institucional, política e ética, que perpassava a política do ES desde a década de 1990. Essa foi uma fase caracterizada por intensa corrupção, envolvendo, inclusive, figuras políticas públicas. O segundo momento foi marcado por uma “euforia econômica” em decorrência de novas descobertas minerais que resultaram num discurso de “esperanças” para a economia local. Foi nesse mandato que PH engendrou uma reforma gerencial do Estado, de forma mais sistemática (Oliveira e Lírío, 2017).

Tendo sido eleito num contexto caótico de crise política, Paulo Hartung emerge como um candidato que visa representar setores da elite capixaba, sobretudo, os empresários, agrupados na ONG ES em ação, que passaram a apoiar veementemente a sua candidatura.

Ao reassumir o posto de chefe do executivo pela terceira vez, em 2015, o discurso vigente afirmava ser preciso tomar medidas econômicas com vistas à superação do atraso, referindo-se aos últimos anos de governo. Essa narrativa tem como “[...] pano de fundo justificar a política de cortes em todos os setores da máquina pública, assim como assumir uma postura política de desmonte das conquistas e avanços no âmbito das políticas públicas

educacionais” (2017, p. 282). Em face dessa conjuntura, sob o pretexto de modernizar a educação, no ano de 2015, por meio da Lei Complementar nº 799, publicada em 15 de junho de 2015, foi estabelecido o Programa chamado Escola Viva, cujo objetivo era:

Planejar, executar e avaliar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio na rede pública do Estado, assegurando a criação e implementação de uma rede de Escolas de Ensino Médio em Turno Único (Espírito Santo, 2015a).

Como resultado do Programa Escola Viva, foram implementadas, até o ano de 2018, trinta e duas unidades de ensino que funcionam em turno único com modelo propedêutico de 9 horas e 30 minutos. No ano de 2020, foram criadas 28 novas escolas em tempo integral no ES, mas não houve demanda suficiente para 2 escolas. Ou seja, ficaram um total de 26 escolas devido à falta de demanda.

O PEV se constituiu como uma das principais bandeiras da campanha do governador Paulo Hartung nas eleições estaduais de 2014, a vitrine política de PH. Trata-se de um modelo de escola em tempo integral, com proposta pedagógica e administrativa elaborada por uma instituição privada, o Instituto Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) que ainda conta com o apoio da ONG Espírito Santo em Ação, instituição composta por grandes nomes do empresariado capixaba.

O ICE é o pioneiro em estabelecer parcerias com as secretarias de educação para a oferta do tempo integral iniciada em 2004, com a experiência em Pernambuco. Até o ano de 2013, havia estabelecido parceria com Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo, Ceará, Piauí e Sergipe (Oliveira, 2014). O instituto tem tido um protagonismo na disseminação do componente curricular PV (Macedo & Silva, 2022; Queiroz & Azevedo, 2022; S. Silva & G. Oliveira, 2023), ao elaborar modelos pedagógicos para o ensino médio em período integral, como a Escola da Escolha e a Pedagogia da Presença, em diversos estados brasileiros. A partir do golpe de 2016, há um exponencial aumento do número de estados que aderiram ao modelo do ICE, afirma Frois (2025, p. 388), “[...] antes desse boom, os estados de Pernambuco e Espírito Santo funcionaram como laboratórios desse modelo, visto que as especificidades políticas e econômicas locais propiciaram essa antecipação”.

É curioso que mesmo a SEDU não tendo mais vínculos com o ICE, visto que a parceria foi encerrada com a revogação da legislação que dispunha sobre o PEV, como fica ratificado na fala da gerente, “[...] pensar essa implementação, esse planejamento, isso é da governabilidade da secretaria desde 2019, quando encerrou a parceria com o ICE” (Adriana, G.E.), o material disponibilizado no site da secretaria, que serve de orientação para os docentes

que irão ministrar os componentes Projeto de Vida e Estudo Orientado (EO), são organizados pelo ICE. Isso evidencia que, embora a parceria tenha sido encerrada no que se refere à implementação em larga escala, os preceitos defendidos pelo Instituto continuam a influenciar as políticas educacionais do Espírito Santo e revelam, ainda, que o currículo permanece vinculado a uma concepção de educação alinhada a princípios mercadológicos.

A tese de Frois (2025) apresenta reflexões aprofundadas sobre a atuação do empresariado na educação pública do Espírito Santo, ao investigar qual tem sido o papel do Movimento Empresarial Espírito Santo em Ação (MEESA) no campo das políticas educacionais capixabas ao longo de um período de 20 anos (2003–2023). A pesquisa destaca que o início do governo de PH foi muito promissor para a atuação do Meesa tanto na rede estadual como nas redes municipais a partir de vários programas, sendo o PEV um deles. As análises realizadas evidenciam a significativa influência do MEESA nos rumos político-econômicos do Espírito Santo, especialmente por meio dos Planos de Desenvolvimento do estado (ES 2025, ES 2030 e ES 500 Anos). A organização conseguiu articular diferentes formas de organização, reunindo a representação político-econômica do empresariado sob o discurso da responsabilidade social e da promoção do bem comum, com o propósito de intervir em múltiplas áreas das políticas públicas, com ênfase na educação.

Numa visão panorâmica, os documentos analisados indicam que o Meesa conseguiu galgar níveis de intervenção na educação desde a sua gênese. Se inicialmente a sua abordagem era explicitamente corporativa, ao longo dos anos, conseguiu construir o consenso em prol do Plano de Desenvolvimento do ES. Isso facilitou a sua atuação no campo educacional, pois se empenhou em advogar a ideia de trabalho “voluntário” do empresariado para o bem comum. Desde então, vem ampliando a ocupação privilegiada junto aos aparelhos estatais (Frois, 2025, p. 387).

A primeira escola do PEV foi o Centro Estadual de Ensino em Tempo Integral São Pedro, inaugurado no dia 03 de agosto de 2015. Todavia, Gaspar (2016) destaca que muitos movimentos e controvérsias ocorreram no campo político e social precedente a essa inauguração. O então governador, PH, assumiu o governo em 2015, com um discurso de que seria necessário reduzir o investimento para a manutenção de políticas públicas fundamentais devido a um cenário de crise econômica em se encontrava o estado. Não obstante o discurso, o projeto de implementação do PEV seguiu firme.

Num cenário de imensa divulgação midiática do programa, o Projeto de Lei Complementar 04/2015 foi apresentado à Assembleia Legislativa do Espírito Santo (ALES) no dia 04 de março de 2015. A apresentação do projeto ocasionou inúmeros protestos por parte dos docentes e discentes das escolas que apresentavam potencial de se transformarem em escola

viva. Grosso modo, o descontentamento da comunidade estudantil e dos educadores se assentam em torno dos seguintes questionamentos:

a) O que seria feito com os professores que atuam com contrato de designação temporária nessas escolas, uma vez que o projeto prevê somente a atuação de professores efetivos? b) E quanto aos professores efetivos que possuem vínculo com outra rede de ensino, observando que o projeto previa dedicação exclusiva? c) A transformação destas escolas em unidades de atendimento em turno único reduziria a oferta de vagas. O que seria feito com os estudantes excedentes que já são alunos dessas escolas? Seriam transferidos? Para onde, se o quadro de vagas já é deficitário? (Gaspar, 2016, p. 111).

Somado a essas indagações, um fator que realçou o clima de manifestações contrárias ao PEV, foi que, em menos de duas semanas, foi aprovado o regime de urgência do PLC 04/2015, na sessão do dia 16 de março da ALES. O objetivo do governo era que o projeto fosse aprovado no dia seguinte, contudo, devido à intensa mobilização dos estudantes e professores, que lotaram o plenário da assembleia, os deputados foram obrigados a retirar o pedido de urgência da aprovação (Gaspar, 2016).

Nesse contexto de intensas manifestações, diversas audiências públicas, manobras políticas, o projeto foi aprovado no dia 10 de junho de 2015, por 22 votos a favor e apenas 03 contrários. Diante de todo o imbróglio, Gaspar (2016, p. 113) evidencia que “[...] muitas das questões movimentadas pelas comunidades escolares foram atendidas, sendo a principal delas o fato de o Programa iniciar com apenas uma escola piloto, em uma nova unidade de ensino, o que não causaria transtornos, *a priori*, a nenhuma comunidade escolar”.

O Governo seguia firme no propósito de ampliar o modelo, sendo previstas três novas unidades para o ano de 2016, nos municípios de Serra, Muniz Freire e Cachoeiro de Itapemirim. A abertura das escolas viva em muitos municípios provocou fechamento de escola ou a redução no número de turmas, o que implicou o descontentamento da comunidade. Com efeito, o que podemos identificar é que essa política desconsiderou as reais necessidades da comunidade escolar, tanto professores quanto estudantes, sendo implementada de forma autoritária sem o devido diálogo.

Com esse conturbado contexto político-social que envolveu a implementação das primeiras unidades do Programa Escola Viva, o que podemos perceber é que houve uma clara movimentação por parte do Governo Estadual em impor o projeto, por se tratar de sua principal bandeira de campanha, logo, o sucesso desse significa uma grande vantagem no campo político, onde a imagem de um Programa implementado com sucesso reflete na imagem do próprio indivíduo candidato enquanto político eficiente. Entendemos também, que a proposta do projeto, em um primeiro olhar, se constitui muito chamativa: quem não gostaria de estudar ou ter seus filhos estudando em uma escola de tempo integral, com toda a estrutura física e pedagógica que esperamos das escolas públicas de qualidade? Há, porém, que se considerar que em um governo democrático as políticas devem ser implementadas através do diálogo com os cidadãos envolvidos na política, e deve, principalmente, ser de interesse

desses, fato que não ocorreu na maior parte das ações para implementação do Programa. Se uma política não atende aos interesses dos cidadãos, a quais interesses ela serve? (Gaspar, 2016, p. 120).

Pelas conclusões, observamos que o PEV representa um prelúdio do novo ensino médio que viria a se materializar posteriormente, de forma mais precisa, a partir do ano de 2021 (Lima et al., 2020). Em síntese, Gaspar (2016, p. 156 e 157) traz os seguintes apontamentos a respeito do programa:

Pudemos identificar em nossa análise que o programa opta por um modelo de formação para o trabalho e para as metas, desconsiderando a integralidade dos sujeitos e a complexidade social, além de pautar seu modelo de gestão em relações verticais e no controle em detrimento do diálogo e do trabalho coletivo. Assim, em sua organização curricular, acaba utilizando a ampliação dos tempos escolares para privilegiar algumas disciplinas e áreas do conhecimento, com a intenção de melhorar índices e indicadores de avaliações de larga escala. Dessa forma, as disciplinas ligadas ao ensino de humanidades são deixadas em segundo plano e muito pouco do tempo ampliado do modelo pode ser utilizado para ações educativas diferenciadas que possam contribuir com uma educação integral (Gaspar, 2016, p. 156 e 157).

5.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL, PROTAGONISMO E PROJETO DE VIDA: CONCEPÇÕES

A concepção de educação integral expressa na política de EITI é “[...] entendida como aquela que possibilita o desenvolvimento do sujeito em suas dimensões intelectual, social, emocional, física, cultural e política, por isso, compreendendo-o em sua integralidade” (Espírito Santo, 2021, p. 405). Complementando essa premissa, o livro elaborado pela SEDU sobre a EITI exprime o seguinte:

Mas por que Educação em Tempo Integral? A proposta pedagógica apresentada é, ao mesmo tempo, a propulsora da ampliação do tempo de permanência do estudante, como a estratégia metodológica para o desenvolvimento da educação integral. As diretrizes pedagógicas e metodológicas contidas nessa obra estão comprometidas com processos educativos que visam o desenvolvimento humano em sua integralidade, em suas diferentes dimensões, fomentando situações de aprendizagem que valorizem o protagonismo do estudante e que potencializem a construção do seu projeto de vida e de sua atuação cidadã (Espírito Santo, 2021a, p. 405).

Já a legislação estadual, Lei Complementar nº 928/2019, não deixa explícita uma definição do que compreende por educação integral. Todavia, no parágrafo único do artigo 1º estabelece como concepção de EITI:

A Educação em Tempo Integral pretende formar cidadãos de direito em todas as suas dimensões, criativos, empreendedores, conscientes e participantes, desenvolvendo os estudantes intelectualmente e fisicamente, incentivando os cuidados com a saúde, a responsabilização pela natureza, a produção de arte, a valorização da história e do patrimônio, o respeito pelos direitos humanos e pela diversidade, a promoção de um

país mais justo e solidário, promovendo uma convivência pacífica e fraterna de todos, dentro dos espaços escolares e do território de localização da unidade escolar.

Os pressupostos enunciados nos documentos mobilizam, por um lado, uma concepção de educação integral advinda do campo crítico ao pensar na integralidade como uma esfera biopsicossocial (Gonçalves, 2006), que contempla as dimensões intelectual, social, emocional, física, cultural e política. Em contrapartida, vinculam a educação integral a terminologias e premissas, como projeto de vida e cidadãos empreendedores, que estão mais alinhadas aos preceitos do mercado e que, por sua vez, distanciam-se de uma perspectiva sustentada numa lógica de formação humana ampla. A respeito dessa variedade de significados, Santos (2023, p. 156) aponta que:

O hibridismo presente nos textos e nos discursos sobre o currículo e a concepção de educação integral favorece uma leitura pluralista, que funciona como dispositivo adequado para garantir a legitimação da proposta frente a demandas educativas diversas, e em certa medida, opostas. Essa variedade também pode expressar as disputas que ocorrem na formulação da política e, desse modo, ao tentar abarcar diferentes perspectivas, busca-se a construção de um (falso) consenso em torno da educação integral.

Quando perguntamos às entrevistadas sobre a concepção de educação integral que perpassa a EITI, percebemos uma variedade de pressupostos enunciados pelas respondentes, que também mesclam visões as quais, ora se aproximam das premissas do campo crítico, ora utilizam termos mais próximos à lógica do mercado. Para algumas supervisoras escolares, a perspectiva de educação integral em tempo integral abrange os aspectos das habilidades socioemocionais, projeto de vida e protagonismo. Abaixo, ilustramos três extratos que expressam a perspectiva de educação integral atrelada à lógica do protagonismo.

A Educação em Tempo Integral (ETI) tem como premissa fundamental a valorização da formação integral e autônoma dos estudantes. Para isso, incentiva seu pensamento crítico e envolvimento ativo no processo de aprendizagem. Sua concepção parte da ampliação do acesso a uma educação de qualidade e no oferecimento de suporte integral aos estudantes, abrangendo todas as dimensões da formação humana. É crucial entender que não se trata apenas de aumentar o tempo na escola, mas, sim, de implementar um projeto educacional composto por um currículo significativo e atualizado, centrado no jovem e em seu Projeto de Vida (PV) (Espírito Santo, 2025, p. 5).

A grande virada de chave do tempo integral, quando ele é bem desenvolvido, é que o estudante deixa de ser um espectador do que acontece na escola, do que acontece ao redor e ele passa a ser um protagonista no sentido de quê? De que eu sei das coisas, eu enxergo as coisas que eu sugiro, eu proponho, eu tenho uma intervenção, eu tenho uma postura mais ativa [...] (Juliana, S.E).

Porque o tempo integral tem uma proposta também muito bacana que eu acho que é desenvolver o protagonismo do estudante, fazer com que esse estudante seja realmente um líder, que ele tenha a capacidade de fazer as escolhas dele (Tatiane, S.E).

Identificamos que os termos protagonismo e projeto de vida, principalmente, foram muito citados nas entrevistas realizadas. O protagonismo é um dos princípios do modelo pedagógico da EITI no ES, também citado no art. 4º da Lei Estadual nº 928/2019, como podemos perceber: “é essencial a construção do projeto de vida do estudante e o desenvolvimento do protagonismo juvenil como ponto de partida para execução do currículo buscando a construção de uma educação de qualidade e formação do estudante” (Espírito Santo, 2019). Cabe pontuar que, curiosamente, a Lei nº 14.945/2024 e a Lei nº 14.640/2023, de âmbito federal, não fazem menção ao termo protagonismo ou mesmo protagonista. Diferentemente da Lei nº 13.415/2017, revogada, que o evidenciava.

A concepção de protagonismo juvenil assumida pela SEDU ancora-se nos preceitos defendidos pelo pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa, que sustenta a atuação cidadã na luta por seus valores, posições e crenças. Dessa maneira, o sentido de estimular o jovem a ser protagonista “[...] significa deixar de ser um mero reprodutor, passando a ser criador de ideias e atitudes. Assim, o educando passa a ser visto não como recipiente, mas como fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade” (Costa, 2000, p. 181). Somando-se a essa perspectiva, um trecho do livro salienta que:

Essa mudança de postura em relação às atitudes dos estudantes pode desenvolver o empoderamento, a autoestima, o discernimento, a prática consciente dos deveres, a defesa de direitos e a implementação de novas ideias sobre a condição de vida dos jovens. Além disso, pode fomentar a busca ativa por informação e conhecimento e contribuir para a autoproteção do jovem em problemas sociais, como a prevenção da gravidez precoce e de doenças sexualmente transmissíveis, enfrentamento de situações de abusos e de variadas formas de violência e preconceitos, dentre outras. Diante do cenário atual, esse princípio educativo, quando bem desenvolvido na escola, pode auxiliar a sociedade no combate ao crescimento de uma série de problemas, como a falta de interesse das crianças, jovens e adolescentes na escola, evitando, assim, o aumento das taxas de evasão escolar, criminalidade e desemprego, atitudes antidemocráticas e antidialógicas, dentre outros, já que auxilia o educando a sonhar com o seu projeto de vida e atuar em prol de seus direitos e deveres de forma autêntica e responsável. Sabemos que muitos dos nossos estudantes não usufruem das mesmas condições de direitos básicos de saúde, moradia, segurança, dentre outros. Isso suscita em nós, educadores, algumas reflexões: como contribuir com a formação de cidadãos críticos e participativos, já que a nossa sociedade possui a tendência de relegá-los à passividade? Como educá-los para tornarem-se membros ativos, que provoquem mudanças em sua própria vida e no contexto local onde convivem? O ponto de partida precisa ser o estudante. A equipe escolar precisa organizar o seu plano de ação, o currículo, os tempos e espaços sempre pensando nele (Espírito Santo, 2021a, p. 182).

Em nossa leitura, este fragmento, longo, porém pleno de informações, ilustra uma perspectiva que atribui aos jovens uma carga de responsabilidade imensa em mudanças que são de ordem social, econômica, cultural etc. A impressão que fica é que problemas estruturais tão complexos poderão ser resolvidos ou atenuados com a inserção do protagonismo na escola, o que expressa uma banalização dos problemas sociais.

De fato, o conceito é muito importante para a formação das juventudes, porém, como afirma Silva (2023, p. 6), temos que tomar cuidado para não confundir protagonismo com responsabilização individual, visto que “a capacidade de escolha dos estudantes não é natural, mas precisa ser pedagogicamente construída e referenciada em um quadro valorativo comum”. O pesquisador argumenta que os novos investimentos curriculares empreendidos envoltos da noção de protagonismo juvenil inscrevem-se numa relação antagônica. Por um lado, há um reconhecimento das demandas das juventudes, sustentados em diversos movimentos políticos e ampliação dos estudos acadêmicos. Por outro lado, as acepções estruturantes das lutas juvenis, como protagonismo juvenil, são reinseridas no âmbito da atuação individual do campo da economia.

A ênfase no termo em debate não é nova no campo educacional. Reconhecemos, junto a Ferreti et al. (2004, p. 412), que o termo é “fluído e multifacetado, carregado de significado pedagógico e político”. Não obstante o discurso da participação ativa dos estudantes remeter aos anos 1920 e 1930 do século XX, influenciado pelas ideias de Dewey e adotada por vários intelectuais na época, é a partir dos anos 1990 que tal participação é mais enaltecida, como exprimem os autores.

Embora o conceito de participação de jovens (e dos pais) na vida da escola não seja novo, na década de 90 foram emitidos diferentes documentos oficiais – tanto em nível federal, quanto nos estados – que explicitaram e valorizaram essa participação, argumentando que é por meio dela que cada unidade escolar democratiza sua gestão e cumpre efetivamente sua função, tornando-se um espaço pedagógico atraente e desafiador para os jovens, de modo a favorecer seu progresso intelectual, social e afetivo, e, ainda, um espaço democrático, confiável e culturalmente rico para pais e para a comunidade, com vistas a um intercâmbio fecundo entre a escola e o seu entorno. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM – constituem o meio legal mais importante para a difusão do protagonismo juvenil no ensino médio (Ferreti et al., 2004, p. 412).

É na esteira desse cenário que emerge a expressão “protagonismo”, a qual, na visão dos teóricos, surge como via promissora para dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais das juventudes, em um contexto de transformações sociais e econômicas que afetam diretamente as suas vidas. A denúncia que tem sido feita por diversos pesquisadores é que o termo assume um caráter mais adaptativo que problematizador, desvirtuando as suas reais intencionalidade (Ferreti et al., 2004; Catini, 2020; Silva, 2023).

O termo protagonismo se insere no rol de expressões ressignificadas com o advento das políticas de cunho neoliberal. Outrora, ele era imbuído de significado que dialogava com o campo progressista crítico, depois, passou a ser expressão reiteradamente defendida pelas entidades privadas. A arte de assimilação e inversão semântica (Catini, 2020) faz parte do

cenário das entidades privadas que passam a atuar de formas mais incisivas na elaboração das políticas sociais, e é um aspecto que não deve se pormenorizado, uma vez que “[...] faz parte da produção de consensos a dissolução dos conflitos também na linguagem, contraindo o pensamento em ideias sem história e sem conflito, escamoteando o fato de que já houve contestação radical a tal forma de vida (Catini, 2020, p. 57).

A literatura teórica crítica do campo da política educacional (Souza, 2008; Catini, 2020) tem evidenciado que levantar a bandeira do protagonismo juvenil tem sido algo muito comum entre as organizações privadas. O protagonismo juvenil sustenta muitos projetos das entidades privadas que focam na juventude e educação. Na Rede Estadual de ensino do ES, à guisa de exemplo, o Instituto Natura³⁷ atua com a temática de protagonismo juvenil, como vemos no fragmento da entrevista com a gerente da GETI. Abaixo, quando questionadas sobre a atuação das entidades privadas: “No caso do Instituto Natura mais de parcerias voltadas para protagonismo estudantil e juvenil e de formação junto aos profissionais que atuam dentro das escolas de tempo integral” (Adriana, GE).

A existência dos líderes de turmas é outro tipo de prática pedagógica que, na visão da SEDU, exerce um papel crucial na construção do protagonismo juvenil. A secretaria instituiu, no ano de 2017, a política de definição de líderes de turma como uma política regulamentada e permanente, que foi atualizada em 2021, por intermédio da Portaria nº 329-R, de 30 de dezembro de 2021. A normativa atualiza as diretrizes para a organização do conselho de líderes de turmas das escolas que ofertam anos finais do ensino fundamental e ensino médio da rede pública estadual do Espírito Santo.

A portaria presume a criação dos Conselhos de Líderes de Turmas, que se constitui em um espaço formado por todos os líderes de turmas, conforme exprime o art. 8º: “O Conselho de Líderes de Turmas é uma instância de representação estudantil acompanhada pelo Diretor Escolar e um espaço de escuta ativa e participação, constituído pelos líderes e vice-líderes de turmas de cada unidade escolar (Espírito Santo, 2021c)”. Os conselhos reúnem-se mensalmente por meio de reuniões agendadas, previamente, pelo diretor escolar, sendo uma de suas funções: “[...] atuar em parceria com a direção escolar na elaboração, na execução, no monitoramento e na avaliação com foco na resolução das situações-problema reais da escola, tais como reprovação e evasão identificadas (Espírito Santo, 2021c)”.

³⁷ O Instituto Natura se apresenta como uma organização sem fins lucrativos, que atua em conjunto com diferentes setores da sociedade para transformar a educação, sempre em busca de garantir aprendizagem de qualidade para todas as crianças e jovens. A atuação do Instituto segue 3 grandes pilares, dentre os quais destacamos o apoio à implementação de políticas públicas de educação, em que um dos eixos é o ensino médio em tempo integral. Essas informações estão disponíveis no site: <https://www.institutonatura.org/ensino-medio/>. Acesso em: jan, 2025.

Destaca-se a relevância do papel do gestor na organização dos líderes de turma “[...] na mediação com os estudantes para fazê-los entender o sentido da iniciativa, a partir de uma atuação democrática, que respeite a pluralidade de opiniões e que busque construir consensos nas reivindicações” (Espírito Santo, 2021c, p. 20). É inegável que os grêmios estudantis assumem um papel primordial no bojo das discussões sobre o protagonismo juvenil. Todavia, percebemos que o caderno de protagonismo dedica somente uma página a abordar sobre os grêmios estudantis, além disso, a menção à expressão aparece somente uma vez nas Diretrizes Pedagógicas, e no livro sobre o tempo integral, os grêmios são citados somente 6 vezes.

O caderno reconhece que o grêmio deve ser um espaço de auto-organização dos estudantes, ao pontuar que “[...] é muito importante entender que o papel da gestão escolar nos grêmios estudantis deve ser o de constante estímulo e auxílio, não devendo exercer um processo de tutela das ações do grêmio” (Espírito Santo, 2021c, p. 24). Por outro lado, ao sugerir que seja possível aproveitar a estrutura dos líderes de turma para a organização do grêmio estudantil, deixa margem para um incentivo e interesse de que os principais componentes do grêmio sejam estudantes que já estabelecem uma relação com a gestão escolar. E é isso que fica explícito no documento que iremos pontuar a seguir.

Por meio do trecho do Ofício nº 2320/2023 abaixo, que apresenta a resposta ao questionamento da deputada estadual Camila Valadão (Requerimento de Informações nº 510/2023), a qual solicita esclarecimentos quanto à efetiva gestão democrática no processo de seleção e exoneração dos diretores escolares da rede pública estadual do Espírito Santo, fica notório que a SEDU considera o Conselho de Líderes uma instância que viria a substituir os grêmios.

O Grêmio Estudantil é uma organização composta por estudantes que representa os seus interesses e tem fins culturais, educacionais, desportivos e sociais, enquanto iniciativa organizativa dos seus próprios componentes. Nesta rede escolar pública estadual, o Conselho de Líderes de Turmas contempla todas essas ações, além de participar, via participação discente, na comunidade escolar e na gestão. A SEDU mobiliza os estudantes na participação do Conselho de Líderes e nos Comitês de Líderes (regionais e estadual), os quais são espaços institucionalizados para a garantia da organização estudantil, a partir da compreensão de que o espaço escolar é um ambiente oportuno para que crianças, jovens e adolescentes exerçam o seu protagonismo e vivenciem práticas de representação democráticas (Fala do secretário Vitor de Angelo, no ofício nº 2320/2023, p. 4).

Em diálogo com tais considerações, o coletivo “professores comunistas” faz uma ponderação em relação ao assunto, alegando que a SEDU não incentiva a formação de grêmios estudantis independentes e, no lugar destes espaços, incentiva a constituição do conselho de líderes e os estudantes protagonistas que, por sua vez, exercem mais a função de uma vigilância

que de organização com fins de luta pelos direitos dos estudantes. A respeito desse tema, o coletivo denuncia que: “Esses estudantes exercem uma série de funções na escola e são dirigidos pelos diretores e pela Secretaria da Educação. Uma das funções dos líderes de turma, no que diz respeito à Rotina Pedagógica, é a de vigiar se o professor está cumprindo com a determinação da Sedu de trabalhar qual ou qual “descriptor”” (Blog marxismo).

A SEDU chama de gestão de monitoramento, o que na prática se com
stitui, na visão do coletivo, na gestão da vigilância. As indagações suscitadas a partir dessa leitura sugerem a necessidade de pesquisas que investiguem o papel do Estado, se de fato não tem usado os estudantes como mais um meio de “vigiar” os docentes e, por conseguinte, “puni-los”, como nos provoca Foucault, na sua obra clássica “Vigiar e Punir” (1975). Essas considerações endossam o questionamento acerca do real sentido que a lógica do protagonismo vem assumindo na Rede Estadual de Ensino.

É urgente, portanto, que as pesquisas futuras lancem um olhar aguçado sobre as reais formas de participação das juventudes no contexto escolar, se, de fato, tem representado as demandas dos estudantes ou se tem se consubstanciado em uma participação induzida, direcionada e tutelada pela gestão escolar. Como tem se traduzido, na prática escolar cotidiana, a ação dos conselhos de líderes? É preciso interpelar se o protagonismo juvenil tem se fundamentado em uma participação efetiva ou em uma “participação simbólica, manipulada, decorativa e operacional” (Tonieto et al., 2023, p. 20).

Além de o protagonismo ter sido destacado pelas entrevistadas, o Projeto de Vida foi outra expressão bastante enfatizada nas falas. A seguir, mostramos os fragmentos dos depoimentos de duas supervisoras escolares acerca do assunto.

O tempo integral, ele vai focar muito no projeto de vida do estudante e, aí, ele tem um foco, né? E a escola desenvolve isso, as ações dela, em torno do projeto de vida do estudante (Tatiane, S.E).

[...] é ter que construir uma perspectiva de futuro e é o papel da escola desenvolver esse estudante para que ele compreenda que ele precisa construir um futuro em sociedade e contribuir de alguma forma para essa sociedade e ele entender como ele quer contribuir e aí perpassa pela construção desse projeto de vida e por isso ele é a centralidade do nosso modelo pedagógico e da nossa concepção de educação integral [...] (Thais, S.E).

Pelas falas acima, notamos que a EITI assume como centralidade o Projeto de Vida do estudante, que perpassa por todas as ações da escola, como complementa a fala da supervisora escolar: “[...] existe o projeto de vida como componente curricular. E o projeto de vida, quando a gente fala, na centralidade de todas as ações da escola” (Thais, S.E).

O PV se apresenta como força motriz na reforma do EM, todavia, a expressão Projeto de Vida não é recente, já tendo sido mobilizada em períodos anteriores, inclusive, por agentes progressistas do campo da educação. O termo, no entanto, foi adquirindo novas configurações em conformidade com as transformações sociais. O PV, além de um componente curricular, é considerado um princípio central que orienta todas as ações pedagógicas da escola.

Em âmbito federal, a Lei nº 14.945 de 2024, no artigo 35-B, também ressalta a importância da construção de projetos de vida ao enunciar que:

§ 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável (Brasil, 2024).

Segundo a análise da professora Maria Lima, nem a Lei nº 13.415/2017 nem a Lei nº 14.945/2024, apontam o PV enquanto componente curricular ou disciplina, contudo, os estados têm implementado dessa forma, fato que demonstra os interesses dos empresários. Na visão da pesquisadora, a nova legislação torna o projeto de vida e os aspectos socioemocionais ainda mais evidentes, como observamos no artigo 35-B: “§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2024).

Como tem sido sinalizado por diversos pesquisadores (Macedo e Silva, 2002; Lopes, 2024), o PV potencializa, na instituição escolar, uma série de comportamentos e atitudes que direcionam, para o âmbito individual, soluções para problemas sociais, históricos e estruturais, com base nas competências socioemocionais e habilidades interpessoais. Sob esse prisma, o estudante é convocado a construir seu futuro, logo, como enfatiza Bourdieu (2003, p. 156), “o sistema educacional atual faz com que as pessoas tenham aspirações mal ajustadas às suas oportunidades reais”.

Para Lopes (2024), à medida que o ideário de projeto de vida é difundido, vai incorporando outros significados, em uma interrelação entre mesmidade e diferimento, de modo que sua significação plena seja adiada. A pesquisadora argumenta que o sintagma carrega sentidos que indicam a tentativa de regulação do futuro das juventudes, através da criação de um projeto moral de gerenciamento de suas vidas. Lopes argumenta que o discurso imbuído no PV visa instituir a “impossível harmonia social” (2024, p. 4) e, por conseguinte, o silenciamento das contradições, conflitos e tensões inerentes à sociedade dividida em classes sociais.

Nessa abordagem, há a instauração de uma nova governabilidade, “[...] em que as pessoas regulam a si mesmas. A vida se torna subjetiva e viver passa a ser o gerenciamento de sua própria vida” (Lopes, 2024, p.7). Assim, incentivar os estudantes a organizarem seus projetos de vida é uma maneira de orientá-los para a gestão de sua própria existência e para a construção de seus modos de ser. O empreendedor de si não está voltado somente para atender as exigências do campo econômico, mas foca nas condições de produção da vida “[...] em um cenário volátil e sob constante risco no presente. Resta, a esse sujeito, tentar regular seu futuro” (2024, p. 8).

A leitura da pesquisadora mencionada reforça nossa hipótese de que o NEM busca resgatar os princípios da tese da diferenciação, visto que a concepção de educação de Durkheim é muito similar aos princípios inscritos na lógica do PV.

