

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

TIAGO KESTERING PEREIRA

ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EM SANTA CATARINA: entre
alcances e limites (2017 a 2019)

PORTO ALEGRE

2023

Tiago Kesting Pereira

ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO
INTEGRAL EM SANTA CATARINA: entre alcances
e limites (2017 a 2019)

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Orientador: Professor Doutor Alexandre William Barbosa Duarte

Porto Alegre

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

PEREIRA, Tiago Kesting

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

Quantidade de folhas f.: 140

Dissertação (Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas), Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2023.

Orientador: Alexandre William Barbosa Duarte

Tiago Kestering Pereira

ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO
INTEGRAL EM SANTA CATARINA: entre
alcances e limites (2017 a 2019)

Dissertação apresentada ao curso Maestría
Estado, Gobierno y Políticas Públicas,
Faculdade Latino-Americana de Ciências
Sociais, Fundação Perseu Abramo, como parte
dos requisitos necessários à obtenção do título
de Magíster en Estado, Gobierno y Políticas
Públicas.

Aprovada em ____/____/____

Prof. Dr. Alexandre William Barbosa Duarte
FLACSO Brasil/FPA

Profª. Dra. Ana Maria Clementino Jesus e Silva
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG)

Profª. Me. Emília Karla de Araújo Amaral
FLACSO Brasil/Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Edmilson Antônio Pereira Júnior (suplente)
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG)

AGRADECIMENTOS

A jornada no curso de maestria tem sido longa, mas prazerosa e, acima de tudo, de muito aprendizado. Após concluir a graduação em Filosofia, na Universidade Federal de Santa Catarina, em 2011, o desejo de cursar o mestrado voltado à área das Ciências Sociais ascendeu, especialmente logo após começar a carreira de professor lecionando para a Educação de Jovens e Adultos. Agora, onze anos depois, este desejo tornou-se realidade. Por isso, aproveito este espaço para agradecer, primeiramente, ao amigo Júlio César Bittencourt, que me mostrou a possibilidade deste curso de mestrado ofertado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO-BR) em parceria com a Fundação Perseu Abramo (FPA).

Agradeço às próprias instituições envolvidas neste processo, FLACSO-BR e FPA, pela excelência no curso promovido e no consequente aprendizado gerado. Ao meu orientador, Alexandre William Barbosa Duarte, pela parceria, leveza no processo, respeito à autonomia e por estar sempre disponível para atender, mesmo à distância. À minha esposa e companheira de todas as horas, Cintia, pela paciência, pelo carinho de sempre e parceria de mais de uma década em viagens das quais sempre trazemos muitas memórias afetivas. À minha mãe Salete, por todo o amor proporcionado durante uma vida, pois sem ela nada disso seria possível. Ao meu pai, José Paulo, (*in memoriam*), pela transmissão de sua espontaneidade e autonomia, e por sempre me perguntar “mas o que é Filosofia?”; ao meu avô Aristides pelos agradáveis diálogos. Agradeço aos envolvidos diretamente no processo de produção desta pesquisa, trabalhadores e trabalhadoras em educação que estão nas escolas participantes e que me receberam e cederam parte de seu precioso tempo para proporcionar relatos riquíssimos de conteúdo, sem os quais essa pesquisa não teria sido realizada.

Por fim, mas definitivamente não menos importante, aos colegas da Escola de Educação Básica Toneza Cascaes, meu local de trabalho há praticamente dez anos: Viviane, Cristiane, Eduarda (Duda), Anelise, Shirlei, Adriana, Marlene, Maristela, Marcilane, Lucelane, Grasiane, Mara, Marilúcia, Claudinei, Darcilene, Keruly, Elizandra, Patrícia, Márcia Preve e tantos outros e outras que já passaram por essa longa caminhada na Educação. Aos amigos Bruno e Kleberson, à Carla, da Coordenadoria Regional de Criciúma (CRE), à Sirley Damian e ao Sérgio Almeida, ambos da Secretaria de Estado da Educação (SED), pelo pronto atendimento e disponibilidade quase imediata.

RESUMO

Em 2016, a partir da Medida Provisória nº 746 e da Portaria nº 1.145, foi instituído o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (EMTI) no Brasil. Na esteira da Medida Provisória e da Portaria, foi implementado, em 2017, na rede estadual de ensino de Santa Catarina, o Programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI). Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objeto de análise o Programa supracitado na rede estadual catarinense e buscou, enquanto objetivo, identificar e analisar os motivos pelos quais os estudantes ingressaram, permaneceram ou se evadiram do programa nos três primeiros anos de sua implementação, a partir de entrevistas presenciais e nas escolas, com profissionais da educação envolvidos com o Programa, considerando o 1º ano em 2017, o 2º ano em 2018 e o 3º ano em 2019 como parte da metodologia qualitativa. Ainda, buscou-se analisar a política educacional de Ensino Médio Integral nos diferentes níveis federativos, no que tange a concepção e implementação dos programas de educação integral em tempo integral nas redes públicas de Ensino Médio do país, a partir de análise da legislação dos estudos realizados em Pernambuco e São Paulo. Quantitativamente, objetivou-se identificar e analisar as matrículas dos estudantes do EMITI nas 15 primeiras escolas participantes, além do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) dessas escolas no período pesquisado. Concluiu-se que o programa obteve avanços, tais como o estreitamento dos laços afetivos entre estudantes e docentes e o aumento da carga horária destinada ao planejamento pelos professores. Por outro lado, apresentou limites e contradições, devido ao alto índice de evasão e um consequente esvaziamento das escolas ou a superlotação das turmas do período noturno e o encerramento do programa em algumas escolas.

Palavras-chave: ensino integral; tempo integral; ensino médio; políticas públicas; EMITI

RESUMEN

En 2016, con base en la Medida Provisional N° 746 y la Ordenanza N° 1.145, se instituyó el Programa de Fomento a la Implementación de Escuelas de Tiempo Completo (EMTI) en Brasil. A raíz de la Medida Provisional y la Ordenanza, en 2017, se implementó el Programa de Enseñanza Media de Tiempo Completo (EMITI) en la red estatal de educación de Santa Catarina. En ese sentido, la presente investigación tuvo como objeto de análisis el mencionado Programa en la red estatal de Santa Catarina y buscó, como objetivo, identificar y analizar las razones por las cuales los estudiantes ingresaron, permanecieron o abandonaron el programa en los primeros tres años. años de su implementación, las entrevistas presenciales y escolares a los profesionales de la educación involucrados con el Programa, considerando el 1º año 2017, el 2º año 2018 y el 3º año 2019 como parte de la metodología cualitativa. Aún así, se intentó analizar la política educativa de Educación Media Integral en los diferentes niveles federativos, en cuanto a la concepción e implementación de los programas de educación integral en tiempo completo en las redes públicas de Educación Media del país, a partir del análisis de la legislación de los estudios realizados en Pernambuco y São Paulo. Cuantitativamente, el objetivo fue identificar y analizar la matrícula de los estudiantes EMITI en las primeras 15 escuelas participantes, además del Indicador de Nivel Socioeconómico (INSE) de estas escuelas en el período de investigación. Se concluyó que el programa logró avances, como el fortalecimiento de los vínculos afectivos entre alumnos y docentes y el

aumento de la carga de trabajo destinada a la planificación por parte de los docentes. Por otro lado, presentó límites y contradicciones, debido a la alta tasa de deserción y consecuente vaciamiento de escuelas o hacinamiento de clases en el período vespertino y el cierre del programa en algunas escuelas.

Palabras clave: enseñanza integral; tiempo integral; escuela secundaria; políticas públicas; EMITI

ABSTRACT

In 2016, based on Provisional Measure No. 746 and Ordinance No. 1,145, the Program to Encourage the Implementation of Full-Time Schools (EMTI) in Brazil was instituted. In the wake of the Provisional Measure and the Ordinance, in 2017, the Full-time High School Program (EMITI) was implemented in the state education network of Santa Catarina. In this sense, the present research had as object of analysis the aforementioned Program in the state network of Santa Catarina and sought, as an objective, to identify and analyze the reasons why students joined, remained or dropped out of the program in the first three years of its implementation, the from face-to-face and school interviews with education professionals involved with the Program, considering the 1st year in 2017, the 2nd year in 2018 and the 3rd year in 2019 as part of the qualitative methodology. Still, an attempt was made to analyze the educational policy of Integral Secondary Education in the different federative levels, regarding the conception and implementation of the integral education programs in full time in the public networks of Secondary Education of the country, from analysis of the legislation of the studies carried out in Pernambuco and São Paulo. Quantitatively, the objective was to identify and analyze the enrollment of EMITI students in the first 15 participating schools, in addition to the Socioeconomic Level Indicator (INSE) of these schools in the research period. It was concluded that the program made advances, such as the strengthening of emotional ties between students and teachers and the increase in the workload allocated to planning by teachers. On the other hand, it presented limits and contradictions, due to the high dropout rate and a consequent emptying of schools or overcrowding of classes in the evening period and the closure of the program in some schools.

Keywords: integral teaching; full-time; high school; public policy; EMITI

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - MATRIZ CURRICULAR DO 1º ANO DO EMITI EM 2017	59
QUADRO 2 - MATRIZ CURRICULAR DO 2º ANO DO EMITI EM 2018	60
QUADRO 3 - MATRIZ CURRICULAR DO 3º ANO DO EMITI EM 2019	61
QUADRO 4 - ESPAÇOS ADMINISTRATIVOS RECOMENDADOS PELA PORTARIA N. 1.145/2016.....	67
QUADRO 5 - ESPAÇOS PEDAGÓGICOS RECOMENDADOS PELA PORTARIA N. 1.145/2016.....	67
QUADRO 6 - ESPAÇOS DE SERVIÇOS RECOMENDADOS PELA PORTARIA N. 1.145/2016.....	68
QUADRO 7 - ESPAÇOS PEDAGÓGICOS E DE SERVIÇOS EXIGIDOS PELA PORTARIA N. 727/2017	70

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DE AULAS PARA O (A) DOCENTE DE MATEMÁTICA OU LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO EMITI EM 2017 COM UMA TURMA	62
TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DE AULAS PARA O (A) DOCENTE DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, HUMANAS OU LINGUAGENS NO EMITI EM 2017 COM UMA TURMA	63
TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DE AULAS PARA O (A) DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO EMITI COM UMA TURMA A PARTIR DE 2018	64
TABELA 4 - MATRÍCULAS E TURMAS DO EMITI ENTRE 2017 E 2019 EM SANTA CATARINA.....	75
TABELA 5 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO DOS MUNICÍPIOS DAS ESCOLAS PESQUISADAS	78
TABELA 6 - INDICADOR DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO DO SAEB 2019 DAS ESCOLAS COM EMITI EM 2017	79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACT - Admissão em Caráter Temporário

AIB - Ação Integralista Brasileira

APP - Associação de Pais e Professores

ATP - Assistente Técnico Pedagógico

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAICs - Centros de Atenção Integral à Criança

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCE - Componente Curricular Eletivo

CEB - Câmara de Educação Básica

CEEGP - Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano

CIACs - Centros Integrados de Atendimento à Criança

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CRAS - Centro de Referência da Assistência Social

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DEM - Democratas

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMITI - Ensino Médio Integral em Tempo Integral

EMTI - Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EO - Estudos Orientados

EREMs - Escolas de Referência em Ensino Médio

EVCA - Escola Viva, Comunidade Ativa

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GERED - Gerência Regional de Educação

GRES - Gerências Regionais de Educação

IAS - Instituto Ayrton Senna

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICE - Instituto de Corresponsabilidade da Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE - Indicador de Nível Socioeconômico

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOA - Lei Orçamentária Anual

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

MEC - Ministério da Educação

MP - Medida Provisória

NECAT - Núcleo de Estudos de Economia Catarinense

NEM - Novo Ensino Médio

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONGs - Organizações Não-Governamentais

OPA - Orientações para Planos de Aula

PAC - Planejamento por Área de Conhecimento

PBF - Programa Bolsa Família

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE - Plano Estadual de Educação

PEI - Programa de Educação Integral

PIB - Produto Interno Bruto

PIC - Planejamento Integrado Comum

PIP - Projeto de Pesquisa e Intervenção

PME - Programa Mais Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEM - Pacto Pelo Fortalecimento do Ensino Médio

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PP - Projeto de Pesquisa

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROETI - Projeto Escola de Tempo Integral

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSB - Partido Socialista Brasileiro

PSD - Partido Social Democrático

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PSL - Partido Social Liberal

PT - Partido dos Trabalhadores

PV - Projeto de Vida

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP - Sistema de Avaliação Educação de Pernambuco

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

SEBRAE - Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SED-SC - Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

SEE - Secretaria de Estado da Educação

SEP - Sociedade de Estudos Políticos

SESI - Serviço Social da Indústria

SISGESC - Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

Capítulo 1 – A educação integral e a escola de tempo integral.....	21
1.1 - A educação integral e a escola em tempo integral presente na política pública em educação no Brasil	35
1.2 - A regulamentação das escolas de Ensino Médio em tempo integral.....	43
Capítulo 2 – O EMITI em Santa Catarina	54
2.1 - A Legislação do EMITI em Santa Catarina.....	65
Capítulo 3 - As vozes dos profissionais do EMITI nas escolas.....	74
3.1 - Escola 09, com maior evasão de estudantes no EMITI entre 2017 e 2019, considerando a diferença no número de matrículas entre o 1º ano do EMITI ao final de 2017 e o 3º ano do EMITI no final de 2019.....	80
3.2 - Escola 08, com menor evasão de estudantes no EMITI entre 2017 e 2019, considerando a diferença no número de matrículas entre o 1º ano ao final de 2017 e o 3º ano ao final de 2019.....	94
3.3 - Escola 05, uma escola que desistiu do EMITI ao final de 2017, no primeiro ano de implementação	104
3.4 - Escola 15, uma escola que desistiu do EMITI ao final de 2018, no segundo ano de implementação	107
3.5 - Escola 16, que não aderiu programa, mas recebeu estudantes evadidos de outra unidade escolar próxima com EMITI	117
Considerações finais	121
Referências bibliográficas	126
Anexo I – Termo de consentimento livre e esclarecido	134
Anexo II – Roteiro de entrevistas	136

INTRODUÇÃO

A formulação de concepções de educação integral tem ocupado os debates sobre educação no Brasil desde os anos 1920, segundo Coelho (2005) e Cavaliere (2010), e está associada à formulação de uma escola de tempo integral. De acordo com Gonçalves (2006, p. 130), “o conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva”. Isso quer dizer que o sujeito estudante é, portanto, um indivíduo de relações, afetos, e deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial, não apenas pelo seu quociente de inteligência. Desde as primeiras décadas do século XX, a educação, seja ela conceitualmente integral ou de tempo integral, é objeto não apenas de estudo, mas também de disputa entre diferentes espectros políticos, sejam eles integralistas, liberais, anarquistas, socialistas, entre outros, uma vez que ela pode ser entendida como meio para se promover as mudanças sociais ou até mesmo a manutenção de uma sociedade desigual.