[...] a concepção que [Durkheim] tem da educação procede de uma concepção social específica do progresso, a saber, a fé na realização e na liberação pessoais graças a aquisição do saber. Mas para ele o postulado da liberação pela educação está subordinado às necessidades da integração social. Por isso, trata-se antes de tudo de transmitir um espírito mais que um conjunto de conhecimentos diretamente úteis em termos profissionais. O essencial sendo produzir um *ethos* próprio a uma sociedade diferenciada, a disciplina escolar, como sistema de imposições é também, quando não, mais importante que os saberes a serem transmitidos (Martuccelli, 2013, p. 56).

A moral inscrita na educação pretendida com o NEM, consubstanciada no PV, almeja propagar um *ethos* condizente com a égide neoliberal que hiperindividualiza e distribui os estudantes numa suposta divisão do trabalho social, desconhecida pela maioria dos agentes, à medida que a transição tecnológica apresenta mais incertezas e poucos laços de solidariedade, impondo uma diferenciação mais radical assentada na moral do empreendedorismo.

O fragmento da entrevista com a supervisora escolar, apresentado a seguir, evidencia aspectos centrais do projeto de vida.

Na primeira série, existe um conjunto de aulas que são dadas para que o aluno conheça a si mesmo. Então, é o aluno se conhecer. As aulas, elas são sempre propostas para que haja muito diálogo [...] Quem eu sou? Quais são as minhas potencialidades? Quais são as minhas limitações? O que eu pretendo ser? Ele vai projetar isso na primeira série do ensino médio, fica mais ou menos isso. Na segunda série, a proposta é que o aluno comece a construir o seu projeto de vida. Porque o projeto de vida não é apenas uma dedicação profissional. É um projeto. Eu estou aqui e eu quero isso para o meu futuro. A gente ajuda o estudante, é uma habilidade diferente que nós não tínhamos no ensino médio, há pouco tempo atrás. Ele vai projetar o futuro dele. Ele vai se projetar. [...] Porque na terceira série, quando ele estiver concluindo o ensino médio, ele já vai fazer um curso paralelo de língua, por exemplo, se ele pretende viajar para o estrangeiro, se ele não tem isso ainda. Ele vai colocar em prática. A escola vai falar sobre os programas que nós temos para entrada na faculdade, os programas que o governo tem, as possibilidades de intercâmbio, de curso técnico (Juliana, S.E).

Observamos que a fala enfatiza a responsabilidade do estudante, e a escola como um suporte para isso, com relação ao seu futuro, numa lógica do “querer”, como se “querer” fosse suficiente para alcançar seus objetivos. Em nenhum momento, nenhuma das entrevistadas chegaram a mencionar qualquer obstáculo, seja de ordem social, econômica, subjetiva, que possa interferir na realização de seus desejos. Pelo contrário, quando Juliana sinaliza, por exemplo, que “[...] ele já vai fazer um curso paralelo de língua, por exemplo, se ele pretende viajar para o estrangeiro [...]”, ignora totalmente o ethos de classe (Bourdieu, 2007a) das juventudes das classes populares, que é o que sustenta a probabilidade de realizar a causalidade do futuro objetivo entre as disposições ou posições atuais e as chances potenciais.

Em diálogo com essa discussão, destacamos dois fragmentos contidos no livro sobre a EITI que denotam uma concepção que negligencia as circunstâncias sociais dos estudantes.

Fazer o que gosta significa a construção de um sonho daquilo que identificou como relevante e prazeroso e pode ser algo muito mais filosófico do que se imagina. Embora pareça utópico, se um jovem entende de forma clara e objetiva as implicações do projeto de vida, potencialmente chegará à resposta: faço o que gosto e gosto do que faço. **Muitos estão em um universo profissional sem gostarem do que fazem e sem fazerem o que gostam.** As situações que levam a isso são variadas: busca por status social, imposição, tradição familiar, necessidade ou por não acreditar que fosse possível desenvolver algo relevante, significativo e prazeroso (Espírito Santo, 2021, p. 251).

A dimensão profissional também dialoga com a **vocação e o talento**. A **escolha profissional** é uma das ações mais importantes e difíceis de fazer. Envolve **missão, vocação, talento e paixão**. A discussão sobre esses pontos precisa ser pauta de todo o Ensino Médio, sendo foco, sobretudo, nas turmas da 3ª série (Espírito Santo, 2021, p. 251).

De acordo com a leitura de Bourdieu, o “bom” desempenho das crianças está diretamente vinculado ao nível cultural global da família e, portanto, o sucesso ou insucesso escolar está relacionado com a herança cultural familiar. Fazendo alusão à dimensão profissional, os trechos do livro endossam essa concepção abordada pela ótica bourdieusiana, uma vez que as ideias de “missão, vocação, talento e paixão” escamoteiam as relações de desigualdades, de que o indivíduo que se identifica com sua profissão, na maior parte, teve acesso a condições privilegiadas que oportunizaram a escolha profissional.

De maneira similar, ratifica-se a noção de mérito, já que, se o estudante é o responsável pelo seu futuro, o fracasso também é de sua responsabilidade, logo, a função que ocupa (ou ocupará) na divisão social do trabalho engendra a mesma lógica, uma vez que “[...] os atores são obrigados a construir também uma parte de sua igualdade, ou daquilo que eles consideram como tal, através da defesa de sua face, de sua dignidade e de sua honra” (Dubet, 2024, p. 48).

Com base na sociologia de Bourdieu, notamos que projetar o futuro é uma tarefa que vai além do “simples querer” ou mesmo da “força de vontade” dos estudantes, isto é, não envolve apenas aspectos de ordem subjetiva, tais como planejamento, organização, foco etc. Projetar o futuro perpassa por considerar as condições objetivas de vida dos agentes, envolve a “causalidade do provável” (Bourdieu, 2007a).

Os/as jovens estudantes pertencentes a classe dirigente, ao conviverem com parentes que ocupam posições privilegiadas, por exemplo, permitindo que eles adotem estratégias “racionais” sem ter que “[...] pensá-las enquanto tais sob a forma de um projeto explícito de vida ou de uma reconversão calculada ou cínica” (2007a, p. 94), como a ingenuidade da vocação. O sociólogo acrescenta ainda que “a herança, não só a econômica, é um conjunto de direitos de preempção sobre o futuro, sobre as posições sociais passíveis de serem ocupadas e, por conseguinte, sobre as maneiras possíveis de ser homem” (Bourdieu, 2007a, p. 96). Nessa linha de argumentação, convém salientar que:

[...] as disposições frente ao futuro e, por consequência, as estratégias de reprodução, dependem não só da posição sincronicamente definida da classe e do indivíduo na classe, mas do sentido da trajetória coletiva do grupo do qual faz parte o indivíduo ou o grupo e, secundariamente, do sentido da trajetória particular a um indivíduo ou a um grupo englobado em relação à trajetória do grupo englobante (Bourdieu, 2007a, p. 101).

A antecipação prática ao princípio da causalidade do provável é causada pelo *habitus*, sendo ele responsável por criar práticas que se antecipam ao futuro objetivo, já que ele se constitui numa “matriz geradora de respostas previamente adaptadas [...] a todas as condições objetivas idênticas ou homólogas as condições de sua produção [...]” (Bourdieu, 2007, p. 111). A adesão à autoridade escolar e o êxito escolar, por exemplo, funciona como um estímulo para continuar investimento na escola e reforça a “adesão à autoridade da instituição escolar” (p. 111).

Tudo se passa como se o futuro objetivo, que está em potência no presente, não pudesse advir senão com a colaboração ou até a cumplicidade de uma prática que, por sua vez, é comandada por esse futuro objetivo; como se, em outras palavras; o fato de ter chances positivas ou negativas de ser, ter ou fazer qualquer coisa predispucesse, predestinado, a agir de modo que essas chances se realizem (Bourdieu, 2007a, p. 111).

Em linhas gerais, a causalidade do provável é o efeito da dialética entre o *habitus* e as significações prováveis, ou seja, coisas que devem ser feitas no presente. As práticas resultam no encontro de um agente predisposto e prevenido e um mundo presumido, isto é, pressentido e prejudgado.

Dessa maneira, a atitude em relação ao futuro é um *ethos* de classe que não pode ser menosprezado. O nível de desejos e vontades dos indivíduos no que diz respeito a conquistas futuras está relacionado às probabilidades de se conseguir ou não. Bourdieu (2007a) traz elementos do campo da psicologia para uma melhor compreensão sobre o que aspirações futuras dizem sobre as condições sociais nas quais os indivíduos se situam. Há, portanto, uma tendência entre os mais desfavorecidos de que eles tenham suas ambições desencorajadas, vistas como desmedidas, em função da classe social a qual pertencem. O autor afirma: “[...] tudo concorre para conclamar aqueles que, como se diz, ‘não têm futuro’, a terem esperanças ‘razoáveis’, ou, como diz Lewin, ‘realistas’, ou seja, muito frequentemente, a renunciarem à esperança” (Bourdieu, 2007a, p.50).

Para não cairmos numa “caricatura e fatalismo sociológico” (Martuccelli, 2011), vale salientar que o referido teórico mostra que, há casos em que os efeitos do *ethos* de classe não são suficientes para explicar as disposições atuais, é o caso, por exemplo, da burguesia em ascensão.

Há casos em que os efeitos desse *ethos* sempre em ação deixam-se perceber diretamente porque o capital efetivamente possuído no instante considerado- ou o futuro objetivo por ele assegurado- não basta para explicar completamente determinadas práticas ou, o que dá no mesmo, disposições que ele necessariamente engendra enquanto saldo das aquisições anteriores que encerra em potência o seu futuro e, por conseguinte, a propensão a fazê-lo advir (Bourdieu, 2007a, p. 98).

Nesses termos, as disposições frente ao futuro e, conseqüentemente, as estratégias de reprodução, “[...] dependem não só da posição sincronicamente definida da classe e do indivíduo na classe, mas do sentido da trajetória coletiva do grupo do qual faz parte o indivíduo ou o grupo e, secundariamente, do sentido da trajetória particular a um indivíduo ou a um grupo englobado em relação à trajetória do grupo englobante” (2007a, p. 101).

Vale sublinhar, ainda, que a abordagem bourdieusiana rompe com as noções de classes sociais marxistas e weberianas, negando a mera redução da classe ao campo econômico. A classe social não se limita às categorias socioprofissionais, mas busca compreender como essa posição se relaciona com outras propriedades. Para Bourdieu, a categoria significa o “[...] conjunto de agentes situados em condições homogêneas de existência, impondo condicionamentos homogêneos e produzindo sistemas de disposições homogêneas, próprias a engendrar práticas semelhantes, além de possuírem um conjunto de propriedades comuns [...]” (2007, p. 97).

Já Dubet (2021) vai interpelar o regime de classes, pois, para ele, a questão não é se hoje existem classes sociais, e existem. Por exemplo, as classes dirigentes estão presentes,

conscientes de seus interesses e de sua identificação com as leis da economia liberal, mas a unidade da classe operária está cada vez mais incerta. “Os mais pobres são **sem classe** ou **underclass**. Não são bem explorados, mas relegados, ‘inúteis’” (Dubet, 2021, s/p). Esse sociólogo, portanto, vai questionar a atualidade desses fenômenos sociais e procura “saber se o **regime de classes** continua estruturando as **desigualdades** sociais e se abarca as representações e identidades dos atores” (Dubet, 2021, s/p). O autor reconhece que se trata de uma situação paradoxal, caracterizada ao mesmo tempo pelo aprofundamento das desigualdades e o declínio do regime de classes. Pois, a explosão desse regime abre espaço das desigualdades à multiplicação dos grupos.

Agora, as **classes operárias** europeias e estadunidenses estão submetidas à concorrência dos trabalhadores dos países emergentes, pior remunerados e igualmente qualificados, ao passo que as antigas burguesias industriais se tornaram potências financeiras. Em vez da ideia de um processo de **globalização homogênea**, pode-se preferir a noção de “**capitalismo desconexo**”, caracterizado pela separação e a tensão entre as diferentes esferas da **atividade econômica**, os **mercados financeiros**, a **governabilidade das empresas**, os **lugares de produção e o consumo** (Dubet, 2021, s/p).

Vale, então, destacar essa visão da multiplicidade de desigualdades na vida dos jovens, os quais entram na escola atravessados por diferentes registros de experiências e culturas, agora mobilizados por valores assentados no protagonismo juvenil, projeto de vida, educação integral, competências socioemocionais, empreendedorismo, dentre outros, que, muitas vezes, podem estar desconectados de uma compreensão mais ampla de cidadania ativa. Pelo contrário, submetidos ao *ethos* neoliberal, esses valores estão alinhados a uma “customização curricular para a constituição de subjetividades monetizáveis” (Silva; Estormovski, 2023, p. 5). Conforme salientam os autores,

[...] assistimos a uma proliferação de tecnologias pedagógicas individualizantes que traçam como horizonte formativo as possibilidades de diferenciação e visam a capitalização das trajetórias dos indivíduos. Construa seu próprio percurso, defina seu projeto de vida, seja protagonista, busque seus diferenciais, seja sua própria marca, invista em seus conhecimentos, seja sua melhor versão. Não é difícil constatar que se trata de um novo tipo de investimento formativo na educação de nossos adolescentes e jovens (Silva e Estormovski, 2023, p.5).

Somado às concepções de educação integral em tempo integral que enfatizam as premissas de protagonismo e projeto de vida, que são preceitos alinhados ao mercado, há visões mais próximas do campo crítico, que entendem a educação integral como fundamental para trabalhar o sujeito em sua integralidade. O extrato do relato da supervisora escolar destaca essa premissa: “O tempo integral, ele vem para trabalhar no estudante todas as suas dimensões. As dimensões física, emocional, intelectual (Luana, S.E)”. Isto é, como desenvolvimento integral

e completo dos estudantes, como sujeito individual e coletivo, que vive em sociedade, visando formar o ser humano em todas as suas dimensões — intelectual, física, emocional, social e cultural — e não apenas ampliar o tempo de permanência na escola.

Quando perguntamos às participantes da pesquisa acerca da concepção de educação integral da EITI, três supervisoras escolares mencionaram a importância de diferenciar a educação integral e o tempo integral, como ilustrado nas falas a seguir: “[...] há uma diferença entre ofertar uma educação integral e ofertar uma educação de tempo integral, né?” [...] (Fernanda, S.E); “[...] muitas pessoas acabam confundindo a educação integral com educação em tempo integral. Então, o nosso objetivo é ter uma educação integral em tempo integral” [...] (Michele, SE).

As falas acima reiteram a ideia que mencionamos no capítulo anterior de que a educação em tempo integral se refere, sobretudo, à ampliação da jornada escolar, ou seja, ao aumento do número de horas que o estudante permanece na escola ao longo do dia, entretanto, o simples aumento do tempo na escola não garante, necessariamente, uma educação integral.

Uma entrevistada, por sua vez, elucidou que a educação integral é importante para a formação humana e omnilateral dos estudantes, categoria utilizada no campo teórico crítico que defende uma formação emancipatória articulada com a transformação social: “Olha, integral, né, eu acho que ele é fundamental, até se você for para uma perspectiva de formação humana, ou omnilateralidade, enfim, né, essa preocupação, ela dialoga muito aí com o nosso contexto” (Maria, S.E). Em síntese, notamos que as percepções das agentes participantes desta pesquisa, denotam uma variedade de pressupostos no que concerne ao conceito em debate. Podemos afirmar, que esse caráter variado e muitas vezes difuso que ronda a concepção de educação integral está relacionado às dificuldades dos atores aqui entrevistados de vislumbrar a práxis na política de tempo integral do estado do ES.

5.2.1 Educação em tempo integral: política educacional como gestão da pobreza?

Identificamos que a porcentagem de estudantes cujas famílias estejam cadastradas no CadÚnico³⁸ é o critério com maior peso no processo de classificação das escolas que apresentam maiores probabilidades em oferta o tempo integral, como detalharemos no capítulo seguinte. A valorização deste critério exprime que a vulnerabilidade social é um fator

³⁸ O CadÚnico é o Cadastro Único para programas sociais, que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda residentes em todo território nacional.

considerado fundamental na oferta das escolas de TI. Essa premissa dialoga com a concepção de política de tempo integral que ancora, historicamente, as políticas de educação em tempo integral no Brasil, como visto no terceiro capítulo.

Dentre o total de 40.837 estudantes matriculados/as no ensino médio que oferta o tempo integral no ES, seja de 7 horas ou de 9h30, há um total de 10.238 beneficiários/as do Programa Bolsa Família (PBF),³⁹ o que representa cerca de 25%. A desagregação desses dados mostra que: do total de 37.372 matriculados/as nas escolas que ofertam TI de 7 horas, 9.273 alunos/as são beneficiários do PBF (24,8%); e dentre as 3.465 matrículas nas escolas que ofertam TI de 9h30, há um total de 965 beneficiários/as do programa (27,8%).⁴⁰

Os programas de renda mínima vinculados à educação emergiram no Brasil em um contexto de crescentes demandas por políticas de combate à pobreza, agravadas pela crise econômica dos anos 1980 (Oliveira; Duarte, 2005). O debate acerca da renda mínima como estratégia de enfrentamento da pobreza é controverso, uma vez que suscita pontos de vista diversos. Nesses termos, os autores sinalizam que há, no mínimo, duas grandes orientações que se apresentam sob perspectivas opostas. Uma primeira orientação fundamenta-se pelos princípios liberais “[...] que visam preservar o dinamismo do mercado, garantir a autonomia do indivíduo como consumidor, reproduzir o exército industrial de reserva e pressionar à aceitação de baixa remuneração” (Oliveira; Duarte, 2005, p. 293). Nessa abordagem, não há um compromisso com a distribuição de renda; foca-se na concessão da renda mínima para a extrema pobreza, e o impacto gerado é a sua reprodução, nos limites da garantia da sobrevivência.

Outra perspectiva pressupõe que a renda mínima deve ser estendida a todos que necessitam do benefício, o que é chamado de focalização positiva, logo, é uma lógica em que a “[...] renda mínima entendida como repartição da riqueza, ou seja, como um mecanismo de redistribuição de renda e como política de complementação dos serviços sociais básicos” (Oliveira e Duarte, 2005, p. 293).

Os depoimentos das supervisoras escolares, sinalizados abaixo, reiteram a importância do critério da vulnerabilidade social, ao expressarem que, em muitos casos, a escola é o único local em que o estudante terá acesso a uma refeição de qualidade.

[...] durante esse período, eu sei que ele está dentro da escola, eu sei que ele está tendo acesso à educação, eu sei que ele está tendo acesso à alimentação [...] em alguns

³⁹ É importante destacar que todas as famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) estão inscritas no CadÚnico, contudo, nem todas as famílias do cadastro são beneficiárias do PBF.

⁴⁰ Essas informações foram extraídas do SEGES no dia 28 de março de 2025.

contextos, a gente percebe que o aluno chega na escola sem se alimentar (Luiza, S.E).

Reforço que eu acho que no fundamental ela (escola de tempo integral) teria um potencial ainda maior, mas no médio para o aluno que consegue organizar essa dinâmica, se precisa do estágio, ou o aluno que não precisa ele tem mais refeição na escola, isso é um ponto importante porque para muitos alunos é a refeição principal que eles vão ter, então isso é um ponto que eu acho positivo (Larissa, S.E).

A gente acredita, nossa Superintendência, que essa escola de tempo integral contribui para que esse número de alunos (que abandonam) seja menor. Poderia ser pior porque a gente tem uma escola que oferta refeição. Então a gente vai ter aluno ali que vive numa condição de que às vezes não há refeição para ele na casa dele, mas na escola tem. E é refeição de qualidade (Daiane, S.E).

Podemos inferir dos fragmentos das entrevistas acima que, na visão das técnicas, um dos pontos positivos da escola de tempo integral é a oferta de refeições para os estudantes. Especialmente no contexto brasileiro, onde a desigualdade social e a pobreza afetam diretamente a vida de muitas crianças e adolescentes, é inquestionável que a escola se torna um importante local de garantia de políticas sociais. Alguns pesquisadores, contudo, tem um olhar crítico a respeito dessa abordagem do Estado integrar educação e assistência social.

A pesquisadora Eveline Algebaile (2004) mostrou em sua tese de doutorado que, no Brasil, uma parte significativa da desqualificação da escola está associada ao seu uso para finalidades que extrapolam o campo estritamente educacional. As diferentes tentativas de utilização da escola, bem como as expectativas derivadas de seus usos não prescritos, integram os múltiplos processos que contribuíram para a expansão escolar. Nesse sentido, a tese da autora é que:

[...] a escola pública elementar, no Brasil, tendo em vista as funções de mediação que passa a cumprir para o Estado, nas suas relações com os contingentes populacionais pobres, tornou-se uma espécie de posto avançado, que permite, a esse Estado, certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa “economia de presença” em outros âmbitos da vida social (Algebaile, 2004, p. 15).

Sob esse viés, a presença da escola em lugares “marcados por ausências” atribui ao Estado uma característica ampla. Dessa maneira, a realização de forma efetiva ou velada, através da escola, de ações que deveriam caber a outras instâncias estatais “[...] são úteis porque dissimulam as omissões do Estado na oferta ampla e na regulação dessas ações” (Algebaile, 2004, p. 261). Historicamente, a expansão da carga horária escolar foi se estruturando de tal modo que a sua utilização passou a ser, de maneira predominante “para responder tópica e seletivamente aos problemas sociais”, o que ocasionou sua desqualificação para o ensino. Nesses termos, a educação de baixa qualidade não é, em si, uma política, afirma a pesquisadora,

mas é o resultado inevitável de outros objetivos colocados no lugar de uma integração social pautada na democratização ampla das relações e das instituições.

Nessa abordagem, a escola foi se tornando permeável a novas utilizações e propósitos. Tal permeabilidade é algo desejável, posto que ela garante a relação entre “educação escolar e vida” (Algebaile, 2004, p. 263). Contudo, para que isso aconteça, essa abertura não pode ocorrer em prejuízo do papel formativo da instituição. A aproximação entre conhecimento e vida deve ser fortalecida, sem que o espaço dedicado a uma relação profunda com o saber seja diminuído. As “aberturas” promovidas na escola ao longo desse processo poderiam ter contribuído para seu enriquecimento, mas, na prática, serviram majoritariamente a outros interesses, destaca a pesquisadora.

Nessa linha de pensamento, Oliveira (2004) argumenta que a gestão da educação no Brasil contemporâneo tem se transformado em um mecanismo para administrar a pobreza, em vez de enfrentá-la ou superá-la. Segundo a autora, políticas educacionais pautadas em modelos de eficiência, metas e resultados, preceitos sustentados pela égide neoliberal, reduzem o papel da educação a uma estratégia de controle social: a escola deixa de ser um espaço de emancipação para se tornar um instrumento de gestão de populações pobres. Essa lógica se articula principalmente a partir da expansão de programas focalizados e avaliações em larga escala, que visam inserir a população vulnerável no mercado de trabalho de forma limitada, sem questionar ou alterar as estruturas de desigualdade. Assim, a educação é usada para gerenciar a pobreza, ou seja, para manter as condições sociais existentes, e não como meio de transformação social e emancipação dos sujeitos.

As pesquisas que tratam dessa relação entre educação, pobreza e gestão das políticas educacionais no marco do neoliberalismo, conduzem à reflexão acerca dos significados e/ou intencionalidades guardadas pela política de TI no estado do ES, sobretudo, quando se observa o seu rápido movimento expansivo e, ao mesmo tempo, segregador, pois focado no mérito.

5.3 CURRÍCULO⁴¹ E OS DESCRITORES DE BAIXA ASSERTIVIDADE: TEMPO AMPLIADO PARA QUÊ?

A partir da análise dos dados, tanto das entrevistas como dos documentos normativos, verificamos que, no que tange à oferta do TI de 7 horas em comparação com a oferta de TP,

⁴¹ Não temos a intenção de apresentar um panorama das disciplinas que compõem a parte diversificada, os chamados componentes integradores, já que excederia o objetivo central desta pesquisa.

não há diferenças significativas de disciplinas. O que há é uma ampliação da carga horária de determinadas disciplinas e a inserção de práticas experimentais de matemática e práticas experimentais de Ciências da Natureza no currículo do TI de 7 horas.

Quando perguntamos às entrevistadas o que diferencia os currículos do TI e TP, a maioria pontuou que é apenas a ampliação do tempo, como ilustrado na fala da supervisora escolar: “O currículo em si, ele não é diferente. Ele vai ser diferente no sentido de ter mais carga horária. Eu tenho mais aulas, mas os componentes, hoje, são quase idênticos” (Luciana, S. E).

A fim de relacionar as convergências e divergências dos currículos, sinalizamos as matrizes curriculares do ensino médio em tempo parcial, do TI de 7 horas e TI de 9h30 (Figura 4, 5 e 6, respectivamente).

Figura 4 – Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Parcial.

MATRIZ ORGANIZAÇÃO CURRICULAR (OC N. 105)										
Organização Curricular da Educação Básica – Ensino Médio (diurno)										
Itinerário Formativo Área Linguagens - MÍDIAS DIGITAIS: LINGUAGENS EM AÇÃO!										
N. de Dias Letivos: 200 dias (40 semanas) / Carga Horária anual: 1000h (1200 aulas) / hora-aula: 50min										
AMPARO LEGAL: FEDERAL: LEIS N. 9.394/1996, N. 13.415/2017 E N. 14.945/2024; RESOLUÇÃO CNE/CEB N. 3/2018 ESTADUAL: RESOLUÇÃO CEE/ES N. 3.777/2014	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			AULAS ANUAIS			
				1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série	TOTAL
		LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	5	4	5	200	160	200	560
			Língua Inglesa	2	1	1	80	40	40	160
			Educação Física	1	1	-	40	40	-	80
			Arte	1	1	-	40	40	-	80
			Subtotal	9	7	6	360	280	240	880
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	2	2	2	80	80	80	240
			Física	2	2	1	80	80	40	200
			Química	2	2	1	80	80	40	200
			Subtotal	6	6	4	240	240	160	640
		MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	5	4	5	200	160	200	560
			Subtotal	5	4	5	200	160	200	560
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Filosofia	1	-	1	40	-	40	80		
	Geografia	2	2	2	80	80	80	240		
	História	2	2	2	80	80	80	240		
	Sociologia	1	-	1	40	-	40	80		
	Subtotal	6	4	6	240	160	240	640		
	SUBTOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		26	21	21	1040	840	840	2720	
	COMPONENTES INTEGRADORES	Eletivas*	1	1	1	40	40	40	120	
		Projeto de Vida*	1	1	1	40	40	40	120	
		Estudo Orientado*	2	1	1	80	40	40	160	
	SUBTOTAL COMPONENTES INTEGRADORES		4	3	3	160	120	120	400	
MÍDIAS DIGITAIS: LINGUAGENS EM AÇÃO!	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa e linguagens digitais	-	2	-	-	80	-	80	
		Inglês como Língua Franca na Cultura Digital	-	1	-	-	40	-	40	
		Hispanidades e Brasilidades - Iniciação	-	1	-	-	40	-	40	
		Arte e Patrimônio Cultural	-	1	2	-	40	80	120	
		Mídias Digitais e as Práticas Corporais	-	1	1	-	40	40	80	
		Linguagem, comunicação e mídia	-	-	1	-	-	40	40	
		Língua Inglesa e as Mídias Digitais	-	-	1	-	-	40	40	
		A Língua Espanhola na América Latina	-	-	1	-	-	40	40	
	SUBTOTAL APROFUNDAMENTO		-	6	6	-	240	240	480	
SUBTOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO		4	9	9	160	360	360	880		
TOTAL CARGA HORÁRIA		30	30	30	1200	1200	1200	3600		

Fonte: Site da SEDU/ES

Figura 5 – Matriz curricular do Ensino Médio com oferta de Tempo Integral de 7 horas.

ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			AULAS ANUAIS			TOTAL
		1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série	
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	5	4	5	200	160	200	560
	Língua Inglesa	2	1	1	80	40	40	160
	Educação Física	1	1	-	40	40	-	80
	Arte	1	1	-	40	40	-	80
	Subtotal	9	7	6	360	280	240	880
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	2	2	2	80	80	80	240
	Física	2	2	1	80	80	40	200
	Química	2	2	1	80	80	40	200
	Subtotal	6	6	4	240	240	160	640
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	5	4	5	200	160	200	560
	Subtotal	5	4	5	200	160	200	560
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Filosofia	1	-	1	40	-	40	80
	Geografia	2	2	2	80	80	80	240
	História	2	2	2	80	80	80	240
	Sociologia	1	-	1	40	-	40	80
	Subtotal	6	4	6	240	160	240	640
SUBTOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		26	21	21	1040	840	840	2720
COMPONENTES INTEGRADORES	Práticas Experimentais de Matemática**	1	1	1	40	40	40	120
	Práticas Experimentais de Ciências da Natureza**	1	1	1	40	40	40	120
	Eletivas**	2	2	2	80	80	80	240
	Projeto de Vida**	2	2	2	80	80	80	240
	Estudo Orientado**	3	2	2	120	80	80	280
SUBTOTAL		9	8	8	360	320	320	1000

Fonte: Site da SEDU/ES.

Ao observarmos a matriz curricular do ensino médio de TP e a matriz curricular do ensino médio que oferta TI de 7 horas, identificamos que as únicas disciplinas que não constam no primeiro são práticas experimentais de Matemática e práticas experimentais de Ciências da Natureza. Notamos que a quantidade de horas das aulas, no ensino médio como um todo e em cada série, das áreas do conhecimento, são as mesmas. No TI há 6 aulas de PV, 2 em cada série; enquanto no ensino médio parcial há 3 aulas de PV, uma em cada série. Já o Estudo Orientado (EO), no TI há 7 aulas divididas em três na 1ª série, duas na 2ª série e duas na 3ª série; enquanto no TP, são 4 aulas de EO divididas em duas na 1ª série e uma nas outras séries (2ª e 3ª). Quanto às eletivas, são 6 aulas no TI e 3 no TP.

Figura 6 – Matriz curricular do Ensino Médio com oferta de Tempo Integral de 9h30.

*Organização Curricular da Educação Básica – Ensino Médio (Tempo Integral/9h30min)									
Itinerário Formativo Área Linguagens - MÍDIAS DIGITAIS: LINGUAGENS EM AÇÃO!									
N. de Dias Letivos: 200 dias (40 semanas) / Carga Horária anual: 1433h20min (1720 aulas) / hora-aula: 50min									
AMPARO LEGAL: FEDERAL: LEIS N. 9.394/1996, N. 13.415/2017 E N. 14.945/2024; RESOLUÇÃO CNE/CEB N. 3/2018 ESTADUAL: LEI N. 928/2019; RESOLUÇÃO CEE/ES N. 3.777/2014	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			AULAS ANUAIS		
				1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série
		LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	4	5	200	160	200
			Língua Inglesa	2	1	1	80	40	40
			Educação Física	1	1	-	40	40	-
			Arte	1	1	-	40	40	-
			Subtotal	9	7	6	360	280	240
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	2	2	2	80	80	80
			Física	2	2	1	80	80	40
			Química	2	2	1	80	80	40
			Subtotal	6	6	4	240	240	160
		MATEMÁTICA	Matemática	5	4	5	200	160	200
			Subtotal	5	4	5	200	160	200
		CIÊNCIAS HUMANAS	Filosofia	1	-	1	40	-	40
			Geografia	2	2	2	80	80	80
			História	2	2	2	80	80	80
			Sociologia	1	-	1	40	-	40
			Subtotal	6	4	6	240	160	240
		SUBTOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		26	21	21	1040	840	840
ITINERÁRIO FORMATIVO	COMPONENTES INTEGRADORES	Projetos Integradores***	Ciências Humanas e Sociais**	2	2	2	80	80	80
			Linguagens**	2	2	2	80	80	80
		Práticas Experimentais de Matemática**		1	1	1	40	40	40
		Práticas Experimentais de Biologia**		1	1	1	40	40	40
		Práticas Experimentais de Física**		1	1	1	40	40	40
		Práticas Experimentais de Química**		1	1	1	40	40	40
		Práticas e Vivências em Protagonismo**		2	2	2	80	80	80
		Eletivas**		2	2	2	80	80	80
		Projeto de Vida**		2	2	2	80	80	80
		Estudo Orientado**		3	2	2	120	80	80
		SUBTOTAL		17	16	16	680	640	640

Fonte: Site da SEDU/ES.