Dito isso, é possível perceber, ao se estudar a história da educação integral no Brasil, que diversas políticas educacionais, de caráter público ou privado, foram realizadas ao longo do século XX e, mais recentemente, na primeira década do século XXI. Dentre essas ideias, encontraremos as escolas integralistas, de caráter conservador e abertamente fascista, cujo lema baseava-se na tríade “Deus, pátria e família” (TRINDADE, 1974; COELHO, 2004; CAVALIERE, 2010; CLEMENTINO, 2013), o pensamento anarquista, comprometido com uma educação voltada para a transformação social (GALLO, 2012), além da colaboração do movimento da Escola Nova, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, de caráter liberal, em que a influência pode ser percebida nas Constituições Federais de 1934 e 1946 (ROMANELLI, 1986) e de modo mais recente no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Na prática, o movimento escolanovista contribuiu para a construção de escolas modelos, tais como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1955, na Bahia, as Escolas-laboratórios, no Rio de Janeiro, e a Escola-parque, em Brasília, em 1961, que serão detalhadas no decorrer dos capítulos seguintes, todas idealizadas e criadas pelo político e educador Anísio Teixeira.

O pensamento de Paulo Freire também exerce influência sobre o tema da educação integral e da escola de tempo integral no Brasil ao defender uma escola popular, transformadora e que nos educa ao longo da vida (GADOTTI, 2009). Como se verá adiante, as ideias freirianas somadas aos esforços propostos décadas antes por Anísio Teixeira, serviram de base para a construção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) na década de 1980, no Rio de Janeiro. Já em 1994, é possível observar na Rede Municipal de

Ensino de Belo Horizonte a criação do programa Escola Plural, que buscou reorganizar os tempos e espaços da escola. Em 2005, na rede estadual de ensino mineira, criou-se o Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa (EVCA), que contou com o projeto Aluno de Tempo Integral (CLEMENTINO, 2013). No entanto, em termos de legislação federal, uma regulamentação pode ser percebida a partir do Plano Nacional de Educação (2001-2010), Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, e que ganhou mais centralidade no Plano Nacional de Educação (2014-2024), conforme nos aponta Cavaliere (2014).

Em 2016, o governo Michel Temer (MDB) propôs a chamada Reforma do Ensino Médio a partir da Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro daquele ano. A MP-746/2016 e a Portaria do Ministério da Educação (MEC) n. 1.145, de 10 de outubro de 2016, instituíram o “Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral” (EMTI). Na esteira da Medida Provisória e da Portaria foi implementado, em 2017, na rede estadual de ensino de Santa Catarina, o Programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI).

Embora outras portarias e leis tenham sido criadas posteriormente, esses documentos foram os que de fato permitiram que o Programa fosse iniciado na rede estadual catarinense menos de um ano antes de sua regulamentação. Neste sentido, a presente pesquisa tem como objeto de análise o Programa supracitado e traz, enquanto objetivo, identificar e analisar os motivos pelos quais os estudantes ingressaram, permaneceram ou se evadiram do programa nos três primeiros anos de sua realização de modo a criar subsídios para uma leitura mais refinada acerca do impacto da política pública sobre seu público-alvo, bem como trazer novos elementos à discussão sobre a educação integral e em tempo integral ampliada em um contexto recente no país.

A experiência de três anos em sala de aula com turmas de EMITI, os diálogos e trocas de experiências com colegas profissionais que também experienciaram o programa, tanto na mesma escola quanto em outros estabelecimentos de ensino do Estado, e a presença nas formações promovidas pela Secretaria de Estado da Educação (SED-SC), em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), levaram à reflexão sobre a realidade das escolas que aderiram ao programa, à formação docente, os desafios de sua implantação, a resistência enfrentada com turmas de 1º ano e algumas famílias, as possibilidades de sucesso da formação integral em tempo integral, entre outros fatores, despertando o interesse sobre o tema.

A desistência de duas escolas ao final do primeiro ano de execução do EMITI chamou nossa atenção, por um lado, por representar um possível “alerta” sobre a realidade das próprias escolas no que diz respeito, sobretudo, à sua infraestrutura, como ausência de salas

de convivência, biblioteca inadequada, internet de baixa qualidade e falta de material didático impresso;¹ e, por outro, por trazer indícios de uma baixa adesão ao programa (ou mesmo uma elevada evasão) associada a uma vulnerabilidade social que impede que os estudantes se mantenham ocupados integralmente com a escola, tendo que dividir sua jornada diária com uma atividade de geração de renda para si ou para sua família, por exemplo. Nesse sentido, em termos de delineamento do problema de pesquisa, nos orientamos por questões do tipo: quais as motivações dos estudantes para adesão ao EMITI? Dentre aqueles que não permaneceram, quais motivos ou complicadores encontraram no programa que inviabilizaram sua permanência? Qual o índice de adesão e permanência dos estudantes no EMITI nos três primeiros anos de sua execução?

É verdade que, quando os filhos e as filhas de famílias das classes mais populares passam mais tempo na escola, as pessoas adultas dispõem de mais condições para se dedicarem às atividades laborais fora de casa e sustentar os núcleos familiares. No entanto, muitos agrupamentos familiares enfrentam problemas de subsistência e baixa renda, chegando ao ponto em que somente a atividade remunerada dos adultos não é suficiente, não atendendo as necessidades mínimas do grupo. Neste caso, os estudantes também precisam trabalhar, seja exercendo serviços domésticos não remunerados (como cuidar dos irmãos ou irmãs mais novos, por exemplo), seja com atividade informal desqualificada e de baixa renda. Assim, a ideia de não deixar os jovens em casa sozinhos ou não atraídos pela rua pode perder o sentido (PARO et al., 1988).

Dessa forma, a presente pesquisa buscou, além de responder às questões já mencionadas, identificar e analisar a política educacional nos diferentes níveis federativos no que tange a concepção e implementação dos programas de educação integral em tempo integral nas redes públicas de ensino no país, em especial na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Além disso, objetivou-se identificar e analisar as estratégias da gestão escolar, coordenadoria e docentes para mitigar a evasão dos estudantes no Ensino Médio Integral em Tempo Integral e manter o programa em suas escolas com um mínimo de efetividade.

Segundo Bicudo (2005), no século XIX começaram questionamentos sistemáticos sobre as Ciências Humanas trabalharem com a razão das Ciências Exatas. Em Descartes, diz a autora, a palavra “espírito” aparece como intelecto, razão, e também substância (pensante). Quando as “ciências do espírito” começaram a se afirmar, no século XIX, não estavam concebidas enquanto substância “pensante”, cartesiana, de caráter subjetivo, mas no sentido

¹ Embora o EMITI utilize material pedagógico próprio, oferecido pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), a impressão do material ficou a encargo do estado.

de realidade histórica e do mundo dos valores e, por isso, com um significado hegeliano, entendido como mundo das instituições histórico-sociais. Sob este prisma, a escola é, assim, uma instituição histórico-social. Ainda de acordo com Bicudo (2005, p. 20), assentada nas ideias de Abbagnano (1962), Dilthey assumiu essa concepção, criticou o caráter dogmático presente na concepção hegeliana e avançou em direção ao entendimento de “espírito como a conexão estrutural das unidades vivas que se continua nas comunidades”.

A ciência do espírito (hoje Ciências Humanas) quer, assim, compreender o objeto “homem” (no sentido de “ser humano”), observando-o no fluxo da vida, onde a história das instituições possui relevância. Esse pensamento pode ser complementado pelo entendimento de Richardson (1999) quando afirma que a pesquisa social tem um objeto social: o ser humano, que não pode ser tratado como uma planta ou um planeta, por exemplo. Nas Ciências Sociais, que fazem parte do conjunto chamado Ciências Humanas, outrora do espírito, de acordo com Richardson (1999), todo pesquisador tem sua própria ideologia que vai ter influência sobre seu trabalho. Por isso, é importante que ela seja assumida para que, dessa forma, no momento da elaboração de instrumentos de coleta de dados se compreenda a relação que haverá entre o “pesquisador” e “pesquisado”.

De meados do século XIX até a primeira metade do século XX, um terreno fértil é cedido para as pesquisas qualitativas que vinham se expandindo. Segundo Bicudo (2005, p. 20), são duas as concepções que modificam o modo de entender a ciência humana: as concepções de história e de linguagem:

Essas duas concepções mudam o cenário da investigação, fazendo com que a hermenêutica seja retomada e redimensionada por uma linha de pensadores que une, falando de alguns autores mais relevantes nesse contexto, Dilthey, Heidegger, Gadamer, Ricoeur.

O que difere as Ciências da Natureza das Ciências Humanas é o modo pelo qual o objeto visado é concebido. Se nas Ciências da Natureza o objeto de análise é objetivo e externo ao sujeito, nas Humanidades é o próprio sujeito e as manifestações culturais. A interrogação que norteia os estudos e os debates está relacionada à possibilidade de ambas serem pesquisadas segundo os mesmos procedimentos.

De acordo com Bicudo (2005, p. 22), “o materialismo histórico-dialético tem mostrado como o sujeito do conhecimento é determinado pelo contexto histórico que é materialmente constituído pelos produtos culturais”. O sujeito está no centro da trama. No entanto, a separação entre sujeito que conhece e a realidade conhecida ainda persiste nas

Humanidades. A linguagem é a expressão do que é percebido, organizando essa percepção para o sujeito de modo que haja sentido, e comunica esse sentido para os demais.

A pesquisa qualitativa pode ser efetuada segundo uma atitude natural, de acordo com Bicudo (2005). Dessa forma, valores como engajamento e participação podem ser assumidos, assim como as questões da linguagem e da intersubjetividade podem ser colocadas como relevantes para serem dados pela própria pesquisa.

A linguagem é assumida como expressão de entendimentos ao mesmo tempo em que carrega consigo modos de expressar e usos disso que foi expresso, revelando significados presentes à tradição de um povo, as características de uma cultura, a história de sua trajetória. Esses aspectos devem ser considerados na investigação de cunho qualitativo que assume a atitude natural (BICUDO, 2005, p. 24-25).

Neste sentido, este trabalho se vale, em um primeiro momento, da pesquisa documental e bibliográfica sobre educação integral e escola de tempo integral, bem como o conceito de política pública e política educacional em um sentido mais amplo. Tomou-se como principais fontes de consulta instituições de pesquisa, órgãos governamentais e acervos bibliográficos disponibilizados na internet, dos quais destacam-se: Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Google Scholar* e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nos repositórios de artigos, teses e dissertações foram utilizados descritores como “Ensino Médio Integral”, “escola em tempo integral” e “educação integral”, dentre outros que julgamos pertinentes ao longo do processo de apreensão dos referenciais teóricos.

A etapa empírica da pesquisa se valeu de métodos quantitativos e qualitativos de análise abordando o universo das 15 primeiras unidades escolares participantes do programa EMITI em Santa Catarina, entre os anos de 2017 e 2019, considerando os primeiros anos em 2017, os segundos anos em 2018 e os terceiros anos em 2019. Em um primeiro momento foram analisados os dados de matrícula e o nível socioeconômico dessas instituições, presentes, respectivamente, no Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC) e no Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/INEP).

Este momento, qualificado metodologicamente aqui como “quantitativo”, nos permitiu inferir sobre a amplitude das matrículas do Ensino Médio Integral em Tempo Integral não só nas escolas observadas, como em todas as instituições da rede estadual de ensino de Santa

Catarina que ofertam esta etapa de ensino. Também foi possível observar a alocação e variação da matrícula tanto no âmbito do EMITI, quanto fora do programa. O INSE, por sua vez, permitiu a análise quanto aos critérios utilizados para escolha das escolas participantes do programa, em consonância com a pesquisa de Giroto e Cássio (2018).

Tanto a análise sobre a amplitude das matrículas no EMITI quanto o INSE deram suporte para o segundo momento da pesquisa empírica. A partir daí foram definidos os recortes para o trabalho qualitativo, o qual envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas - ou “guiadas”, como sugere Richardson (1999) - com gestores, docentes e coordenadoras de cinco escolas selecionadas a partir de critérios estabelecidos e detalhados no Capítulo 3.

Para Richardson (1999), em entrevistas, é importante compreender o que ocorre com os outros. Muitos tentam colocar-se no lugar dos demais, imaginando e analisando como eles pensam, agem e reagem. A participação face a face é “a melhor situação para participar na mente de outro ser humano” (RICHARDSON, 1999, p. 207), pois gera proximidade entre as pessoas e possibilita melhores condições de entrar na mente, vida e definição dos indivíduos. Essa interação é fundamental na pesquisa em Ciências Sociais, que não é obtida satisfatoriamente na aplicação de questionários estruturados. Por isso, não optamos por questionários *online*, privilegiando-se o diálogo *in loco*, ou seja, nas próprias unidades escolares.

A entrevista desenvolve estreita relação entre as pessoas, pois “é um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A a uma pessoa B” (RICHARDSON, 1999, p. 207). Por mais que o processo de comunicação seja unilateral, frequentemente é produzido em ambos os sentidos, destaca o autor: “Existe, assim, a lateralidade da comunicação, que pode variar de uma comunicação plenamente bilateral a uma unilateral. Por definição, a entrevista é uma comunicação bilateral” (RICHARDSON, 1999, p. 207).

O roteiro de entrevistas² (Anexo I) divide-se, basicamente, em cinco blocos de questões, sendo que os quatro primeiros são utilizados nas entrevistas em todas as escolas selecionadas e o último (parte V) é distinto para cada perfil de instituição, obedecendo aos critérios utilizados na seleção dessas instituições. Os blocos de questões estão assim segmentados: 1) identificação; 2) experiência na função; 3) formação profissional; 4)

² Os roteiros de entrevistas tiveram por base o modelo desenvolvido por Gestrado (2017).

características da instituição de ensino; e 5) questões pertinentes àquela instituição selecionada.

As respostas obtidas a partir das entrevistas e os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo e análise documental. De acordo com Bardin (2016, p. 37), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Com maior rigor, segue a autora, trata-se de um único instrumento, porém marcado por diferentes formas e adaptável a um vasto campo de aplicação. Se o objeto da linguística é a língua, o objeto da análise de conteúdo é a fala, ou seja, “o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem”, “a prática da linguagem realizada por emissores identificáveis” (BARDIN, 2016,p. 49). Trata-se de buscar outras realidades por meio das mensagens, de conhecimento de variáveis de ordem psicológica e sócio-histórica, através de um mecanismo de dedução baseado em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.