Já em relação ao TI de 9 horas e 30 minutos, as disciplinas que não estão incluídas no de 7 horas são: Projetos Integradores (Ciências Humanas e Linguagens); Práticas Experimentais de Biologia, Física e Química (no TI de 7 horas não estão especificadas essas práticas, sendo todas incluídas em Práticas Experimentais de Ciências da Natureza); Práticas e Vivências em Protagonismo. Todas as demais disciplinas da parte diversificada (projeto de vida, eletivas e estudo orientado) possuem a mesma carga horária nas escolas que ofertam TI de 7 horas e TI de 9h30. As disciplinas da parte comum dispõem da mesma carga horária nas escolas que ofertam TP, TI de 7 horas e de 9h30.

Por meio do documento que visa orientar os/as professores/as quanto às práticas da parte diversificada do currículo⁴², percebemos que em todas as disciplinas há uma orientação quanto à necessidade de se considerar, na elaboração dos conteúdos das disciplinas, os descritores de baixa assertividade, que são as habilidades e competências consideradas abaixo dos resultados almejados nas avaliações em larga escala, verificados nas avaliações internas e externas.

Selecionamos os fragmentos abaixo que expressam essas orientações em relação aos componentes de Estudo Orientado e projetos integradores, respectivamente.

Com o mapeamento dos **descritores de baixa assertividade** registrados por avaliações internas e externas (PAEBES, AMA, Avaliações Diagnósticas), é possível que o Estudo Orientado venha a fortalecer essas habilidades e competências que apresentam desafios de aprendizagem ao direcionar esforços para desenvolver estratégias com práticas pedagógicas inovadoras e eficazes, de forma que os estudantes desenvolvam a capacidade de realizar o próprio aprendizado, resultando em avanços significativos no desempenho geral nas avaliações dos componentes curriculares da base (Espírito Santo, 2025b, p. 25).

Na reunião geral de início de ano, a gestão escolar apresentará os resultados da escola, destacando os pontos que necessitam de fortalecimento. Com base nos **descritores de baixa assertividade** identificados nas avaliações internas e externas, serão selecionadas as habilidades e competências prioritárias a serem trabalhadas pelos componentes curriculares da parte diversificada. Esse mapeamento serve como alicerce para a construção do Projeto Integrador, que visa não apenas remediar as defasagens de aprendizagem, mas também proporcionar um percurso formativo significativo, alinhado às necessidades dos estudantes e à proposta pedagógica da escola (Espírito Santo, 2025b, p. 57).

Essas orientações corroboram o que tem sido evidenciado pela literatura teórica crítica acerca de que os conhecimentos difundidos na escola estão mais preocupados em atender às demandas das avaliações internas e externas do que garantir o acesso aos saberes socialmente construídos e das grandes obras primas da humanidade. Um fragmento do relato de uma das técnicas entrevistadas, ao enunciar sobre o Estudo Dirigido, merece destaque porque está em sintonia com essa abordagem ao dizer que “As diretrizes agora apontam o estudo orientado como nivelamento de língua portuguesa e matemática, para recompor a aprendizagem” (Luciana, S.E).

A esses elementos, soma-se o fato de que, conforme relatos de algumas participantes da pesquisa, as escolas que oferecem ensino em tempo integral tendem a obter resultados mais positivos nas avaliações de larga escala, quando comparadas às instituições com oferta em tempo parcial. A seguir, destacamos os depoimentos da assessora pedagógica e da gerente que evidenciam essa constatação.

⁴² Essa orientação é voltada para o ensino médio que oferta tempo parcial e tempo integral.

As escolas de 7 horas, ela vem apresentando um resultado melhor nas avaliações externas. Não é um resultado extremamente diferente, assim, no sentido de 30 pontos de proficiência, 20, não [...] a gente percebeu que é um resultado maior, só que é um pouco maior, não tão relevante, mas é porque são escolas que o percurso não foi todo em tempo integral. E aí teve também mudanças e às vezes o aluno transfere de uma escola para outra (Luana, A. P).

A gente tem observado que os resultados de aprendizagem dos nossos estudantes do tempo integral têm sido melhores. Eu vou usar essa expressão, mas não gosto de dizer melhor, mas assim, o estudante do tempo integral ele tem mais oportunidade curricular e por consequência disso ele tem alcançado melhores resultados de aprendizagem. Isso a gente já tem observado dentro da nossa própria rede. Os resultados das avaliações externas, IDEB, SAEB [...] (Adriana, GE).

Nesse quadro de reflexões, há fortes indícios de que o tempo a mais que o/a estudante fica na escola tende a focar nos descritores de baixa assertividade, logo, parece-nos que há a intencionalidade de que a EITI busque treinar os estudantes para as avaliações em larga escala. Outro aspecto que evidencia a centralidade atribuída às avaliações em larga escala é o fato de que a nota do PAEBES, quando abaixo do esperado, representa o segundo critério de maior peso entre os utilizados para a implementação da EITI.

A SEDU, em qualquer oportunidade⁴³, faz questão de enaltecer os bons resultados da Rede Estadual nas provas do IDEB, sendo o melhor a nível nacional nos últimos 3 anos. Paradoxalmente, o ES tem a segunda menor taxa nacional referente ao percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica, como expressamos na introdução. A partir dessas informações, cabe indagarmos “a que custo” a secretaria tem apresentado os bons resultados no IDEB. As análises empreendidas até o momento sugerem que a resposta a essa interpelação pode ser resumida da seguinte forma: a custo da precarização do trabalho docente; do comprometimento ao direito à educação, ao dificultar a permanência nas escolas que ofertam TI de estudantes que necessitam de estagiar; de uma formação aligeirada, disfarçada sob o discurso de educação integral; de uma oferta segmentada e diversificada que intensifica as desigualdades, dentre outras questões.

O IDEB tornou-se o principal indutor das políticas educacionais no Brasil, ao se estabelecer como a principal ferramenta de aferição da qualidade da educação. Por focar principalmente no desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, mensurado por avaliações externas, passou a influenciar a organização escolar e os currículos, priorizando o alcance de metas de resultados. Todavia, são inúmeras as indagações que a literatura crítica

⁴³ Recentemente, inclusive, no dia 03 de março de 2025, o secretário de educação Vitor de Angelo fez uma publicação, em sua rede social, fazendo uma analogia entre o filme brasileiro (Ainda estou aqui) que ganhou o oscar na categoria de melhor filme internacional com as “premiações” que a SEDU tem acumulado. Na íntegra, o secretário enuncia que “[...] nos últimos anos, a SEDU também acumula premiações e destaques, como a de melhor ensino médio do país no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2019 e 2023”. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DGvSsezOIL2/?igsh=YTB3bG51bTNjNGVw=>. Acesso em: mar. 2025.

tem feito em relação a essas avaliações em larga escala, das quais destacamos a desconsideração das desigualdades regionais e socioeconômicas; a ênfase em matemática e língua portuguesa, o que gera, por sua vez, a negligência de outras disciplinas; o descaso com uma formação humanística; o ranqueamento que reforça a competitividade entre escolas etc. Destarte, o IDEB, protótipo da autoridade dos números instituída pelo neoliberalismo educacional, não consegue medir a qualidade da educação, já que os números são, muitas vezes, simulacros, que não condizem com realidade escolar em toda sua complexidade.

É sabido que nas últimas décadas, assistimos cada vez a um afastamento de Estado Educador e, por conseguinte, o aprimoramento do Estado Avaliador e Regulador, focado nas exigências de eficiência e eficácia educacional, que atende aos anseios da modernização capitalista. Como explica Afonso (1998, p. 118), o Estado Avaliador é amplamente utilizado para descrever a adoção, pelo Estado, de um *ethos* competitivo, incorporando uma lógica privatista nos domínios públicos, em que a ênfase recai sobre os resultados dos processos educativos. Assim, no campo da educação, essa perspectiva prioriza o produto em detrimento do processo, por meio de avaliações em larga escala.

Em meio a esse movimento que busca transformar o papel da escola na sociedade com foco nos resultados de desempenho dos seus alunos, a noção de justiça assume maiores complexidades, mas não deixa de figurar as questões que historicamente a constituíram. Dubet (2004), por exemplo, traz um bom debate para refletir sobre a justiça escolar. A meritocracia, segundo o autor, promete uma competição justa com igualdade de oportunidades; a discriminação positiva como estratégia de compensação das desigualdades sociais; integração dos jovens ao mercado de trabalho munidos de um bom diploma etc. Uma escola justa seria aquela que conseguisse oferecer ao jovem escolhas de acordo com os seus talentos e afinidades?

De fato, essa ideia serve de base para os modelos educacionais que têm dado prioridade à eficácia e ao desempenho dos sistemas de ensino. De acordo com Normand (2008, p. 50), o modelo baseado em uma suposta igualdade de oportunidade surgiu nos EUA, nos anos 1970, desde que “[...] os trabalhos de investigação e de inspecção mostraram, apoiados em números, que as causas do insucesso escolar não deveriam ser procuradas no meio social dos alunos, mas sim nas condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino”. Dessa forma, nota-se a adoção do paradigma da eficácia escolar, em substituição às políticas de ação afirmativa em vigor, sustentada pela racionalização e redução dos gastos públicos. Com o reconhecimento internacional ocorrido posteriormente, essa lógica passa a ser um dos pilares de reflexão de diversos estados e organizações internacionais no que se refere às políticas educacionais (Normand, 2006).

O pesquisador supracitado está preocupado em compreender como e porque o modelo de governança centrado na eficácia tornou-se hegemônico, sem cair num “economicismo simplista”. A explicação mais comumente apresentada está relacionada aos debates sobre justiça na educação. Os princípios da filosofia política de Rawls foram amplamente utilizados para defender a tese da equidade e legitimar a igualdade dos resultados ou dos conhecimentos escolares, em contraposição a uma concepção considerada retrógrada ou ideológica de igualdade de oportunidades, como fora defendida até então pelos sociólogos (Crahay, 2000; Meuret, 1999).

A concepção de justiça de Rawls buscava equilibrar “[...] uma abordagem econômica e utilitarista mais convencional, associada ao princípio de Pareto [...]” (Normand, 2008, p. 50) evidenciando que o subsídio proveniente dos fundos do Estado Providência só seria eficaz se os proveitos dos socialmente privilegiados (os que se tornam, em educação, os melhores alunos) não desfavorecerem os mais pobres (ou seja, os alunos com mais dificuldades). Sob esse viés, foram desenvolvidos modelos de análise da eficácia (ou da rentabilidade), à medida que avançavam as técnicas de tratamento de informações, cada vez mais sofisticadas, como as meta-análises e os bancos de dados internacionais. Dessa maneira, “[...] o especialista em números se impôs, os economistas destronaram os sociólogos na análise das desigualdades, sem que se interrogasse abertamente as modalidades de construção social e a política da medida da eficácia e de equidade em educação [...]” (Normand, 2008, p. 51)

Com o intuito de entender a aceitação deste postulado, o autor investiga as principais teses, que inscritas num quadro de uma retórica reacionária, contribuíram para o surgimento e defesa de um modelo de escola eficaz, implantado nos EUA e Inglaterra, e que vem sendo largamente difundidas, em escala global, nas últimas décadas. Um dos marcos, que teria estimulado a política de resultados, é a publicação do relatório “*A Nation at Risk*”, no ano de 1983, nos EUA, que, ao atribuir a perda de competitividade do país ao grave declínio da educação pública, causado pela inadequação dos programas escolares e pela incompetência dos/as professores/as, propagava ideias defendidas pela Nova Direita, que objetivavam mobilizar a opinião pública. A esse respeito, Normand (2008, p. 54) salienta que:

Ao longo dos anos, os relatórios classificados como independentes e as obras sobre a educação americana amplificaram esse ataque crítico, convidando o sistema educativo a reaproximar-se do mundo empresarial e a elevar o seu nível de excelência. O Estado preconizou que: as escolas dessem mais espaço ao ensino da matemática e das ciências; se centrasse nos saberes essenciais e elevassem os seus padrões de ensino e a duração dos cursos; facilitassem mais a transição da escola para as empresas; promovessem a iniciativa individual e o espírito de empreendedorismo; se melhorassem as competências dos professores; e, aos alunos mais dotados, fossem propostos programas escolares enriquecidos.

Apesar de ter sido produzido nos EUA para os norte-americanos, o relatório difundiu-se amplamente em nível mundial, sendo considerado uma referência para as políticas educacionais conservadoras. O discurso da crise da escola pública, pautado na ideia de que os problemas da educação pública estadunidense são oriundos dos baixos resultados, ganha legitimidade nos anos subsequentes.

Essa retórica reacionária era portadora de uma variedade de pressupostos ideológicos: desde a recuperação das teses conservadoras de Edmund Burke até à defesa da racionalidade econômica, passando pela legitimação dos ricos e do fundamentalismo religioso, a suspeita em relação à intervenção do governo federal, a hostilidade para com o mundo universitário e a investigação em ciências sociais, o racismo contra as minorias étnicas e o sexismo em relação às mulheres que não respeitam o matrimônio e as tradições familiares (Normand, 2008, p. 54).

O relatório “*A Nation at Risk*” teria, anos depois, inspirado o programa “*No Child Left Behind*” do presidente George W. Bush, em 2002, que reformou o sistema educacional dos Estados Unidos, alterando a natureza das escolas públicas. Esse programa se consolidou como uma referência global de política educacional, fundamentada em princípios gerenciais que priorizam os resultados e introduzem mecanismos de responsabilização.

Outra entidade que tem desempenhado um papel relevante nessa lógica educacional é a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que vem realizando pesquisas com grande impacto nas políticas dos governos dos países membros. Desde 2000, a OCDE publica anualmente o relatório global comparativo “*Education at a Glance*”, que avalia o estado dos sistemas educacionais dos países membros, destacando uma série de indicadores. Foi a partir da análise dos resultados básicos (Leitura, Matemática e Ciências) desse relatório que o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) surgiu. Por meio do PISA, países membros (e não membros) da organização passaram a contar com uma ferramenta de comparação dos resultados dos estudantes nas áreas específicas, mensurados por meio de avaliações, tornando-se, assim, um dos principais instrumentos de regulação das políticas educacionais, tanto no âmbito nacional quanto internacional (Clementino, 2019).

Com efeito, há uma proliferação das políticas de avaliação entre os países que passaram a desenvolver seus próprios sistemas avaliativos e indicadores educacionais, associando-os ao PISA. No Brasil, nota-se o aprimoramento do Saeb, com a criação do Ideb, cujos resultados são vinculados ao PISA, como exprime Clementino (2019, p. 114):

[...] o índice é visto como sinônimo de qualidade educacional, passando a reger as políticas públicas em educação, o que pode implicar num deslocamento do discurso sobre o direito à educação para o direito de aprender, resumindo a aquisição de competências em reduzidos conteúdos, colocando em risco outras dimensões importantes da formação de crianças e adolescentes.

Em vista do exposto, observa-se uma tendência de que os currículos escolares sejam orientados por preceitos alinhados às exigências das avaliações em larga escala. Alicerçado a essa discussão, ao que parece, o currículo da EITI, em consonância com o que tem sido evidenciado por outros estudos, como vimos na revisão de literatura, tem sido destituído de uma educação integral, tal como conceituada pela própria gerente e que está em acordo com a perspectiva que defendemos, ou seja, uma educação que pensa o sujeito como ser que “[...] se desenvolve socialmente, culturalmente, emocionalmente, artisticamente, fisicamente e a escola de tempo integral enquanto uma política [...] pensa esse sujeito dentro de todos esses aspectos do seu desenvolvimento [...]”.

A percepção⁴⁴ que tivemos ao analisar o currículo, mesmo que sumariamente, foi a de que as premissas das disciplinas não dialogam com uma formação cultural, estética, artística, corporal, afetiva, emocional. Nessa lógica, detectamos a ausência, por exemplo, de práticas artísticas, culturais e esportivas, que são cruciais para a garantia de uma educação integral. Tanto é que as disciplinas de Arte e EF possuem a mesma carga horária para as escolas que ofertam TI (de 7 ou de 9h30) e TP.

Esse entendimento está em dissonância com o que preceitua o art. 3º da Lei nº 928/2019, que estabelece as diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais, ao assegurar que:

§ 3º A oferta de Educação em Tempo Integral considerará atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, **inclusive culturais e esportivas**, de forma que o tempo de permanência dos estudantes na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a previsão da jornada de professores disposta no art. 6º (Espírito Santo, 2019).

Com base nesse debate, ainda necessitando de aprofundamento por meio de outras investigações, tudo indica que a concepção de EITI na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo tem se ancorado na lógica da igualdade de resultados, ao privilegiar uma formação voltada ao “treinamento” dos estudantes para o desempenho em avaliações de larga escala. Essa premissa vai na contramão da garantia do direito à educação, tanto em relação aos obstáculos de acesso à escola, como pela negação do acesso ao conhecimento sistematizado. Do nosso ponto de vista, parece que a EITI realiza uma espécie de seleção informal e sutil, com vistas a selecionar os estudantes que têm melhores condições de apresentar bom desempenho nas

⁴⁴ É importante destacar que nosso intuito não consiste em uma investigação exaustiva sobre o currículo da EITI, visto que foge do nosso objetivo principal, daí que é preciso enfatizar a necessidade de investigações mais minuciosas com o intuito de descortinar os reais significados e sentidos da educação integral no contexto escolar.

provas. O modelo baseado em resultados, contudo, gera consequências devastadoras tanto para os estudantes quanto para o professorado.

Outro aspecto que reforça a predominância da lógica da igualdade de resultados na política educacional capixaba é a adoção da política do bônus desempenho que tem sido adotada pela SEDU, e por outras secretarias estaduais. Trata-se de uma recompensa para os/as trabalhadores/as da educação, tendo como base os resultados das avaliações em larga escala. De acordo com a informação retirada do site da SEDU, o bônus desempenho consiste em:

[...] uma ferramenta criada em 2010 com o objetivo reconhecer, estimular e valorizar o esforço dos profissionais que atuam na Secretaria da Educação. É um prêmio em dinheiro concedido anualmente aos profissionais que atuam em escolas e outras unidades da Sedu, calculado com base em indicadores coletivos e individuais. O profissional da Secretaria pode receber até um salário a mais por ano, conforme os resultados apurados pela unidade de ensino onde exerce suas funções, mais o seu desempenho individual.

O bônus é calculado a partir do Índice de Merecimento da Unidade (IMU), que considera indicadores coletivo e individual. O desempenho da unidade escolar inclui, entre outros fatores, as notas no PAEBES (Programa de Avaliação da Educação Básica do ES). O indicador individual considera frequência e dedicação dos docentes, de tal modo que cada falta desconta 10% do valor do bônus, e acima de 9 faltas, o servidor recebe apenas o mínimo (30% do total).

Botler e Nascimento (2023), ao analisarem a produção das (novas) marginalidades no contexto escolar, enfatizam que a política de recompensar os/as trabalhadores/as da educação com base nos resultados alcançados pelas avaliações em larga escala assume o que eles denominam de exclusão ativa, que é deliberada pela própria escola e que “força a escola a assumir um conjunto de comportamentos promotores de exclusão” (2023, p. 38). Neste cenário:

[...] os estudantes que ameaçam refrear os índices a serem alcançados são evitados no microcampo escolar, e isso impacta severamente os estudantes com deficiência, as adolescentes que engravidaram, os adolescentes infratores e/ou indisciplinados. Esses sujeitos corporificam o estigma da má-qualidade, devendo ser afastados do modelo integral. Por sua vez, o adolescente trabalhador padece do processo de autoexclusão, em vista da incompatibilidade de permanência na escola por período alongado, ou mesmo do baixo aproveitamento em função de trabalharem no período noturno (Botler; Nascimento, 2023, p. 38).

Os pesquisadores sinalizam que o modelo de gestão por resultados na educação impõe uma pressão constante sobre educadores e educandos para que alcancem alto desempenho e apresentem melhora contínua nos testes de cognição. Essa lógica tem contribuído para o aumento de casos de adoecimento psíquico, como estresse e depressão. Entre os efeitos mais visíveis, além do comprometimento da saúde mental, destaca-se o desalento, especialmente

entre os/as estudantes em condições mais vulneráveis, que passam a desacreditar na possibilidade de progressão nos estudos e reduzem seus investimentos escolares diante de uma competição que percebem como desigual e excludente (Botler; Nascimento, 2023). Sob esse enfoque, os estudiosos destacam ainda que o que merece destaque nessa organização operativa da educação “[...] é o apelo central para a preparação dos estudantes para um modelo de sucesso inalcançável, especialmente escamoteado pelo discurso da meritocracia” (Botler; Nascimento, 2023, p. 39).

Como forma de demonstrar, empiricamente, como o desalento tem atingido os/as jovens estudantes, os pesquisadores supracitados destacam uma série de dados que corroboram com essa ideia a partir do relatório “Bem-Estar dos Estudantes: Resultados do Pisa 2015”, publicado pela OCDE. Esse documento mostra que 56% dos/as jovens brasileiros/as relatam sofrer estresse relacionado aos estudos. O levantamento, que envolveu mais de meio milhão de estudantes de 72 países, também aponta que o Brasil ocupa a segunda posição em níveis de ansiedade, atingindo 80,8% dos/as alunos/as avaliados/as (OCDE, 2017).

Botler e Nascimento (2023) elucidam ainda que, em decorrência dos impactos provocados pela pandemia, houve uma redução significativa no número de inscritos no ENEM, em 2021. Nesse sentido, dados do UNICEF (2021) indicam que, em 2020, aproximadamente 1,5 milhão de jovens entre 15 e 17 anos ficaram completamente fora da escola no Brasil. Complementarmente, uma pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha, a pedido de fundações educacionais, revelou que 46% dos responsáveis por estudantes do ensino fundamental e médio perceberam uma expressiva desmotivação dos filhos em relação aos estudos (DATAFOLHA, 2022b). Essas informações escancaram uma realidade nociva que as juventudes têm vivenciado.

A teoria de Dubet (2003; 2024) oferece uma contribuição significativa para a compreensão crítica de um sistema educacional, que se sustenta no discurso ilusório do mérito, um dispositivo que, de forma velada, legitima as desigualdades escolares. Segundo o autor, a centralidade conferida à meritocracia e à responsabilização individual é característica estrutural de um sistema marcado por múltiplas formas de desigualdade. Nessa lógica, à medida que o discurso meritocrático se intensifica na sociedade e, por extensão, no campo educacional, os sujeitos passam a internalizar a ideia de que são inteiramente responsáveis por suas trajetórias e fracassos. Isso ocorre porque, em uma sociedade democrática, os indivíduos se percebem como livres e iguais em direitos, o que torna as desigualdades vividas ainda mais culpabilizadoras.

Esse *modus operandi* que enaltece o esforço individual prevaleceu como um dispositivo orientador da organização educacional e societária europeia do final do século XIX, que tinha

como porta voz os teóricos defensores da teoria da diferenciação social. Nesse modelo, retomado na atualidade sob outro prisma, a moral que predomina nas sociedades organizadas requer que os indivíduos sejam justos uns com os outros, que cumpram suas tarefas para que “[...] cada um seja convocado para a função que pode desempenhar melhor e receba o justo preço de seus esforços” (Durkheim, 1999, p. 430). Essa perspectiva volta a ocupar um lugar central na reforma do ensino médio, em sintonia com as transformações sociais e econômicas contemporâneas.

De acordo com o Dubet (2003), a lógica de responsabilização é fruto da concepção moderna de indivíduo que, desde a reforma até o iluminismo, postulou a necessidade entre igualdade e liberdade, perspectiva que produz uma definição heroica do sujeito, que é livre para construir sua própria vida, logo, ser responsável pelos seu sucesso e fracasso. Nas sociedades democráticas, o ideal de liberdade está intrinsecamente vinculado ao de igualdade, os indivíduos só podem vislumbrar a segunda se eles são livres. A capacidade de ser soberano de si não assegura, por si só, uma igualdade real, contudo, é “[...] condição de uma igualdade de oportunidades e, portanto, de desigualdades justas provenientes de uma competição entre iguais” (Dubet, 2003, p. 52)

O sistema das desigualdades múltiplas individualiza a experiência das desigualdades sociais. Quanto mais essa experiência é vivenciada, mais perto de si o conjunto das comparações se realiza. Neste caso, os julgamentos relativos às situações, pessoas e as grandes desigualdades não correspondem nem um pouco. As desigualdades que atingem cada indivíduo e aquelas que caracterizam a sociedade não são vistas nem ressentidas da mesma maneira (Dubet, 2024).

Nesse sistema, as comparações se acentuam e, na visão de Dubet (2024), as “pequenas” desigualdades parecem até mais importantes do que as “grandes”. Por exemplo, as grandes desigualdades que contrapõem a maioria da população ao 1% dos mais ricos do mundo, são menos pertinentes do que as desigualdades que nos separam das pessoas que cruzam nosso caminho diariamente. As desigualdades multiplicadas e individualizadas não se enquadram em nenhuma grande narrativa que as sustentem e expliquem, logo, que gerem certo tipo de consolo pela situação. Pelo contrário, tais desigualdades são encaradas como individuais, descoladas dos cenários sociais e econômicos, como explicita Dubet (2024, p. 14):

A distância entre essas provas individuais e os desafios coletivos abre espaço para o ressentimento, as frustrações, por vezes ao ódio pelos outros, a fim de evitar o desprezo de si mesmo. Ela gera indignações, mas, por enquanto, estas não se transformam em movimentos sociais, em programas políticos e tampouco em interpretações sensatas da vida social.

É inegável que as grandes desigualdades, como, por exemplo, uma sociedade que tem grupo minoritários de pessoas afortunadas e uma maioria esmagadora de indivíduos pobres, gera indignação e raiva. Todavia, a vastidão dessa desigualdade pode parecer abstrata e “menos irritante” diante das que se desenvolvem no cotidiano das relações sociais, tais como o colega de trabalho que recebe salários maiores com a mesma função. Sob esse ponto de vista, o teórico mencionado elucida que a amplitude das desigualdades é menos relevante do que a natureza delas.

Como escrevemos anteriormente, Dubet não nega a existência das classes sociais, o que o sociólogo questiona é se o sistema de classes sociais ainda consegue estruturar as desigualdades sociais considerando a identidade dos indivíduos:

A questão não é saber se existem classes sociais. Elas sempre existiram, especialmente as classes dirigentes que possuem uma forte consciência de si mesmas, de seus interesses e de sua identificação com as leis da economia liberal. A questão que se coloca para nós é a de saber se o sistema das classes ainda estrutura as desigualdades sociais e se ele engloba as representações e as identidades dos atores (Dubet, 2024, p. 25).

Concomitantemente ao declínio do sistema de classes, observa-se um aprofundamento das desigualdades sociais. Esse declínio está relacionado às transformações estruturais do capitalismo global, que têm remodelado as formas de inserção social. Atualmente, segundo Dubet (2024), os chamados “empreendedores”, frequentemente mais pobres do que os antigos operários, representam uma nova configuração da classe trabalhadora. Soma-se a isso o aumento do desemprego, da informalidade, da precarização das relações de trabalho e o crescimento expressivo do número de indivíduos completamente excluídos do sistema que Dubet (2024) alerta que são considerados inúteis. No campo educacional, como vimos, marcado pela lógica da gestão por resultados, essa lógica de abandono também se manifesta: os estudantes das classes populares que não alcançam bons desempenhos acabam perdendo espaço na escola, sendo, em última instância, descartados. Situação semelhante vem ocorrendo com os jovens que não conseguem ficar na escola de tempo integral.

Em linhas gerais, no sistema das desigualdades múltiplas, os sujeitos vivenciam as injustiças sociais de maneira profundamente individualizada e comparativa. O sofrimento não está mais apenas relacionado às grandes estruturas sociais ou à crítica das elites, mas se concentra nas “pequenas” desigualdades cotidianas, especialmente naquelas que se manifestam entre pares, colegas de trabalho, de sala, de escola e que se tornam mais perceptíveis e mais dolorosas justamente por estarem próximas.

Pelas inferências e discussões feitas nesta tese, até então, notamos que a escola, em vez de promover justiça educacional, tende a reforçar as perversidades do modelo de desigualdades múltiplas, ao potencializar uma cultura de competição e meritocracia excludente, que desloca o foco das responsabilidades coletivas para julgamentos individuais.

5.4 REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESPÍRITO SANTO: MÚLTIPLAS OFERTAS E DESIGUALDADES PERPETUADAS

Conquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) preceitue uma formação básica comum a todos/as os/as brasileiros/as e defina como um dos princípios da Educação Nacional a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, o que notamos na realidade brasileira, e no ES, é uma variedade de formas de oferta do Ensino Médio, que reverbera em percursos formativos diferenciados. Considerando as diferentes configurações curriculares e as formas diversificadas de distribuição da carga horária, a Rede Pública Estadual de Ensino do Espírito Santo oferece ensino médio regular diurno, ensino médio regular noturno, EJA diurno (médio ou profissional), EJA Noturno (médio ou profissional), ensino técnico integrado, ensino técnico subsequente, ensino médio em tempo integral de 7 horas, ensino médio de tempo integral de 09h30. O NEM exacerba ainda mais essa segmentação curricular ao instituir os itinerários formativos, sob o falacioso discurso da escolha.

O fragmento da entrevista da gerente da GETI, abaixo, expressa a diversificação da oferta educacional na Rede Estadual do ES e a diferenciação dos percursos, de acordo com a realidade dos/as estudantes.

[...] foram vários desafios que essa política aqui no ES precisou superar para que ela pudesse ser mais inclusiva. Uma delas foi não ter apenas um tipo de escola de tempo integral que era a escola de turno único, de 9 horas e 30, hoje a gente consegue, dentro das nossas 184 escolas de tempo integral oportunizar diferentes ofertas deste tempo integral. Então eu tenho tempo integral de 9 horas e 30, eu tenho integral de 7 horas manhã, que começa de manhã e vai até as 14 horas da tarde e eu tenho o tempo integral tarde que começa no horário de meio dia ou 13 horas, dependendo da escola, que tem autonomia para realizar seu horário e vai até as 19 horas, 19:30 aproximadamente. Essa mudança, ela foi uma estratégia para tornar, justamente, a política de educação integral em tempo integral mais inclusiva em que esse estudante que tem necessidade, muitas vezes, e pode estar atrelado ao seu desejo de ingressar no mercado de trabalho, mas na maioria das vezes, e a gente percebe isso, está associado a necessidade familiar, de compor renda da família, e esse estudante precisa trabalhar ou estagiar, enfim, então essas múltiplas ofertas do tempo integral foi a alternativa que nós, enquanto secretaria, enquanto política de educação pensou para tornar essa oferta mais acessível e mais inclusiva para esses estudantes [...] (Adriana, GE).

Segundo Araújo (2019), as diversas formas de ofertas no ensino médio não visam atender às diferenças e singularidades dos/as discentes que frequentam a escola, mas revelam hierarquias que impõem diferentes formas de formação, desiguais entre si, aos múltiplos grupos sociais do país, resultando em discriminações quanto às condições de acesso e permanência na escola. Essas modalidades de ofertas atendem às camadas distintas de jovens e adultos, com características socioeconômicas específicas, refletindo também em desempenhos semelhantes dentro de seus respectivos subgrupos populacionais.

Como discutimos no capítulo 2, a formação escolar diferenciada conforme a posição social do(a) estudante e, por consequência, a função a ser desempenhada na divisão social do trabalho, constitui o modelo que fundamentou o sistema educacional emergente na Europa no final do século XIX. Tal perspectiva era defendida por intelectuais alinhados à tese da diferenciação social. Os teóricos da tese da diferenciação social argumentam que em todas as sociedades, a educação assume um duplo caráter: é, ao mesmo tempo, singular e múltipla. Seu aspecto múltiplo se evidencia na diversidade de formas e meios educativos existentes em cada contexto social. Já o aspecto singular manifesta-se na medida em que cada sociedade — como um todo e em seus diferentes grupos sociais — define o tipo de educação considerado ideal, como denota Durkheim (2011, p. 50):

Tal sociedade, por exemplo, é formada por castas? A educação variará de uma casta para outra; a dos aristocratas não era igual ao dos plebeus; a dos brâmanes não era igual à dos sudras. Da mesma forma, na Idade Média, que desproporção entre a cultura recebida pelos jovens pajens, instruídos em toda a arte da cavalaria, e as dos camponeses livres, que iam aprender na escola de sua paróquia alguns escassos elementos de cômputo, canto e gramática! Ainda hoje não vemos a educação variar com as classes sociais ou mesmo com os habitats? A da cidade não é igual à do campo, a do burguês não é igual à do operário.

Segundo Durkheim (2011), algumas pessoas consideram que este tipo de organização não é moralmente justificável, todavia, ele discorda deste postulado e argumenta em defesa dessa diferenciação. Mesmo que a educação destinada para as crianças não fosse determinada pela classe social ou pela hereditariedade, a diversidade moral das profissões não deixaria de exigir uma grande diferença pedagógica. Cada profissão requer funções, aptidões e conhecimentos específicos, logo, considerando que a criança deva estar preparada para a função que irá cumprir, a educação, “[...] não pode mais continuar a mesma para todos os sujeitos aos quais ela se aplica” (Durkheim, 2011, p. 51). Sob essa égide, em todas as sociedades modernas, a educação tende a se diversificar e especializar cada vez mais. A reforma do ensino médio resgata essa perspectiva, em consonância com os arranjos sociais e econômicos que caracterizam a sociedade atual.

E, mesmo que a oferta do ensino médio se dê em horários diversos com fins de inclusão das diversas necessidades dos estudantes, conforme indica nossa entrevistada, essa diversificação tem o risco de favorecer as desigualdades porque se dá em condições desiguais para jovens situados em condições sociais precárias. Mas, sobretudo, porque o projeto pedagógico é de fortalecimento da individualização das trajetórias juvenis sob o marco da concorrência. Esses aspectos, que constituem o processo educativo nos dias atuais, são característicos do *ethos* neoliberal que, dentre outros efeitos econômicos, sociais e culturais, fratura as identidades coletivas, o que Dubet (2020) vai observar sobre o agravamento das desigualdades. Daí, segundo o autor, cada grupo social, *a priori*, homogêneo, é atravessado por múltiplas desigualdades que, com a massificação escolar, vislumbramos à agregação de pequenas desigualdades que acentuam a singularidade do percurso e os sentimentos de injustiça.

Ademais, há a dualidade do ensino médio muito estudado por pesquisadores e pesquisadoras do campo educacional, que faz a escola um espelho da estrutura social marcada pela divisão em classes sociais. Nesse prisma, Araújo (2019) explicita que a mobilização do conceito de dualidade é fundamental para a compreensão do ensino médio brasileiro, no entanto, não é suficiente, considerando as várias formas que assume na sociedade brasileira atual e os distintos trajetos formativos sugeridos pela reforma em andamento do Ensino Médio no Brasil. Em vista disso, o pesquisador defende que a desigualdade e dualidade são concepções que se complementam na busca de explicar o ensino médio no país.

Em suas palavras, “[...] as desigualdades se revelam na nova configuração que assume o Ensino Médio brasileiro que tende a se tornar mais diversificado nas suas formas de oferta, no interior de cada uma dessas redes, agudizando e ampliando as hierarquizações escolares já existentes” (Araújo, 2019, p. 17). Nesse sentido, a teoria sociológica de Bourdieu nos fornece conceitos fundamentais para analisar o ensino médio brasileiro sob a perspectiva das desigualdades, tais como a concepção de eliminação adiada.

O conceito de eliminação adiada, desenvolvido por Pierre Bourdieu, surge a partir da análise do sistema educacional francês e diz respeito a um mecanismo pelo qual a escola prolonga a permanência de estudantes oriundos das classes populares no sistema de ensino, sem necessariamente garantir-lhes igualdade real de condições. Trata-se de uma forma sutil de exclusão, que posterga a eliminação dos indivíduos ao longo de sua trajetória escolar, muitas vezes conduzindo-os a percursos formativos de menor prestígio e reduzidas possibilidades de mobilidade social. Nesse processo, a escola assume um papel legitimador da desigualdade, ao travestir de meritocracia aquilo que, na verdade, é reprodução das distâncias sociais. Em outras

palavras, “[...] numa desigualdade de ‘nível’ ou de ‘êxito’ que oculta e consagra escolarmente uma desigualdade das oportunidades de acesso aos graus mais elevados do ensino” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 194).

Na França, esse fenômeno se manifesta por meio de trajetórias escolares segmentadas, com canais educativos distintos para diferentes grupos sociais. Assim, mesmo quando há ampliação do acesso à educação, o que se observa é uma permanência desigual e uma diferenciação nas chances de sucesso escolar. A eliminação não se dá de forma abrupta, mas sim de maneira progressiva, diluída ao longo dos anos de escolarização. Na visão de Araújo (2019), os itinerários no sistema educacional francês evidenciam uma maneira mais sutil de exclusão das classes populares ao mantê-las na escola, porém, criando exclusões que vão sendo realizadas gradativamente de acordo com a escolha de um dos itinerários e “sabidamente dissimuladas, que vão dos estabelecimentos, secções, disciplinas ligadas às melhores possibilidades de êxito posterior, tanto escolar como social, (até aos) diferentes graus de relegação” (Snyders, 1997, p. 21).

Como destaca Martuccelli (2011, p. 291), com a massificação e o alongamento da escolaridade, “[...] a seleção não opera mais a montante do sistema, mas durante o percurso escolar mesmo, segundo um processo de orientações sucessivas em cada uma das etapas”. Os mecanismos de desigualdades tendem a estar em ação no interior da escola, adicionados ao sistema de desigualdades múltiplas (Dubet, 2020) que acentua as singularidades. Nesse cenário, são os diferentes percursos escolares e a segmentação da oferta que colocam os estudantes em vias divergentes, como faz o modelo instituído pela reforma do ensino médio. Para os ambientes frequentados pelas classes populares, o percurso tende a ser vivido subjetivamente como lugar de seleção permanente, isto é, injusto, da escola primária até ao ensino superior.

No contexto brasileiro, especialmente diante da reforma do Ensino Médio e ampliação das escolas em tempo integral para o ensino médio, a aceção de eliminação adiada ganha enorme pertinência. A proposta de flexibilização curricular, por meio da introdução dos “itinerários formativos”, abre espaço para uma segmentação precoce das trajetórias escolares, ancorada nas desigualdades socioeconômicas já presentes. Embora o discurso da reforma seja o da ampliação de escolhas, o que tende a ocorrer na prática é uma distribuição desigual desses itinerários. Dessa maneira, a escola pública passa a funcionar como espaço privilegiado para essa eliminação adiada, pois mantém os jovens matriculados, mas os encaminha para um futuro incerto, com baixa inserção profissional qualificada e menor possibilidade de continuidade nos estudos. A exclusão, nesse caso, não é explícita, mas se concretiza pela qualidade e tipo de formação oferecida, legitimando-se por meio da aparência de escolha.

Esse cenário pode ratificar a noção de mérito, já que se o estudante é o responsável pelo seu futuro, o fracasso também é de sua responsabilidade, logo, a função que ocupa (ou ocupará) na divisão social do trabalho engendra a mesma lógica, já que “[...] os atores são obrigados a construir também uma parte de sua igualdade, ou daquilo que eles consideram como tal, através da defesa de sua face, de sua dignidade e de sua honra” (Dubet, 2024, p. 48). É válido sublinhar que a retórica da responsabilidade individual somada a uma conjuntura de múltiplas e desenfreadas desigualdades e baixa mobilidade social é extremamente prejudicial para a sociedade como um todo. O oposto da cultura da meritocracia é o aumento das cóleras, indignações e ressentimentos (Dubet, 2024) por parte daqueles que não venceram no sistema de múltiplas desigualdades.

Os estudos de Pierre Bourdieu sobre o sistema educacional francês do último quartel do século XX, constataam que a defasagem entre as aspirações engendradas pelo sistema escolar e sua oferta concreta de oportunidades, em um cenário de inflação de diplomas, é uma situação estrutural que atinge, mesmo que em níveis diferentes, todos os membros de uma geração escolar. Nesse sentido, o teórico sublinha que “[...] tais aspirações — que, em outro tempo e para outro público, haviam sido perfeitamente realistas por corresponderem a oportunidades objetivas — são frequentemente desmentidas, de forma mais ou menos rápida, pelos veredictos do mercado escolar ou do mercado de trabalho” (Bourdieu, 2007b, p. 135-136). A defasagem estrutural entre as aspirações e as oportunidades resulta numa desilusão coletiva, que assume formas diversas, do ponto de vista objetivo e subjetivo, de acordo com as classes sociais.

Na atualidade da reforma do ensino médio, podemos afirmar que os jovens brasileiros apresentam maiores dificuldades e frustrações, já que nem a oportunidade de acessar o ensino superior é vislumbrada por parte deles, e até mesmo a conclusão da educação básica não é para todos, haja vista a baixa taxa bruta da frequência escolar (27,1%, em 2023). Com o aumento das escolas que ofertam o tempo integral, há uma tendência de diminuição da escolaridade das juventudes das classes populares “vítimas mais evidentes da desclassificação” (Bourdieu, 2007b, p. 136).

Na realidade brasileira e capixaba, é possível identificar indícios da lógica da “eliminação adiada” e de promoção de uma política de desqualificação dos diplomas a partir da prevalência da oferta do quinto itinerário (formação técnica e profissional) na Rede Estadual de Ensino, conforme indicam estudos recentes sobre a implementação do Novo Ensino Médio no estado (Ferreira e Santos, 2024; Souza et al., 2023). Tal predominância tende a reforçar a dualidade histórica da educação brasileira, ao direcionar itinerários mais restritos e voltados à formação instrumental para os/as jovens pertencentes às camadas sociais menos favorecidas.

Os/as alunos/as que somente têm o itinerário formativo técnico como opção passam a ser “detentores de diplomas desvalorizados” (Bourdieu, 2007b).

Somando-se a esse cenário, a análise que desenvolvemos até aqui sugere que a expansão do ensino médio em tempo integral, especialmente em municípios onde há apenas uma escola ofertando essa etapa de ensino, pode, paradoxalmente, restringir o acesso à educação. Notamos no depoimento da supervisora escolar, abaixo, por exemplo, que a ampliação da oferta do tempo integral ocasionou em maior procura por matrículas no turno que oferta o tempo parcial.

[...] Esse ano, como a gente está com ampliação em outras escolas, a gente, inclusive, recebeu mais matrículas, mais solicitação de matrícula no matutino, que é tempo parcial, do que no vespertino. Então, houve uma procura, certa migração de alunos de algumas escolas por conta dessa nova oferta (Larissa, S.E).

O estado do ES é composto por 78 municípios. Dentre esses, há um total de 27 municípios que possuem apenas uma escola que oferta ensino médio (34,6%). O quadro 10 detalha a organização da oferta do tempo integral e parcial, no ensino médio, nesses municípios. As escolas situadas em 11 deles ofertam somente o ensino médio de tempo integral matutino e tempo parcial vespertino, sendo que uma escola oferta também o parcial noturno (localizada no município de Piúma). Mesmo que essas escolas ofertem o parcial, cabe ressaltar que a oferta do tempo integral pela manhã altera a dinâmica da escola, de modo que o horário de entrada dos estudantes do parcial à tarde é às 14h00 ou 14h20 e o horário de saída às 19h00 ou 19h20, visto que, conquanto as escolas ofereçam ofertas diferenciadas, a instituição não tem espaço físico para abarcar simultaneamente os estudantes que frequentam as várias ofertas.

Esse horário implica que os estudantes saiam mais tarde da escola. Quando se trata de escolas situadas em municípios de pequeno porte, muitos estudantes precisam se deslocar de zonas rurais distantes do centro. Assim, permanecer por mais tempo na escola implica chegar mais tarde em casa, o que pode representar um obstáculo adicional à permanência desses alunos na escola que oferta o TI, conforme vimos no relato da supervisora escolar citado no capítulo 4.

É válido salientar, ainda, que as escolas localizadas em quatro municípios (Alto Rio Novo, Bom Jesus do Norte, Mucurici e São José do Calçado) ofertam apenas o tempo integral no ensino médio. A escola localizada no município de Alto Rio Novo oferta apenas o tempo integral no período vespertino e as escolas situadas nos municípios de Bom Jesus do Norte, Mucurici e São José do Calçado, oferecem o TI no período matutino. Já as instituições escolares localizadas nos municípios de Alfredo Chaves e Vila Valério ofertam o tempo integral matutino

e o ensino médio de tempo parcial é oferecido apenas no período da noite. Essa organização da rede acaba por restringir as possibilidades de acesso ao sistema de ensino.

Quadro 7 – Oferta do ensino médio regular nos municípios do ES que possuem somente uma escola que disponibiliza o ensino médio, 2025.

MUNICÍPIOS COM SOMENTE UMA ESCOLA DE EM (27 MUNICÍPIOS)	OFERTA TI DE 7 HORAS MATUTINO E PARCIAL VESPERTINO	OFERTA TI MATUTINO E REGULAR NOTURNO, NÃO TEM PARCIAL DIURNO	OFERTA SOMENTE TI VESPERTINO	OFERTA TI VESPERTINO E REGULAR MATUTINO	OFERTA SOMENTE TI MATUTINO	NÃO OFERTA TI	OFERTA TI E REGULAR MATUTINO
Alfredo Chaves (ES)							
Alto Rio Novo (ES)							
Apiacá (ES)							
Atílio Vivácqua (ES)							
Bom Jesus do Norte (ES)							
Castelo (ES)							
Conceição do Castelo (ES)							
Guaçuí (ES)							
Divino de São Lourenço (ES)						Oferta parcial vespertino	
Ibatiba (ES)							
Ibiraçu (ES)							
Iconha (ES)							
Irupi (ES)							

MUNICÍPIOS COM SOMENTE UMA ESCOLA DE EM (27 MUNICÍPIOS)	OFERTA TI DE 7 HORAS MATUTINO E PARCIAL VESPERTINO	OFERTA TI MATUTINO E REGULAR NOTURNO, NÃO TEM PARCIAL DIURNO	OFERTA SOMENTE TI VESPERTINO	OFERTA TI VESPERTINO E REGULAR MATUTINO	OFERTA SOMENTE TI MATUTINO	NÃO OFERTA TI	OFERTA TI E REGULAR MATUTINO
Jerônimo Monteiro (ES)							
João Neiva (ES)							
Marilândia (ES)							
Mucurici (ES)							
Muqui (ES)							Oferta também o TI de 9h30
Piúma (ES)	Oferta regular noturno						
Ponto Belo (ES)						Oferta parcial vespertino	
Presidente Kennedy (ES)							
Rio Bananal (ES)							
Rio Novo do Sul (ES)						Oferta parcial vespertino e noturno	
São Domingos do Norte (ES)							
São José do Calçado (ES)							

MUNICÍPIOS COM SOMENTE UMA ESCOLA DE EM (27 MUNICÍPIOS)	OFERTA TI DE 7 HORAS MATUTINO E PARCIAL VESPERTINO	OFERTA TI MATUTINO E REGULAR NOTURNO, NÃO TEM PARCIAL DIURNO	OFERTA SOMENTE TI VESPERTINO	OFERTA TI VESPERTINO E REGULAR MATUTINO	OFERTA SOMENTE TI MATUTINO	NÃO OFERTA TI	OFERTA TI E REGULAR MATUTINO
São Roque do Canaã (ES)							
Venda Nova do Imigrante (ES)							Oferta tempo parcial matutino e vespertino.
Vila Valério (ES)							

Elabora do pelas autoras.

Fonte: SEDU/ES

Outro aspecto que merece destaque são os desafios enfrentados pelas escolas ao tentarem operar com múltiplas ofertas, como destaca o supervisor escolar:

[...] tínhamos no ano passado escolas que no mesmo turno que era integral do ensino médio, você tinha parcial funcionando no fundamental. Então, você criava dois modelos em um turno que até o professor às vezes se confundia, como eu vou atuar, o que eu faço aqui. E você tem também questões agora de professores que fecham a carga horária toda em uma escola e de manhã é parcial, à tarde é integral. E ele ainda não conseguiu entender o modelo, porque à tarde você tem uma exigência, de manhã tem outra. Parece até que são duas escolas. A gente trabalha muito para que isso não ocorra (João, S.E).

O relato evidencia as dificuldades de conciliar diferentes ofertas/etapas educacionais em um mesmo turno. Tal conciliação impõe desafios significativos à organização pedagógica e administrativa das escolas, uma vez que cada modalidade demanda abordagens curriculares, metodológicas e de gestão específicas.

Em 2024, a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo contava com 76 escolas que ofertavam o ensino médio em tempo integral. Dentre elas, apenas 6 funcionavam exclusivamente nesse formato, enquanto as demais 70 conciliavam esse modelo com outras etapas e ofertas educacionais. Um exemplo dessa diversidade é que, entre essas 70 escolas, 5 ofertavam, simultaneamente, ensino médio em tempo integral, ensino fundamental regular, EJA (ensino médio) e ensino médio em tempo parcial. Ainda que essas ofertas não ocorressem necessariamente no mesmo turno, a coexistência de diferentes formatos em uma mesma unidade evidencia a complexidade e a diferenciação dos percursos formativos presentes na rede. Ademais, a gestão de uma escola nesse modelo traz dificuldades enormes para os seus profissionais, as quais não podemos deixar de nos lembrar.

Quando perguntamos para a gerente da GETI quais eram as perspectivas da SEDU em relação à oferta do TI, a gerente ressaltou que o objetivo da secretaria é de universalizar a oferta do TI no ensino médio, como ilustramos no excerto a seguir:

A nossa expectativa é de universalizar. Eu sei que é muito desafiador né, é até audacioso falar de universalização. Mas a nossa meta é universalizar a oferta de educação integral em todas as suas etapas, seja de ensino fundamental, seja de ensino médio. Mas prioritariamente no ensino médio [...]. Então, a nossa perspectiva é de universalizar sim e chegar no máximo de território possível para que os estudantes que tenham oportunidades de ficar no tempo integral essa oferta esteja lá para eles (Adriana, GE).

Podemos perceber pela fala acima que a SEDU não pretende apenas atender a meta estabelecida no PNE de ampliação da oferta do tempo integral, que define como objetivo oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica. Fica perceptível que a SEDU

ambiciona universalizar a oferta do TI. Do nosso ponto de vista, a proposta de universalização da oferta em tempo integral no ensino médio requer atenção, uma vez que as análises realizadas até o momento indicam que essa oferta não contempla todos os estudantes.

CAPÍTULO 6 — IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ES

Este capítulo tem o objetivo de discutir a implementação da oferta da educação integral em tempo integral no ES, com o intuito de problematizar acerca da categoria 2, designada de “Implementação da Educação Integral em Tempo Integral no Ensino Médio”, dividida nas seguintes subcategorias: a) processo de implementação; b) docentes em tempo integral e c) infraestrutura. Para tanto, na primeira seção, visamos analisar as condições e critérios para que a oferta escolar em tempo integral seja assegurada. Na segunda seção, debateremos sobre a questão da infraestrutura, aspecto primordial para a implementação da política. Na terceira seção, analisaremos os obstáculos enfrentados especificamente pelos docentes diante dessa oferta. E, por fim, na última seção, esboçamos algumas considerações acerca das agentes entrevistadas nesta pesquisa.

6.1 CONDIÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ES

A legislação mais atualizada, em âmbito estadual, que tange aos critérios necessários para a implementação da oferta da educação integral em tempo integral ou para que uma escola que oferta tempo parcial passe a ofertar, concomitantemente,⁴⁵ o tempo integral, é a Portaria nº 026-R/2021. A técnica pedagógica da GETI declarou na entrevista que a gerência está elaborando outra portaria acerca do assunto, que será publicada em breve. O tema da norma de procedimento assinalado no documento citado é “processo de implantação das escolas em tempo integral” e o objetivo que consta na portaria é regulamentar o processo de implantação das Escolas de Tempo Integral na Rede Pública Estadual.

Em relação à fundamentação legal, a portaria preceitua, além de outras legislações referentes ao tempo integral, todas as portarias oriundas do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746/2016

⁴⁵ Até o dia 01 de abril de 2022 era proibido que a oferta do tempo integral fosse concomitante com outras ofertas, no entanto, tal dispositivo foi revogado pela Lei Complementar nº 1010/2022, que permite a simultaneidade das ofertas: “1º É possível a oferta de Educação em Tempo Integral em qualquer unidade escolar, não havendo o impedimento de funcionamento de outras ofertas, sem a perda de qualidade de ensino, otimizando os espaços físicos da escola, a fim de atender o maior número possível de pessoas em idade escolar na comunidade” (Espírito Santo, 2022).

(Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016; Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017; Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018; Portaria nº 1.024, de 04 de outubro de 2018).

O estado do ES recebeu verbas do Programa de Fomento mencionado até o ano de 2021. Para que as escolas, por meio da secretaria, pudessem receber as verbas, elas tinham que cumprir uma série de condicionalidades, correndo o risco, inclusive, de terem as verbas cortadas em caso de descumprimento das metas. Santos e Pereira (2024) analisam as portarias do MEC nº 1145/2016, nº 727/2017, nº 1.023/2018 e nº 2.116/2019, que dispõem sobre as diretrizes, os critérios de seleção e o acompanhamento das escolas participantes do PFEMTI. Como o estado recebeu verbas dessa política federal, consideramos relevante resumir os principais pontos do estudo mencionado.

No que diz respeito aos critérios para que as escolas sejam consideradas aptas a participarem do programa, a vulnerabilidade socioeconômica se constitui como elemento principal. Esse critério está alinhado à ideia da escola como lugar de proteção social e alívio da pobreza, perspectiva que orientou parte das políticas de tempo integral. Além disso, as portarias elegeram outros critérios para a participação das escolas, referentes à quantidade de estudantes matriculados. As portarias MEC nº 1.145/2016 (Brasil, 2016a) e nº 727/2017 (Brasil, 2017c) estabeleceram que as escolas consideradas aptas a participarem do programa são aquelas que garantem 120 estudantes matriculados no 1º ano do Ensino Médio em Tempo Integral, ao passo que se almeja que ao final do terceiro ano, as escolas tenham 350 matrículas em tempo integral. Já a portaria MEC nº 1.023/2018 (Brasil, 2018a) preconizou o mínimo de 100 matrículas no Ensino Médio e a portaria MEC nº 2.116/2019 (Brasil, 2019) anunciou 120 estudantes no 1º ano do Ensino Médio; e definiu que no terceiro ano de implementação, as escolas deverão atender a, no mínimo, 200 estudantes de Ensino Médio em Tempo Integral.

Uma dimensão destacada pelos pesquisadores chama atenção: as mudanças nas portarias mediante exigências quanto aos aspectos da infraestrutura necessária das escolas para que possam implementar o programa. Eles pontuam que as exigências foram diminuindo conforme os anos. A portaria de 2016 exigiu, por exemplo, que a estrutura das escolas seguisse os parâmetros mencionados no FNDE e, segundo Santos e Pereira (2024, p. 87), “[...] constam 33 itens que deveriam compor os espaços administrativos, pedagógicos, esportivos e de serviços, com as indicações das metragens ideais e o estabelecimento de no mínimo 12 salas de aula”. A portaria denota ainda que se a escola não possuir quadra, ela deve sinalizar em qual local as atividades esportivas serão realizadas e, ainda, se não possuir cozinha, o plano de implementação deve propor alternativas para a terceirização da alimentação.

Já na portaria de 2017, há a exigência de que as escolas atendam quatro dentre os seis itens a seguir: biblioteca ou sala de leitura; oito salas de aula; quadra poliesportiva; vestiário masculino e feminino; cozinha; e refeitório. A portaria de 2018, por sua vez, não estabelece especificidades relacionadas à infraestrutura, mas somente menciona no artigo 3º, inciso V, o entendimento sobre o prédio escolar “a estrutura física que contemple salas de aula, laboratórios e pátio escolar” (Brasil, 2018). A portaria de 2019 retoma a exigência definida na portaria de 2017, contudo, agora são três itens exigidos, dentre os seis, e não mais quatro.

Os estudiosos citados ressaltam como as exigências em relação à infraestrutura foram encolhendo a cada nova portaria e que essa flexibilização revela que o programa passa a atender escolas que estão longe dos centros, muitas vezes em municípios que têm somente uma unidade. O trecho da fala de uma das supervisoras entrevistadas coaduna com esse cenário, em que as condições exigidas para que a escola pudesse ofertar o tempo integral eram mais criteriosas.

[...] Antigamente, era um pouco mais criterioso. Tinha que ter refeitório, quadra, vestiário [...] E coisas, assim, de estrutura. Bom, só podia ser a escola de tempo integral se tivesse tudo. Ao longo do tempo, o que a gente percebe? Como a gente tem uma lei federal que a gente tem que institucionalizar o tempo integral, pela lei federal, é um tempo maior na escola, né? Não é nem um tempo integral, é um tempo maior na escola. Eles estão tendo que diminuir, eles estão tendo que olhar menos coisas [...] A exigência não é a mesma de antigamente (Ana, S.E).

Cada portaria expressa a forma como as escolas participantes serão avaliadas, e os resultados explicitam se a ela permanece ou não no programa. O artigo 18 da primeira portaria (Brasil, 2017b) estabelece que a avaliação de desempenho utilizará como critério os resultados do ENEM. As próximas portarias usam como critérios de avaliação de desempenho a melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Os pesquisadores supracitados destacam que todas as portarias fazem referência à possibilidade de que os gestores sejam substituídos, caso os resultados do programa não sejam atingidos, ou seja, a responsabilização do possível fracasso do programa recai sobre o diretor.

No ano de 2022, a portaria do MEC nº 122/2022 (Brasil, 2022) divulgou uma lista com somente 9 estados brasileiros que estariam aptos a receberem os recursos do PFEMTI, dentre os quais, não está o ES. Santos e Pereira (2024) destacam que a portaria não pontua as justificativas pelas quais os estados não receberão mais verbas, mas, na visão deles, provavelmente é porque as secretarias estaduais de educação deixaram de cumprir alguma regra e, portanto, foram penalizadas. Mas também há de se destacar a existência de um fato de natureza essencialmente política, considerando que o então governador do Espírito Santo, Renato Casagrande, não comungava dos mesmos preceitos ideológicos do chefe do executivo federal à época — Jair Bolsonaro — que, é sabido, adotou essa prática de governo.

Em que pese o discurso que vincula qualidade educacional com o tempo integral, não há nas portarias exigências de infraestruturas para que uma escola seja de tempo integral. Caso os estudantes dessas escolas tenham resultados positivos, isso pode corroborar para o discurso empresarial de que não são necessários grandes investimentos. Caso os resultados sejam negativos, poderão ser interpretados como falta de compromisso do gestor ou do professor e não das condições precárias de infraestrutura (Santos e Pereira, 2024).

Atualmente, o estado do Espírito Santo recebe recursos federais provenientes do Programa Escola em Tempo Integral, sendo as únicas condicionalidades para o fomento, a pactuação e o cumprimento de uma quantidade de matrículas em tempo integral na educação básica, conforme sugerido pelo MEC, e o atendimento da carga horária mínima de 7 horas diárias ou 35 horas semanais. A partir dessa pactuação, o Ministério disponibiliza 50% da verba consoante com o número de matrículas, e com a comprovação da criação das matrículas, através do Censo Escolar, o MEC disponibiliza os outros 50% restantes da verba. Ao contrário da política de fomento federal anterior, a única condição para o recebimento das verbas federais no atual cenário é a pactuação de um número mínimo de matrículas, como explica a gerente da GETI: “Para a gente receber recursos de fomento do programa escola em tempo integral nós precisamos pactuar um número de matrículas em tempo integral, essa é a única condicionalidade” (Adriana, GE).

A subgerente da GETI salienta que o fomento da verba federal está muito mais vinculado aos recursos financeiros do que ao alinhamento de assessoramento de orientações de como a política estadual deve ocorrer, posto que a política estadual de tempo integral está bem consolidada no estado. A política no ES não depende da verba federal para acontecer, embora o recebimento das verbas seja um fator muito positivo para a expansão da política, como ilustrado no extrato abaixo:

A gente tem um assessoramento muito ligado ao fomento e ao programa, mas também o entendimento de como a gente faz educação integral no nosso estado. No nosso estado já tem uma política estabelecida né, então, a gente faz a adesão e aí tem que cumprir com requisitos que estão lá no edital para a adesão que tem a ver com a carga horária, que é a carga horária mínima que é colocada, tem a ver com requisitos mínimos também de organização da escola, mas não é sobre organização de infraestrutura, nada disso, mas o fomento vem nesse sentido, de garantir infraestrutura para essas escolas [...]. Então, o fomento da perspectiva federal vem muito no fortalecimento dessas estruturas necessárias e mínimas para que se tenha uma organização e um funcionamento de escola. O que a gente consegue gerir de forma positiva né, no nosso estado, porque não há uma dependência desse fomento para que a educação integral aconteça, mas que com certeza fortalece e faz com que seja mais possível de se estabelecer, possibilita que a gente continue expandindo porque esse aparato é muito necessário nesse sentido, por mais que a gente tenha aqui uma organização financeira para essa expansão, nunca é demais esse apoio financeiro vindo do governo federal (Thais, S.G).

Observamos, a partir do relato da subgerente, que a política federal do Programa Escola em Tempo Integral não é engessada como a do programa de fomento que estabelecia uma série de exigências para o recebimento de verbas, o que pode implicar em mais autonomia das secretarias estaduais. Por outro lado, no entanto, há de se pensar que as baixas exigências para o recebimento das verbas federais podem reverberar na oferta do modelo em escolas sem as condições estruturais adequadas. Parece-nos que há uma inversão, ou seja, primeiro ampliam-se as matrículas e, posteriormente, serão realizados os ajustes necessários na infraestrutura das escolas, como as reformas, por exemplo. Essa lógica coloca em xeque a oferta de uma educação de qualidade. Esse *modus operandi* na implantação da política mais parece centrado no cumprimento de metas quantitativas do que realmente nos possíveis benefícios que o tempo integral pode promover na formação dos estudantes.

De acordo com a portaria estadual 0-26 R, de fevereiro de 2021, que aprova a norma do Processo de Implantação de Escola de Tempo Integral, notamos que, no tocante aos critérios estabelecidos pela SEDU, em parceria com a Gerência de Planejamento (GEPLAN) para a implementação das escolas de Tempo Integral (TI), há duas principais fases. A primeira se constitui na classificação das escolas com maiores potenciais no Simulador do Planejamento da Expansão da Rede (Simpler), uma ferramenta:

[...] desenvolvida de forma colaborativa entre a Assessoria Especial de Educação em Tempo Integral e a GEPLAN para auxiliar no planejamento da expansão da oferta de educação em tempo integral. A ferramenta tem definidos parâmetros, premissas e padrões de pesquisa. Ela classifica as escolas de forma automatizada, contribuindo na identificação do potencial de cada uma delas para a implantação da oferta (Espírito Santo, 2021b).

O Simpler tem a função de classificar quais escolas têm maior potencial de ofertar o TI, a partir de uma série de critérios pré-estabelecidos com pesos e medidas diferentes. Nesse sentido, as equipes da GETI e da GEPLAN realizam uma classificação de todas as escolas da rede estadual no simulador, com base nos critérios sinalizados no quadro 7. Por meio do excerto da entrevista realizada com a gerente da GETI, podemos ter uma visão mais esclarecida a respeito do funcionamento do Simpler:

A gente tem um sistema chamado SIMPLER, que é um sistema de simulação de planejamento de oferta de tempo integral, onde ali a gente inclui todas as escolas da rede estadual, todas as escolas e todas as suas características, sua múltiplas ofertas, número de alunos, onde está localizada, percentual de estudantes negros, pardos e brancos, percentual de turmas, se naquela região já tem ou não escola de tempo integral, os indicadores de resultados daquela escola também são considerados dentro desse simulador. E então a gente observa se a escola ela é mais desafiadora nos processos de ensino aprendizagem ou se ela é uma escola que desempenha bem e, apesar dos desafios, ela caminha de forma tranquila dentro do esperado, se ela precisa de mais políticas para mobilizar e fortalecer essa aprendizagem do estudante. A gente

inclui também o percentual de estudantes cadastrados no CadÚnico que são atendidos nesta escola, porque a educação integral dentro da perspectiva da educação integral do ES e da política nacional é para o estudante de vulnerabilidade social, a ideia é que ele chegue para esse estudante e aí sim seja uma política emancipatória inclusiva e de justiça social (Adriana, GE).

A partir do depoimento da gerente da GETI, notamos que a vulnerabilidade social é um aspecto proeminente na escolha das escolas que apresentam maior potencial em ofertar o tempo integral. Como podemos perceber no quadro 7, os critérios estabelecidos para que a escola possa ofertar o TI, de acordo com a Portaria nº 026-R/2021, são: cadastro único; PAEBES; oferta de etapa única; infraestrutura; distância até outra escola; município não contemplado, turno livre e taxa de ocupação do município. A figura 7 mostra o peso dos critérios sublinhados no quadro 8, referente às escolas com maiores potenciais para a oferta de TI. As figuras 8 e 9 ilustram os pesos relativos à distância de uma escola até outra escola e o peso relacionado ao CadÚnico, respectivamente.

Quadro 8 – Critérios para escola ofertar educação integral em tempo integral.