A análise documental, segundo Chaumier (1989 apudBardin, 2016, p. 45), é “um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Este tipo de análise é, portanto, de acordo com Bardin (2016), uma fase anterior à criação de um serviço de um banco de dados. Neste caso, fez-se análise das legislações que nortearam a implantação do programa EMITI, entre outros documentos, e também a compilação prévia de dados de matrículas do SISGESC, bem como dos dados socioeconômicos do INEP/SAEB, que se fez necessário para análise posterior e para a própria escolha das escolas que foram entrevistadas no processo. Os dados obtidos através das entrevistas foram de uso restrito para a pesquisa, sendo armazenados em arquivo pessoal e inviolável por cinco anos.

Este trabalho está estruturado em três capítulos, para além desta introdução e as considerações finais. No Capítulo 1, buscou-se fazer um apanhado histórico das concepções de educação integral no Brasil desde os anos 1920, identificando a influência de tais concepções nas políticas educacionais desde então. Neste mesmo capítulo, analisamos também o conceito de política pública, a educação integral e a escola de tempo integral enquanto políticas educacionais no país a partir de documentos tais como leis, decretos, portarias, planos de educação, autores e autoras referências no tema e programas de educação integral em outras redes de ensino pelo país.

No segundo capítulo, procuramos detalhar e analisar a implementação do programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral em Santa Catarina a partir dos planos nacionais e estadual de educação, da legislação, portarias, referências bibliográficas da área, como os

estudos de Guarda (2020), França e Voigt (2022), que em muito confirmaram dados de nossa pesquisa, além dos cadernos do Instituto Ayrton Senna, que serviram de suporte pedagógico do programa no estado. Neste capítulo, detalhamos também como ficou a distribuição das aulas do EMITI para professores e professoras, bem como as exigências da legislação em relação aos espaços escolares.

Por fim, no terceiro e último capítulo, intitulado “As vozes do EMITI nas escolas”, reserva-se à análise dos dados empíricos e qualitativos coletados junto aos profissionais que estiveram ou ainda estão envolvidos com o programa nas escolas, além dos aspectos metodológicos para definição do universo pesquisado. Todas as entrevistas foram realizadas entre os meses de julho e setembro de 2022 e utilizou-se de recursos próprios do pesquisador para locomoção. Optou-se pela separação das escolas pesquisadas por entendermos que cada instituição é um universo em si mesmo, ainda que, por vezes, os problemas apresentados e os triunfos conquistados se revelem semelhantes.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

De acordo com Coelho (2005) e Cavaliere (2010), compreender a maneira pela qual se desenvolve a concepção de educação integral no Brasil passa, obrigatoriamente, pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX. A educação integral, enquanto educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas daquele período, servindo a diversas orientações ideológicas, tais como a Ação Integralista Brasileira (AIB) e o pensamento liberal. Coelho (2004), Clementino (2013), Andrade (2021) e Gadotti (2009) destacam também a influência do pensamento anarquista e, no caso deste último, a visão integral da educação defendida pelo educador e filósofo Paulo Freire (1921-1997). A visão freiriana de educação integral é posterior às décadas de 1920 e 1930, porém, também influenciou a concepção de educação integral no país.

Para Coelho (2005), o tema da educação integral é pode ser entendido como uma tarefa difícil abordagem, especialmente quando acrescentamos os movimentos político-ideológicos à receita. A década de 1930 “empresta à educação um valor agregado de esperança, de salvacionismo” (COELHO, 2005, p. 84). Esse ideal de salvacionismo, de reforma moral e intelectual é próprio do projeto integralista, que surgiu como mais uma possibilidade de projeto educacional no país, tendo a escola como o local em que seus fundamentos seriam consolidados. Para o integralismo, a escola funcionaria como um prolongamento da família, alicerçada na tríade Deus, Pátria, Família.

É possível perceber a influência do integralismo no país e, conseqüentemente, na educação a partir da leitura dos periódicos da época, uma vez que havia muitos jornais impressos de caráter integralista e disseminadores desses ideais em vários estados, não apenas nas capitais, mas igualmente em cidades do interior (TRINDADE, 1974; COELHO, 2005). Em jornais do Rio de Janeiro e São Paulo, por exemplo, publicava-se, em destaque, a abertura de novas escolas integralistas, que chegaram ao significativo número de 3.000 unidades em 1937. À época, não era raro pessoas das classes populares não terem acesso à educação pública, e as escolas integralistas, por vezes, colocavam-se como alternativa privada e gratuita de alfabetização.

Assim, acreditamos que discutir esses conflitos possibilita visualizar vínculos políticos muito fortes entre o que aqui denominamos público e privado. Em outras palavras, se o poder público, entendido como estatal, dispersa sua energia político-social, cabe ao interesse privado, neste caso representado pelo movimento

integralista, mostrar essa capacidade, ampliando seu raio de ação (COELHO, 2005, p. 91).

Isso quer dizer que, na ausência do Estado para oferecer educação, abria-se espaço para que o movimento integralista, de caráter privado, alcançasse seus objetivos, difundindo o lema Deus, Pátria e Família, angariando a simpatia de pessoas mais “humildes” que não tinham a devida assistência prestada pelo setor público e estatal.

Os integralistas, segundo Coelho (2005), fizeram uma espécie de prestação de contas nas eleições de 1937 ao apresentar os diversos feitos da AIB à sociedade, como a construção de escolas, ambulatórios médicos, bibliotecas, assistência em saúde, além de áreas para a prática esportiva. Nesse sentido, a educação, sob a ótica integralista, era vista como

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).

Percebe-se que a função da educação, no ideal integralista, confundia-se com os objetivos ético-filosóficos do movimento, pois visava reproduzir o modelo de ser humano e sociedade desejados pelo integralismo. Dessa forma, tem-se a educação a serviço de interesses específicos e privados.

Trindade (1974) nos revela que a fase pré-integralista inicia de maneira definitiva com Plínio Salgado, quando este viaja à Europa e ao Oriente, de abril a outubro de 1930. Nesse tempo, os ideais fascistas estavam presentes naquelas partes do mundo e foi naquele período que esse ideal introduziu-se de forma explícita no espírito de Salgado, especialmente o fascismo italiano. Quando retornou ao Brasil, por conta da Revolução de 1930, considerou inoportuno fundar o integralismo e dedicou-se ao jornalismo político, preparando terreno para uma ação ideológica de maior alcance. Redigiu notas diárias e conduziu um grupo a fundar, em 1932, a Sociedade dos Estudos Políticos (SEP), que precedeu o integralismo.

O governo provisório, que ascendeu ao poder com a Revolução de 1930, não era ideologicamente definido e essa situação gerou um vazio político, “conduzindo os grupos políticos e ideológicos a se organizarem a fim de influenciar o novo governo” (TRINDADE, 1974, p. 78). Salgado teria percebido essa apatia ideológica do governo revolucionário, afirmando que a revolução não conseguiu ser liberal e se encontrou em um dilema: ou o socialismo ou o nacionalismo social moderno, que ainda não se chamava integralismo. E foi

ele quem, em 1931, ofereceu a orientação ideológica aos revolucionários através do manifesto da Legião Revolucionária, base do Manifesto Integralista de 1932 (TRINDADE, 1974). Salgado reconheceu a atitude revolucionária de 1930, pois esta rompeu com a Velha República, e passou de crítico a colaborador do Governo Provisório, ainda que por pouco tempo, exaltando o paternalismo getulista e taxando o povo brasileiro de infantil demais para decidir seu próprio destino.

Plínio Salgado passou a escrever uma série de artigos intitulados "Diretrizes à Ditadura", tentando oferecer fundamentação ideológica ao governo. Propôs, inclusive, a extinção dos partidos políticos e a constituição de um só partido. No entanto, constatou que o governo de Vargas mantinha-se indiferente a sua pregação e buscou influenciar a juventude. Para Trindade (1974, p. 91), o antiliberalismo e o nacionalismo eram bem definidos no pensamento de Salgado. Em relação ao primeiro, "o que parece mais grave aos olhos de Salgado é a constância das ideias liberais em todos os sistemas políticos brasileiros". Salgado chega a considerar que a liberdade está em contradição com a autoridade, ameaçando a disciplina e o equilíbrio social. De acordo com Trindade (1974, p. 98), "a fundação da A.I.B., em 1932, não é um fato isolado, mas resulta da cristalização das ideias radicais de direita no Brasil nos anos 30 e da convergência dos movimentos precursores que Salgado buscará integrar".

Se as décadas de 1920 e 1930 são vitais para se entender a história da educação integral em nosso país, são também importantes para perceber a ascensão das ideias radicais de direita no Brasil e sua influência na educação. Segundo Trindade (1974), nessa época havia vasta literatura sobre o fascismo italiano e o Novo Estado Português nas livrarias brasileiras, além do fato de que essas ideias possuíam muitos adeptos na Europa. Daí dizer que a fundação da AIB não foi fato isolado. É importante também ressaltar que a geração de pensadores influenciada por essa ideologia de extrema direita era de caráter antiliberal, centralizador e autoritário, oposto, portanto, ao ideal anarquista e às ideias de Anísio Teixeira, como se verá mais adiante. Os ideais de extrema direita manifestaram-se, inclusive, nos meios acadêmicos e intelectuais do Rio de Janeiro e de São Paulo, através dos periódicos "Revista de Estudos Jurídicos e Sociais", da revista "Política" e da *Hierarchia*, revista cujo nome revela o seu caráter, ambas da década de 1930.

Ainda segundo Trindade (1974), a ascensão da direita brasileira na década de 1930 está também relacionada à organização de movimentos nacionais de inspiração fascista, tais

como a Ação Social Brasileira, a Legião Cearense do Trabalho, o Partido Nacional Sindicalista e o movimento monarquista Ação Imperial Patrionovista.

Nascidos à margem das forças revolucionárias no poder, eles são dirigidos por líderes civis ou militares, em geral hostis à Revolução de 1930, mas conscientes das novas perspectivas à ação política abertas pelo movimento revolucionário com a derrubada da Velha República (TRINDADE, 1974, p. 103).

A Ação Social Brasileira que, sem sucesso, tentou fundar o Partido Nacional Fascista, tinha um programa nacionalista e, em termos educacionais, visava uma educação disciplinar, mental e moral do povo (TRINDADE, 1974). A Legião Cearense do Trabalho, embora autodefinida como uma organização popular e de classe, buscou combinar aspectos da doutrina católica tradicional com elementos fascistas. Dentre as características do Partido Nacional Sindicalista pode-se destacar o antibolchevismo, contrário aos partidos políticos e à social-democracia. Ademais, propôs o fim do sufrágio universal e tinha como mote a tríade “Família, Pátria e Deus”.

Por último, temos a Ação Imperial Patrionovista Brasileira, de orientação monarquista, corporativista, católica e medieval, que defendia a religião obrigatória nas escolas públicas, quartéis, prisões, hospitais, entre outras instituições. Os patrionovistas, que não conquistaram sucesso na execução de seu programa, acabaram por influenciar a ação integralista de Plínio Salgado. A SEP criou uma campanha de ação prática cujo objetivo era inserir em todas as classes sociais os seus princípios fundamentais, que foi denominada Ação Integralista Brasileira. A última etapa para a formação do integralismo foi um manifesto, divulgando publicamente a AIB, que começou a existir de fato com a publicação do Manifesto de Outubro de 1932, tornando-se o “principal partido da extrema-direita fascistizante dos anos 30 em busca de poder político” (TRINDADE, 1974, p. 125).

Cavaliere (2010) afirma que a AIB pode ser considerada o extremo autoritário e elitista, com uma tendência de ampliação do controle social e manutenção de uma sociedade hierarquizada. Para a ideologia integralista, “o verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo” (CLEMENTINO, 2013, p. 65). Por “todo” entende-se o homem em suas dimensões física, intelectual, cívica e espiritual, porém, a ênfase desta concepção estava em fundamentos político-conservadores, como a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina (COELHO, 2004). Em outras palavras, mais uma vez, o lema mote Deus, Pátria e Família.

A concepção de educação integral defendida pela AIB envolvia o Estado, a família e a religião, em sintonia, e tinha como lema “a educação integral para o homem integral”. Nesse sentido, a escola seria importante instituição não apenas para alfabetizar, mas para elevar os níveis cultural, intelectual, cívico e até espiritual da população. Havia, portanto, uma ideia de educação regeneradora da moral social, que tinha como valores o sacrifício, o sofrimento, a disciplina e a obediência. Para essa corrente ideológica, a educação tinha um sentido doutrinário, pois “entendiam ‘formação’ como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida” (CAVALIERE, 2010, p. 250).

O caráter ideológico da educação oferecida pelos integralistas foi alvo de críticas pelo paradigma anarquista de educação, o qual acusavam-no de reproduzir a estrutura de exploração e dominação social capitalista (CLEMENTINO, 2013). Por isso, a educação anarquista assume um caráter político, de transformação social e libertador, ao invés de meramente mantenedor do *status quo*. A liberdade aqui é vista como em si mesma, partindo do princípio da autoridade, buscando superá-la.

Dessa forma, reconhecendo que o processo pedagógico de uma construção coletiva da liberdade é um processo de desconstrução paulatina da autoridade, a educação libertária constitui-se, assim, numa educação contra o Estado, alheia, portanto, aos sistemas públicos de ensino (CLEMENTINO, 2013, p. 64).

Há, portanto, um ideal de igualdade e do acesso à educação enquanto um direito universal, pois é através dela que o sujeito vai se desenvolver física e intelectualmente, ou seja, de maneira plena e integral, independente das circunstâncias do seu nascimento.

Para Gallo (2012), o tema da educação sempre foi central nos projetos sociais e políticos anarquistas, apesar da variedade de perspectivas. Não era uma teoria social comprometida apenas em questionar o sistema capitalista, que vigora até os dias de hoje, mas também com a sua transformação. Nesse sentido, a educação era entendida como central para esse processo. É difícil pensar em uma transformação social se as mentes continuam a reproduzir um sistema e uma cultura e, por isso, seria preciso mudá-las. Os princípios da solidariedade, da liberdade e da não exploração orientaram a ideologia anarquista, que buscou construir uma nova mentalidade e uma nova moralidade centradas em concepções de ser humano e sujeito que foram herdadas da filosofia moderna.

Embora tenha se distanciado do projeto de educação burguês e liberal, os mesmos conceitos básicos fundamentam suas bases. No entanto, diz Gallo (2012), os princípios libertários do anarquismo e suas metodologias foram capturados pela educação burguesa e

pelo capital ao longo do século XX, comprometendo o seu ideal revolucionário. O autor, ao citar o alemão Max Stirner (1842), nos revela que este identificou na educação alemã duas tendências contrárias: uma foi chamada de “humanista”, em que se deveriam estudar as línguas antigas e os clássicos; e a outra foi chamada de “realista”, pois se ensinava ciência e tecnologia. Em ambos os casos, o autor alemão as via como equivocadas, pois os indivíduos estavam fadados à submissão, sem possibilidade de autonomia. Por isso, propôs, ao invés de uma educação passiva, uma que fosse ativa, que deixasse de ser uma finalidade e passasse a ser um instrumento para alcançar o que chamou de “Vontade livre”. Todavia, em seu entendimento, a escola não estaria preparada para tamanha mudança. Essa visão que Stirner tinha da educação, focada no indivíduo como um ser singular e único, de acordo com Gallo (2012), gerou polêmica dentro do próprio círculo anarquista justamente por conta dessa defesa a um individualismo levado às últimas consequências.

Já Nietzsche, trinta anos após Stirner, segundo Gallo (2012), entendeu que a educação alemã de sua época, atrelada ao Estado e em um processo massificador, impedia o aparecimento do que ele denominou de “gênios”. Embora Nietzsche tenha feito críticas ao movimento anarquista, se aproximou das ideias de Stirner ao defender a afirmação de si e da liberdade de cada indivíduo. Na comparação com os ideais integralistas de Plínio Salgado, nota-se que, enquanto este considerava a liberdade um entrave à disciplina, o ideal anarquista via na liberdade um fim em si mesmo a ser alcançado. São, portanto, ideais antagônicos.

Foi na segunda metade do século XIX e nas três primeiras do século XX que se consolidou uma perspectiva de pedagogia libertária como prática escolar, que se deu em torno do conceito de educação integral, desenhando-se aos poucos nas obras de Proudhon e Bakunin, por exemplo. Sobre o conceito de educação integral, Gallo (2012, p. 175) afirma que

Politicamente, a educação integral define-se já de saída: baseia-se na igualdade entre os indivíduos e no direito de todos a desenvolver suas potencialidades. Se vivemos em uma sociedade desigual e na qual nem todos podem desenvolver-se plenamente, a educação integral deve assumir, necessariamente, uma postura de transformação e não de manutenção desta sociedade.

Isso quer dizer que educação integral seria o caminho para superar o homem alienado, devendo educar o ser humano para harmonizar o trabalho manual e o trabalho intelectual sem separá-los, desenvolver suas faculdades mentais, trabalhar uma educação moral, formar para a vida social, educar para viver em liberdade individual em meio à liberdade de todos.

Já Proudhon, filósofo francês, em meados do século XIX, faz uma crítica da educação fornecida pela sociedade capitalista, pois uma sociedade hierarquizada produziria uma

educação hierarquizada (GALLO, 2012). Assim, a classe dominante receberia, por meio da educação, os conhecimentos para dominar o processo de produção, circulação e consumo, mantendo-se sempre na posição de proprietária. Por outro lado, as classes operárias receberiam somente a instrução necessária para realizar as tarefas a que estão destinadas, mantendo-se culturalmente na situação de classes dominadas, sem consciência do seu direito à liberdade e igualdade. A proposta de Proudhon, diz Gallo (2012), era de uma educação politécnica, aliando técnicas de produção manual à formação intelectual e moral da criança. Porém, o francês não percebeu que a revolução industrial já havia implantado a divisão de funções e o trabalho manual estava superado.

Foi Bakunin, filósofo anarquista russo, na metade do século XIX, conforme relata Gallo (2012), quem tornou o conceito de educação integral mais contemporâneo ao tratar o ser humano como produto social, resultante tanto de características *a priori*, portanto de nascimento e influências recebidas desde tenra idade, quanto *a posteriori*, a partir das escolhas e ações que pratica. Trazendo a experiência do pedagogo e jornalista Paul Robin na direção de um orfanato próximo a Paris, entre 1880 e 1894, e citando as palavras de Moriyón (1989), Gallo (2012) nos fornece uma concepção moderna de educação integral, oriunda de um profundo sentimento de igualdade e do direito que todos os seres humanos têm de se desenvolver da forma mais completa possível, independente das circunstâncias de seu nascimento. A preocupação com o desenvolvimento intelectual e físico é constante dentro desta perspectiva educacional. Nesse sentido, se levarmos em conta que este conceito foi pensado e fornecido dentro de um contexto capitalista e de educação burguesa, hierárquica e reprodutora de uma realidade, a ideia de educação integral e libertária, na concepção anarquista, possui um viés fortemente revolucionário.

É muito importante destacarmos aqui que a educação moral, na perspectiva da educação integral anarquista, “organizava-se em torno da vivência cotidiana da comunidade escolar através da solidariedade e da liberdade, como forma de organizar uma nova prática social” (GALLO, 2012, p. 178). Trata-se, pois, de uma educação para uma vida justa, livre e fraterna. É, portanto, não apenas diferente da educação moral proposta pelos integralistas, uma vez que não se tratava de uma educação para a disciplina e hierarquia, mas precisamente o seu contrário.

O movimento escolanovista, surgido no final do século XIX e começo do século XX, vai ao encontro dessas concepções apresentando uma crítica à educação tradicional, pautada pela memorização, pelo autoritarismo, pela disciplina e pelo formalismo. Chaves (2010)

ressalta que a Escola Nova se constitui motivada por transformações econômicas e sociais anteriores que originaram a Primeira Guerra Mundial, e também pelo surgimento de novas visões de mundo que reivindicaram, no campo das ciências e da filosofia, o pragmatismo, o positivismo e o empirismo. Propõe, então, uma nova educação cuja centralidade se encontra na criança, no desenvolvimento de suas capacidades, em seu reconhecimento como sujeitos ativos do ensino e núcleos da aprendizagem.

No Brasil, a Constituição de 1891, que vigorou até 1934, considerava o ensino público laico, precisamente contrário ao que pregava o pensamento integralista. Já a Constituição de 1934, segundo Romanelli (1986), declarava facultativo o ensino religioso e orientava para que fosse ministrado de acordo com os interesses religiosos dos pais ou responsáveis pelos alunos. Já a Constituição de 1937 trazia o ensino religioso como possibilidade, mas não como obrigação.

A proscrição do ensino religioso da 1.^a Constituição da República e a sua instituição nas constituições de 1934 e 1937 foram feitas à base de lutas de caráter ideológico. Essas lutas tiveram seu ponto culminante no início da década de 1930, quando foi retomada a questão, por causa do conteúdo das reformas educacionais que começavam a ser implantadas em alguns Estados e por causa dos princípios abraçados pelo movimento renovador da educação que tinham dado ênfase à necessidade da permanência da laicidade do ensino (ROMANELLI, 1986, p. 143).

Dentre os grupos que disputavam influenciar a educação pública, estavam o renovador e o grupo católico de caráter conservador. A Igreja Católica, de acordo com Romanelli (1986), praticamente monopolizou o Ensino Médio no Brasil até a proclamação da República. A partir daí, ela se viu ameaçada de perder o seu domínio. As lutas no campo educacional refletiam o momento político do próprio país, que também estava dividido politicamente.

A educação formal era privilégio das elites que poderiam pagar por ela. Quando as classes médias começaram a reivindicar para si o Ensino Médio, e as classes populares demandaram acesso ao ensino primário, o movimento renovador entendeu que era o momento de o Estado assumir o controle da educação, que deveria ser gratuita e obrigatória, embora ele mesmo não tivesse ainda as condições materiais para sua implantação. No entanto, “o perigo representado pela escola pública e gratuita consistia sobretudo no risco de esvaziamento das escolas privadas” (ROMANELLI, 1986, p. 144), muitas delas católicas, mas consistia especialmente no risco de se levar educação formal a todas as classes sociais, ameaçando os privilégios assegurados às elites e por elas mesmas.

Segundo Romanelli (1986), o movimento renovador era bastante confuso no campo teórico, embora fosse consistente, tendo obtido sucesso na implantação de reformas

educacionais em alguns Estados. Em dezembro de 1931, quando se reuniu a IV Conferência Nacional de Educação, houve uma polêmica tão grande e acirrada em torno do tema do ensino laico e da escola pública que não se conseguiu atender aos pedidos do governo da época para elaborar as diretrizes para uma política nacional de educação. O que se pode perceber é, de fato, um clima de grande tensão política entre as correntes ideológicas que orientavam os envolvidos. Neste contexto, os líderes do movimento renovador decidiram tornar públicas as suas intenções, surgindo, então, em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido por Fernando Azevedo em conjunto com outros 26 intelectuais da época, precisando e definindo a ideologia dos reformadores (ROMANELLI, 1986).

Há alguns limites no Manifesto, de acordo com Romanelli (1986), na relação da educação com o desenvolvimento econômico e social, pelo fato de ser muito próxima da concepção ideal e idealista dos educadores românticos do século XIX. Por outro lado, o documento avança quando reconhece a necessidade de se tratar os problemas escolares no plano político-social, não mais no plano administrativo. Essa talvez seja a grande novidade do Manifesto: vislumbrar a educação como uma questão social.

A grande primeira reivindicação do Manifesto é feita em favor da escola pública universal, gratuita, laica e obrigatória, do direito de cada indivíduo à educação integral oferecida pelo Estado, “contestando a educação como privilégio de classe, sem, contudo, recusar a contribuição da iniciativa privada” (ROMANELLI, 1986, p. 147). Para os pioneiros da educação nova, o Estado não poderia permitir que a distância existente entre as classes sociais aumentasse em relação às oportunidades educacionais. O Manifesto também lutou pela autonomia da função educativa, visando a não influência de interesses subalternos, que podem aqui ser interpretados como privados, ideológicos ou religiosos, conforme já se viu e virá novamente adiante. Era preciso liquidar o partidarismo, o nepotismo e o coronelismo.

A escola secundária, hoje entendida como Ensino Médio, era um ponto crucial para o Manifesto, pois era ela que formava uma espécie de dualismo educacional, o reduto dos interesses de classe. No entanto, embora o movimento renovador tenha tomado consciência da defasagem entre a nova situação socioeconômica e a escola tradicional, ele não questionou a nova ordem econômica que se manifestava.

Na Constituição de 1946, diz Romanelli (1986, p. 170), a influência do Manifesto é percebida no “retorno à inspiração ideológica dos educadores até na exigência de concurso de títulos e provas para preenchimento de cargo no magistério”, na proposta de descentralização pedagógica e administrativa, sem que a União deixasse de assumir o seu papel pelas linhas

gerais que deveria organizar a educação nacional e na previsão de recursos mínimos destinados à educação.

O movimento renovador obteve algumas vitórias importantes em sua luta, afirma Romanelli (1986), influenciando as Constituições de 1934 e 1946. Praticamente todo o capítulo segundo da Constituição de 1934, que trata da educação e da cultura, teve a influência do Manifesto. O artigo 148, por exemplo, afirma que a educação é direito de todos e deve ser proporcionada pelo poder público juntamente com a família. A influência do Manifesto, nesse sentido, pode ser observada até hoje na Lei n. 9.494 de 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2022, p. 8).

Por outro lado, o movimento renovador teve derrotas, como na Constituição de 1937, durante o Estado Novo de Getúlio Vargas, de caráter autoritário, onde nem sequer mencionava o direito à educação. Neste documento, além do ensino religioso estar presente, ainda que de forma não obrigatória, a oferta de cursos profissionalizantes é destinada às classes menos favorecidas, precisamente o contrário do que defendiam os autores do Manifesto, embora Fernando Azevedo (1884-1974) tenha feito elogios a este ponto da Constituição, não se atentando e observando que era a oficialização do ensino profissional para os mais pobres (ROMANELLI, 1986).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova trata também da educação integral como um direito biológico de cada indivíduo (GADOTTI, 2009). A corrente liberal visava à ampliação das funções da escola, o seu fortalecimento enquanto instituição e buscava, com a educação integral, a “reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia acontecer a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação” (CAVALIERE, 2010, p. 249). Essa concepção foi idealizada por pensadores ingleses e franceses no contexto das revoluções burguesas do século XVIII. Seus princípios são a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia. Tal concepção esteve muito presente nas bases do pensamento educacional brasileiro durante a primeira metade do século XX, instalando-se a partir do movimento pela independência até os dias de hoje, conforme afirma Clementino (2013, p. 68):

Diante das transformações sociais advindas com o progresso, a escola também deveria ser transformada para formar o novo homem, independente e responsável. A nova escola deveria oferecer condições para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos, preparando-os para indagar e resolver por si os seus problemas e ser um espaço, não de preparação para um futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível.

A permanente defesa do aumento da jornada escolar, portanto, da escola de tempo integral, em diferentes níveis de ensino, sempre esteve presente na obra de Anísio Teixeira, um dos intelectuais que assinam o Manifesto de 1932. Todavia, o autor não faz uso propriamente do termo “educação integral”, muito provavelmente para evitar qualquer identificação com os ideais integralistas da AIB que, durante os anos 1930, usaram amplamente as expressões “homem integral”, “Estado integral” e “educação integral” (CAVALIERE, 2010). A concepção de educação escolar ampliada que se apresenta hoje no pensamento e nos projetos que buscam a melhoria da educação pública brasileira tem, em suas origens, as ideias de Anísio Teixeira, cuja influência dos paradigmas europeu e estadunidense são manifestos. O pensamento de Teixeira, afirma Cavaliere (2010), rompeu com uma visão curativa, higienista e moralizadora da educação à época, como propalado na ação integralista. A proposta do pensador e político não era formar discípulos, tampouco catequizar os sujeitos, mas, ao contrário, formar pessoas críticas, precisamente o oposto do pensamento integralista e que, segundo Teixeira (1954), mais perturbava do que educava.

Teixeira (1956) observou que o processo de industrialização, a partir dos anos 1920, levou a importantes modificações no sistema escolar brasileiro e maior acesso à escola, porém, em detrimento da redução da carga horária escolar do curso primário com vistas a ampliar o número de matrículas. Além disso, as escolas passaram a funcionar em vários períodos, com algumas funcionando por até quatro turnos por dia, além de uma redução do período de formação de professoras e professores (CLEMENTINO, 2013). O ideal de um novo sistema escolar para todos continuou sendo para os poucos da elite. No entendimento de Teixeira (1994), a escola primária não poderia ser de tempo parcial, pois precisava garantir o mínimo fundamental de educação ao brasileiro, habilitá-lo ao trabalho, não sendo apenas uma escola de letramento ou de formação intelectual, mas, sobretudo de prática, de formação para promover uma cultura social e democrática. Anísio Teixeira introduziu o componente “tempo integral” ao seu modelo liberal de educação.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1955), modelo de escola em tempo integral criado por Anísio Teixeira em Salvador/BA, foi um tipo de escola focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada em preparar o sujeito para a cidadania, cumprir seus

deveres e exercer seus direitos. Com oito horas diárias, dividia-se em “Escola-classe” e “Escola-parque”.³ O espaço não havia sido pensado somente para os estudantes, mas também para a formação docente, uma vez que era um lugar de atuação prática de estagiários. Teixeira, de acordo com Clementino (2013), também instalou Escolas-laboratórios (experimentais) no Rio de Janeiro e fundou, em 1961, a Escola-parque de Brasília. No entanto, durante o regime militar de 1964 e seu consequente afastamento do país, seus projetos não foram continuados.