Cadastro Único:
A porcentagem de estudantes cujas famílias estão inseridas no CadÚnico;
PAEBES
Soma da proficiência da escola em português e matemática dividido pelo maior valor dessa soma entre todas as escolas da rede, a fim de se estabelecer um valor normatizado. Para obter a pontuação do critério é necessário multiplicar o resultado dessa equação pelo peso definido para o critério;
Oferta de Etapa Única:
A escola oferta apenas uma etapa de ensino (Ensino Fundamental ou Médio);
Infraestrutura:
Capacidade física da escola para ofertar o ensino integral. Foram considerados os seguintes itens para compor a pontuação desse critério: auditório, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, se o prédio não é compartilhado com a prefeitura, quadra coberta, quadra descoberta, refeitório e sanitários acessíveis. À quantidade de salas de aulas também foi dado peso 1 para compor a nota final desse critério. Esses dois resultados foram somados e dividido pelo maior valor encontrado entre todas as escolas para normalização da classificação. Para obter a pontuação do critério é necessário multiplicar o resultado dessa equação pelo peso definido para o critério;
Distância até outra escola:
Latitude e longitude da localização das escolas. Leva em consideração uma linha reta entre cada um dos pontos. A fórmula calcula a curvatura do planeta terra, porém despreza o relevo da região, por isso, foi considerada uma margem de 20% no valor final para tentar minimizar a diferença ao máximo;
Município não contemplado
Município ainda não possui escolas de tempo integral;
Turno livre

A escola apresenta capacidade ociosa em um dos turnos escolares (manhã, tarde ou noite);
Taxa de ocupação do município
Total de alunos matriculados em todas as escolas estaduais do município, dividido pela soma de todas as vagas ofertadas por todas as escolas estaduais do município. Para obter a pontuação do critério é necessário multiplicar o resultado dessa equação pelo peso definido para o critério.

Fonte: Portaria nº 026-R/2021- Espírito Santo.

Figura 7 – Peso dos critérios destacado no quadro 7, referente às escolas com maiores potenciais para a oferta de TI.

	Crítérios	Peso
1º	Cadastro Único	23
2º	PAEBES	19
3º	Oferta de Etapa Única	14
4º	Infraestrutura	12
5º	Distância até outra escola	10
6º	Município não contemplado	9
7º	Turno livre	7
8º	Taxa de ocupação do município	6

Fonte: Portaria nº 026-R/2021- Espírito Santo.

Figura 8 – Peso relacionado a distância de uma escola até outra escola.

Distância até outra escola	
Até 3 km	10
3 a 5 km	8
5 a 10 km	6
Acima de 10 km	4

Fonte: Portaria nº 026-R/2021- Espírito Santo.

Figura 9 – Peso relacionado ao CadÚnico.

Cadastro Único	
Até 10%	9,2
10 a 20%	13,8
20 a 40%	18,4
Acima de 40%	23

Fonte: Portaria nº 026-R/2021- Espírito Santo.

Constatamos que a porcentagem de estudantes cujas famílias estejam cadastradas no CadÚnico é o critério com maior peso no processo de classificação das escolas. O Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.954/2023) também considera a dimensão da vulnerabilidade social ao preceituar que sua finalidade é estimular a criação de matrículas na

educação básica em tempo integral, considerando os estudantes em situação de maior vulnerabilidade social, conforme elencado no art. 2º:

Art. 2º No planejamento da expansão das matrículas no ensino médio em tempo integral serão observados critérios de equidade, de modo a assegurar a inclusão, nas diferentes etapas e modalidades educacionais estabelecidas na legislação, dos estudantes em condição de vulnerabilidade social, da população negra, quilombola, do campo e indígena e das pessoas com deficiência (Brasil, 2023a).

Em segundo lugar, a nota do PAEBES, isto é, as escolas com notas consideradas baixas têm mais chances de ofertar o TI, o que demonstra a pertinência das avaliações externas para a rede estadual de ensino. Em terceiro nível de proeminência, está a oferta de etapa única, em quarto, a infraestrutura, seguidos dos outros critérios elencados.

Após a classificação das escolas no Simplar, na segunda fase, a GEPLAN realiza uma avaliação do potencial das escolas que foram mais bem classificadas no SIMPLER e das escolas localizadas em regiões atendidas pelo Programa Estado Presente⁴⁶, tendo como parâmetro outros critérios, que são:

Conferência das escolas indicadas como receptoras e suas distâncias, condições de adequação da demanda, etc.; Modalidades de ensino ofertadas pelo município, pela escola e por suas potencias receptoras; Reformas, ampliação, implantação de quadra esportiva e outras obras relevantes à melhoria do espaço da escola; Regiões com problemas relativos à oferta e ocupação das vagas, e fluxo de alunos; Disponibilidade de transporte para escola receptora (em casos de escolas rurais); Outras especificidades importantes levantadas pela equipe de planejamento da rede (Espírito Santo, 2021b).

Feita a análise da GEPLAN, a equipe do GETI fica responsável por elaborar um relatório descritivo com o perfil das escolas “mais bem indicadas para implantação” (Espírito Santo, 2021b), a fim de subsidiar as decisões do secretário de educação e sua equipe. Após apresentado o relatório e tendo ocorrido a deliberação da alta gestão, a SEDU informa às SREs as escolas que ofertarão o tempo integral; os supervisores devem analisar as escolas indicadas e, através de seu conhecimento local, avaliar se existe algum impeditivo para a oferta. Caso a SRE se posicione de forma desfavorável e apresente as razões pelas quais tais escolas não têm condições de implementar o TI, a superintendência pode indicar outras escolas.

Identificamos que o diretor escolar e a comunidade escolar são os últimos agentes envolvidos em todo esse organograma de implementação da oferta do TI. Podemos inferir,

⁴⁶ O Programa Estado Presente: Segurança Cidadã no ES é uma iniciativa do Governo do Estado do Espírito Santo que conta com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) através do Contrato de Empréstimo 3279/OC-BR. Tem como objetivo geral contribuir para a redução dos elevados índices de crimes violentos (homicídios e roubos) entre jovens de 15 a 24 anos nas regiões de maior vulnerabilidade social e, historicamente, mais atingidos pela violência.

diante disso, que esses agentes não participam diretamente do processo de escolhas das escolas, uma vez que a portaria deixa explícito que tais agentes são comunicados da decisão, como verificamos no trecho a seguir:

6.11- Comunicar decisão à direção escolar da escola a ser implantada; A SRE deve comunicar à direção escolar sobre a decisão da escola ser transformada em tempo integral.

6.12- Organizar reunião de comunicação e diálogo com a comunidade escolar e sociedade; A escola, juntamente com a SRE, deve organizar uma reunião de comunicação e diálogo com toda a comunidade escolar e sociedade da região da escola a ser implantada para informar sobre a decisão e ouvir as considerações desses atores (Espírito Santo, 2021b).

Do nosso ponto de vista, a escuta antecipada da comunidade escolar, que serão os agentes mais diretamente impactados pela política, deveria ser um dos critérios adotados, e com peso elevado, no processo de escolha das escolas, dada a importância desse aspecto. Quando perguntamos para as supervisoras escolares acerca dos critérios estabelecidos pela SEDU para que a escola pudesse ofertar a educação em tempo integral, verificamos, em algumas respostas, elementos que parecem endossar a falta de uma verdadeira escuta dos agentes locais, como mostram os excertos dos depoimentos a seguir:

Eles chamam as superintendências [...] Eles já sabem quais são as escolas, porque eles têm tudo mapeado. Então, tem esse diálogo. E aí, esse martelo vem batido lá da SEDU. Mas existe esse diálogo, essa ponte com o superintendente. Ou com o superintendente, que é o nosso caso. Entende? Aí já vem assim, escola tal, escola tal, escola tal, vão ofertar tempo integral ano que vem (Joana, S.E).

Na época que, por exemplo, essa escola passou a ser de tempo integral, teve uma manifestação muito forte das famílias que não queriam, que não queriam mesmo, né, que não aceitavam o tempo integral. Então, assim, na época eu escutava muito falar, as famílias fizeram a passeata, fecharam a escola com cartazes, né, mas a escola passou a ser de tempo integral, né (Marcela, S.E).

A fala de Marcela, supervisora escolar, revela que houve, por parte da comunidade escolar, uma manifestação contrária à implementação do tempo integral. Apesar da insatisfação expressa, a escola foi convertida. Ao ouvir esse relato, questionamos se a manifestação havia ocorrido durante os protestos contra a implantação do programa Escola Viva, mencionados no capítulo 5. No entanto, Marcela esclareceu que o episódio aconteceu no ano de 2021.

Não, foi no ano pandêmico agora, foi em 2021, foi logo quando a gente saiu da pandemia. E aí a escola passou a ser tempo integral. Aí hoje, por exemplo, o que se discute, né, enquanto essa escola, por exemplo, é que hoje ela é de nove horas e meia, mas há uma luta para que ela fique de sete horas (Marcela, S.E).

A falta de uma escuta mais ativa da comunidade escolar está em dissonância com o que presume a legislação federal do Programa Escola em Tempo Integral, ao elencar como uma das diretrizes no artigo 4º a: “XVIII - participação social dos sujeitos envolvidos de modo a que

suas necessidades, percepções, conhecimentos, histórias, culturas e línguas sejam considerados na concepção, na implementação e na avaliação”.

Essa discrepância também pode ser observada em relação à legislação estadual, que presume no art. 3º da Lei nº 928/2019:

Art. 3º A oferta de Educação em Tempo Integral nas unidades escolares do Estado se dará por meio de planejamento técnico e escuta ativa das comunidades diretamente envolvidas, buscando a SEDU o menor impacto possível, atendendo às demandas, observando a viabilidade de infraestrutura e pessoal e a menor movimentação possível de estudantes e equipe escolar (Espírito Santo, 2019).

A escuta e o diálogo são elementos cruciais para a criação e implementação de políticas educacionais socialmente referenciadas, que sejam inclusivas, democráticas e justas. A educação envolve diversos agentes — professores, alunos, gestores, equipes técnicas, profissionais de apoio, famílias e a sociedade civil —, que trazem suas experiências, desafios e contribuições. Nesse contexto, a escuta ativa permite entender as necessidades reais da comunidade educacional, enquanto o diálogo facilita a troca de ideias e a construção conjunta de soluções.

Não obstante os critérios elencados na portaria supracitada, as análises dos dados da pesquisa nos levam a crer que as exigências de cumprimento de tais elementos não são contempladas de maneira rigorosa. Fica notório, nos relatos, inclusive, que a SEDU não tem critérios, o que tem é um levantamento das escolas com maiores potenciais. Nesse viés, a subgerente da GETI fala o seguinte:

Na verdade, a gente não tem critérios né, a gente tem um levantamento de escolas com maior possibilidade, maior potencial e o menor potencial, seria isso [...] hoje, na verdade, pensando na universalização a gente quer, na verdade, entender o que a escola precisa para que ela oferte o tempo integral. Então é analisar alguns pontos para pensar se é possível mitigar aquilo a médio, curto ou longo prazo e para ver se essa oferta vai ser logo ou daqui a dois anos. Então são análises de pontos que precisam ser levados em consideração para a oferta e menos critérios, não é sobre critérios, é sobre análise de desafios ou potencialidades que a escola pode apresentar para que haja oferta de tempo integral (Thais, SG).

Essa declaração aponta que a perspectiva da SEDU é de universalizar a oferta de TI e, ao que parece, os critérios funcionam como aspectos secundários nessa decisão, isto é, a expansão da oferta do TI vai ocorrer, independentemente da decisão do conselho escolar e da gestão. Já que a perspectiva é de universalização, a participação dos agentes locais é no sentido de contribuir para elucidar os desafios da escola e, dessa maneira, pensar em formas de atenuar tais problemas. A impressão que fica é que esse espaço de discussão coletiva, com uma escuta de verdade e não como “circo do faz de conta”, como diz Kuenzer (2024), não está sendo realmente viabilizado.

O não cumprimento de critérios mínimos exigidos para a viabilidade da oferta de uma educação em tempo integral é extremamente preocupante, já que compromete a qualidade dessa educação que será ofertada.

6.2 INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS QUE OFERTAM EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Um dos aspectos listados nos critérios para a escola ofertar o TI, que tem se mostrado como um desafio, tanto na análise dos dados como na literatura teórica crítica, é a questão da infraestrutura das escolas que ofertam o TI. Não é novidade que a infraestrutura das escolas desempenha um papel fundamental no processo educacional, pois está diretamente ligada ao ambiente de aprendizagem e ao bem-estar dos alunos, professores e funcionários. Convém elucidar que a infraestrutura das escolas vai além da construção física; ela é uma ferramenta essencial para criar condições adequadas para a educação de qualidade, promovendo um ambiente que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Em se tratando de escolas de tempo integral, em que o estudante ficará mais tempo no espaço escolar, uma infraestrutura adequada é ainda mais urgente e necessária. Como explicitado por Moura e Lima Filho (2017), a reforma do EM priorizou a reorganização curricular, secundarizando as dimensões relacionadas à infraestrutura.

Ao centrar o foco na organização curricular, negligencia a questão central, que afeta a educação básica (EB) pública do País. A falta de infraestrutura que garanta o funcionamento qualificado das escolas públicas, destacando-se: ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e de atividades artístico culturais; inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; planos de carreiras e de formação, salários dignos e condições de trabalho adequadas (Moura e Lima Filho, 2017, p. 119-120).

Nessa linha de argumentação, a pesquisa de Costa, Bastos e Marinho (2023), que investigou as auditorias coordenadas pelos Tribunais de Contas brasileiros, apontou que os espaços básicos das escolas de ensino médio no Brasil não tinham condições básicas de funcionamento.

[...] problemas quanto acesso à internet nas unidades de ensino, aos laboratórios de ciências, à quadra de esportes, às instalações sanitárias, ao auditório, quanto ao almoxarifado, ao refeitório e pátio, e à biblioteca. [...] Da mesma forma, para além da estrutura em si, existiam problemas relacionados aos requisitos e normas de segurança ou de saúde: com ausência de vigilantes, inexistência de sistema de combate e prevenção de incêndios ou de carta de habite-se, falta de rede de coleta de esgoto e

fornecimento precário de água, entre muitos outros – como insuficiência e qualidade da merenda escolar – que afetam o desenvolvimento dos estudantes como um todo (Costa et al., 2023, p. 203-204).

A infraestrutura é essencial para toda a comunidade escolar, e não apenas para os discentes, como podemos constatar no fragmento da entrevista realizada com a supervisora escolar, em destaque:

[...] eu visitei algumas escolas de Vitória, né, que eu vi que tem essa estrutura, mas, assim, a maioria das escolas da nossa região aqui, ela não tem a estrutura, como é que eu posso falar, de acolher esse professor no horário do almoço, porque o professor, ele está 40 horas na escola, ele tem uma hora de almoço, não dá tempo de ele sair dali, ir em casa, almoçar e voltar [...] Então, ele fica ali cinco dias da semana, nas oito horas, nove horas diária ali dentro da escola, dentro daquele ambiente, no mesmo ambiente. Às vezes, entra de dia e sai de noite. Então, assim, isso também causa um desgaste para o professor. Às vezes, não tem um sofá para a pessoa poder sentar, não tem um ar-condicionado, não tem um fogão para a pessoa poder esquentar comida [...]
(Marcela, S.E).

Como vimos na declaração da Marcela, a infraestrutura é fundamental não apenas para atender aos discentes, mas também pensando nos docentes, que ficam o dia todo na escola. Outro elemento relevante da fala da técnica entrevistada é a comparação das escolas localizadas em Vitória com as de outras de regiões do interior do estado. O espaço geográfico é um marcador de desigualdades sociais que não pode ser negligenciado. Nessa lógica, Bourdieu (2012) sinaliza que o espaço físico é uma dimensão importante no entendimento da posição que os agentes ocupam no espaço social. É o capital agrupado, seja cultural, social ou econômico, que incide acerca da capacidade dos agentes dominarem o espaço, ao se apoderarem dos bens privados e públicos, material e simbolicamente. A proximidade com equipamentos do Estado é um fator que contribui para a acumulação de mais capital.

Os que não possuem capital são mantidos à distância, seja física, seja simbolicamente, dos bens socialmente mais raros e condenados a estar ao lado das pessoas ou dos bens mais indesejados e menos raros. A falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar (Bourdieu, 2012, p. 164).

A tabela 1 informa a infraestrutura de todas as 408 escolas da Rede Estadual de Ensino do ES, abrangendo todas as etapas e modalidades, no ano de 2023, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Censo Escolar. Dentre todas as dimensões ilustradas, destacamos três que mais nos chamaram atenção, que concernem à quantidade de escolas que dispõem de quadras de esportes, laboratórios de informática, refeitório e auditório. Considerando a Tabela 1, somente um pouco mais da metade das escolas (53,19%) possuem laboratórios de informática, e em relação às escolas que ofertam TI (Tabela 2), esse percentual é um pouco maior (73,57%), mas ainda baixo, levando em conta que o laboratório de informática é fundamental no processo

de ensino aprendizagem, sobretudo, considerando a relevância das tecnologias na contemporaneidade.

Tabela 1 – Infraestrutura de todas as escolas da Rede Estadual de Ensino do ES- 2023.

INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS	Nº DE ESCOLAS	%
Possuem refeitório	343	84,07
Possuem internet	385	94,36
Possuem quadra de esportes	295	72,3
Possuem esgoto	408	100
Possuem laboratório de informática	217	53,19
Possuem energia	408	100
Possuem laboratório de ciências	222	54,41
Possuem biblioteca	321	78,68
Possuem internet em banda larga	346	84,8
Possuem auditório	163	39,95
Escola com acessibilidade	364 (2022)	89,22
Escolas que possuem banheiros acessíveis	332	81,37
Escolas que possuem corrimão de acessibilidade	255	62,5
Escolas que possuem rampas de acessibilidade	266	65,2
Elevador	51	12,5
Alimentação	408	100

Fonte: Censo Escolar, 2023.

Elaborado pelas autoras.

Se, por um lado, notamos que há uma quantidade significativa de escolas que estão desprovidas de laboratórios de informática, em contrapartida, a Rede Estadual de Ensino iniciou, no ano de 2023, o programa intitulado “Escola do Futuro”, que propõe o desenvolvimento da cultura digital, a partir do uso de metodologias pedagógicas inovadoras e de tecnologias educacionais no cotidiano escolar, ou seja, objetiva ofertar uma educação digital conectada com os aparatos tecnológicos da contemporaneidade (Espírito Santo, 2023, p. 6). Sob esse prisma, as tecnologias são dimensões imprescindíveis para o funcionamento das “Escolas do Futuro”⁴⁷.

Em vista disso, cabe refletirmos sobre o paradoxo de uma Rede de Ensino que visa implementar um programa que objetiva incrementar algumas escolas com tecnologias inovadoras, ao mesmo tempo que parte das escolas não possuem o “básico” e estrutura mínima que possibilite a aprendizagem por meio das tecnologias, que são os laboratórios de informática. Isso revela como a SEDU tem reforçado a diferenciação e a segmentação, não

⁴⁷ Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/escola-do-futuro-2>. Acesso em mar. 2025.

somente das ofertas educacionais, mas também das escolas, diferenciando-as. A indagação que fica é: como ficam as escolas do presente?

A despeito da infraestrutura das escolas não se constituir num requisito para o recebimento do fomento federal, um dos documentos oriundos da lei federal que ampara o Programa Escola em Tempo Integral, o Guia de Alocação e Distribuição das matrículas com eficiência e equidade, salienta que

compete a execução dos recursos financeiros a partir de diagnósticos e planos de ação junto às escolas com oferta de turmas em tempo integral. A melhoria da infraestrutura escolar, a gestão dos insumos e materiais, a organização do quadro docente, a formação das equipes, entre outros aspectos, são eixos a serem planejados e conduzidos (Brasil, 2023a, p. 3).

Assim sendo, a infraestrutura é ressaltada como um elemento imprescindível para a viabilização da política. De forma complementar, o Programa preceitua, em uma de suas diretrizes, a relevância da infraestrutura para a implementação das escolas de TI.

V - a melhoria da infraestrutura física das escolas, com foco na organização de ambientes que favoreçam a diversificação das experiências de aprendizagem e desenvolvimento integral, assegurando acessibilidade às distintas formas de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, respeito e promoção aos pertencimentos étnico-raciais e socioculturais da comunidade escolar (Brasil, 2023a).

A Tabela 2 sinaliza a infraestrutura somente das escolas, um total de 140, que ofertavam o tempo integral no ano de 2023. Observamos que, dentre as escolas que ofertavam o TI em 2023, 92,14% (129) possuíam refeitório, logo, 11 escolas não dispunham de refeitórios. Aparentemente, esse quantitativo pode mostrar-se pequeno, tendo em vista o número de escolas, entretanto, dada a importância crucial do refeitório para o funcionamento da unidade, essa quantidade torna-se muito relevante, logo, não pode passar despercebida. Essa mesma análise pode ser feita em relação à quadra de esportes: um total de 15 escolas que ofertavam TI, em 2023, não possuíam quadras de esportes. No contexto escolar, principalmente quando os estudantes passam mais tempo na escola, os espaços além da sala de aula são imprescindíveis para a oferta de uma educação com qualidade. As práticas esportivas ficam comprometidas nas escolas sem quadra. Realçamos ainda que, dentre as escolas ilustradas na tabela 2, um total de 47 não dispunham de auditórios, que é, indubitavelmente, outro espaço essencial para uma oferta educacional de qualidade.

Identificamos que a infraestrutura física que promove a acessibilidade às distintas formas de deficiência, sobretudo, à deficiência física, constitui-se como uma lacuna também, em face do total de escolas que não possuíam infraestrutura adequada para promover a

acessibilidade, como informado na tabela 2: escolas que possuem rampas de acessibilidade (68; 57%); escolas que possuem banheiros de acessibilidade (93; 57%); escolas que possuem corrimão de acessibilidade (72; 14%).

Tabela 2 – Infraestrutura das escolas.

INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS	Nº DE ESCOLAS (DO TOTAL DE 140)	%
Possuem refeitório	129	92,14
Possuem internet	140	100
Possuem quadra de esportes	125	89,29
Possuem esgoto	140	100
Possuem laboratório de informática	103	73,57
Possuem energia	140	100
Possuem laboratório de ciências	118	84,29
Possuem biblioteca	132	94,29
Possuem internet em banda larga	137	97,86
Possuem auditório	93	66,43
Escola com acessibilidade	129 (2022) de 133	96,9
Escolas que possuem banheiros acessíveis	131	93,57
Escolas que possuem corrimão de acessibilidade	101	72,14
Escolas que possuem rampas de acessibilidade	96	68,57
Elevador	34	24,29
Alimentação	140	100

Fonte: Censo Escolar, 2023.

Elaborado pelas autoras.

Outro elemento crucial diz respeito aos laboratórios de ciência. Nas escolas que ofertavam TI em 2023, somente 84,29% (118) abrigavam laboratórios, ou seja, havia 22 escolas privadas de elementos necessários para as aulas experimentais, asseguradas no currículo. Duas supervisoras escolares participantes da pesquisa evidenciaram essa dissidência entre a proposta curricular e as condições objetivas para implementá-las:

Precisamos de laboratório, a gente precisa sempre de um auditório. As escolas que não têm, elas têm como ter, elas estão recebendo estrutura e recursos para que essa ampliação seja feita. As reformas que o Estado propõe, elas caminham nesse sentido. Precisa de um laboratório, porque nós temos as aulas experimentais de matemática e ciências, elas são obrigatórias e é um diferencial no tempo integral. Elas precisam disso. Então, quem não tem isso ainda, com o tempo, vai recebendo as melhorias que são necessárias (Juliana, S.E).

Então como é que uma escola de tempo integral, que tem inclusive no currículo como necessidade de ser trabalhada práticas experimentais, tá lá no currículo de tempo integral práticas experimentais, que algumas escolas exigem que o professor inclusive

trabalhe dentro do laboratório, mas cadê o laboratório? Cadê a infraestrutura do laboratório? Então fica difícil você tentar falar para o professor: “olha, você tem que trabalhar uma prática e você não tem nem equipamento nem espaço necessário para fazer isso” (Luciana, S.E).

Os relatos de outros entrevistados corroboram os dados das tabelas que apresentamos anteriormente ao apontarem os desafios relacionados à infraestrutura. A declaração da supervisora escolar Luciana, abaixo, aponta que, na visão dela, a expansão das escolas que ofertam o tempo integral parece ter ocorrido devido à necessidade de cumprir a meta do plano de educação, visto que algumas escolas não dispõem de uma infraestrutura adequada para ofertar o TI.

[...] aqui na região [...] duas escolas de tempo integral, na minha interpretação, não seguem o princípio de educação integral, já que são escolas pequenas, bem apertadas, com pouco espaço de interação entre os meninos. Tem as salas de aula, um refeitório, que se sentar todo mundo vai faltar mesa e uma quadra, e acabou. A escola então não é uma escola de fato adequada para a proposta de escola integral. Eu entendo que isso tenha acontecido por uma necessidade que foi colocada para todos os estados de ampliação da oferta, então tem que ofertar a escola de tempo integral porque está no plano. Então os estados começaram a correr com isso porque tinham que cumprir então foram colocadas as escolas de tempo integral dentro de escolas que não estavam preparadas em matéria de infraestrutura para receber esse programa, mas foi porque precisava cumprir [...] (Luciana, S.E).

Portanto, esse quadro de escolas de tempo integral sem uma infraestrutura adequada agrava a condição mínima necessária de garantia do direito à educação, responsabilidade dos poderes públicos, e precisa ser denunciada e rejeitada pela comunidade escolar.

6.3 DOCENTES EM TEMPO INTEGRAL?

A precarização do trabalho docente não é algo novo na história da educação brasileira. Todavia, com as reformas educacionais engendradas, sobretudo, nos últimos anos, como o NEM, a carreira docente assume contornos nocivos, nunca vistos anteriormente. O NEM aprofunda, em níveis inéditos e preocupantes, a expropriação do trabalho docente, como afirma Motta e Leher (2017).

Na perspectiva de Nepomuceno (2022), a reforma do ensino médio é ainda mais nociva para o trabalho docente que outras reformas precedentes, posto que tanto a reforma da época da ditadura militar, que por meio da Lei nº 5.692/1971, instituiu a profissionalização compulsória, quanto o decreto nº 2.208/1997 do governo de FHC, que consolidou a dualidade estrutural no ensino médio, não conseguiram flexibilizar o currículo e a aprendizagem de modo a diminuir o domínio da teoria e estimular a concepção de conhecimento como resultante do senso comum.

São muitos aspectos deletérios para a carreira docente advindos da reforma. As mudanças na arquitetura curricular do NEM, através da flexibilização curricular, gerou modificações no exercício da docência, sobrecarregando ainda mais os/as professores/as. A redução da carga horária das disciplinas ocasiona a diluição dos conteúdos, de modo que os/as docentes acabam tendo que lecionar disciplinas distantes de sua formação inicial. Esse aspecto reverbera numa desprofissionalização da carreira docente, resultando em um descompasso entre a formação do educador e as condições de trabalho oferecidas. Isso tem gerado uma intensificação da precarização do trabalho docente que por meio de “novas demandas exigirão novos modos de gestão do governo do trabalho escolar, que estimula uma escalada burocrática de pressões, expectativa e controle deste (a) trabalhador (a), aumentando o esforço docente” (Nepomuceno, 2022, p. 262).

O impacto no trabalho dos professores está vinculado à nova organização capitalista do trabalho, que o afeta tornando-o mais precário, flexível, desregulamentado e desprotegido. Na visão de Nepomuceno (2022, p. 269), antes do NEM, o trabalho docente era precarizado, mas, após a reforma, ele passa a ser instável e desregulamentado “[...] atingido pelos mais diversos e distintos modos de precarização, não só na realização do trabalho, como também em sua contratação, acentuando o menosprezo pela qualificação profissional, submetendo o trabalho docente às instabilidades da nova organização capitalista”.

Nas entrevistas realizadas, uma das questões que emergiram concerne à necessidade de uma formação mais adequada para os/as professores/as, como podemos visualizar no fragmento da fala da supervisora escolar abaixo:

E outra questão, que é uma questão que talvez, assim, seja uma das primordiais, é a questão da formação do professor que está trabalhando com esses estudantes dentro dos componentes que não são os componentes lá da base, que são práticas experimentais, pensamento científico, PV, né? São outros componentes, que eu penso que hoje a gente ouve um socorro da escola nesse sentido, de formação para esses professores. Às vezes, assim, ele é um professor, talvez de matemática, um excelente professor de matemática, né? Que poderia, assim, ser um excelente professor de práticas, por exemplo, experimentais de matemática ou de ciência, ou de uma eletiva voltada para a matemática. Mas outros componentes, como protagonismo, projeto de vida, pensamento científico, a gente percebe, assim, que ficam um pouco à deriva (Marcela, S.E).

Esse relato ilustra as dificuldades referentes ao fato de que a categoria tem se visto obrigada a lecionar disciplinas alheias à sua formação inicial, os componentes diversificados, não tendo nem conhecimento científico e acadêmico para tanto. As implicações disso são: carga horária fragmentada, deslocamento para diferentes escolas, diversas turmas, sobrecarga de trabalho, desgastes físicos e econômicos devido ao deslocamento, adoecimento etc.

O trabalho docente tem sofrido impactos com prejuízos tanto para sua concepção quanto para sua organização, com a multiplicidade de itinerários

[...] o número de componentes curriculares saltou de treze para uma média de vinte. Ou seja, esses professores que, até então, tinham que estudar, planejar e ensinar de um até três componentes escolares, após a reforma, chegam a acumular o desenvolvimento de dezessete componentes diferentes (Nepomuceno, 2022, p. 134).

Diante desse quadro, notamos que há um deslocamento de sua função precípua. Decerto que esse cenário de precarização atinge toda a categoria, contudo, o impacto para os professores em designação temporária (DT) é ainda mais agravante. Segundo os dados extraídos do SEGES, no mês de março de 2025, na Rede Estadual de Ensino do ES, em 2023, havia um total de 13.531 docentes (69,58% do sexo feminino e 30,42% do sexo masculino), dos quais cerca de 76,7% eram DTs (10.381 é DT; 3.342 são concursados; 1.190 em branco; 19 contratos terceirizados e 8 contratos CLT). Esse expressivo número de docentes na condição de designação temporária na rede estadual merece destaque. Além da diminuição de custos, o número elevado de DTs pode contribuir para um ambiente competitivo no contexto de condições de trabalho diferenciadas, mingando o caráter coletivo e organizativo da categoria docente.

As pesquisas mostram que o professor tem sido cada vez mais destituído de seu trabalho intelectual, em decorrência da desvalorização da teoria e, conseqüentemente, aligeiramento da formação científica, como destaca Kuenzer (2024), elementos que exprimem um dos eixos de precarização da formação docente. Em diálogo ainda com a mesma pesquisadora, ressaltamos que a lógica do perfil ignora todas as circunstâncias necessárias para que o professor realize um trabalho com qualidade:

Essas duas competências atribuem poder messiânico ao professor: independentemente do contexto sociocultural, das condições de saúde física e mental dos alunos, das suas dificuldades de aprendizagem, das características dos grupos minoritários, das condições materiais da escola, dos tempos e espaços disponíveis, basta o professor querer que todos aprendem e terão sucesso na escola, apesar de suas condições de vulnerabilidade! Se os alunos fracassam, a culpa é do professor, que precisa ser mais bem formado (Kuenzer, 2024, p. 9-10).

O NEM tem promovido um processo de segregação entre a teoria e a prática, de maneira que a teoria passa a ser substituída pelo senso comum que é o sentido da prática, afirma Kuenzer (2021). A partir disso, decorre uma visão de que não há incompatibilidade entre o conhecimento do senso comum e a prática. Destarte, materializa-se a desconexão que promove uma ruptura que passa a se sustentar na prática em menosprezo à teoria, o que expressa o caráter utilitarista da reforma. Ela, portanto, tem ido na contramão de um conhecimento científico e se sustentado

pelo modo de pensamento substancialista (Bourdieu, 1996), que enaltece o conhecimento do senso comum em detrimento do conhecimento intelectual.

Nessa linha de pensamento, Kuenzer (2024), ao analisar uma série de resoluções dos últimos anos, que incidem sobre a formação e trabalho docente, revelou que há uma centralidade nas competências para o exercício da docência em prejuízo de uma formação sólida, focada na ciência da educação. A pesquisadora salienta que a concepção de competência é uma categoria advinda do mundo do trabalho e não da educação, logo, se sustenta pela noção do conhecimento produzido pela ação humana, por meio da prática, do conhecimento tácito orientado para a solução de problemas relacionados à prática. Isso ocorre porque a ideia de competência “[...] está articulada a desempenho, o que sempre demanda conhecimento, que pode ser derivado do bom senso ou da experiência laboral (conhecimento tácito), mas não necessariamente científico” (Kuenzer, 2002, s/p). Nessa lógica, Laval (2004, p. 55) expressa que “a competência é aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva”. Nepomuceno (2022, p. 254), por sua vez, contribui para a discussão ao suscitar que:

No tocante aos conteúdos escolares, o conhecimento necessário é realmente o básico. O importante é desenvolver habilidades e competências para que a massa de trabalhadores se disponibilize às mais flexíveis formas de empregabilidade. Com efeito, a ciência contemporânea redimensiona as fronteiras entre as disciplinas, possibilitando crescente imbricação de métodos, conceitos e problemáticas científicas. As principais problemáticas sobre os dilemas da humanidade são, essencialmente, interdisciplinares. Temas como o futuro dos recursos hídricos, soberania alimentar, novas fontes de energia renovável, as mudanças climáticas globais, a proliferação de arboviroses, os problemas culturais, em um contexto de crescente hegemonia de grandes corporações sobre os bens simbólicos, notadamente por meio das tecnologias da informação, as questões urbanas que exigem novas miradas sobre a moradia, transporte, saúde e educação, todos esses desafios, entre tantos outros, exigem uma formação científica, histórico-social, artística e cultural integrada e complexa.

A pedagogia das competências é uma abordagem que orientou as reformas curriculares no Brasil e em outros países, tornando-se hegemônica a partir dos anos 1990. Essa perspectiva volta a ganhar centralidade com a reforma do ensino médio, em consonância com as atuais configurações sociais e econômicas da sociedade contemporânea. Nesse sentido:

Competência é uma palavra que está no nosso dicionário, e formar sujeitos competentes é função da escola. Não se pretende formar pessoas incompetentes, tampouco a prática educativa deve ser diletante, conteudista, enciclopédica. Defendemos a formação de sujeitos competentes científica, técnica, política e eticamente. Mas a competência compreendida como uma das dimensões da qualificação como relação social expressa na concretude de nossas ações, sustentada por conhecimentos de diversas ordens, não somente por saberes instrumentais (Ramos, 2001 *apud* Ramos e Paranhos, 2022, p. 84).

Outra questão que despontou nas entrevistas concerne aos conflitos de horário do TI com a realidade da vida funcional da maior parte do professorado. Sabemos que a maioria dos docentes precisa trabalhar em dois horários, ou até mesmo mais, somando uma carga horária de 50 horas ou até mesmo 65 horas, devido à baixa remuneração, que não permite a dedicação somente a um período. O depoimento de uma das técnicas realça essa questão: “É uma classe que a gente não consegue trabalhar só 25 horas. A maioria trabalha 50, tem gente que trabalha 65 (Fernanda, S.E)”.

Somado a isso, muitos da categoria têm vínculos em redes de ensino diferentes. A questão do horário é um problema, já que lecionar em escolas que ofertam TI de 7 horas diárias não garante uma renda suficiente para os docentes, fora isso, muitos são concursados em outras redes. Percebemos que há certa discrepância entre a perspectiva da SEDU em ampliar as escolas que ofertam TI, sem uma preocupação com a vida funcional deste docente, como fica explícito no depoimento da supervisora escolar entrevistada:

Eu também vejo que os professores, às vezes, têm uma rejeição porque ele [oferta do tempo integral] lida com a sua vida funcional e não há uma preocupação. Por exemplo, um profissional prestou um concurso de 25 horas e aí ele vai agora está numa escola que de um dia para o outro passa a ser uma escola de sete horas diária e aí ele tem toda uma vida projetada então começa a ter algumas particularidades e que na minha leitura, não há uma valorização do profissional nesse momento. E a gente passa por esse momento de falta de profissionais e isso é uma desvalorização do profissional porque ele projetou, ele se dedicou para estar numa carga horária e de repente agora é outra carga horária, isso implica em questões pessoais dele, então eu vejo isso como um não reconhecimento pela importância que ele deveria ter [...] dentro da implantação não há um reconhecimento, há uma não preocupação com esse profissional, então, por isso que às vezes não há uma aceitação [...] (Daiane, S.E).

A SEDU não tem realizado concursos públicos, por exemplo, que contemplem a carga horária de 7 horas diárias ou mesmo de 9h30. Inclusive em dezembro de 2024, a secretaria lançou um edital de concurso com 1.290 vagas, todas destinadas a uma carga horária de 25 horas. Para que a categoria pudesse ter condições de se dedicar à educação em tempo integral, são necessárias melhorias salariais e na carreira docente. A fala da técnica participante da pesquisa reforça a dificuldade que os docentes têm para conciliar a carga horária do tempo integral com outros vínculos em escolas que ofertam o tempo parcial.

A justificativa, muitas vezes, é a carga horária. Por quê? A maioria dos nossos profissionais, eles não têm uma cadeira, eles têm mais de uma. Ou, às vezes, eles não têm nem uma cadeira, duas cadeiras, mas eles pegam extensão de carga horária em outra escola para complementar a sua renda, normal. A gente sabe, se é professor, a gente sabe que é assim. E quando essa mudança mexe muito com o horário deles, e, às vezes, por eles não terem trabalhado em uma escola de tempo integral, eles começam a achar que não vão conseguir ir para outra escola, ter duas escolas (Ana, S.E).

A pesquisa de Lievori (2022) sobre o trabalho docente no estado do ES revela a intensa carga horária de trabalho vivida pelos professores do ensino médio, ao identificar que cerca de 44% dos respondentes de sua pesquisa afirmaram trabalhar entre 40 e 50 horas semanais. Nessa linha, Rosso (2010) também identificou jornadas de trabalho intensas entre os/as docentes, de 60 a 70 horas semanais, que impactam na sua saúde física e emocional. Cabe aqui um adendo de que muitas profissionais, em se tratando de uma categoria majoritariamente feminina, acabam ficando com a responsabilidade pelos cuidados, exercendo jornadas triplas de trabalho, levando trabalho para a casa e sendo responsáveis pelo trabalho doméstico. Isso também ficou evidenciado na pesquisa de Lievori (2022, p. 112), a qual informa que a maior parte das entrevistadas realizam tarefas domésticas e cuidam dos filhos: “entre os 51% dos/as respondentes que declararam realizar a maior parte das tarefas domésticas em suas casas, 33% são professoras, enquanto 18% são professores”.

É oportuno realçar, ainda, um aspecto que consideramos relevante nesta análise: a legislação estadual institui que os docentes que atuarão nas escolas que ofertam TI serão, preferencialmente, os/as profissionais efetivos/as, como enuncia o art. 6º da Lei nº 928/2019: “§ 7º Serão selecionados preferencialmente profissionais efetivos do Quadro do Magistério Público Estadual para atuação no turno de oferta de Educação em Tempo Integral”. Esse excerto parece apontar para a perspectiva da SEDU de promover certa diferenciação entre as escolas, o que pode refletir em uma oferta educacional com níveis variados de qualidade (Marie Duru-Bellat, 2011), contribuindo para a manutenção das desigualdades escolares.

A esses elementos, é preciso acrescentar que com a Lei Complementar nº 1.010, de 01 de abril de 2022, que altera a Lei Complementar nº 928/2019, os professores, pedagogos e coordenadores passam a atuar nas escolas que ofertam TI de forma integral, independente da carga horária fechada na escola. Com a legislação anterior, somente os docentes ficavam em tempo integral na escola. Assim diz a legislação:

Art 6º Aos professores, pedagogos e coordenadores escolares que constituem o Quadro do Magistério Público Estadual selecionados para exercício no turno de oferta da Educação em Tempo Integral ficam instituídas as cargas horárias de 35 (trinta e cinco) ou 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, de acordo com a oferta de Educação em Tempo Integral que cada unidade escolar dispuser, totalmente cumpridas no interior das escolas (Espírito Santo, 2022a).

Por um lado, essa nova redação permite que os profissionais exerçam o tempo de forma integral nas escolas que ofertam o tempo integral. No entanto, nesse tempo que os professores estão disponíveis na escola, chamado de hora atividade, eles podem acabar exercendo outras funções que não dizem respeito à docência, mas a questões administrativas ou de substituição

de professores/as, como podemos perceber na declaração da técnica participante do estudo, abaixo:

Eles querem mais planejamento também. Não que seja diferente, mas no tempo integral, eles têm umas horinhas, às vezes, que é um pouquinho a mais que eles ficam disponíveis para a escola. Porque em uma escola de 35 horas, o profissional pega 35 horas. Então, às vezes, ele não tem todo esse tempo de planejamento e aula. Então, ele tem algumas [...] É o que a gente chama de hora atividade. São algumas horas vagas, vagas entre aspas, que ele não fica à toa. Ele fica à disposição da escola, para situações que vão acontecendo, para tudo na escola de tempo integral rodar. E no parcial, ainda é um pouco mais complexo essa comunicação (Fernanda, S.E).

A oferta da educação integral em tempo integral requer o direito ao horário integral em uma só escola, como afirma Gadotti (2009), visando proporcionar tempo para o preparo e planejamento das aulas, a produção de material didático e o desenvolvimento profissional essencial para o exercício da docência, o que, conseqüentemente, contribui para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. O tempo ampliado não pode ocasionar a sobrecarga do trabalho docente, apenas ampliando o tempo de trabalho dos docentes, ou mesmo a realização de outras funções, mas é preciso que esse tempo seja utilizado de forma diferenciada. Contudo, o que constatamos é que, em se tratando de docentes com disciplinas com carga horária menor, o tempo expandido acaba implicando em lecionar outras disciplinas que não são da área, o que requer mais tempo para planejamento das aulas. Ou mesmo, o tempo acaba sendo para atividades alheias à docência.

Indubitavelmente, a dedicação integral na escola traz benefícios tanto para as docentes como para os estudantes, sem dúvidas, como percebemos na fala da técnica adiante:

As vantagens para o professor, assim, pensando em tempo integral, né, não só na educação em tempo integral, você permanecer o dia todo na escola favorece um contato com outros profissionais e também com os alunos que o modelo pede. Você tem mais opções para poder desenvolver trabalhos com eles, só pelo fato de você não ter que se deslocar de uma escola para outra. Por exemplo, tem professor que tem que pegar três escolas para completar uma carga horária. Então, quando você está integral em uma escola, isso favorece bastante você desenvolver o seu trabalho (Maria, S.E).

A supervisora ressalta que a permanência integral na escola favorece uma aproximação maior entre os profissionais e entre estes e os estudantes, o que é considerado um aspecto bastante positivo. Ele também aponta como vantagem o fato de não ser necessário se deslocar entre diferentes unidades escolares, o que proporciona ao docente mais tempo de qualidade, como para realizar suas refeições com tranquilidade, refletindo diretamente em melhores condições para o exercício de seu trabalho.

Conquanto reconheçamos a importância do professor estar em tempo integral na escola, identificamos que tal realidade esbarra numa série de entraves, já destacados, mas que vale a

pena reforçarmos, que são: a maioria dos docentes possuem dois vínculos empregatícios em redes diferentes; são poucas as escolas que ofertam 40 horas, que estariam um pouco mais próximas da remuneração dos profissionais; a maioria das escolas oferta TI de 7 horas. Enfatizamos, portanto, a necessidade de uma política de dedicação integral a uma única instituição que tenha um compromisso com a valorização da carreira docente, que perpassa por melhorias salariais, planos de carreira, realização de concursos públicos, condições adequadas de trabalho, docentes ministrando disciplinas de sua formação inicial etc. O cumprimento da carga horária em uma única escola contribui para a formação de vínculos afetivos entre os docentes e destes com os estudantes e com a comunidade escolar, sem dúvidas.

Além do debate empreendido nesta seção, é pertinente sublinhar que desde o ano de 2023, a SEDU tem implementado uma gestão com foco nas evidências, que nada mais é que os professores serem obrigados a mostrar o trabalho realizado, por meio de fotos que comprovem essa realização. O coletivo denominado “professores comunistas”⁴⁸ denuncia essa situação, destacando que “Por meio de comunicados internos e e-mails absolutamente arbitrários, a Sedu/ES impôs um regime de vigilância insuportável, no qual os professores são obrigados a tirar fotos (com seus próprios aparelhos de celular) e a criar toda sorte de evidências que comprovem seu trabalho”.

Há, ainda, a rotina pedagógica⁴⁹, que tem sido alvo de uma série de críticas por parte dos docentes, argumentando que elas incidem sobre a falta de liberdade de cátedra e a autonomia do professor, além de padronizar os conteúdos. De acordo com o coletivo mencionado, tais rotinas são:

A Rotina Pedagógica é estabelecida por um documento publicado como Orientações Curriculares no site da Sedu/ES e determina os conteúdos, os objetos de ensino, os descritores e ainda encaminha atividades e slides com os conteúdos a serem trabalhados semanalmente. Vale apontar que, devido à falta de tempo para planejar essa série de elementos interligados (descritores+conteúdos+objetos de ensino), muitos professores, em especial de português e matemática, acabam cumprindo a determinação da Sedu/ES (Vigilância em tempo integral: a educação capixaba na vanguarda do atraso, professores comunistas- ES, 2024).

O professor Márcio Alessandro de Oliveira escreveu um texto, intitulado: “Por que não acato as rotinas pedagógicas?”⁵⁰, publicado no blog a “A terra é redonda”, no qual ele faz uma

⁴⁸ Disponível em <https://marxismo.org.br/vigilancia-em-tempo-integral-a-educacao-capixaba-na-vanguarda-do-atraso/>. Acesso em dez. 2024.

⁴⁹ A Rotina Pedagógica Escolar (RPE) é uma iniciativa da SEDU que visa organizar e orientar o trabalho docente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental (anos finais) e no Ensino Médio. Ela faz parte das ações de recomposição das aprendizagens, priorizando habilidades essenciais que não foram plenamente desenvolvidas pelos estudantes.

⁵⁰ Disponível em: Arquivos Márcio Alessandro de Oliveira - A Terra é Redonda. Acesso em dez. 2024.

denúncia, muito bem fundamentada, às rotinas pedagógicas, que ele denomina de “listas ou roteiros predeterminados, com matérias postas em ‘sequência’ sem consideração pelo trabalho intelectual em forma de planejamento docente”. O professor denuncia que as rotinas pedagógicas, bem como o Programa de Fortalecimento de Aprendizagem (PFA), são instrumentos cujo objetivo é atingir as metas, abusivas, afirma, do PAEBES. Na visão dele, as metas abusivas constituem assédio moral, tanto as rotinas, os PFA, como os “materiais estruturados”, bem como se apresentam como “ingerências e imposturas no trabalho docente”. Acrescenta ainda que são conteúdos e descritores predeterminados que inviabilizam o trabalho do professor, que passa a ser uma “promoção de um adestramento para o PAEBES”.

6.4 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AGENTES ENTREVISTADAS

Observamos, de modo recorrente nas análises, que a maioria das entrevistadas reconhecem a EITI do ES como uma política pública capaz de contribuir para a redução das desigualdades escolares, sobretudo ao promover a inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade social, ampliar suas oportunidades educacionais e promover uma educação integral, conforme notamos nos excertos das entrevistas abaixo:

Então, eu sou apaixonada pelo tempo integral, porque é uma perspectiva, uma filosofia de estudo que dá certo. Porque ele pensa não só no cognitivo do estudante. Não pensa só naqueles componentes que vão só valorizar a excelência acadêmica do estudante, os conhecimentos técnicos. O tempo integral, ele vem para trabalhar no estudante todas as suas dimensões. As dimensões física, emocional, intelectual. Então, além de desenvolver isso no estudante, ele trabalha os quatro pilares da educação. Então, este tempo a mais que o estudante vai ficar, não é só desenvolvendo só a questão de conhecimento técnico, ou conhecimento da base. Ele agrega tudo (Luana, A.P)

Olha, eu tenho 40 anos de educação. E nos meus 40 anos eu não vi nada que pudesse diminuir a desigualdade que não fosse o tempo integral. Nós não temos. Se existe um outro caminho, a gente não conhece. Porque o tempo integral, se ele for aplicado, como é do princípio, se aplicarmos os princípios do tempo integral, nós conseguimos, sim, impactar. A escola consegue intervir na trajetória do estudante. Mas é uma força muito grande, porque você tem que se mover com o estudante, você tem que se mover com os responsáveis estudantes, que às vezes resistem em colocar o tempo integral, incentivo, às vezes, sem precisar que ele vá trabalhar. Tem aqueles que precisam trabalhar (Juliana, S.E).

[...] acho que ela [educação integral de tempo integral] abre caminhos para que a educação seja vista sim como uma possibilidade de diminuição da desigualdade e praticar direito mesmo né, garantir direito, garantia de direitos, que a educação e a escola seja esse espaço. Eu acho que a educação integral traz uma perspectiva diferente do que a gente consegue praticar ainda hoje em tempo parcial.
(Thais, subgerente.)

Contudo, as mesmas participantes que ressaltam os aspectos positivos da política também evidenciam suas limitações, como vimos nos capítulos anteriores, entre as quais se destacam: a impossibilidade de atender a todos/as os/as estudantes devido à necessidade de muitos exercerem atividades no contraturno; as inadequações na infraestrutura escolar; as dificuldades enfrentadas por estudantes residentes em áreas rurais; e os desafios que envolvem as condições de trabalho docente.

Diante desse cenário, torna-se evidente uma tensão: as entrevistadas que valorizam os efeitos da política são, ao mesmo tempo, aquelas que denunciam seus entraves. Tal ambivalência nos leva a indagar: qual lugar essas agentes ocupam no campo educacional em que estão inseridas? Que *habitus* elas mobilizam em suas práticas e discursos? E, principalmente, qual o grau de autonomia que as participantes da pesquisa detêm frente às estruturas institucionais que conformam suas ações?

Em primeiro lugar, é necessário compreender que as entrevistadas, embora atuem como representantes e interlocutoras do Estado, ocupam posições distintas dentro da hierarquia institucional, o que implica diferentes níveis de autonomia na formulação, gestão e execução das políticas públicas. É evidente, por exemplo, que a gerente da GETI detém maior autonomia decisória em relação às técnicas, ainda que essa autonomia também se encontre limitada pelas instâncias superiores e por outros agentes com maior poder de decisão.

Dado que a maior parte de nossas entrevistadas é do cargo de técnicas, compreendemos que o grau de autonomia delas é relativamente restrito, o que pode influenciar diretamente na forma como percebem e avaliam criticamente a política. Assim sendo, cabe aqui uma observação relevante: três técnicas, mesmo após terem lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que assegura o anonimato das participantes, solicitaram reforço quanto à garantia de não divulgação de seus nomes. Tal postura pode ser interpretada como um indício de receio quanto a possíveis represálias, revelando as tensões e limites que atravessam suas posições no campo institucional.

Todavia, mesmo diante das observações destacadas, com base na sociologia de Pierre Bourdieu, pontuamos que as agentes sociais não atuam de maneira impulsiva ou aleatória, desprovida de sentido ou reflexão, o que não implica que suas ações sejam inteiramente racionais ou plenamente deliberadas. Tratam-se de práticas orientadas por disposições incorporadas ao longo de suas trajetórias, que articulam elementos conscientes e inconscientes (Bourdieu, 1996).

No que concerne à relação entre agentes e o campo, o sociólogo francês refuta duas principais ideias, bastante recorrente, que são: 1) agentes são vistos como conscientes, ou seja,

como se agissem de forma totalmente conscientes; 2) tudo aquilo que move os agentes se relaciona com os interesses econômicos, isto é, as ações dos sujeitos estão diretamente ligadas a um interesse econômico. Logo, quanto ao cálculo consciente, o autor se opõe a essa ideia ao falar sobre a cumplicidade ontológica entre o *habitus* e o campo, o que há, nesse viés, é uma relação de cumplicidade infraconsciente, infralinguística, como explicita o teórico:

Os agentes sociais que têm o sentido do jogo, que incorporaram uma cadeia de esquemas práticos de percepção e de apreciação que funcionam, seja como instrumentos de construção da realidade, seja como princípios de visão e de divisão do universo no qual eles se movem, não têm necessidade de colocar como fins os objetivos de sua prática (Bourdieu, 1996, p. 143).

É devido a esses postulados que o sociólogo vai substituir a noção de interesse por *illusio*⁵¹, que significa estar no jogo, presa no jogo, acreditar que o jogo vale a pena ser jogado.

A *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e estruturas objetivas do espaço social. Isso é o que quero dizer ao falar de interesse: vocês acham importantes, interessantes, os jogos que têm importância para vocês porque eles foram postos e impostos em suas mentes, em seus corpos, sob a forma daquilo que chamamos de o sentido do jogo (Bourdieu, 1996, p. 139-140).

No que tange às ações pensando no futuro, pautadas na pré-experiência, elas não são dadas a um sujeito puro, a uma consciência transcendental universal. Elas são criadas pelo *habitus*, que é “[...] um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo” (Bourdieu, 1996, p. 144).

Nesses termos, as agentes sociais não possuem ações pragmáticas, não agem com intencionalidades, como afirma Bourdieu (1996), as estratégias dos agentes raramente estão assentadas em uma verdadeira intenção estratégica. Atribuir uma consciência calculista, racional e pragmática de suas ações é “abrir espaço para a questão do cinismo”. Desse modo, o teórico ressalta que, muitas vezes, os/as pesquisadores/as caem no erro de atribuir-lhes uma consciência calculista. Reforçando: o que não significa que seja uma ação, totalmente, desinteressada.

Na condição de agentes representantes do Estado, não podemos nos furtar a interrogar qual é o papel do próprio Estado nesse processo, como nos instiga Arroyo (2020), ao destacar que a gestão da educação pública é indissociável da forma como o Estado administra historicamente os “Outros”, termo utilizado pelo autor para se referir às populações oprimidas.

⁵¹ A libido também é um termo usado por Bourdieu, que se parece com *illusio*, a tarefa da sociologia é compreender como o mundo social transforma a libido biológica em libido social.

Compreender a lógica gestora do Estado é, portanto, fundamental para compreender sua racionalidade política no campo educacional. A maneira como este organiza e governa os “Outros” revela, em grande medida, os fundamentos que sustentam sua forma de gerir a educação. Há, assim, uma razão gestora que estrutura as ações estatais nesse campo, que tem sido sustentada pelo não reconhecimento dos Outros como sujeitos de direitos, isto é, “[...] estamos em tempos em que o Estado assume como política não reconhecer os Outros como sujeitos de direitos, mas administrá-los como vidas ameaçáveis, extermináveis” (Arroyo, 2020, p. 771).

De acordo com a teoria bourdieusiana, o Estado é o detentor do monopólio legítimo da violência simbólica, exercida por meio de mecanismos sutis, como a educação, que reproduzem e legitimam as hierarquias sociais. Para Bourdieu, o capital simbólico é uma propriedade qualquer (pode ser de qualquer tipo de capital: econômico, cultural, físico, etc) que é percebida pelos agentes sociais, os quais não só percebem, mas as entendem e reconhecem, atribuindo-lhes valor. Nesse sentido, o Estado é “[...] o lugar, por excelência, da concentração e do exercício do poder simbólico, visto que ele dispõe de meios de impor e de inculcar princípios duráveis de visão conforme suas próprias estruturas” (Bourdieu, 2007, p. 107-108).

O Estado é resultado da concentração de diversos capitais: capital de força física, capital econômico, cultural e simbólico. Essa concentração faz com que ele seja detentor de uma espécie de “metacapital”, que tem poder sobre os outros capitais e sobre seus detentores:

A concentração de diferentes tipos de capital (que vai junto com a construção dos diversos campos correspondentes), leva, de fato, a emergência de um capital específico, propriamente estatal, que permite ao Estado exercer um poder sobre os diversos campos e sobre os diferentes tipos específicos de capital, especialmente sobre as taxas de câmbio entre eles (e, concomitantemente, sobre as relações de força entre seus detentores (Bourdieu, 2014, p. 99).

Dessa maneira, o Estado molda as estruturas mentais e impõe princípios de visão e de divisão comuns. E a escola tem um papel primordial nesse sentido.

Nas sociedades diferenciadas, o Estado pode impor e inculcar de modo universal, na escala de um certo âmbito territorial, estruturas cognitivas e de avaliação idênticas, ou semelhantes, e que é deste fato que deriva um “conformismo lógico” e um “conformismo moral” (expressões de Durkheim), um acordo tácito, pré-reflexivo, imediato, sobre o sentido do mundo, que é o fundamento da experiência do mundo como “mundo do senso comum (Bourdieu, 2014, p. 115).

Nas sociedades pouco diferenciadas (solidariedade mecânica), é por meio da organização espacial e temporal da vida social e por ritos de instituição que se estabelecem as diferenças. Nas nossas sociedades diferenciadas, o Estado contribui de forma determinante na produção e reprodução dos instrumentos de construção da realidade social, ou seja, ele exerce

uma ação formadora de disposições duradouras “através de todos os constrangimentos e disciplinas corporais e mentais que impõe, de maneira uniforme, ao conjunto dos agentes” (Bourdieu, 2014, p. 116). Sob esse viés, o Estado:

[...] impõe e inculca todos os princípios de classificação fundamentais, de acordo com o sexo, a idade, a competência, etc., e é o fundamento da eficácia simbólica de todos os ritos institucionais, de todos os que fundamental a família, por exemplo, e também de todos que operam no funcionamento do sistema escolar, lugar de consagração, no qual se instituem, entre os eleitos e os eliminados, diferenças duradouras, frequentemente definitivas, à maneira daquelas instituídas pelo ritual de ampliação da nobreza (Bourdieu, 2014, p. 116).

O Estado instaura e inculca, por meio do enquadramento que impõe às práticas, formas e categorias de percepção e de pensamento comuns, quadros sociais da percepção, da compreensão ou da memória, estruturas mentais, formas estatais de classificação. E, assim, cria as condições de orquestração imediata de *habitus*, que é o fundamento de uma espécie de consenso sobre essas evidências compartilhadas e constitutivas do senso comum. As estruturas cognitivas não são formas da consciência, mas disposições do corpo, e a obediência que prestamos às injunções estatais não pode ser entendida como submissão mecânica e nem como consentimento consciente a uma ordem. O mundo social reanima as disposições corporais profundamente enraizadas que não pressupõem consciência e não passam pela via do cálculo. Nessa lógica:

A submissão à ordem estabelecida é consequência do acordo entre as estruturas cognitivas que a história coletiva (filogênese) e individual (ontogênese) inscreveram nos corpos e nas estruturas objetivas do mundo ao qual se aplicam: a evidência das injunções do Estado se impõe de forma tão poderosa porque ele impôs as estruturas cognitivas segundo as quais é percebido (Bourdieu, 2014, p. 117).

O reconhecimento da legitimidade, ao contrário do que acreditava Weber, não é um ato livre consciente. A ordem simbólica fundamenta-se na imposição, ao conjunto dos agentes, de estruturas cognitivas que devem parte de sua consistência ao fato de estarem em acordo, mesmo que somente na aparência, com as estruturas objetivas do mundo social. É por meio desse acordo que se fundamenta a submissão dóxica que nos liga, inconscientemente, à ordem social. A esse respeito, Bourdieu (2014, p. 119) exprime que:

O Estado não tem, necessariamente, necessidade de dar ordens, ou de exercer coerção física, para produzir um mundo social ordenado: pelo menos enquanto puder produzir estruturas cognitivas incorporadas que estejam em consonância com as estruturas objetivas, assegurando assim, a submissão dóxica à ordem estabelecida.

As reflexões advindas da sociologia bourdieusiana fornecem-nos elementos para compreendermos, mesmo que de forma limitada, essa aparente ambivalência que perpassa as

falas das agentes participantes da pesquisa. A princípio, o posicionamento das entrevistadas que, por um lado, valorizam a política, mas, em contrapartida, também evidenciam os desafios e limites desta política, pode parecer contraditório. Entretanto, na nossa leitura, embasada em Bourdieu e Dubet, isso representa a própria ambiguidade do Estado que promete igualdade, mas não só não garante, como tende a reforçar ainda mais as desigualdades.

Se, por um lado, o Estado é promotor de democratização (expansão do acesso, direito à escola), por outro, é um agente produtor de exclusão simbólica, ao estruturar um sistema escolar hierárquico, competitivo e pouco sensível às realidades sociais dos/as alunos/as. No campo educacional, por exemplo, o Estado promete igualdade de oportunidades (discurso meritocrático), mas também reproduz desigualdades estruturais (por classe, território, raça, gênero etc.). Sendo assim, as políticas de tempo integral constituem-se como instrumentos de poder simbólico, tanto por meio de normativas legais quanto por pronunciamentos oficiais, posto que representam, simbolicamente, os interesses do Estado, ainda que se apresentem ocultamente como se fossem de interesse público (Bourdieu, 2014):

Ao inculcar — em grande parte pelo sistema escolar — estruturas cognitivas comuns, tacitamente avaliativas (não se pode dizer preto no branco sem dizer tacitamente que branco é melhor que preto), ao produzi-las, ao reproduzi-las, ao fazê-las reconhecer profundamente, ao fazê-las incorporar, o Estado dá uma contribuição essencial à reprodução da ordem simbólica, que colabora de maneira determinante para a ordem social e para sua reprodução. Impor estruturas cognitivas e avaliativas idênticas é fundar um consenso sobre o sentido do mundo (Bourdieu, 2014, p. 311-312).

Diante do exposto, observamos que, mesmo reconhecendo as limitações da política educacional em questão, as agentes entrevistadas demonstram acreditar em seu potencial. Essa percepção parece refletir uma visão amplamente compartilhada pela sociedade, que tende a enxergar a educação em tempo integral como uma solução quase salvacionista. Como já discutido na introdução, prevalece a ideia de que a escola de tempo integral seria capaz de redimir os inúmeros problemas que historicamente afetam o sistema educacional brasileiro. Essa crença generalizada, tanto entre as entrevistadas quanto na sociedade de modo mais amplo, revela o quanto determinadas categorias de pensamento, produzidas e legitimadas pelo próprio Estado, moldam nossa forma de ver e interpretar a realidade. Acerca disso, Bourdieu (1998) nos alerta que pensar o Estado implica adotar um pensamento de Estado, ou seja, utilizar categorias cognitivas que são forjadas e naturalizadas por ele. Tais categorias estão profundamente enraizadas em nossa forma de pensar e de perceber o mundo social.

O debate realizado nesta seção leva-nos a inferir que as agentes entrevistadas, enquanto representantes do Estado, reproduzem a *doxa* referente às vantagens da educação de tempo integral, a qual, em linhas gerais, está relacionada a um estado de acordo profundo entre as

estruturas objetivas do campo e as disposições subjetivas dos agentes, de modo que o mundo social parece natural. Ela representa um consenso social: são as regras não ditas do jogo, não questionadas, aceitas como naturais, que organizam o mundo social, como afirma Bourdieu (2009, p. 131) “[...] a *doxa* é o universo do indiscutido, do indiscutível, comum a todos os membros de uma mesma sociedade ou de um mesmo grupo social: ela é a base pré-reflexiva das práticas e das representações”. Portanto, os dados empíricos apresentados nesta pesquisa precisam ser lidos e compreendidos a partir das contradições entre o vivido e o pensado pelos agentes nos lugares ocupados na hierarquia institucional da secretaria de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação do tempo escolar se tornou uma bandeira de diferentes partidos políticos e, grosso modo, há um consenso na sociedade de seus benefícios para a promoção da educação dos estudantes no país, como se esse modelo fosse capaz de solucionar os problemas históricos que atravessam o sistema educacional brasileiro. A lei que fez a reforma do ensino médio trouxe junto a meta de ampliação de escolas em tempo integral, assim como o Plano Nacional de Educação. Nos últimos 4 anos, o Espírito Santo, em específico, ampliou significativamente o número de escolas de ensino médio em tempo integral.

Esta tese analisou a Política de Educação Integral em Tempo Integral (EITI) na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, no contexto do Novo Ensino Médio (NEM), com base na questão-problema instruída pelas seguintes perguntas: quais os critérios adotados pela SEDU no planejamento da política de extensão do tempo escolar? Que novas sociabilidades pretendem erigir a atual política de tempo integral? A política de tempo integral pode ser um dispositivo que contribui para amortecer as desigualdades educacionais? A partir da perspectiva teórica adotada, fundamentada na sociologia da educação de matriz francesa de Pierre Bourdieu e François Dubet, perguntamos também: em que medida essa perspectiva analítica permite interrogar criticamente uma política educacional direcionada às classes populares em um país situado na periferia do capitalismo?

Os critérios adotados pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU) para o planejamento da política de expansão do tempo escolar revelam o peso da vulnerabilidade social, em convergência com a política nacional, e a valorização das avaliações em larga escala. O critério da vulnerabilidade nos faz indagar se a escola não estaria sendo sobrecarregada com atribuições que extrapolam sua função pedagógica, à medida que se intensifica a valorização de seu papel preventivo diante dos problemas sociais. Em consonância com essa premissa, os resultados da pesquisa indicam a presença de um discurso, entre as participantes entrevistadas, que associa a EITI à ideia de que estudar em tempo integral garantiria aos estudantes o acesso a uma alimentação de qualidade, ou seja, uma lógica da escola como local de proteção social. No entanto, os dados revelam que a mesma política que adota a vulnerabilidade social como um dos parâmetros prioritários acaba, contraditoriamente, excluindo justamente os/as estudantes em situação de vulnerabilidade — aqueles que, devido a outras demandas sociais e econômicas, não têm condições de permanecer por mais tempo na escola.