Para Gadotti (2009), a educação integral defendida por Paulo Freire baseia-se em uma educação popular e transformadora, conectada com a escola cidadã e com a cidade educadora.⁴ Se nos educamos ao longo de toda a vida, diz o autor, logo não podemos separar um tempo em que nos educamos e outro tempo em que isso não ocorre. Se educamos-nos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é, então, redundante. A educação integral, em Paulo Freire, pode ser compreendida enquanto educação democrática, emancipadora e com responsabilidade nas decisões tomadas. Para Freire (1959, p. 9-10),

[...] a uma sociedade que se industrializa e se democratiza, como a nossa, insistimos em oferecer uma educação intensamente verbal e palavrosa. Educação que se faz [...] um dos obstáculos ao nosso desenvolvimento econômico bem como à nossa democratização.

O autor sugere que a escola precisa dialogar com as necessidades locais, regionais e nacionais e, por isso, ser descentralizada. Dessa forma, quer dizer que a escola deve se afastar do anti-diálogo e da anti-participação do estudante no processo de sua própria educação, devendo este estar não apenas no centro das decisões, mas delas participar.

Com duras críticas a uma “educação das letras”, Freire (1959) propõe que a escola esvazie-se de todo o verbalismo e faça-se democrática, vencendo o autoritarismo anotado. Embora o termo educação integral não apareça propriamente nas palavras do autor, é notável que sua concepção de educação se assenta em uma educação democrática, ou seja, “um trabalho do homem com o homem e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialmente do homem para o homem, sem ele” (FREIRE, 1959, p. 12-13),

³ De acordo com Anísio Teixeira (1994), a escola-classe é um ambiente em que predomina o sentido preparatório da escola, do conhecimento teórico e das letras. A escola-parque, por sua vez, é um ambiente de trabalho prático, de educação física, arte e recreação.

⁴ Para Paulo Freire, de acordo com Gadotti (2009), a escola cidadã é uma “escola de comunidade”, de companheirismo, que viva a experiência democrática, que eduque para os direitos humanos, que tenha espaços formais e não formais de ensino e garanta, numa perspectiva cidadã, o direito de aprender com diálogo e participação. A cidade educadora é um lugar não apenas de relações de produção, mas também de relações sociais, de encontro, de festa e cultura e, portanto, de conhecimento. Por isso, se fazia necessário mapear o potencial educativo da comunidade e integrá-la à sala de aula.

fazendo, assim, uma crítica à hierarquização do saber. Aqui é possível perceber como as ideias de Paulo Freire se assemelham aos ideais anarquistas, rompendo com a hierarquia, buscando relações horizontalizadas e evidenciando oposição ao ideal integralista. Além disso, incorpora ao seu pensamento a questão da responsabilidade, a qual chama de “dado existencial”: só pode ser incorporada ao ser humano vivencialmente, não intelectualmente.

Freire (1959) relata sua própria experiência à frente da divisão de educação e cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), em que buscou trazer os operários para o debate, não apenas para resolver os próprios problemas, mas para situá-los dos problemas do seu bairro e de sua cidade. Como resultado dessa experiência, descreve que diversos clubes operários funcionaram nas dependências dos núcleos sociais da instituição e se puseram à disposição para buscar soluções de problemas que, antes, eram considerados exclusivamente do SESI.

O convite que fizemos ao operário para que ele se tornasse, através de seu clube, responsável também pela recuperação da instituição, participando assim, verdadeiramente de nossa administração, foi aceito. O operário foi chamado. Veio até nós. Participou. Atuou. Resolveu problemas. Sugeriu medidas. Sentiu-se responsável (FREIRE, 1959, p. 19-20).

O agir educativo, diz Freire (1959), deve trabalhar no sentido de formar um senso de perspectiva histórica. Quanto mais se desenvolver esse senso, maior será a inserção e participação do sujeito no processo de sua própria construção enquanto “homem nacional”. Assim, o sujeito não é apenas um expectador do processo, mas é atuante dele.

Anos mais tarde, na década de 1980, sob a influência da escola em tempo integral formulada por Anísio Teixeira, do materialismo histórico-dialético⁵ e do pensamento de Paulo Freire (CAVALIERE, 2010), foram criados, no Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).⁶ Para Darcy Ribeiro, segundo Clementino (2013), o baixo rendimento escolar brasileiro registrado à época devia-se ao fato de as crianças permanecerem pouco tempo na escola. Dessa forma, os mais pobres eram os mais prejudicados, pois a escola era a única oportunidade de alcançar o conhecimento formal. Assim, propôs a escola de tempo integral para evitar o abandono escolar pelas ruas ou devido a situações de falta de assistência, em que muitas vezes tinham que assumir, em casa, a função de adultos. O projeto

⁵ O materialismo histórico-dialético é aqui compreendido como um método filosófico e científico marxista de interpretação da realidade, em que o conhecimento se constrói a partir do conflito das ideias, e em que sujeito e objeto não estão separados, como pretendeu o dualismo filosófico na história, mas juntos, sendo o sujeito produto das condições da produção da vida material, ou seja, produto do meio em que vive (PIRES, 1997).

⁶ Criados durante as gestões de Leonel Brizola enquanto governador do Estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 1984-1988 e 1992-1996, e idealizados por Darcy Ribeiro enquanto secretário da educação.

dos CIEPs recebeu inúmeras críticas, desde o estigma de ser “escola para pobre”, do perigo do assistencialismo, da não adaptação dos jovens e das famílias ao período integral, entre outros.

O governo de Fernando Collor de Mello, entre os anos de 1990 e 1992, retomou o projeto dos CIEPs (GADOTTI, 2009). No entanto, apresentou-se com maior caráter assistencialista, ainda que com o apoio direto de Leonel Brizola (1922-2004), agora sob a alcunha de “Centros Integrados de Atendimento à Criança” (CIACs). Com o impedimento de Collor, o governo Itamar Franco retomou o projeto com nova nomenclatura, porém, com a mesma orientação: foram chamados de Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). A ideia por detrás desses projetos era de fazer valer os direitos da então recém-criada Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 13 de julho de 1990: fornecer não apenas educação escolar, mas saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, entre outros serviços, buscando a oferta de uma educação integral.

De acordo com Gonçalves (2006), o sujeito é um indivíduo de relações, de afetos, e deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial. Ainda segundo o autor, só faz sentido pensar em ampliar a jornada escolar se considerarmos que o horário expandido representa a ampliação de oportunidades que promovam aprendizagens emancipadoras e significativas. Já Andrade (2021), ao citar Guará (2009), destaca uma concepção de educação integral que está associada ao tempo integral, como um meio alternativo de equidade e proteção para a parcela da população infanto-juvenil que está em situação de pobreza e exclusão social. Tal concepção está fundamentada no próprio ECA. Ainda em relação ao conceito de educação em tempo integral, pode-se dizer que este

[...] resulta da reavaliação do papel da instituição escolar, ou seja, relaciona-se à busca dos limites e possibilidades de atuação da instituição escolar. Assim sendo, esse novo tratamento dado à educação em tempo integral faz parte de estratégias de combate às desigualdades sociais e escolares. Tais evidências estão presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente, no antigo PNE e no PDE, ao aproximarem à educação integral e/ou em tempo integral a proteção dos alunos de camadas mais vulneráveis (CLEMENTINO, 2013, p. 74).

Tem-se atribuído, então, um novo papel à educação, como o enfrentamento das desigualdades. Coube agora à instituição resolver um problema sistêmico ao se levar escolas de tempo integral para estudantes de estratos e regiões de baixa renda e mais vulneráveis. Nesse sentido, a escola tem assumido funções que, historicamente, estavam sob responsabilidade de outros setores, como saúde, esporte, segurança e assistência social. O

Relatório Faure⁷ entendeu que “o fim da educação deveria ser não só preparar jovens e adultos para um ofício determinado para a vida, como melhorar também a mobilidade profissional e suscitar um permanente desejo de aprender e de se formar” (CLEMENTINO, 2013, p. 75).

Para Andrade (2021, p. 120), “os debates acerca da ampliação da jornada escolar vêm sendo expandidos, pois o argumento está centrado na proposta de uma educação que seja capaz de resolver os problemas da pobreza e da exclusão social”. Assim, observa-se uma expectativa de que a escola resolverá um problema social e histórico de desigualdade, especialmente em países de capitalismo tardio, dependente e com grande desigualdade na distribuição da renda, como é o caso brasileiro. Quer-se uma escola que supere a dimensão conteudista para um modelo amparado em convivência, socialização e construção de valores (PERRUDE, 2013), podendo a escola se tornar um ambiente de socialização primária para desprivilegiados, substituindo a família, em que conhecimento científico não é mais relevante (CAVALIERE, 2007).

Autores como Paro et al. (1988, p. 12) entenderam que “intimamente ligada ao problema da universalização da escola, está a questão de se saber como se coloca a escola de tempo integral em relação à de tempo parcial”. Cavaliere (2014) acrescenta também o fato de que a tradição escolar brasileira é de escola de turno parcial, embora afirme que escolas privadas tenham aumentado a oferta para horário integral. Alguns estados e municípios também estão implementando a jornada em tempo integral em suas redes de ensino, como foi o caso da rede estadual de Santa Catarina que, a partir de 2017, deu início ao EMITI.

1.1 - A Educação Integral e a Escola em Tempo Integral presente na Política Pública em Educação no Brasil

No idioma inglês, o termo “políticas públicas” é denominado “*public policy*”. Embora soe como algo meramente linguístico, o fato é que, na língua anglo-saxônica, *politics* e *policy* são termos bem distintos, o que não ocorre na língua portuguesa e demais idiomas de origem latina, por exemplo. O primeiro termo se refere aos fenômenos do poder, como representação política, partidos, eleições, entre outros (GIOVANNI, 2009). O segundo, por sua vez, é uma forma de ação para solucionar problemas que estão mais no campo da administração do que

⁷ Em 1972, por iniciativa da UNESCO, foi elaborado um relatório, coordenado por Edgar Faure, que buscou, entre outros pontos, que a educação não fosse mais para “adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser” (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 13).

no campo em que os falantes de línguas latinas entendem por “político”. Enquanto na língua inglesa utilizam-se dois termos distintos para situações diferentes, na língua portuguesa trata-se do mesmo termo para situações igualmente diferentes. Se nos Estados Unidos e demais países de língua inglesa há certo “preconceito” com a palavra *politics* e os estigmas que a mesma carrega, como a corrupção, por exemplo, de acordo com Giovanni (2009), a utilização do termo *policy studies* ajudou a livrar os estudos desta conotação pejorativa. Se no Brasil também há uma desconfiança em relação à palavra “política” e os desdobramentos semelhantemente negativos que dela decorrem, então existe a possibilidade de encontrarmos problemas e resistência em discutir o tema das políticas públicas.

Há muitas formas de se conceituar política pública, e não há um conceito inequívoco, segundo Castro (2012), do que ela seja. Em geral, as concepções estão preocupadas com aspectos teóricos e práticos das políticas públicas. As reflexões sobre o tema variam e, por isso, muitas vezes elas são reflexo das condições e problemas próprios de cada país (CASTRO, 2012). Para Giovanni (2009), o conceito vai além de uma simples intervenção estatal em uma situação socialmente problemática. Para ele, a política pública é

[...] uma forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas, resultante de uma complexa interação entre o Estado e a sociedade, entendida aqui num sentido amplo, que inclui as relações sociais travadas também no campo da economia (GIOVANNI, 2009, p. 2).

O autor relaciona a política pública com o exercício do poder em sociedades democráticas e, neste caso, a implementação da escola de tempo integral é um exemplo da complexa interação entre Estado, sociedade e governo. Uma política pública voltada para a área da educação, ou seja, uma política educacional, pode alterar tanto os modos de ser e de estar no mundo, quanto às rotinas de estudantes, famílias, comunidade escolar e trabalhadoras e trabalhadores em educação. A efetivação de políticas públicas, sejam elas voltadas para a educação ou não, também é travada no campo da economia, pois, em muitos casos, prevê o repasse de recursos financeiros entre diferentes atores no Estado, e os interesses nestes recursos são reais e diversos.

Para Reis (2010), a política pública é um conjunto sistemático de ações e procedimentos que estão inter-relacionados, adotado de maneira pública por um governo para lidar com algum tema específico. Esses temas podem ser saúde, educação, transporte, segurança, entre muitos outros.

A política educacional, por sua vez, pode ser entendida como um desdobramento mais específico do termo política pública. Por política podemos entender a arte ou ciência de governar ou mesmo o espaço da *polis*, a cidade grega, da coletividade, enquanto o termo educacional, de acordo com Oliveira (2010), deriva de algum anglicanismo que leva ao adjetivo do que é relativo à educação. Citando Van Zanten (2008), Oliveira (2010) traz a definição de política educacional enquanto programas de ação governamental dirigidos aos públicos escolares, implementados pela administração e profissionais da educação. É frisado também que, nessa abordagem, trata-se de caráter estatal, institucional e portador de uma intencionalidade, ou seja, um fim a ser alcançado. Nesse sentido, para compreendê-la é preciso atentar-se ao âmbito estatal e às decisões governamentais.

As políticas públicas emanadas pelo Estado apresentam-se como dirigidas por interesse universal, ainda que focalizadas a determinados públicos-alvo. Contudo, essas políticas são resultantes de disputas em que os grupos organizados tentam legitimar como universais, acima de particularismos, seus próprios interesses (OLIVEIRA, 2010, n.p.).

Os grupos organizados, muitos deles privados, de acordo com Oliveira (2010), procuram legitimar seus próprios interesses como se fossem universais, supostamente acima de particularismo, como ocorreu com o movimento integralista, por exemplo. Todavia, por vezes não é o que ocorre, especialmente quando a análise da política educacional de Ensino Médio Integral em Tempo Integral revela a influência de organizações não-governamentais (ONGs), de caráter privado. Ademais, a política educacional também deve ser compreendida como resultado da correlação de forças entre projetos distintos, podendo haver contradições na sua essência.

Se a Constituição por si só não consegue garantir os direitos sociais, as políticas públicas podem ser a ferramenta para a resolução deste impasse. Kerstenetzky (2006) trata dos temas da focalização e universalização de políticas públicas, tendo como alicerce duas concepções de justiça social que as norteiam: uma noção de justiça social fina e outra espessa. Para a autora, a noção de focalização produz reação negativa por parte de quem se identifica com a ideia de justiça distributiva, pois é por estes associada à concepção de justiça de mercado. Nessa concepção, “as políticas sociais seriam residuais” (KERSTENETZKY, 2006, p. 568), tendo efeito sobre aqueles marginalizados da economia.