Contudo, nossa análise observou que nem todos os critérios foram seguidos na implementação das escolas que ofertam o TI, confirmada pelas nossas entrevistadas. Os relatos

coletados mostram que, na prática, a secretaria faz apenas um levantamento das escolas consideradas como tendo maior potencial para a oferta de Tempo Integral. De fato, a SEDU quer “universalizar” a oferta do tempo integral e, assim, muitas vezes, essa política vai sendo implementada de forma imprudente, sem a escuta necessária do conselho escolar ou da gestão da unidade. Diante disso, a participação dos agentes locais passa a ter um caráter mais consultivo, no sentido de contribuir para a identificação dos desafios específicos de cada escola e, assim, colaborar com a formulação de estratégias para mitigá-los. Ademais, embora a infraestrutura seja considerada um critério relevante para a implementação dessas escolas, na realidade, muitas delas não têm sido contempladas com as condições físicas adequadas para atender às demandas desse modelo de ensino.

No que tange às novas formas de sociabilidade que a atual política de tempo integral pretende instituir, nossa investigação aponta que tal política busca promover uma sociabilidade pautada na adaptação das juventudes às exigências do mercado de trabalho cada vez mais incerto, ao mesmo tempo em que reduz o espaço destinado à formação humanística e crítica, favorecendo a individualização dos percursos formativos. Esses elementos, em conjunto, contribuem para a construção de uma sociabilidade escolar centrada na performance individual, na valorização do mérito e na exaltação do individualismo.

O projeto de formação das juventudes que acessam a escola parece buscar mais uma conformidade, integração e regulação social, ou seja, está preocupada em manter a solidariedade orgânica contemporânea pautada na meritocracia, na qual o indivíduo, sendo deslocado do contexto social, deve se responsabilizar pelo projeto de vida. Essa ideologia serve para mascarar as enormes desigualdades e disparidades sociais que permeiam a sociedade neoliberal, ao mesmo tempo em que enfatiza o sistema de desigualdades múltiplas, porque acentua a heterogeneidade das situações no mesmo compasso que as singulariza.

Nossa pesquisa apontou que a política analisada, ainda que implicitamente, demonstra um foco no aprimoramento do desempenho escolar associado às premissas das avaliações em larga escala, o que evidencia o interesse da EITI em elevar os resultados dos/as estudantes nesses exames, em detrimento de uma formação que promova uma educação comprometida com uma formação integral do ser humano, nos seus variados aspectos: físicos, cognitivos, socioemocionais, estéticos, éticos, políticos etc (Gonçalves, 2006).

Por meio do documento que orienta professores e professoras quanto às práticas relacionadas à parte diversificada do currículo, notamos que, em todas as disciplinas, há a recomendação de considerar os descritores de baixa assertividade, ou seja, as habilidades e competências cujo desempenho está aquém dos resultados esperados nas avaliações em larga

escala, identificados tanto nas avaliações internas quanto nas externas, na elaboração dos conteúdos das disciplinas. É importante destacar que essas orientações também se aplicam ao ensino médio ofertado em TP, no entanto, a organização do TI, por incluir um maior número de disciplinas da parte diversificada, reforça ainda mais essas premissas por meio dessas disciplinas.

A ênfase que a política tem dado aos cumprimentos das exigências das avaliações em larga escala se expressa ainda, por exemplo, na previsão de aumento da disciplina de Estudo Orientado na oferta do TI de 7 horas (para o ano de 2025 estavam previstas 7 aulas de EO durante todo o ensino médio, sendo que, na matriz curricular precedente, a quantidade era de 2 aulas). As diretrizes pedagógicas indicam que o Estudo Orientado é um componente “[...] voltado ao desenvolvimento da autonomia intelectual e ao aprimoramento das técnicas de estudo, com o objetivo de potencializar a aprendizagem dos estudantes” (Espírito Santo, 2025, p. 67). No entanto, conforme relatado por uma das supervisoras entrevistadas, o estudo orientado é voltado para nivelar as disciplinas de português e matemática. Ou seja, na prática, a disciplina tem sido ressignificada, alinhando-se mais aos princípios voltados à preparação para as avaliações em larga escala, em detrimento de sua proposta original, já que essas são as duas disciplinas exigidas, de modo geral.

O que de fato as entrevistadas confirmam é a centralidade das avaliações nas escolas de tempo integral, que é superior nas escolas de tempo parcial. Com isso, tem-se uma subordinação crescente dos currículos, das práticas pedagógicas e dos objetivos educacionais aos parâmetros definidos por essas avaliações. Isso implica uma redução da complexidade do processo educativo, que passa a ser orientado por resultados quantitativos e pela lógica da performatividade. Em vez de promover uma formação ampla, crítica e emancipadora, as políticas educacionais tendem a favorecer uma formação funcional, voltada ao alcance de metas e ao desempenho nos exames. Essa lógica potencializa uma visão tecnicista da educação e desloca o foco das desigualdades estruturais para o desempenho individual, responsabilizando escolas, professores e estudantes pelos baixos resultados.

No cenário capixaba, bem como em outros estados brasileiros, a política do bônus desempenho ilustra bem esse modelo de valorização das avaliações em larga escala, que se consubstancia com o discurso do merecimento ignorando as reais condições objetivas e subjetivas das escolas. Outro elemento que potencializa essa valorização é que a nota do PAEBES (abaixo do esperado) é o segundo critério com maior peso dentre os requisitos para a implementação da EITI.

Esta tese demonstra que a política de tempo integral não contribui para diminuir as desigualdades educacionais. Os dados desta pesquisa indicam que uma parcela significativa de jovens encontra obstáculos para acessar a escola de tempo integral, sobretudo por não dispor de tempo livre, ou seja, da “moratória social” (Margulis, 2001). Detectamos, por meio das entrevistas, que todas as agentes participantes da pesquisa reconhecem as barreiras enfrentadas pelos/as jovens estudantes que têm a necessidade de conjugar o tempo escolar com o tempo produtivo.

Nesse sentido, a educação integral em tempo integral no ES acaba sendo inacessível para estudantes que precisam equilibrar trabalho ou estágio com os estudos. Esses/as estudantes acabam sendo direcionados para a EJA, frequentemente associada a uma oferta educacional desvalorizada ou, em muitos casos, acabam abandonando a escola. Inferimos ainda que a expansão do ensino médio em tempo integral, especialmente em municípios onde há apenas uma escola ofertando essa etapa, é ainda mais grave em relação a não garantia do direito à educação, já que pode atuar como um fator de restrição ao acesso, ao limitar as possibilidades de estudantes que necessitam de trabalhar.

É inegável que a oferta da EJA e do ensino regular noturno cumpra um papel essencial na garantia do direito à educação formal para aqueles/as que, por razões estruturais, foram privados/as do acesso à escola na idade adequada, realidade especialmente grave em um país historicamente marcado por desigualdades como o Brasil. Contudo, as análises desenvolvidas nesta tese apontam que a expansão das escolas de tempo integral, ao invés de ampliar o direito à educação, tem operado como um mecanismo que antecipa a exclusão das juventudes das classes populares do ensino regular diurno, empurrando-as precocemente para modalidades historicamente associadas à precarização da trajetória escolar, reforçando a desigualdade educacional.

Evidentemente, o acesso ao tempo integral não é determinado exclusivamente por fatores socioeconômicos, há outras variáveis envolvidas, cujos efeitos merecem ser analisados em investigações futuras. Ainda assim, é inegável que as condições materiais de vida dos/as estudantes exercem um papel significativo na definição de suas trajetórias escolares. Aliás, não podemos desprezar que as elites brasileiras sempre destinaram aos seus filhos um tempo diário amplo dedicado à formação intelectual, artística, esportiva e/ou cultural, seja no contraturno das atividades escolares ou em escolas naturalmente de tempo integral (Giolo, 2012). Já as classes populares têm a necessidade de conjugar o tempo escolar com o tempo produtivo, estabelecendo que “as quatro ou cinco horas diárias que a escola oferece, posto que insuficientes, não significam um tempo mínimo, mas um tempo máximo” de educação (Giolo, 2012, p. 98).

De acordo com as participantes da pesquisa, a alternativa adotada pela SEDU para tornar a EITI mais inclusiva foi reduzir o número de escolas com carga horária de 9h30 e ampliar aquelas com jornada de 7 horas. Dessa forma, os/as discentes do turno matutino entram às 7h e saem às 14h, enquanto aqueles/as que estudam no turno vespertino iniciam as aulas entre 12h30 e 13h, encerrando-as entre 19h30 e 20h, conforme a organização de cada escola. Todavia, nossas investigações mostram que essa organização de horário não é suficiente para que os/as estudantes que precisam de realizar outras atividades possam ter a opção de frequentar a escola em tempo integral.

No caso dos/as discentes do turno matutino, notamos uma incompatibilidade entre o horário de saída da escola e o início dos estágios, que ocorre, geralmente, às 13h. Além disso, a SEDU não apresenta qualquer flexibilidade em relação a ajustes de horário para esses/as alunos/as. Já para os/as jovens que frequentam o turno vespertino, embora exista maior compatibilidade entre os horários escolares e outras atividades, a saída tardia, por volta das 19h30 ou 20h, somada ao fato de muitos residirem em municípios vizinhos, exige deslocamentos consideráveis e pode gerar significativo desgaste físico e mental.

Há, ainda, as especificidades da educação do campo que não podem ser negligenciadas. Os/as estudantes que vivem em áreas rurais frequentemente enfrentam dificuldades de acesso à escola, devido à distância entre a residência e a unidade de ensino, às condições precárias das estradas e à limitação do transporte disponível. A ampliação da jornada escolar interfere diretamente nessa dinâmica, pois, ao saírem mais tarde da escola, eles/as levam ainda mais tempo para retornar às suas casas.

Ao longo desta tese, buscamos problematizar os limites e contradições da EITI, a partir das contribuições sociológicas de Pierre Bourdieu e François Dubet. Assim sendo, uma das perguntas norteadoras desta tese foi como a matriz teórica situada em Pierre Bourdieu e François Dubet ajuda a explicar a política de tempo integral adotada no contexto da reforma do ensino médio no Brasil, isto é, quais suas contribuições analíticas quando interroga uma política educacional para as classes populares em um país localizado na periferia do capitalismo? Nesta tese, a sociologia da educação nas abordagens de Bourdieu e Dubet trazem aspectos relevantes para o estudo da política de tempo integral no ensino médio da rede estadual do Espírito Santo. Bourdieu coloca em xeque uma das principais matrizes da modernidade — a diferenciação social, uma lógica que se transforma na distinção dos grupos sociais dominantes que a educação vai promover com a reprodução das desigualdades sociais estimulando o mérito que legitima a seleção escolar; François Dubet avança a análise sobre características da modernidade que segue na busca da promoção do indivíduo, na sua autonomia e singularidade, exacerbando a

performance e o mérito no sistema, agora, de desigualdades múltiplas, que estrutura a sociedade e individualiza a experiência das desigualdades sociais.

No caso do Brasil, país situado na periferia do capitalismo, essa abordagem permite evidenciar como políticas educacionais voltadas às classes populares, como a escola de tempo integral, podem operar sob uma lógica contraditória, oscilando entre a promessa de inclusão e a prática de seletividade disfarçada.

Nesse sentido, a contribuição de Pierre Bourdieu para a análise do objeto desta tese está em evidenciar os mecanismos pelos quais a escola pode reproduzir as desigualdades sociais, mesmo quando inserida em políticas consideradas promissoras, como a EITI. Ao ignorar que os estudantes chegam à instituição com diferentes formas de capitais (cultural, social e econômico), tais políticas correm o risco de reforçar as desigualdades que pretendem combater. A simples ampliação do tempo escolar, por si só, não assegura a igualdade educacional, se não vier acompanhada de mudanças estruturais nas práticas pedagógicas e no reconhecimento das diferentes trajetórias dos sujeitos escolares. Além disso, a sociologia bourdieusiana mostra-nos que a escola pode funcionar como uma “máquina de triagem”, velada sob o discurso da meritocracia.

A partir da perspectiva de François Dubet, é possível superar a noção de mera reprodução das desigualdades educacionais e compreender o fenômeno da multiplicação das desigualdades. Para o autor, elas não apenas persistem, mas se diversificam e se aprofundam, à medida que a escola deixa de oferecer uma trajetória homogênea e estruturada, fragmentando-se em experiências individuais marcadas por trajetórias desiguais. Cada estudante passa a viver a escola de forma distinta, frequentemente em condições desiguais de reconhecimento, aprendizagem e pertencimento.

Dessa maneira, Dubet ajuda a analisar a política de tempo integral, no bojo do NEM, como expressão do sistema de desigualdades múltiplas. No contexto que cindiu as identidades coletivas, uma política educacional para as juventudes é formulada visando à individualização dos processos formativos e à concorrência como valor máximo. Esse projeto pedagógico é alimentado pelo discurso do protagonismo juvenil, empreendedorismo e diversidade, como um solo fértil para a meritocracia.

Essa lógica assume uma aparência democrática que ignora as condições concretas de escolha das classes populares, marcadas por precariedade, trabalho precoce e falta de acesso a bens de consumo e informações. A responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso educacional passa a operar como forma de legitimar a exclusão, despolitizando a desigualdade. A política de tempo integral, ao ser aplicada de maneira descontextualizada da realidade das

juventudes socialmente desfavorecidas, acentua essas distorções, promovendo mais tempo de escolarização, mas não necessariamente melhor qualidade de experiência escolar para quem mais precisa.

A partir desse raciocínio, esta tese entende que a política de educação integral em tempo integral, no bojo do NEM, promove o rejuvenescimento da tese da diferenciação social, teoria que embasa a constituição dos sistemas educacionais no final do século XIX, na Europa, e primeira metade do século XX, no Brasil. Essa tese durkheiminiana defende a diferenciação social como um fator estruturante da modernidade, resultado da divisão do trabalho, que transforma os vínculos sociais, substituindo a coesão baseada na semelhança por uma coesão baseada na interdependência funcional. Dessa forma, cada indivíduo ocupa uma posição específica na divisão social do trabalho e, por isso, a educação tende a ser diferenciada conforme a função social atribuída a cada um. A política de tempo integral no contexto da reforma do ensino médio faz a escola cumprir o papel de gestão das desigualdades, porque expulsa mais estudantes do que inclui e, no geral, a inclusão é daqueles que tendem a um melhor desempenho medido pelas avaliações de larga escala.

Em nossa compreensão, a retomada da tese da diferenciação social manifesta-se, sobretudo, em duas principais dimensões. Embora, do ponto de vista legal e formal, a escola tenha o papel de acolher a todos e todas, na prática, essa universalização não se concretiza. O que se evidencia é a massificação, onde as políticas educacionais têm funcionado como mecanismos de gestão das múltiplas desigualdades sociais. De um lado, há os estudantes que permanecem na escola, mas para os quais é destinada uma formação menos sistematizada, centrada em itinerários formativos de cunho profissionalizante e em conteúdos voltados à preparação para avaliações em larga escala. Por outro lado, tem aqueles que, por não alcançarem bons desempenhos nessas avaliações, acabam sendo descartados pelo sistema, sendo empurrados para trajetórias escolares precarizadas ou, em muitos casos, para o abandono definitivo da escola.

A concepção de educação defendida pelos teóricos da matriz da diferenciação social parte da premissa de que o ensino deve se adaptar à estrutura da sociedade, funcionando como um instrumento de coesão social e manutenção da ordem existente. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que não se orienta pela busca da justiça social ou pela superação das desigualdades educacionais. Ao contrário, ela reforça a dualidade estrutural do sistema educacional, perpetuando uma educação voltada às classes populares, com menor acesso a direitos e saberes sistematizados, e outra destinada àqueles que detêm melhores condições socioeconômicas. Sob essa perspectiva, os membros da sociedade devem reconhecer a hierarquia social como justa e

legítima, o que suscita a necessidade de acatamento à autoridade moral por causa de seu papel regulador (Valle, 2014).

No contexto da educação em tempo integral, isso se expressa na seleção de estudantes com “melhores rendimentos”, sob o argumento da eficiência ou da recomposição da aprendizagem, excluindo justamente aqueles que mais necessitam do apoio pedagógico ampliado, o qual deveria ser proporcionado pelo tempo integral.

Como demonstramos neste estudo, o currículo do Novo Ensino Médio tem sido fortemente orientado por uma lógica utilitarista, centrada em competências voltadas à preparação para avaliações de larga escala. Essa organização curricular, marcada por itinerários formativos flexíveis e pela centralidade em áreas como Matemática e Língua Portuguesa, ignora as dimensões científicas, sociológicas, filosóficas e estéticas, à medida que ofertam os chamados componentes diversificados voltados à adaptação da juventude à sociabilidade burguesa contemporânea (Ramos; Frigotto, 2023). A despolitização dos conteúdos vislumbra uma formação que busca preparar o/a jovem para ocupar um lugar funcional na estrutura social existente, sem questioná-la, promovendo uma formação de personalidades flexíveis, resilientes e empreendedoras de si (Dardot; Laval, 2016).

Ao limitar a apropriação do conhecimento sistematizado, que possibilita a superação da lógica da exclusão social (Saviani, 1991), a educação continua cumprindo uma função de integração social e tem se fortalecido como um mecanismo de controle social, destituindo o sentido de uma real educação integral. Embora na história da educação brasileira não tenhamos um currículo alinhado a uma perspectiva de educação integral, não podemos esquecer que num determinado período histórico, sob a gestão do governo do PT, houve um fortalecimento de um currículo pautado nas premissas de educação integral, como apontamos no capítulo 4.

Essa conjuntura de um currículo empobrecido e acrítico se consubstancia, igualmente, no enaltecimento de uma proposta curricular centrada no Projeto de Vida e no Protagonismo juvenil, premissas essas que se materializam em disciplinas específicas. A partir da Lei nº 14.945/2024, no estado do ES, tivemos uma ampliação da disciplina de PV e a manutenção (não o aumento) das horas-aula das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Arte e EF. As críticas dos/as pesquisadores/as recaem, sobretudo, sobre a ênfase na responsabilidade individual embutida na disciplina de PV e como a lógica do protagonismo tem sido distorcida, representando mais um “protagonismo tutelado” que emancipador, de fato.

A crença de que o sucesso escolar depende exclusivamente do esforço individual pode, ainda, aguçar sentimentos corrosivos, como mostra Dubet (2024), tais como desprezo, consciência infeliz, violência. O discurso é de uma política inclusiva, democratização absoluta,

a promessa é de que todos possuem oportunidades, mas, substancialmente, o que temos é uma democratização segregadora (Dubet, 2024).

Se, por um lado, a escola tem tendido ao ofuscamento dos problemas sociais, ao ocultamento dos verdadeiros adversários sociais (Dubet, 2024), de modo a contribuir para uma sociedade harmônica e coesa, tal qual defendia Durkheim, por outro, o que parece é que a escola tem desempenhado o papel de contribuir para a solidariedade orgânica nos moldes gerenciais e mercadológicos. O que temos presenciado pode ser interpretado como uma solidariedade orgânica sob os preceitos neoliberais: a escola visa promover a ideia de que cada um pode ter a função que deseja, basta se concentrar no seu projeto de vida e ignora as circunstâncias sociais das juventudes. De forma ambígua, enquanto promove uma socialização voltada à internalização de valores meritocráticos, induzindo o/a estudante a crer no êxito educacional como resultado apenas do esforço individual e de um projeto de vida bem definido, a escola simultaneamente opera mecanismos estruturais que restringem, de forma concreta, o acesso ao ensino superior ou mesmo a conclusão do ensino médio, principalmente, para as classes populares.

No final do século XIX, Durkheim estava preocupado em conter a anomia social causada pelo advento da industrialização e todas as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais advindas desse processo, por conseguinte, a escola tinha essa função contenedora, ao integrar os indivíduos em acordo com a estrutura social vigente. Na sociedade contemporânea, com as desigualdades múltiplas (Dubet, 2024), a instituição tem se tornado um dispositivo de integração social por meio de disciplinas que não despertam o pensamento crítico, mas, pelo contrário, aguçam a responsabilidade individual, como o Projeto de Vida e o protagonismo.

A renovação da tese da diferenciação social evidencia que estamos diante de um momento de inflexão nas políticas educacionais, marcado por mecanismos que restringem ou dificultam o acesso ao sistema de ensino. Mesmo que o Brasil não tenha alcançado a universalização do ensino médio, o processo de massificação dessa etapa expôs uma série de fragilidades estruturais e pedagógicas, ainda assim, apesar das inúmeras limitações, o acesso à escola de ensino médio estava em processo de expansão, mesmo que de forma precária. O cenário atual, no entanto, revela uma inflexão preocupante: a perversidade não reside apenas na qualidade da oferta, mas no próprio retrocesso do direito de acesso ao ensino médio.

O ideário positivista atravessa o *modus operandi* das escolas ainda hoje de diversas formas. Além de o Novo Ensino Médio representar uma atualização das ideias positivistas e tecnocráticas na educação, limitando a escola a uma função adaptativa e não transformadora, a

pedagogia das competências, por exemplo, aspecto central da reforma, toma o conhecimento como verdade absoluta — uma postura herdeira do positivismo, como lembra Ramos e Paranhos (2022).

Em contraposição a essa perspectiva idealizada, os achados desta pesquisa demonstram que, mesmo diante de uma política voltada à ampliação da permanência dos estudantes na escola, os desafios persistem. Ademais, a implementação desse modelo tem mobilizado novas formas de desigualdade escolar, revelando a complexidade da política em questão que, longe de diminuir os problemas estruturais da educação, acaba por reproduzi-los sob novas configurações.

Tal discurso salvacionista revela-se funcional aos interesses do Estado e de determinados grupos políticos e empresariais, à medida que desloca o foco dos problemas estruturais que historicamente perpassam a educação pública, como o subfinanciamento, a precarização das condições de trabalho docente, a carência de infraestrutura e as profundas desigualdades sociais, para soluções pontuais, sem que isso implique transformações significativas no projeto pedagógico em vigor.

Do nosso ponto de vista, a Rede Estadual de Ensino do ES propaga o discurso de que a EITI funciona como uma espécie de “vitrine de sucesso”, ou seja, uma oferta diferenciada na rede, ao promover escolas com bons resultados sendo um modelo a ser seguido. Esse discurso, no entanto, mascara uma realidade que reforça as hierarquias sociais e estimula uma seleção implícita de estudantes com melhores condições de desempenho nas avaliações de larga escala.

Esta pesquisa apontou também como a reforma do ensino médio tem se mostrado particularmente prejudicial para os/as docentes, intensificando os processos de precarização e fragilização das condições de trabalho. Os dados informam que há conflitos de horário do ensino em tempo integral com a realidade da vida funcional da maior parte do corpo docente. É sabido que grande parte dos/as professores/as precisa atuar em dois ou mais turnos, totalizando, em muitos casos, cargas horárias que variam entre 50 e 65 horas semanais. Tal realidade decorre da baixa remuneração da carreira docente, que inviabiliza a dedicação exclusiva a um único período de trabalho.

Muitos/as docentes mantêm vínculos com diferentes redes de ensino, o que agrava ainda mais os desafios relacionados à organização dos horários. Lecionar em escolas de tempo integral, cuja jornada diária é de aproximadamente 7 horas, não garante, por si só, uma remuneração suficiente. Notamos, portanto, uma discrepância entre a política da SEDU de expandir a oferta de escolas em tempo integral e a ausência de uma atenção efetiva às condições de trabalho e à realidade funcional dos/as docentes.

Por fim, gostaríamos de concluir este trabalho com um sopro de otimismo em tempos tão caóticos, desumanos e difíceis. Como pesquisadoras comprometidas com uma perspectiva crítica e com o ideal de uma sociedade menos desigual, somos atravessadas pela reflexão sobre o papel das pesquisas científicas nesse contexto, um papel que vá além da denúncia e que contribua, de fato, para a construção de alternativas.

A pesquisadora Ione Valle, em palestra online realizada pelo evento III Jornada Diálogos em Pierre Bourdieu, transmitida em 9 de novembro de 2023, sob o título: “desigualdades escolares e diferenciação social” mostra que Bourdieu, sobretudo em sua obra “A miséria do mundo (1998)”, evidencia que a sociologia não pode se limitar a produzir ciência “expert voltada para seu próprio expert”, ou seja, o saber sociológico precisa ultrapassar os muros da academia e chegar aos miseráveis. Nessa direção, ancorando-se na teoria bourdieusiana, a professora expressa a seguinte ideia do francês: “o que o mundo social faz, o mundo social armado de um saber sociológico, fundamentado na socioanálise, quando levado a sério pelo pesquisador, pode desfazer”.

Contrariando a visão pessimista que muitos estudiosos têm da matriz bourdieusiana, Ione Valle sinaliza que, do ponto de vista dessa teoria, a sociologia pode contribuir para o enfrentamento do mal-estar vivido pelos despossuídos, pelos/as jovens estudantes etc., ao mostrar que o mal-estar não é responsabilidade individual do/a professor/a, do/a estudante, ou de quem quer que seja, mas sim é consequência de causas sociais, estruturais. Esse desvelamento pode colaborar para o engajamento político com vistas a mudar essa situação. Em síntese, urge compreendermos a sociologia como “um esporte de combate”.

A sociologia deve expor quem são os adversários sociais, uma vez que, como salienta Dubet (2024), quando há dificuldades para se explicitar os adversários sociais e construir um conflito, nem que seja apenas porque a dominação está em “toda parte”, a passagem ao ato violento pode ser um meio de mostrar o “inimigo”. Sob esse enfoque, há uma tendência de fortalecimento do nacionalismo, populismo, xenofobia, de medo da desclassificação e da pobreza, que se inscreve numa ordem da economia moral que defende certo tipo de sociedade e de solidariedade, sendo assim, “[...] ao não encontrar expressão política construtiva e democrática, essas desigualdades múltiplas engendram, hoje em dia, os populismos, a desconfiança e a demagogia” (Dubet, 2024, p. 121).

Dubet (2024) nos instiga a refletir sobre o destino reservado aos perdedores no modelo de igualdade de oportunidades. O sociólogo adverte que, caso os derrotados por esse sistema sejam abandonados, a reação virá em forma de vingança social. Essa vingança pode manifestar-se por meio do voto em projetos políticos autoritários, da adesão a seitas religiosas, do

envolvimento com a delinquência ou da negação de valores democráticos. Em outras palavras, um modelo educacional que exclui sistematicamente os perdedores não apenas fracassa em seu propósito igualitário, mas também representa uma ameaça concreta à já frágil democracia. Assim, Dubet convoca os partidos, movimentos e organizações de esquerda para se responsabilizarem, ao enfatizar a importância das organizações da esquerda no combate a esse modelo societário devastador, na busca pela justiça e igualdade coletiva.

Dubet (2024) destaca que as indignações geram esperanças e generosidades e a esquerda deveria se preocupar em dar voz a esses sentimentos. Ele lembra ainda que os indivíduos são “mais generosos e ativos do que postulam as indignações populistas” (Dubet, 2024, p. 123), que, por sua vez, solidificam as cóleras. Dessa maneira, os indivíduos são bem mais engajados e solidários do que levam a entender as cóleras coletivas, portanto, “[...] sem os representantes eleitos locais e os corpos intermediários tão menosprezados hoje em dia, sem as milhares de associações que se responsabilizam pela solidariedade, as atividades culturais e esportivas ou ainda pelo meio ambiente, a vida social desaparece” (Dubet, 2024, p. 123).

Isto posto, reafirmamos como uma urgência incontornável a necessidade de que a educação seja reconcebida, tanto nas representações sociais quanto nas agendas políticas, como um bem público e comum, essencial à garantia dos direitos sociais e à construção de uma sociedade mais justa e democrática, assim, “[...] precisamos de uma política que vise a uma maior igualdade de condições concretas de ensino para todos os alunos. Não apenas igualdade de condições, mas igualdade de objetivos intelectuais fundamentais” (Laval, 2004, p. 307).

Pressupomos, em convergência com Valle (2013c), que o paradoxo que tem inspirado as pesquisas no campo da sociologia da educação na contemporaneidade é buscar apreender os mecanismos de reprodução da escola conservadora com o objetivo de compreender em que condições a escola pode ser tornar libertadora, justa e contribuir para amenizar as desigualdades sociais.

Por acreditarmos, assim como aponta Lahire (2000) e Valle (2013c), que a escola tem um papel importante na diminuição das desigualdades escolares, ao ser um espaço de difusão de conhecimentos, é que consideramos necessário debater e contestar sistematicamente as políticas para a educação, dado que reconhecemos a importância delas no cenário da transformação social. Assim sendo, no processo da investigação proposta nesta tese, fizemos um esforço em mobilizar um quadro teórico que pudesse contribuir para descortinar a reprodução social que segue forte na educação brasileira e não enfrentada pela política de tempo integral.

A função social de nossa pesquisa consiste em desvelar as contradições de uma política amplamente aceita e celebrada como bem-sucedida em nível estadual e nacional, engendrada sob um discurso de protagonismo, democratização, projeto de vida, mas que na prática perpetua, consagra e legitima as desigualdades reais sob a aparência de uma equidade formal, como sublinha Bourdieu (2007).

Enfim, esta tese representa uma contribuição adicional ao campo das políticas educacionais voltadas para o ensino médio. Conquanto não apresente grandes inovações teóricas ou empíricas, a pesquisa pode colaborar para que a política de educação em tempo integral, tal como está configurada atualmente no estado do Espírito Santo e com a proposta de universalização, seja reelaborada, de modo a ampliar sua capacidade de inclusão dos jovens em idade escolar.

Buscamos, assim, contribuir para a elucidação das “‘novas’ marginalidades e de sua relação com a escola” (Botler e Nascimento, 2023, p. 79). Dado o escopo desta pesquisa, não foi possível incluir as vozes dos estudantes nem das professoras. Destacamos, portanto, a importância de que novas investigações sobre as políticas de tempo integral sejam realizadas, especialmente aquelas que considerem os agentes do contexto escolar. Sobretudo porque é relevante conhecer e compreender as novas desigualdades encontradas na escola contemporânea e suas formas de resistência para ir além das constatações da escola como reprodutora das desigualdades. Entendemos que a partir da escuta ativa desses sujeitos será possível orientar a construção de um modelo de escola que responda às reais necessidades das juventudes das classes populares, contribuindo para a viabilização de uma educação mais justa e menos desigual.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro. (Orgs.) **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

ADORNO, Sérgio. Anomia, um conceito, uma história, um destino. In: MASSELA, Alexandre; FILHO, Fernando; AUGUSTO, Maria Helena; WEISS, Raquel (org.). **Durkheim: 150 anos**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 131-155.

ALGEBAILLE, Evelina. **Escola pública e pobreza**: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto. **O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais**: os processos de regulação transnacional, nacional e local. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 211-239, 2019.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARAÚJO, Manoel de Souza. **Ensino Médio de tempo integral**: uma análise do processo de implementação na escola Craveiro Costa em Cruzeiro do Sul - Acre. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Cruzeiro do Sul, 2020.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Gestão da educação com justiça social: que gestão dos injustiçados? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Campinas, v. 36, n. 2, p. 768–788, mai./ago. 2020. DOI: [10.21573/vol36n22020.100820](https://doi.org/10.21573/vol36n22020.100820).

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1098-1117, out./dez. 2018.

AUGUSTO, Maria Helena. Indivíduo e moral em Durkheim. In: MASSELA, Alexandre; FILHO, Fernando; A

UGUSTO, Maria Helena; WEISS, Raquel (org.). **Durkheim: 150 anos**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 209-230.

AZEVEDO, Fernando; et al. **Manifesto da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Editora Massangana, 2010.

BARBOSA, Carlos Soares; MADEIRA, Filipe Cavalcanti. Privatização do currículo e fomento ao empreendedorismo juvenil: uma análise do ensino médio de tempo integral na

rede estadual do Rio de Janeiro. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 70, p. 175–196, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/15821>. Acesso em: 7 jan. 2025.

BARBOSA, Carlos Soares; SOUZA, José Carlos Lima de. O novo ensino médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 94–107, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/46449>. Acesso em: 9 maio 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRIOS, Juliana et al. Entre o ensino médio regular e o ensino médio da EJA: uma análise da Lei nº 13.415/2017. **Revista Trama**, v. 14, n. 33, p. 49–59, 2018.

BARROS, José D’Assunção. A revisão bibliográfica: uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 13, n. 1, p. 103–111, 2011.

BEZERRA, Almir Antônio. **Políticas de reformulações curriculares para/no ensino médio: configurações e sentidos de itinerários formativos a partir da Lei 13.415/2017 em escolas em tempo integral no Agreste Pernambucano**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

BOTLER, Alice Miriam Happ; NASCIMENTO, José Almir do. **Escola e democracia: entre políticas e práticas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2023. (Educação, tecnologias e transdisciplinaridade).

BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. Tradução de Luciene Guimarães. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de século, 2003. p. 112–121.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern; Guilherme Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2007b. 560 p.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado:** cursos no Collège de France (1989–1992). Tradução de Rosa Freire Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

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:** seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 4 jan. 2024.

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 nº 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:** seção 1, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 7 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 7 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, e a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994; 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:** seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 02 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023a. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 31 de julho de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024a.** Institui o Programa Pé-de-Meia, de incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, destinado a promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino médio público. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 17 jan. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14818.htm. Acesso em: 7 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024b.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Diário Oficial da**

União: seção 1, Brasília, DF, 31 jul. 2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 maio 2025.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério do Esporte; Ministério da Cultura. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 80, p. 5–6, 26 abr. 2007. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/116/portaria-normativa-interministerial-n.-17>. Acesso em: 7 maio 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 971, de 9 de outubro de 2009.** Institui o Programa Ensino Médio Inovador. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 5, 13 out. 2009. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1634-port-971/file>. Acesso em: 7 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.495, de 2 de agosto de 2023b. Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** edição extra, Brasília, DF, 2 ago. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.495-de-2-de-agosto-de-2023-500550822>. Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 122, de 8 de junho de 2022. Estabelece os critérios para a distribuição de recursos do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 9 jun. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_2022_bkp/mec-divulga-lista-de-estados-que-receberao-recursos-do-programa-de-fomento-as-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-em-2022. Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023c. Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 24 nov. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.036-de-23-de-novembro-de-2023-525531892>. Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016a.** Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22

de setembro de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 1.023, de 04 de outubro de 2018**. Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102611-emi-portaria-n-1-023-de-4-de-outubro-de-2-o-oficial-da-uniao-imprensa-nacional/file>. Acesso em: 02 mar. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2019. Brasília, MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/55951-politica-de-fomento-a-implementacao-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi>. Acesso em: 02 mar. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017b**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74121-portaria727-2017-emi-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. extra, p. 2, 27 jan. 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7083-27-janeiro-2010-601492-publicacaooriginal-123119-pe.html>. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução FNDE nº 16, de 7 de dezembro de 2017c**. Manual de Execução Financeira do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, FNDE/MEC, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78691-resolucao-fnde-16-2017-final-pdf/file>. Acesso em: 02 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução FNDE nº 7, de 3 de novembro de 2016b**. Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. Brasília, FNDE/MEC, 2016b. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/suplementares/legislacao/resolucao_n07_03112016.pdf. Acesso em: 02 mar. 2024.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. Tradução: Mario A. Marino, Eduardo Altheman Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CAMACHO, Luiza Mitiko. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: Editora da UFSC, v.22, n.2, p.325-343, jul./dez.2004.

CARRANO, P. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Revista Movimento**. Rio de Janeiro, 2000.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 18 dez. 2023.

CÁSSIO, Fernando. A “expansão” da carga horária no novo ensino médio aprofunda desigualdades escolares no estado de São Paulo. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 62. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23200>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CASTRO, Claudio de Moura. O Ensino Médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113–124, jan./mar. 2008.

CATANI, Afrânio. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189–202, jan./mar. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, p. 249–259, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/9M8q3Z3YvYx9xJv6kR9K7XL/?lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2023.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247–270, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/>. Acesso em: 7 maio 2025.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral: educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51–63, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015–1035, out. 2007.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação integral e Integralismo nos anos 30: a vez e a voz dos periódicos. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 2005, Londrina: ANPUH, 2005.

COELHO, Lígia Martha. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83–96, abr. 2009.

CONCEIÇÃO DE MORAES ANDRADE, A.; DA CONCEIÇÃO ALVES, J. P. O “novo” Ensino Médio na Amazônia do Baixo Tocantins: perspectivas de professores de uma escola em tempo integral. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–21, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16886. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16886>. Acesso em: 7 jan. 2024.

COSTA, Edugas Lourenço. **A política de fomento ao ensino médio em tempo integral – EMTI**: parâmetros de operacionalização e equalização de oportunidades. 2021. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2021.

CRUZ, Marcelly; SILVEIRA, Éder. A ampliação da educação de tempo integral para o Ensino Médio no contexto latino-americano. **Revista Ciências Humanas**, v. 20, n. 3, p. 92–115, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBP AE**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483–495, set./dez. 2007.

D'AVILA, Thaiane da Silva. **A política educacional de ensino médio em tempo integral no extremo sul do país: um estudo de caso**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande – RS, 2021.

DALE, R; ROBERTSON, S. Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347-363, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20647>. Acesso em 23 nov. de 2023.

DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010. .

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Tradução de Sérgio Miola. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539–555, set./dez. 2004.

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes**. Tradução de Mauro Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Vestígio, 2024.

DUBET, François. Desigualdades educacionais: estruturas, processos e modelo de justiça. O debate ao longo dos últimos 50 anos na França. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, e71776, dez. 2019.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. Tradução de Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DURU-BELLAT, Marie. Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 13–30, jan./abr. 2005.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei nº 10.382, de 24 de junho de 2015b. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) do Estado do Espírito Santo, para o decênio de 2015-2025. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, Vitória, 24 jun. 2015. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/legislacao/norma.aspx?id=32833>. Acesso em: 7 maio 2025.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar nº 799, de 12 de junho de 2015a**. Cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno

Único - “Escola Viva”. Disponível em:

<https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/lec7992015.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar nº 928, de 25 de novembro de 2019**. Estabelece as diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais e dá outras providências. Disponível em:

<https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/lec9282019.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ESPÍRITO SANTO. Decreto nº 5.971-R, de 18 de abril de 2023. Altera a estrutura organizacional básica e transforma cargos de provimento em comissão e funções gratificadas no âmbito da Secretaria de Estado da Educação – SEDU, sem elevação de despesa fixada.

Diário Oficial dos Poderes do Estado, Vitória, ES, 19 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes Operacionais do Tempo Integral (SEDU)**. 2025. Vitória, ES: Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo, 2025a.

ESPÍRITO SANTO. **Lei complementar nº 1.010, de 01 de abril de 2022a**. Altera a Lei Complementar nº 928, de 25 de novembro de 2019, que estabelece diretrizes para a oferta da Educação em Tempo Integral nas escolas públicas estaduais e dá outras providências. Vitória, ES: Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo, 2022. Disponível em:

<https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/lec10102022.html>. Acesso em: 8 maio 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Lei complementar nº 1.015, de 17 de maio de 2022b**. Altera a redação dos arts. 2º e 3º da Lei Complementar nº 928, de 25 de novembro de 2019. Vitória, ES: Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo, 2022. Disponível em:

<https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/lec10152022.html>. Acesso em: 8 maio 2024.

ESPÍRITO SANTO. PAULA, Júlia da Matta Machado de; MARTINS, Marcelo Lema Del Rio; ANGELO, Vitor Amorim de (orgs.). **Educação em tempo integral no Espírito Santo: história, conceitos e metodologias**. 1. ed. Vitória, ES: Governo do Estado do Espírito Santo, 2021a.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria Estadual nº 0-26 R, de fevereiro de 2021**. Dispõe sobre a norma do Processo de Implantação de Escola de Tempo Integral. Vitória, ES: Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo, 2021b.

ESPÍRITO SANTO. Portaria nº 297-R, de 14 de novembro de 2024. Acrescenta as Matrizes de Organização Curricular (OC n. 103 a 199) à Portaria SEDU n. 279-R, de 06 de dezembro de 2021. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, Vitória, ES, 14 nov. 2024. Seção 1, p. [número da página]. Disponível em:

<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Portarias%20e%20Editais/PORTARIA%20N.%20297-R%2C%20DE%2014%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202024.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento orientador: Busca Ativa Escolar**. Vitória: SEDU, 2024. Disponível em:

<https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/sedu-divulga-diretrizes-elaboradas-sobre-busca-ativa-escolar-e-projeto-agente-de-integracao-escolar>. Acesso em: 7 jan. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 001-R, de 7 de janeiro de 2009. Institui o Programa Mais Tempo na Escola, visando à ampliação da jornada escolar e à promoção da educação integral nas escolas da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, Vitória, ES, 7 jan. 2009.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 329-R, de 30 de dezembro de 2021c. Atualiza as diretrizes para a organização do Conselho de Líderes de Turma das escolas que ofertam o Ensino Fundamental (anos finais) e o Ensino Médio da rede estadual. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, Vitória, ES, 3 jan. 2022. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf/%20e%20Arquivos/Portaria%20329.pdf>. Acesso em: 9 maio 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Protocolo da Parte Diversificada – Currículo do Espírito Santo**. Vitória: SEDU, 2025b. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2025/02/Protocolo-da-Parte-Diversificada.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2025.

EVANGELISTA, Anderson Pereira. **A política de educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial**. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Federal do Acre, Rio Branco – AC, 2020.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S.(org.). **A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Campinas: Alínea Editora, 2012. p. 51-72.

FERREIRA, Andreza. **Configurações do federalismo no campo da política educacional brasileira: perspectivas epistemológicas em teses e dissertações (2005-2018)**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SANTOS, Kefren. Novo ensino médio: os itinerários formativos na rede de ensino do Espírito Santo. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 42, n. 2, p. 1–22, abril/jun. 2024.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293–308, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176594>. Acesso em: 22 dez. 2023.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Uma educação minguada: o projeto político-pedagógico da reforma do ensino médio. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 67, p. 1–19, out./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n67.25472>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FERREIRA, Eliza; TARTAGLIA, Leonara; BASTOS, Roberta. Políticas inovadoras para o ensino médio no Brasil: um estudo de caso do ProEMI. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 102, n. 262, p. 742–763, set./dez. 2021.

FERREIRA, Eliza. A gênese do ProEMI na perspectiva cognitiva das políticas públicas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 168, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3761>. Acesso em: 5 jan. 2024.

FERREIRA, Patrícia de Faria; CANTARELLI, Juliana Mezomo. Escola de ensino médio em tempo integral e as políticas gerencialistas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 74–88, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v29i3.16368>. Acesso em: 7 maio 2024.

FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L.; RAMOS, R. L. Ensino Médio em tempo integral: perspectivas para sua implementação segundo a Lei nº 13.415/2017. **Revista De Educação PUC-Campinas**, v. 25, p. 1–12, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4631>. Acesso em: 22 mar.2024.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385–404, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FERRETI, Celso; KRAWCZYK, Nora. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33–44, jan./jun. 2017.

FONSÊCA, Kátia de Nazaré Santos. **Ensino Médio em Tempo Integral**: a política nacional do novo Ensino Médio e sua gestão no Estado do Amapá (2016-2019). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

FRANÇA, Daniel de Souza. **O Currículo do Ensino Médio Integral em Tempo Integral**: Um Estudo de Caso na Rede Pública de Ensino. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville – SC, 2019.

FREITAS, Patrícia. **Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) no Brasil**: metapesquisa de Teses e Dissertações. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

FRIGOTTO, G. Ensino Médio no Brasil: “juventudes” com futuro interditado. In: MEC (Org.). **Juventude e escolarização**: os sentidos do ensino médio. Ano XIX, boletim 18, novembro de 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355–372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>. Acesso em: 10 dez. 2023.

FROIS, Israel David de Oliveira. **Os tubarões do capital nos mares da educação capixaba: vinte anos da atuação Movimento Empresarial Espírito Santo em Ação (2003-2023)**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025.

FURTADO, Renan Santos; SILVA, Vergas Vitória Andrade da. A reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 158–179, jan./mar. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. – (Educação Cidadã; 4).

GALLO, Sílvio. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais**, n. 36, p. 169–186, abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/12869>. Acesso em: 7 maio 2025.

GARCIA, Sandra; CZERNISZ, Eliane; PIO, Camila. ‘Novo’ Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. **Retratos Da Escola**, 16(34), 23–38, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1469>. Acesso em: 20 maio 2024.

GARCIA, Yara Ligia Bambil. **A atuação do setor privado na implantação do ensino médio em tempo integral no Mato Grosso do Sul: um estudo da escola da autoria**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2021.

GASPAR, Ronan Salomão. **As figurações na política estadual de educação em tempo integral no Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8596>. Acesso em: 22 maio 2024.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais do debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIROTO, Eduardo; OLIVEIRA, João Vitor de. Impacto da expansão do tempo integral sobre as matrículas de ensino médio nas redes estaduais do Brasil (2008-2020). In: SILVEIRA, Éder da Silva; SOUZA, Nayolanda (org.). **A política de ampliação do ensino médio de tempo integral: impactos, sentidos e dilemas do tempo ampliado para as juventudes no Brasil**. [S. l.: s. n.], 2024.

GOMES, Heyde Ferreira. **O novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

GOMES, Mike Ceriani de Oliveira; SAMPAIO, Mônica Galhego. O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NA FRANÇA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEI 13.415/2017 A PARTIR DE UMA ANÁLISE COMPARATIVA, **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, vol. 25, n. 4, Esp., 2021, Dezembro, p. 2066-2079 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Araraquara, Brasil.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 129–135, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em: 11 jun. 2022.

GUARDA, Gelvane Nicole. **A gestão público-privada no Programa Ensino Médio em Tempo Integral** – EMITIEM nas escolas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, 2020.

KNOBLAUCH, Adriane; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. A atualidade de *A reprodução* de Bourdieu: 50 anos de um legado acadêmico e político. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e245469, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248245469>. Acesso em: 26 nov. 2024.

KRAWCZYK, Nora; SILVA, Mônica Ribeiro da. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e271803, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349271803por>. Acesso em: 10 dez. 2023.

KRAWCZYK, Nora. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino médio no Brasil: uma contrarreforma trabalhista para o trabalho docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 40, n. 1, p. 1–15, 2024. Disponível em: <https://rbpae.org.br/rbpae/article/view/12345>. Acesso em: 7 jan. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 03-11, 2002.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 37-55, abr. 2002.

LAVAL, C. Governar pela crise democrática (entrevista). **Revista Cult**, p. 21-25, 2016.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LEITE, Maria Eduarda. Educação de tempo integral, política pública educacional e desigualdade: esboço de uma problemática sociológica. **Equatorial Dossiê**, v. 8, n. 15, jul/dez 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem**. Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Cegraf, v. 1, 2014, 309p

LIEVORE, Sue Elen. **O fazer-se classe trabalhadora docente**: a experiência dos/as professores/as da rede estadual de ensino médio do Espírito Santo. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/16839>. Acesso em: 11 abr. 2024.

Lima, E. R. S., FRANCISCA Natália da Silva, & Maria Kélia da Silva. (2020). POLÍTICA DE FOMENTO ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: direitos iguais de aprendizagem para todos? **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, 6(17). Recuperado de <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2277>.

LIMA, Márcia Fernandes Bondade. **O Programa de Fomento à Implementação de escolas de ensino médio em tempo integral na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa. Políticas sociais e modelos de bem-estar social: fragilidades do caso brasileiro. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 40, n. especial, p. 87–97, dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042016S08>. Acesso em: 6 jul 2025.

LOPES, Alice. C. (2024). Ensino médio: Criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. **Cadernos De Pesquisa**, 54, e11191. <https://doi.org/10.1590/1980531411191>

MACHADO, Lucília. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARGULIS, Mario. Juventud: uma aproximación conceptual. In: BURAK, Solum Donas (compilador). **Adolescencia y juventud en América Latina**. Costa Rica: Libro Universitario Regional, 2001.

MARTUCCELLI, Danilo. Efeitos sociais e políticas da educação. In: ZANTEN, A (org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

MARTUCCELLI, Danilo. **Sociologías de la modernidad: Itinerario del siglo XX** (Sociologies de la modernité: Itinéraire du XX^e siècle). 1. ed. Santiago: LOM Ediciones, 2013.

MIGUEL, Luís Felipe. Bourdieu e o pessimismo da razão. **Tempo Social**, v. 27, n. 1, p. 197 - 216, jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-207020150111>.

MIGUEL, Luís Felipe. **O colapso da democracia no Brasil: da Constituição ao golpe de 2016**. 1. ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MOREIRA, Hílcia Aparecida Gomes. **Tensões entre o público e o privado nas escolas de Ensino Médio em tempo integral (CREDE 01 – Ceará)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, 2021.

MOTTA, V. C.; LEHER, R. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. II, nº 03, p. 243-258, jul-dez/2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109–129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>. Acesso em: 7 dez. 2024.

NEPOMUCENO, Vera Lúcia da Costa. **A reforma do ensino médio no Brasil: uma contrarreforma trabalhista para o trabalho docente**. 2022. 340 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/19516>. Acesso em: 7 maio 2024.

NOGUEIRA, Cláudio; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques. Um arbitrário cultural dominante. **Revista Educação: Especial Biblioteca do Professor**. São Paulo: Segmento, 2012.

NORMAND, R.. Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária na educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 11, p. 49-76, 2008.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, jan.-mar. 2015.

NUNES, José Almir Viana. **A feição privatista na gestão do Ensino Médio público em Tempo Integral no Amapá (2016-2018)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amapá – Macapá- AP, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279–301, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9755>. Acesso em: 1 maio 2025.

OLIVEIRA, Ueber de; LIRIO, Marcos. O Projeto Escola Viva: a política de educação neoliberal de Paulo Hartung, no Espírito Santo (2003-2016). **Clio: Revista de Pesquisa Histórica**, Recife, n. 35, p. 273–295, jan./jun. 2017.

OLIVEIRA, Valdirene de; OLIVEIRA, João de. O Movimento Todos pela Educação como agente articulador do campo econômico na agenda para o Ensino Médio. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 6, n. 3, p. 401–417, set./dez. 2017.

ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

PARO, Vitor, et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez/autores associados, 1988.

PERONI, Vera, et al. Consentimento e coerção na política educacional: reflexões sobre a relação público/privada no processo de construção da reforma do ensino médio (2013-2017). In: **Ensino Médio, Educação Integral e Tempo Ampliado na América Latina**. Curitiba: CRV, 2022.

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

PROFESSORES COMUNISTAS (ES). Vigilância em tempo integral: educação capixaba na vanguarda do atraso. Vitória: **Marxismo.org.br**, 11 abr. 2024. Disponível em: <https://marxismo.org.br/vigilancia-em-tempo-integral-a-educacao-capixaba-na-vanguarda-do-atraso/>. Acesso em: 20 jun 2025.

QUEIROZ, Lavínia Maria Silva. **A emergência do projeto de vida no ensino médio em tempo integral no Rio Grande do Norte**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Rio Grande do Norte- RN, 2021.

QUEIROZ, Lavínia; SILVA, C. C. da, & OLIVEIRA, M.-E. B. de. (2022). Ensino Médio em Tempo Integral: análise das produções de 2016 a 2018. **Ensino Em Perspectivas**, 3(1), 1–24. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/7312>.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71 88, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488/1095>. Acesso em: 5 maio 2025.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral**: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação. 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8796>. Acesso em: 9 maio 2024.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Pesquisando a relação Educação Integral e Currículo no Brasil – período 2000-2012**: o que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado? Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020.

SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas; PEREIRA, Rodrigo da Silva. Mínimas condições e mais tempo na escola: uma análise das portarias do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. In: SILVA, Éder da Silva; SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de (Org.). **A política de ampliação do ensino médio de tempo integral**: impactos, sentidos e dilemas do tempo ampliado para as juventudes no Brasil. 1. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2024. p. 76–97.

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

SANTOS, Raphael Alário Rodrigues dos. **Os fundamentos da educação integral no Programa Mais Educação**. 110 f. Dissertação (Mestrado) Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – Recife, 2017.

SATO, Cristiane Akemi. **Gestão escolar em duas escolas de ensino médio - DF**: o Programa de Ensino Médio de Tempo Integral. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília- DF, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SETTON, Maria da Graça. **A teoria de habitus em Bourdieu: uma leitura contemporânea.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, p. [número de páginas], ago. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SILVA, Andréa Giordanna. Políticas de ensino integral na América Latina. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 46, p. 84-105, out./dez. 2017.

SILVA, Jamerson Almeida. Modernização neoliberal e ampliação da jornada escolar em Pernambuco. **Rev. Reflex** [online]. 2022, vol.30, n.3, pp.185-199. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v30i3.16407>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SILVA, José Humberto. Trajetórias de trabalho: empregos precários e inserções provisórias. **Pro-Posições**, Campinas, v. 34, e20200107, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0107>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SILVA, Rita de Cássea Coronheira; ZACARIOTTI, Marluce. Percepções das juventudes do ensino médio sobre a escola de tempo integral no Tocantins. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 12, p. 241–260, 2020. Disponível em: PERCEPÇÕES DAS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO TOCANTINS | Humanidades & Inovação. Acesso em: 21 fev. 2024.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; ESTORMOVSK, Renata Cecilia. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14363, 2023. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em: 7 maio 2024.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SANTOS, Daiana Bastos da Silva. Despertar de talentos, tomada de decisões conscientes e projeção de futuros: educação integral e formação humana no Novo Ensino Médio brasileiro. In: SILVEIRA, Éder da Silva; SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de (orgs.). **A política de ampliação do ensino médio de tempo integral: impactos, sentidos e dilemas do tempo ampliado para as juventudes no Brasil.** Caxias do Sul: EDUCS, 2024. p. 36–57.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A questão do protagonismo juvenil no ensino médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 118, p. 1–22, jan./mar. 2023.

SILVA, Thiago Delaíde da e LEISTNER, Rodrigo Marques. Tensionamentos entre estrutura e ação na sociologia da educação contemporânea: uma leitura comparativa entre Pierre Bourdieu e François Dubet. **Rev. Diálogo Educ.** [online]. 2018, vol.18, n.59, pp.1371-1399. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.18.059.ao04>. Acesso em 10 mar. 2024.

SILVEIRA, Éder da Silva. Narrativas de resistência à política de ampliação do ensino médio de tempo integral no Rio Grande do Sul. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e1994, 2022. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22iss1articles/silveira>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SILVEIRA, Éder; SOUZA, Nayolanda; VIANNA, Rafael; ALMEIDA, Diego. **Ensino médio de tempo integral no Brasil: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional no âmbito da Lei 13.415/2017.** *Revista Pedagógica*, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 1–26, 2021. Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6605>. Acesso em: 7 maio. 2025.

SOUSA, Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós. **Programa de fomento à educação integral no ensino médio**: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA. (Dissertação) Mestrado Acadêmico em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

SOUZA, Ângelo. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBPAE** - v. 32, n. 2, p. 463 - 485 mai./ago. 2016.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendell; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

STREMEL, Silvana. Aspectos teórico-metodológicos para a análise da constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-14, 2017.

TOMMASI, Livia; CORROCHANO, Maria Carla. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 99, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.021>. Acesso em 21 dez. de 2023.

TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simon; BUKOWSKI, Chaiane. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14398, 2023.

TRAVITZKI, Rodrigo. Atual implementação do tempo integral no ensino médio tende a acentuar desigualdades no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 27, n. 00, p. e0250039, 2025. DOI: 10.20396/etd.v27i00.8675807. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8675807>. Acesso em: 1 set. 2025.

TREVISOL, M. G.; ALMEIDA, M. de L. P. de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. p.200–222, 2019.

VALLE, Ione Ribeiro. A atualidade de *A reprodução* de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron: 50 anos de um legado acadêmico e político. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e245469, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248245469>. Acesso em 17 nov. 2024.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação nos projetos de modernidade: escola e diferenciação social. In: VALLE, Ione Ribeiro; HAMDAN, Juliana; DAROS, Maria das Dores (org.). **Moderno, Modernidade, Modernização**: a educação nos projetos de Brasil - séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. v. 2, p. 17-35.

VALLE, Ione. (In) Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? Ione Valle, 2013. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 659-671, jul./set. 2013c.

VALLE, Ione. O lugar da educação na sociologia de Bourdieu. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013a.

VALLE, Ione. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 289-307, abr./jun. 2013b.

VAZ, Camila de Mattos Lins. **Educação Integral e (m) tempo integral**: o que ocorre no Novo Ensino Médio, após a lei nº 13.415/2017. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro- RJ, 2020.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva Gestión Pública y Educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 599-622, jul.-set., 2015.

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

WEISS, Raquel. A concepção de educação de Durkheim como chave para a passagem entre Positivo e Normativo. In: MASSELA, Alexandre; FILHO, Fernando; AUGUSTO, Maria Helena; WEISS, Raquel (org.). **Durkheim: 150 anos**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 169-190.

APÊNDICES

APÊNDICE A — ROTEIRO DE ENTREVISTA COM TÉCNICAS DA SEDU E DAS SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO (SRE)

DATA:

HORÁRIO:

LOCAL:

- 1) Qual é a sua formação?
- 2) Há quanto tempo você trabalha na SEDU e nesta gerência, especificamente? É professora, já trabalhou em escolas. Quanto tempo?
- 3) Qual é a sua visão, no geral, sobre o novo ensino médio? E como vem funcionando na rede estadual do ES?
- 4) Fale um pouco como funciona a oferta da educação de tempo integral na rede estadual de ensino do ES. Escolhas das escolas; carga horária, número de alunos; condição socioeconômica dos alunos atendidos; ensino integrado ao técnico, número de professores; estrutura das escolas (laboratórios) etc.
- 5) A rede estadual de ensino do ES se inspirou em algum modelo de educação de tempo integral ocorrida em âmbito nacional ou mesmo internacional? Houve consultoria para desenhar o modelo?
- 6) Quais os critérios adotados pela SEDU no planejamento da política de extensão do tempo escolar?
- 7) Qual é a importância da educação de tempo integral para a sociedade, como um todo?
- 8) E qual a importância da educação de tempo integral para os estudantes?
- 9) O que diferencia, para além da ampliação do tempo escolar, a educação de tempo parcial da educação de tempo integral?
- 10) Fale um pouco sobre o currículo das escolas que adotam a educação de tempo integral.
- 11) Você considera que, no geral, há boa receptividade da política de educação de tempo integral por parte da comunidade, dos professores e dos alunos, como um todo?
- 12) Como funciona o investimento financeiro nas escolas de tempo integral no estado? Tem verbas advindas do governo federal?
- 13) Existe uma quantidade significativa de alunos que precisam estagiar ou mesmo conciliar trabalho e estudo. Como a educação de tempo integral inclui esses estudantes?
- 14) Quais são as perspectivas da SEDU, para os próximos anos, em relação a política de tempo integral?

- 15) A SEDU acompanha os dados dos jovens no estado que não estudam? Há planejamento estruturado para enfrentar o problema?
- 16) Saberria dizer como a oferta da EJA está planejada no estado?

APÊNDICE B — CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada "Política de tempo integral no contexto do novo ensino médio na rede estadual de ensino do Espírito Santo", realizada por Thalita Matias Gonçalves, inscrita no CPF nº 113.135.237-80, nas dependências das unidades abaixo listadas, está autorizada mediante entrega de Parecer do Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE nº 80504124.0.0000.5542.

Unidades em que a pesquisa será desenvolvida:

- Unidade Central da Secretaria de Estado da Educação - SEDU (técnicos e gerentes da Gerência de Tempo Integral do Ensino Médio);
- Superintendências Regionais de Educação no Norte e no Sul do Estado.

Vitória, 24 de setembro de 2024.

VITOR AMORIM DE ANGELO
Secretário de Estado da Educação
(Assinado Eletronicamente)

2024-4T1LN7 - E-DOCS - DOCUMENTO ORIGINAL 24/09/2024 15:34 PÁGINA 1 / 2

Documento original assinado eletronicamente, conforme MP 2200-2/2001, art. 10, § 2º, por:

VITOR AMORIM DE ANGELO
SECRETARIO DE ESTADO
SEDU - SEDU - GOVES
assinado em 24/09/2024 15:34:27 -03:00



INFORMAÇÕES DO DOCUMENTO
Documento capturado em 24/09/2024 15:34:28 (HORÁRIO DE BRASÍLIA - UTC-3)
por YARA MARIANI DOS SANTOS (SUPERVISOR I - GS - SEDU - GOVES)
Valor Legal: ORIGINAL | Natureza: DOCUMENTO NATO-DIGITAL

A disponibilidade do documento pode ser conferida pelo link: <https://e-docs.es.gov.br/d/2024-4T1LN7>

APENDICE C — TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa denominada “Política de tempo integral no contexto do novo ensino médio na rede estadual de ensino do Espírito Santo” desenvolvida pela pesquisadora Thalita Matias Gonçalves. Trata-se de uma pesquisa de Doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Professora Dra Eliza Bartolozzi Ferreira. O objetivo geral do estudo consiste em analisar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo (ES) no contexto da Lei nº 13.415/2017.

Observamos que expandir a jornada escolar dos alunos, sobretudo no contexto da reforma do ensino médio, é um tema complexo, multifacetado, com várias nuances e que, portanto, precisa ser investigado. Nesse sentido, compreendemos ser importante analisar os fundamentos e a concepção da educação de tempo integral que se pretende com a Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral.

Além disso, acreditamos que a Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral deve ser investigada também em virtude do contexto político nacional, marcado pela ameaça à democracia e pelo arrefecimento das políticas sociais. Corroboramos com a perspectiva de que o EMTI e suas políticas correlatas surgiram em um cenário de exceção. Tal preocupação se coloca ainda mais necessária em função dos desafios do ensino médio e da instauração do NEM (Novo Ensino Médio), que foi pensado sem diálogo com os principais sujeitos que serão impactados por esta política: os jovens estudantes e os docentes.

Pontuamos ainda que as políticas de educação em tempo integral no Brasil não podem negligenciar a realidade socioeconômica das juventudes brasileiras que serão os sujeitos atendidos por esta política. A ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio público implica levar em consideração os fatores externos às instituições, tais como a necessidade de jovens das classes populares terem que conciliar trabalho e escola. É de extrema importância a compreensão das condições e limites da política de educação em tempo integral com o intuito de aprimorá-la com vistas à diminuição das desigualdades educacionais e sociais que é uma condição fundamental para a efetivação da garantia do direito à educação escolar.

Diante desse quadro de reflexões, entendemos que é fundamental estudar essa realidade e contribuir para sistematizar conhecimentos que possam servir para futuras pesquisas e políticas educacionais no país e no estado capixaba tendo como horizonte uma educação pública com qualidade socialmente referenciada e que se constitua como direito para os jovens.

Sua participação é voluntária, portanto, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado (a) de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. No entanto, ela é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Sendo assim, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Você será convidado (a) a responder um roteiro de entrevista semiestruturada com questões abertas, que contará com a utilização de um gravador para assegurar que nenhum dado seja perdido. Sua entrevista será gravada, mas eu, pesquisador, só usarei a transcrição das informações que você cedeu sem divulgar a sua voz. Os áudios decorrentes das entrevistas não serão divulgados.

A pesquisa não acarretará em custos financeiros para os participantes. No entanto, é importante destacar que, caso ocorram gastos financeiros por parte do entrevistado o mesmo será ressarcido pelo pesquisador.

Informamos, conforme Resolução 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19, § 2º que, caso o (a) participante vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa, o (a) mesmo (a) terá direito a assistência e a buscar

indenização. Estamos cientes que toda pesquisa que envolve seres humanos é passível de riscos. No decorrer da pesquisa podem ocorrer casos de os participantes sentirem desconforto em serem em terem a opinião gravada, discordarem das intervenções realizadas pela pesquisadora, momentos de timidez, dentre outros. Desse modo, caso ocorra algum contratempo, buscaremos compor redes de diálogo com os sujeitos envolvidos para sanar as questões vividas.

Em caso de denúncias e/ ou intercorrências na pesquisa o participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da UFES por meio do telefone: (27) 3145- 9820 ou pelo e-mail: cep.goiabearas@gmail.com. Este documento será assinado e rubricado em todas as páginas pelo (a) participante e pesquisadora, em duas vias, e cada um ficará com uma.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa, o participante poderá entrar em contato com o pesquisador por meio do número de telefone: (27) 99641-2181 ou pelo e-mail: Thalita.ijsn@gmail.com.

Este TCLE será ser impresso em duas vias que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante e pelo pesquisador, sendo que cada um receberá uma via. Caso a entrevista ocorra de forma online, o pesquisador irá como irá enviar a via do termo assinada e rubricada em todas as páginas para o participante.

Pesquisadora Responsável: Thalita Matias Gonçalves.

Assinatura: _____.

Consentimento do (a) participante: Eu, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo intitulado: “Política de tempo integral no contexto do novo ensino médio na rede estadual de ensino do Espírito Santo” e declaro que fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Assinatura do (a) participante: _____.

Vitória, 05 de novembro de 2024.