Já as políticas universais seriam, como o próprio nome sugere, para toda a sociedade. O programa de renda básica universal incondicional para todos os cidadãos e cidadãs, que vem sendo discutido pelo mundo e encontra, no Brasil, o ex-senador da república Eduardo

Suplicy, do Partido dos Trabalhadores (PT), um de seus principais idealizadores e defensores, é um exemplo de política universalista. Entretanto, ainda que as políticas educacionais possam ser de interesse universal, é comum encontrar em planos de educação textos focalizados em determinado público-alvo, priorizando atendimento às camadas mais vulneráveis da população, como os programas de educação integral e em tempo integral desenvolvidos em Minas Gerais e que inspiraram o Programa Mais Educação (PME) e o Plano Estadual de Educação (PEE) de Santa Catarina, de 2015, como veremos adiante.

A avaliação constante das políticas públicas se faz necessária, pois é preciso verificar os seus níveis de eficácia e eficiência, buscando adaptá-las, quando o caso. Como exemplo de uma política pública focalizada de sucesso no combate à pobreza e à desigualdade, o Programa Bolsa Família (PBF) tem apresentado resultados relevantes, conseguindo reduzir, no período de 15 anos, a pobreza e a extrema pobreza em 15% e 25%, respectivamente (SOUZA et al., 2019). Apesar de a pobreza não ter sido erradicada, não se deve desmerecer os resultados do programa, uma vez que ele foi responsável por 10% da redução da desigualdade no período entre 2001 e 2015. A conclusão de Souza et al. (2019) é de que o programa não apenas deve ser continuado, mas seus valores de transferência precisam ser elevados.

Embora as políticas públicas tenham objetivos muito específicos, embasamentos teóricos densos e ações planejadas, quando não executadas da maneira esperada, podem ter efeitos contrários aos desejados, ou mesmo ampliar um problema já existente. O caso relatado por Oliveira e Carvalho (2017), que investigaram um programa que visava a correção de fluxo de estudantes com defasagem na aprendizagem, exemplifica este argumento. O objetivo inicial das autoras era entender quais as percepções dos envolvidos sobre a política pública, a escola e o público-alvo. Em seguida, buscaram compreender como essas percepções influenciavam em suas práticas discricionárias.

Ao tomar decisões quanto aos benefícios e às sanções a serem distribuídos aos usuários, muitas vezes com base em julgamentos a respeito do seu merecimento (Maynard-Moody e Musheno, 2003), esses agentes desfrutam de um poder discricionário que pode repercutir sobre os resultados das políticas, eventualmente potencializando processos de exclusão (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017, p. 21-22).

Observou-se naquele estudo que, na percepção dos agentes educativos, a escola possuía uma função mais disciplinadora e socializadora do que propriamente pedagógica. É possível perceber aqui, de certa forma, uma influência integralista na concepção dos próprios educadores e educadoras ao entender a escola enquanto instituição disciplinadora e moralizante. Grande parte dos estudantes foi apresentada como jovens que “não querem nada”

e que não se esforçam para obter ascensão social por meio dos estudos. Em relação aos alunos atendidos especificamente pela política educacional, a percepção de que seriam alunos especialmente “problemáticos” prevaleceu: a maioria teria problemas comportamentais, morais (preguiça) ou mesmo de aprendizagem. Assim, as explicações para o fracasso escolar, por vezes, eram atribuídas ao próprio estudante.

Ainda considerando a percepção dos agentes da escola estudada, predominou a ideia de que aquela política educacional em si era uma forma de “maquiar” dados oficiais sobre os resultados da escola em avaliações externas, visto que os alunos com maiores dificuldades seriam concentrados em turmas que não seriam submetidas a essas avaliações, promovendo uma “limpeza” nas turmas regulares. Por fim, a metodologia de recuperação da aprendizagem era considerada ultrapassada e havia apenas uma professora especialista para ensinar todas as disciplinas. Constatou-se, neste ponto, “improvisações discricionárias realizadas pelos agentes, a fim de lidar com essas normativas consideradas irrealistas e insustentáveis”, como “a articulação entre professores e a criação de materiais diversificados” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017, p. 24). O ponto chave do estudo foi entender como o processo de tomada de decisão dos profissionais e suas ações discricionárias são, por vezes, muito mais orientados por valores próprios dos agentes do que pela observância às regras formuladas e transmitidas, atuando mais como um “agente do cidadão” ao invés de um “agente do estado”.

Concluiu-se, então, que a instituição onde o estudo foi realizado é um caso comum de escolas municipais em que os projetos de correção de fluxo foram realizados: houve sobrecarga de trabalho e escassez de recursos humanos e materiais. Por outro lado, essas ações discricionárias apresentadas também sofrem pressões constantes advindas dos escalões superiores, muitas vezes aliadas a condições inadequadas de trabalho, oferecendo fértil terreno para que os agentes utilizem sua discricionariedade baseados em um senso moral que diferencia alunos “merecedores” dos “não merecedores”.

Outro exemplo de uma política educacional com efeito reverso pode ser constatado no estudo elaborado por Girotto e Cássio (2018). Ao analisarem as escolas estaduais do Programa de Educação Integral (PEI) da cidade de São Paulo, constataram que o nível socioeconômico dos estudantes considerado “alto” é o dobro nas escolas PEI em comparação com as escolas regulares, contrariando o PNE 2014-2024, que prevê que as escolas de tempo integral sejam alocadas em áreas de alta vulnerabilidade social. De acordo com os autores, as escolas PEI estão no centro expandido da cidade, de urbanização consolidada e maior disponibilidade de serviços públicos e privados.

No que concerne às políticas em torno de educação integral e em tempo integral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, propõe a ampliação da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral a critério dos sistemas de ensino municipais e estaduais, atendendo ao princípio federativo. Por sua vez, a Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE 2001-2010), retoma a ideia de educação em tempo integral, propondo o aumento da jornada escolar também para a educação infantil, além do ensino fundamental (CLEMENTINO, 2013). Este Plano apresentou o tempo integral como prioridade ao atendimento de crianças dos estratos sociais mais baixos, focalizando nas famílias de menor renda e apresentando, assim, um caráter mais assistencialista. Também foi o primeiro a estipular uma quantidade mínima de horas equivalente à jornada integral: igual ou superior a sete horas diárias. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da Lei n. 11.497, de 20 de junho de 2007, permitiu “pensar num processo real e em nível nacional de implantação de escolas de tempo integral” (CLEMENTINO, 2013, p. 59). No mesmo ano, o governo federal criou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que buscou articular políticas federais, estaduais e municipais, visando a melhoria na qualidade da educação.

Os governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016)⁸, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), desenvolveram medidas econômicas e sociais que visaram melhorar o bem-estar da população mais pobre do país (CLEMENTINO, 2013). Combinando políticas universalistas e focalizadas, conseguiu-se queda nos índices de pobreza e desigualdade, somando-se aí crescimento econômico, geração de empregos, e aumento do crédito e do consumo pelas classes populares. É nesse contexto que se pode observar o aumento do número de programas relacionados à educação integral no país. Neste sentido, o crescimento econômico permitiu também a construção de instrumentos de proteção social, ampliando a jornada escolar dos alunos em áreas de maior vulnerabilidade social.

Em 24 de abril de 2007, por meio da Portaria Interministerial n. 17, foi lançado o Programa Mais Educação (PME), que fomentou a educação em tempo integral por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar nos municípios, estados e Distrito Federal. O programa foi pensado a partir das experiências de educação em tempo integral de Anísio

⁸ O segundo mandato da então presidenta Dilma Vana Rousseff, que deveria ser de 2015 a 2018, foi interrompido em 2016 por um impeachment.

Teixeira e Darcy Ribeiro, buscando a construção de uma sociedade democrática e desenvolvida:

Um de seus grandes desafios é a superação do ensino em turnos parciais, pois se sabe que a massificação da escolarização a partir da primeira metade do século XX foi marcada pela redução da carga horária escolar em turnos parciais e por um ensino restrito, por vezes circunscrito à alfabetização; o que pode ter contribuído para a ampliação das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das escolares entre os pobres e as classes sociais mais abastadas, tendo em vista que as últimas buscavam e ainda buscam o complemento escolar de seus filhos pago no contraturno escolar (CLEMENTINO, 2013, p. 80).

De acordo com Clementino (2013), a educação em tempo integral que se propôs com o PME não buscou repetir a prática da escola regular, mas ampliar os tempos, espaços e objetos do conhecimento, visando constituir uma educação cidadã. O Programa não se limitou ao plano educacional, mas a escola ganhou outras funções para além do educar formalmente, como garantir proteção integral e produzir conhecimentos (BRASIL, 2009). Neste sentido, foi importante para o programa ressignificar os espaços, utilizando locais públicos e privados fora da própria escola, uma vez que nem todo estabelecimento de ensino teria condições de introduzir as novas atividades. Dessa forma, conectou-se a vida escolar à vida comunitária, em uma clara influência freiriana.

Além das experiências de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, o PME também contou com a influência do Programa Escola Integrada, da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (CLEMENTINO, 2013). Este, por sua vez, surgiu a partir da necessidade de ampliação da jornada escolar e das experiências dos estudantes do Programa Escola Plural,⁹ aplicado na capital mineira em 1994. A Escola Plural norteou-se pela reorganização dos tempos e espaços escolares e pela inclusão: uma gestão territorial da educação, levando em consideração a comunidade em que cada escola está inserida.

No âmbito estadual, a primeira experiência de educação em tempo integral em Minas Gerais, que também inspirou o PME, surgiu em 2005, com o projeto Aluno de Tempo Integral, nas escolas participantes do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa (EVCA), que visava atender crianças e adolescentes mais afetados pela exclusão e violência, moradores de áreas de maior vulnerabilidade e risco social. Em 2007, criou-se o Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI), espelhado na experiência do Projeto Aluno de Tempo Integral e nos

⁹A Escola Plural buscou melhorar os níveis de aprendizado na rede estadual de Belo Horizonte, reorganizou os tempos escolares, propondo ampliar o tempo do Ensino Fundamental de oito para nove anos, “eliminando a seriação e favorecendo a construção da identidade do aluno” (DE MIRANDA, 2007, p. 64). Questionou o processo de ensino e aprendizagem como sinônimo de memorização de conhecimentos já estabelecidos e passou a construir o conhecimento a partir do contexto em que este é utilizado.

princípios educacionais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. O PROETI estendeu de três a cinco vezes por semana as atividades do contraturno escolar. As professoras e professores envolvidos tinham que cumprir diversas atividades, como relatório qualitativo da aprendizagem e projetos de intervenção para eliminar as dificuldades dos alunos.

A ampliação da jornada escolar no país foi regulamentada pelo Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, por meio do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. O PME buscou incentivar a educação integral de estudantes ao propor atividades socioeducativas no contraturno escolar, a partir de ampliação do tempo de permanência na escola e sob responsabilidade dela, da ampliação do espaço educativo, do firmamento de parcerias, entre outros, buscando a redução da evasão, reprovação e distorção idade/série escolar (PINHEIRO, 2009). O Programa, ao dar suporte para que os sistemas estaduais e municipais ampliassem a jornada escolar, habilitava-os a receber os recursos do FUNDEB (GIOLO, 2012). O Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, regulamentou o PME, definindo como critério de atendimento a vulnerabilidade social dos estudantes e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).¹⁰

Kerstenetzky (2006) e Cavaliere (2014) questionam se a necessidade da escola integral é universalista, ou seja, do conjunto da sociedade brasileira, ou uma medida compensatória e emergencial para os mais desprovidos economicamente e/ou moradores de regiões com maiores problemas sociais. Porém, mesmo que a escola de tempo integral fosse implantada para atender estudantes de baixa renda, ainda assim não haveria garantia de permanência desses estudantes na escola, pois, devido à necessidade de cuidar das tarefas domésticas (trabalho não remunerado) ou ter um trabalho para ajudar no orçamento familiar, há estudantes que não podem permanecer na escola de tempo integral. Gadotti (2009) também levanta a questão ao que chama de inovação educacional:

[...] trata-se de um **projeto especial** de tempo integral para algumas escolas ou se trata de uma educação integral como **política pública**, para todos, entendendo-a como um princípio orientador do Projeto Eco-Político-Pedagógico de todas as escolas? (GADOTTI, 2009, p. 29, grifo nosso).

O autor dá seguimento ao raciocínio evidenciando a diferença entre a concepção de educação integral e a jornada integral (ou tempo integral ou horário integral). Também é

¹⁰ Criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador que possibilita monitorar a qualidade da educação nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. É calculado a partir da taxa de rendimento escolar e das médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP.

enfático ao afirmar que a escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo, traçando uma crítica ao projeto inicial dos CIEPs, que previa até a construção de casas, “numa clara confusão entre o papel da escola e as políticas sociais” (GADOTTI, 2009, p. 30). Para o autor, as atuais propostas de tempo integral estão mais preocupadas em fazer a camada mais pobre da população passar mais tempo nas unidades escolares, embora tenha se observado precisamente o contrário nas Escolas Referências de Ensino Médio (NETO et al., 2016), em Pernambuco, e nas ETIs, em São Paulo (CÁSSIO; GIROTTO, 2018): quem permanece nas escolas de tempo integral são estudantes cujas famílias têm maior poder econômico. A escola pública, emprestando-se do pensamento freiriano, deve ser “integral, integrada e integradora”: integrar a escola às quadras de esporte, aos clubes, às academias de dança, às universidades, às ONGs, à municipalidade etc. Nesse sentido, as escolas privadas das classes mais abastadas já são de tempo integral, pois os estudantes dispõem de um contraturno com esporte, língua estrangeira, aulas de música, dança, dentre outras atividades que auxiliam no desenvolvimento, utilizando espaços privados que, de certa forma, complementam a escola.

1.2 - A regulamentação das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

Paralelamente às discussões e reflexões acerca do tema da educação integral e da escola de tempo integral, Cavaliere (2014, p. 1207) afirma que “é notório que a regulamentação sobre a escola de tempo integral tem caminhado para o seu estabelecimento como direito universal”. Inicialmente, esse tipo de escola, de acordo com a LDB de 1996, era exclusivamente para o Ensino Fundamental, mas foi ampliando seu alcance. Há documentos que refinam a LDB de 1996, principalmente em seus artigos 34 e 87, tratando sobre a ampliação da jornada escolar, mas ainda não estabilizado em termos políticos legais. O PNE 2001-2010 estabeleceu a “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas” e de “idades menores”, para as “famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa” (BRASIL, 2001). A Escola de Tempo Integral (ETI) não aparece de maneira específica, como meta em si mesma, mas diluída nos itens do Plano que se organizam pelos níveis e modalidades de ensino. Está presente na educação infantil e fundamental, mas ainda não no Ensino Médio. Cavaliere (2014) diz que é acentuado o sentido compensatório atribuído à escola de tempo integral.

Há uma mudança para o texto do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE 2014-2024), disposto na Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, e sua análise permite perceber que a

questão da ETI se tornou mais importante no debate educacional. Apesar de o sentido compensatório continuar presente, a ETI se apresenta em uma meta específica (meta seis), constituída por nove estratégias, válida para todos os níveis da educação básica, em “uma evidente mudança de estatura do tema na linha que vai da LDB ao PNE-2014” (CAVALIERE, 2014, p. 1209). O PNE 2014-2024 prevê a oferta de, no mínimo, 50% das escolas públicas da educação básica em tempo integral até o fim do Plano, de modo a atender, pelo menos, 25% dos estudantes neste nível de ensino. Nesse sentido, se apresenta distinto do Projeto de Emenda Constitucional n.º 134/2007 que prevê a universalização do atendimento de alunos em tempo integral em dez anos. A meta seis considera, em sua estratégia 6.1, que o tempo integral é “igual ou superior a sete⁷ (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola” (BRASIL, 2014). A meta 6.2, por sua vez, prevê a construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado para o atendimento em tempo integral, priorizando comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social. Por fim, a meta 6.9, propõe adotar medidas que melhor aproveitem o tempo de permanência dos estudantes na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades culturais, esportivas e recreativas.

No que tange ao Ensino Médio, foco do EMITI no estado catarinense, observa-se uma centralidade da discussão em torno desta etapa nas últimas décadas, sobretudo a partir de meados dos anos 2000. O primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), de acordo com Santos (2021), substituiu a obrigatoriedade do Ensino Médio pela progressiva universalização do mesmo de forma gratuita, o que significou a perda do amplo direito à educação básica como um todo.¹¹

Em 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE) lançou, segundo Santos (2021), diretrizes, pareceres e resoluções buscando formar jovens que fossem adaptáveis às demandas do mercado e das forças produtivas que estavam em constante mudança ou mesmo à falta de emprego. Essas demandas também podem ser observadas, quase 20 anos depois, quando se analisa as competências socioemocionais apresentadas nos cadernos do EMITI, em Santa Catarina, como se verá adiante.

Citando Frigotto e Ciavatta (2004), Santos (2021) demonstra que o PNE 2001-2011 pode ser considerado um abandono gradual da gestão educacional, por parte do Estado, ao se observar a sua transferência para as organizações não governamentais, empresas privadas e

¹¹ A Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, retira do inciso II a progressiva obrigatoriedade do Ensino Médio indicando apenas a sua gratuidade.

comunidades nas quais as escolas estavam inseridas. Essas transferências são as mesmas de que tratam Knöpker (2018) e Guarda (2020), no caso do EMITI, com os institutos Ayrton Senna, Natura, entre outros.

Metas de oferta de vagas, redução de repetência e evasão também foram assegurados no PNE 2001-2011, de forma muito similar ao PNE 2014-2024, especialmente pelo fato de algumas metas não terem sido alcançadas com o primeiro Plano, inclusive com decréscimo no número de matrículas no início dos anos 2000. Além disso, o veto de recursos financeiros do governo FHC transformou o Plano em um “grande *rol* de intenções” (KUENZER, 2010 apud SANTOS, 2021).

As gestões de Luís Inácio Lula da Silva (PT), entre 2003 e 2010, são entendidas como “mais democráticas” nos debates direcionados ao Ensino Médio e técnico em comparação com o governo precedente. Além disso, a gestão do petista buscou “maior aproximação com a comunidade acadêmica, contrapondo-se ao caráter monolítico das decisões tomadas da gestão FHC” (SANTOS, 2021, p. 85). No entanto, mesmo a gestão Lula, de caráter mais popular e democrático no que diz respeito às decisões tomadas, manteve as parcerias público-privada na oferta da educação profissional e demais setores empresariais que atuam na educação.

Ao tratar do ProEMI, Santos (2021) demonstra como o programa surgiu com uma diretriz de formar sujeitos protagonistas e produtores do seu próprio conhecimento. O protagonismo juvenil está presente como um dos temas centrais nas Orientações para Planos de Aula (OPA) e demais cadernos pedagógicos do Instituto Ayrton Senna, quando se trata da implementação do EMITI em Santa Catarina.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituído no primeiro governo de Dilma Rousseff (PT), entre 2010 e 2014, seguiu uma tendência de políticas focalizadas e priorizou estudantes do Ensino Médio da rede pública, incluindo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, o repasse de verbas para a aplicação do Programa não era somente para as redes estaduais ou municipais, mas também representou uma grande abertura do governo à iniciativa privada de educação básica (FERRETI; SILVA, 2017 apud SANTOS, 2021). Nesse sentido, também buscou adequar a educação às orientações do mercado. Em 2013, por meio da Portaria n. 1.440, de 22 de novembro, o MEC instituiu o Pacto Pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), em que se buscou articular e coordenar ações entre as esferas federais, estaduais e distritais, buscando elaborar e implantar políticas educacionais focadas na melhoria do Ensino Médio nacional.

Trazendo Moehlecke (2012) para o debate, Santos (2021) afirma que, quando a autora analisa o parecer CNE/CEB n. 5/2011 e a resolução CNE/CEB n. 2/2012, referentes às DCNEM/2012, conclui que o ponto chave não parece mais ser a superação entre o ensino propedêutico contra o ensino profissional, ou seja, entre o ensino básico e o técnico, mas o estabelecimento de uma multiplicidade de significados e trajetórias que podem ser traçadas durante o Ensino Médio. De fato, quando buscamos o documento CNE/CEB n. 05/2011, notamos que, em seu capítulo 2, que trata das “formas de oferta e organização do Ensino Médio”, no item XI, o documento sugere que a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer

tempos e espaços próprios para estudos e atividades que **permitam itinerários formativos opcionais diversificados**, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes” (CNE/CEB, 2011, p. 61, grifo nosso).

Vale ressaltar que os itinerários formativos, propostos em 2011 pelo documento analisado, estão hoje presentes e são realidade no Novo Ensino Médio (NEM), fruto da Reforma do Ensino Médio ocorrida em 2017, a partir da Medida Provisória n. 746, de 22 de novembro de 2016, e têm recebido críticas de especialistas em relação à falta de formação docente para lecionar esses componentes curriculares novos, à diminuição da carga horária de componentes curriculares como Língua Portuguesa e Matemática, às desigualdades educacionais que o NEM pode gerar entre estudantes de escolas públicas e privadas, entre outros. Em 2023, com a ascensão do terceiro governo do Presidente Lula, às críticas ao NEM acabaram por suspender o cronograma de implementação do programa. Segundo o ministro da Educação Camilo Santana, a decisão se deriva do fato do governo reconhecer que não houve diálogo mais aprofundado para a concretização do NEM, sobretudo durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro.¹²

No que diz respeito ao ensino integral e em tempo integral na etapa do Ensino Médio, observa-se que ao longo das últimas décadas o debate tem tomado igual centralidade e nota-se, de igual modo, a profusão de programas que tentam, com sucesso ou não, levar essa concepção de educação para os jovens em distintas redes de ensino no país. Uma das experiências de Ensino Médio Integral e em tempo integral de maior destaque no país é

¹² Informações extraídas da entrevista concedida pelo ministro Camilo Santana à Agência Brasil em 04 de abril de 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/governo-suspende-cronograma-de-implementacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 1maio2023.

aquela desenvolvida no estado de Pernambuco desde a primeira gestão do ex-governador Eduardo Campos (PSB), nos anos finais da primeira década do século XXI.

Em Pernambuco, a partir de 2008, houve a criação de Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) com capacidade para atender 50% da demanda de estudantes desta etapa do ensino. O governo de Eduardo Campos, que assumiu o executivo do estado de Pernambuco em 2007 para seu primeiro mandato, “constatou [...] que a rede estadual apresentava ao final do ano de 2006 baixíssimos indicadores de aproveitamento escolar” (MORAIS; SILVA, 2019, p. 149). Dessa forma, criou-se o Programa de Educação Integral (PEI).

Dutra (2014) considera que o programa de Ensino Médio Integral em Pernambuco foi criado priorizando a melhoria na qualidade da educação, além de se ter buscado a ampliação de matrículas. De acordo com o autor, as EREMs têm matriz curricular voltada para a formação geral integral (ensino propedêutico). Pernambuco alcançou o número de 300 Escolas de Referência em Ensino Médio e, segundo Dutra (2014), a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SEE/PE) realizou acompanhamento do Programa de Educação Integral em cada escola, fortaleceu a autonomia dos gestores, avaliou de forma sistemática a escola, contando com a participação de estudantes, pais ou responsáveis, equipe gestora, professoras e professores. Avaliou, também, as condições físicas de funcionamento, a prática docente e a gestão escolar.

A partir dos resultados das avaliações externas, principalmente naqueles que se referem ao Ensino Médio, o governo de Pernambuco resolveu, no ano de 2007, realizar um estudo do quantitativo necessário de escolas de Ensino Médio Integral do estado. Em seguida, propôs a reestruturação dessa etapa da Educação Básica, apresentando uma Política Pública que possibilitasse modificações nas estruturas organizacionais da Secretaria de Educação do estado (DUTRA, 2014, p. 11).

Dutra (2014) revela que, em 2004, o governo do estado de Pernambuco criou o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP). Também realizou parceria público-privada com o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE) e este, por sua vez, coordenou a seleção de gestores e identificou onde havia necessidade de novos centros (DUTRA, 2014; MORAIS; SILVA, 2019). Dessa forma, 20 novos centros foram criados.

Foi a partir da criação destes 20 novos centros que se construíram as Escolas de Referência em Ensino Médio (DUTRA, 2014; NETO et al., 2016). Em Pernambuco, houve o reordenamento das escolas no que diz respeito à etapa do ensino ofertado. Havia escolas estaduais que ofereciam tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio e, a partir da

criação dos novos centros, buscou-se a exclusividade do Ensino Médio para as escolas que aderiram ao programa. No entanto, tal mudança só seria possível se houvesse outra escola próxima que tivesse condições de oferecer o Ensino Fundamental. Nesse sentido, é possível perceber a influência da legislação pernambucana na legislação federal, tanto na MP-746/2016 quanto na Lei 13.415/2017, que instituem que as escolas de Ensino Médio em Tempo Integral devem ofertar, preferencialmente, o Ensino Médio. No caso do EMITI em Santa Catarina, embora essa mudança não tenha sido unânime, ela também ocorreu mesmo nos casos em que havia outra escola próxima para oferecer Ensino Fundamental, como se verá adiante.

Quanto à composição, carga horária de trabalho e principais atribuições da equipe gestora e corpo docente, pode-se apontar como característica que as diferenciam das demais escolas regulares a sua equipe de trabalho, que conta com um gestor, um educador de apoio, uma secretária e uma coordenadora de biblioteca. Para dar apoio à equipe gestora, foram criados quatro cargos comissionados de coordenação, sendo dois coordenadores de laboratórios (um de Ciências e um de Informática), um coordenador administrativo e um coordenador socioeducacional (PERNAMBUCO, 2008 apud DUTRA, 2014, p. 14-15).

O modelo de Gestão Empresarial Aplicada à Educação, com foco na gestão de resultados e no resultado da aprendizagem, de acordo com Dutra (2014) e Neto et al. (2016), esteve presente na implantação dessas escolas no estado pernambucano, evidenciando uma espécie de gestão privada da escola pública, conforme também nos aponta Guarda (2020) ao pesquisar o EMITI em Santa Catarina. A própria autora do livro TEAR (Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão de Resultados) participa da assessoria do programa desde o ano de 2008. Por outro lado, observa-se a dedicação exclusiva de professoras e professores com jornada de 40 horas semanais, a troca de experiências de sucesso entre escolas participantes, formação continuada docente e dos demais profissionais.

A forma de ingresso docente para estas escolas, de acordo com Dutra (2014, p. 15), se dá a partir de uma “seleção interna simplificada”, com desempenho avaliado semestralmente com a possibilidade de ser desligado do programa de Ensino Médio Integral caso não atenda às expectativas. O que é possível perceber, no entanto, segundo Moraes e Silva (2019, p. 153), é a presença de um sistema meritocrático inserido no sistema educacional, que prevê “recompensas e sanções como o não recebimento de gratificações, até a própria exposição pública dos funcionários, a partir dos resultados”. Ainda de acordo com os autores, a meritocracia, quando aplicada ao sistema educacional, especificamente no que diz respeito às escolas e profissionais, gera danos enormes, e o cálculo para identificar melhores e piores

docentes e escolas são inconsistentes, pois deixa não considera variáveis importantes do estudo sociológico, tais como as condições sociais e econômicas de ponto de partida de cada um.

A elaboração da proposta curricular para as escolas do programa, em Pernambuco, se deu em 2008 pela Secretaria Estadual de Educação, a partir de grupos de estudo com todos os professores e professoras envolvidos e das diretrizes curriculares e documentos normativos da SEE/PE. O que se pode concluir a partir da análise de Dutra (2014, p. 20) é que “os caminhos aqui sugeridos podem ser seguidos por outras escolas dessa mesma rede”. Das ações sugeridas pelo autor, destaca-se aqui a ampliação, para duas vezes ao ano, da formação em Educação Interdimensional e TEAR, envolvendo todos os educadores das escolas integrais e técnicos das Gerências Regionais de Educação (GREs), e outra envolvendo a equipe gestora.

Por outro lado, a análise de Neto et al. (2016, p. 179) revela que “a maioria dos depoimentos indica que as formações continuadas não são satisfatórias, pois os conhecimentos e técnicas oferecidos pelos formadores são básicos e há um foco excessivo no Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).¹³ Outras ações sugeridas por Dutra (2014) são a manutenção da seleção simplificada para ingresso no quadro docente das escolas integrais e, por fim, a regulamentação do processo seletivo de gestor escolar por um período mínimo de três anos para as Escolas Integrais.

De acordo com Neto et al. (2016), a rede estadual pernambucana de Ensino Médio integral é a que apresentou maior número de matrículas em todo o país. Os autores destacam que, em geral, as escolas integrais, seja de ensino propedêutico ou técnico, apresentam resultados e condições melhores que as escolas não integrais. Por outro lado, a pesquisa constatou indícios de que existe uma “seleção não oficial de alunos em tais escolas” (NETO *et al.*, 2016, p. 164), de maneira que não se pode afirmar se a política educacional de fato melhorou os índices educacionais do estado. Morais e Silva (2019, p. 141) entendem que a implementação das EREMs em Pernambuco foi “permeada por contradições, desigualdades e sentidos que muitas vezes não foram anunciados”.

A pesquisa de Neto et al. (2016) revela que, se um estudante não se adapta ao período integral ou os pais ou responsáveis não querem o (a) filho (a) nesta modalidade de ensino, há a possibilidade de trocar de escola.

¹³ O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) foi criado em 2000 com objetivo de medir o desempenho dos alunos da rede pública de ensino de Pernambuco, criando subsídios para formulação de políticas públicas. Realizado anualmente, o Saepe avalia conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática junto a estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

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

A realidade descrita acima, conforme veremos mais adiante, também foi observada a partir das entrevistas realizadas com docentes, gestoras e coordenadoras do EMITI em Santa Catarina. Dessa forma, os pesquisadores perceberam mudança no perfil socioeconômico dos alunos nas escolas integrais, com cada vez mais estudantes de classe média e média alta, o que também pode ser constatado na pesquisa de Giroto e Cássio (2018), realizada com escolas de tempo integral na rede estadual de São Paulo.

Quanto às percepções e apropriações do currículo, podemos destacar que existe nas escolas integrais e técnicas uma queixa constante devido à inadequação entre o currículo e a infraestrutura das escolas. Diretores, professores e alunos apontam a ausência de profissionais para usar os espaços das aulas de contraturno ou mesmo a inexistência de espaços apropriados (NETO et al., 2016, p. 178).

As queixas apresentadas em relação a inexistências de espaços apropriados, na pesquisa realizada por Neto et al. (2016) na rede estadual pernambucana, foram recorrentes nas entrevistas de Guarda (2020), França e Voigt (2022) e também nas entrevistas que realizamos na rede estadual catarinense em relação ao EMITI, evidenciando a mudança de estado e região, mas a permanência de uma realidade semelhante: muda-se o local, mas não os problemas. No entanto, existe a percepção de que, nas escolas de ensino integral pernambucanas, a diversificação do sistema educacional seja relevante no dia a dia escolar. Para Neto et al. (2016, p. 182), “argumentos como a maior ‘atenção’ da equipe (docentes e gestores) e o maior tempo despendido em sala de aula pelos estudantes foram recorrentes na defesa do sucesso das instituições integrais”. A questão do tempo em sala de aula foi também apontada como um ponto positivo do EMITI nas unidades escolares que realizamos entrevistas.

As escolas também contam com alto prestígio escolar no que concerne à obtenção de aprovações em sistemas educacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e a proximidade entre família e escola também foi apontada como um argumento positivo quando se trata da escolha pela escola de ensino integral. Porém, para Moraes e Silva (2019), a própria nomenclatura, ao tratar como “escola de referência”, sugere que há uma diferenciação

dentro da própria rede estadual de educação, tanto administrativa quanto pedagogicamente e que isso, por si só, já seria suficiente para se questionar sobre o quão benéfico é para os próprios estudantes e se é possível que esse modelo de escola seja universalizado na rede estadual pernambucana.

De volta ao contexto de legislação em nível federal, a MP-746/2016, com força de lei, que foi convertida na Lei n. 13.415 no ano seguinte, em seu Artigo 5º, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016, 2017). No Artigo 6º, a política previa o repasse de recursos do Ministério da Educação (MEC) para os Estados e Distrito Federal pelo prazo máximo de quatro anos por escola, contado da data do início de sua implementação, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos na MP-746 e no regulamento.

Art. 6º São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Medida Provisória e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento em escolas de Ensino Médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - sejam escolas implantadas a partir da vigência desta Medida Provisória e atendam às condições previstas em ato do Ministro de Educação; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei n. 9.394, de 1996 (BRASIL, 2016).

Neste contexto, ao final de 2016, ano da publicação da MP-746, suportado pela política de fomento supramencionada, o governo do Estado de Santa Catarina aderiu ao Ensino Médio Integral em Tempo Integral, conhecido na rede estadual como EMITI, visando sua efetiva aplicação a partir do ano letivo 2017 para 15 escolas participantes.

A uniformização do currículo do chamado Ensino Médio Regular não estaria atendendo aos anseios da juventude e do setor produtivo (GAWRYSZEWSKI, 2018). Por isso, o Ensino Médio como o conhecíamos antes da reforma não seria atrativo nem garantiria permanência aos jovens, assim como não permitiria formação de mão de obra qualificada para as demandas do mundo do trabalho do século XXI.

[...] o diagnóstico concebido é que a expansão da oferta de matrícula na educação básica e, mais especificamente, do Ensino Médio, não teria conseguido se conciliar com a qualidade do ensino ofertado. Uma vez que os estudantes não conseguem desenvolver habilidades e competências por conta de um currículo considerado “[...] extenso, superficial e fragmentado” (BRASIL, 2016a), o documento ressalta o que entende ser as duas principais medidas para reverter o então modelo de retrocesso: 1) a flexibilização do currículo, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos; 2) a ampliação da jornada escolar (GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 827-828).

Embora o texto citado faça referência mais propriamente à Reforma do Ensino Médio, agora conhecido por Novo Ensino Médio, é importante destacar que as mudanças específicas para esta etapa do ensino em nível federal iniciaram anos antes, com o Ensino Médio Inovador (ProEMI) em 2009 e, mais adiante, com o programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em 2017.

Ferreira e Ramos (2018) apontam que o Ensino Médio vem, ao longo do tempo, sendo questionado em relação às suas finalidades e, por isso, tem se tornado objeto de contínuas mudanças. As autoras, ao analisarem a MP 746-2016, percebem que a Medida Provisória é bastante ampla e aponta para a necessidade de novos investimentos financeiros nas escolas, mas foi instituída em um momento de crise e recursos escassos, especialmente com o congelamento de investimento em educação por vinte anos com a Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016.

Os resultados insatisfatórios do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) de 2016, referente ao ano de 2015, levaram o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, do partido Democratas (DEM),¹⁴ a editar a MP-746, que tomou como base comparativa os resultados obtidos pelos 20 países que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Porém, “a OCDE é composta por países com um elevado Produto Interno Bruto (PIB) per capita e um alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), cujos investimentos no campo da educação são elevados” (FERREIRA; RAMOS, 2018, p. 1178). Por isso, para as autoras, recorrer ao argumento de que o Ensino Médio no Brasil não tem alcançado metas estipuladas com base no desempenho de países desenvolvidos torna o argumento frágil e desonesto.

É importante destacar que a implementação do EMITI em Santa Catarina está relacionada à MP n. 746 e à Portaria 1.145, ambas de 2016, mas não propriamente à Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 - por motivo cronológico - pois o Programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral no estado catarinense teve suas negociações no final de 2016 com vistas ao início do letivo de 2017. Isso significa dizer que, quando a Lei 13.415 foi aprovada, o EMITI já havia iniciado suas atividades na rede estadual de ensino. Ainda em relação às mudanças, destaca-se aqui a padronização dos conteúdos por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

¹⁴ Em convenção realizada em 06 de outubro de 2021, e aprovada pelo Tribunal Superior Eleitoral em 8 de fevereiro de 2022, o partido Democratas se fundiu ao Partido Social Liberal (PSL) para formar o partido União Brasil (UNIÃO).

No edital de 2016, o MEC informa que designou 516 escolas, abrangendo 148.760 matrículas em tempo integral para receber R\$ 298 milhões. No edital do ano seguinte, pretendeu-se atender 572 escolas com total de 257.400 matrículas, embora tenha sido veiculado por fonte do próprio MEC que o investimento de R\$ 406 milhões acolheria 136 mil novas matrículas em 451 escolas, somando um total de 284 mil vagas até o fim de 2018 (GAWRYSZEWSKI, 2018).

Em relação à seleção das escolas, realizada pelas Secretarias de Educação para receberem os recursos provenientes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (EMTI), as portarias recomendavam que fossem escolas de Ensino Médio não profissionalizante, que a carga horária não ultrapassasse sete horas diárias para mais da metade dos alunos e, entre outros pontos, que fossem localizadas em regiões de vulnerabilidade social, considerando o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (GAWRYSZEWSKI, 2018). No entanto, mesmo com enfoque na vulnerabilidade social, o programa trata de escolas que não estão, necessariamente, em situação de vulnerabilidade social, mas que já possuem infraestrutura adequada, com espaços administrativos, pedagógicos, esportivos, alimentação escolar, entre outros.

Essa premissa se confirmará mais adiante no caso catarinense, a partir da análise de dados e das entrevistas, e se confirma, de acordo com Gawryszewski (2018), no caso do estado do Rio de Janeiro, onde quase todas as escolas selecionadas para receber o Programa EMTI já participavam de alguma rede de apoio da Secretaria Estadual de Educação. No Edital do Programa referente ao recebimento de recursos no ano de 2017, as 36 escolas selecionadas no estado fluminense tinham convênios com o Instituto Ayrton Senna (IAS) e com o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). O IAS e o Instituto Natura (SED-SC, 2017) também foram as organizações responsáveis pelo suporte pedagógico na implementação do EMTI em Santa Catarina.

CAPÍTULO 2 - O EMITI EM SANTA CATARINA

Conforme apontado no capítulo anterior, a educação integral em tempo integral no Brasil, embora discutida desde a década de 1920 e aparecendo de maneira ainda não estabilizada na LDB-1996, passa a compor o quadro da política educacional no país de maneira oficial a partir do PNE 2001-2010, avançando do ensino fundamental para as demais etapas de ensino com o PNE 2014-2024 (CAVALIERE, 2014), assim como observado nas políticas de financiamento educacional, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006, sendo posteriormente substituído pelo FUNDEB a partir de 2007. Neste mesmo ano houve a criação do Programa Mais Educação (PME), que visou “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007).

A partir de 2021, começou a valer o Novo FUNDEB, após ter sido transformado em fundo permanente de apoio ao desenvolvimento da educação brasileira pela Emenda Constitucional n. 108, de 26 de agosto de 2020. No novo fundo, “os recursos [...] serão distribuídos entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da educação básica presencial matriculados nas respectivas redes” (BRASIL, 2020). A contribuição da União no Novo FUNDEB vai aumentar gradativamente até atingir o percentual de 23% em 2026, sendo de 12% e 15% para os anos de 2021 e 2022, respectivamente; 17% em 2023; 19% em 2024; e 21% em 2025. No entanto, não há menção específica para o caso de estudantes de escolas de Ensino Médio Integral.

Em relação ao Ensino Médio especificamente e em nível de legislação federal, a portaria n. 971, de 09 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao PDE, instituiu o outrora citado programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Este programa foi implementado visando “apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do Ensino Médio não profissional” (BRASIL, 2009), dando suporte às Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações que melhorassem a qualidade do Ensino Médio não profissionalizante, promovendo uma educação científica e humanística, valorizando a leitura, a cultura, aprimorando a relação teoria e prática, utilizando novas tecnologias e desenvolvendo metodologias criativas e emancipadoras. A expansão do atendimento e a inovação curricular aparecem, respectivamente, nos itens I e III do parágrafo único. A parceria entre o Sistema S com as

redes públicas de Ensino Médio estaduais também é incentivada no item X. Os estados que tivessem aderido formalmente ao “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” poderiam apresentar propostas para receber o programa, que contava com suporte técnico e financeiro mediante análise, seleção e aprovação das propostas. Em Santa Catarina, o ProEMI está em vigor desde 2010, de acordo com informações da Secretaria de Estado da Educação (SED-SC).¹⁵

Já o EMITI, em território catarinense, de acordo com o Instituto Ayrton Senna¹⁶, foi inspirado na proposta de Educação Integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro, derivado da parceria entre o Instituto e a Secretaria de Educação do estado fluminense. A mesma parceria ocorreu em Santa Catarina e o programa surge no bojo das reformas relacionadas ao Novo Ensino Médio, aparecendo pela primeira vez na já citada MP-746/2016, convertida na Lei n. 13.415/2017. A Medida Provisória, em seu parágrafo terceiro, afirma que a organização das áreas de conhecimento será feita de acordo com critérios próprios de cada sistema de ensino e os currículos deverão atender a uma formação integral do aluno, conforme consta no parágrafo quinto:

§ 5º 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 a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2016).

A construção do “projeto de vida” tornou-se, no EMITI, um componente curricular obrigatório de mesmo nome, com foco não apenas na questão cognitiva, mas, especialmente, nas competências socioemocionais,¹⁷ frequentemente presentes nos cadernos do estudante, nos cadernos de sistematização¹⁸ e nas Orientações para Planos de Aula (OPA) produzidos pelo IAS. Esses cadernos formam o material didático e teórico fornecido pelo IAS. O projeto de vida e o desenvolvimento das competências socioemocionais, presentes no EMITI, são vistos por Gawryszewski (2018) como uma tentativa de formar um trabalhador resiliente, que suporta incertezas e assimila mudanças constantes em sua vida, sobretudo em um contexto de aplicação de reformas trabalhistas que retiram direitos. Já Ferreira e Ramos (2018)

¹⁵Informações SED-SC. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/17003-ensino-medio-inovador>. Acesso em: 05 jul. 2023

¹⁶Informações Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <https://institutoayrtonenna.org.br/>. Acesso em: 05 jul. 2023

¹⁷O caderno “Competências socioemocionais”, do Instituto Ayrton Senna, pode ser acessado através do link <https://shre.ink/socioemocional>.

¹⁸Os cadernos de sistematização do Ensino Médio Integral em Tempo Integral, oferecido pelo Instituto Ayrton Senna, podem ser acessados através do link <https://shre.ink/cadernossistematizacao>.

questionam se as mudanças são para que o estudante realmente adquira conhecimentos que contemplem o seu próprio “projeto de vida”, ou apenas para suprir os interesses do mercado de trabalho. Além disso, o critério de seleção das escolas tende a escolher unidades escolares que já contam com outros apoios financeiros e aponta para a lógica da preparação para as avaliações em larga escala.

Para França e Voigt (2022), a proposta do EMITI em Santa Catarina foi forjada na esteira das políticas de padronização de currículos e formação de indivíduos com objetivo de suprir as demandas do mercado de trabalho, baseada no desenvolvimento de competências, além das orientações da OCDE. Na pesquisa realizada pelos autores, o aumento da carga horária foi vista com bons olhos por docentes envolvidos com o Programa, pois “intensificou o contato dos alunos com os docentes e com seus pares, o que é visto como aspecto positivo do programa” (FRANÇA; VOIGT, 2022, p. 13). Os benefícios dessa relação aparecem também na obra de Almeida (2004). No entanto, o estudo observou que, na fala dos docentes envolvidos, por um lado, ficou clara a percepção de que o desenvolvimento das competências socioemocionais é uma preparação voltada para inserir os estudantes no mercado de trabalho e, por outro, para que eles se envolvam mais no processo de ensino e aprendizagem.

O informativo digital disponível na página virtual do IAS apresenta o programa EMITI em Santa Catarina a partir do *slogan* “Educação integral no Ensino Médio: uma proposta para promover a escola do jovem no século 21”. No *folder*, é possível visualizar entidades parceiras, tais como a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, o próprio IAS, o Instituto Natura, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Movimento Santa Catarina pela Educação e, por fim, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). A partir da constatação de que o mundo passa por profundas mudanças políticas, científicas, culturais e profissionais, sentidas por todos nós no dia a dia, a apresentação do Programa tenta dar uma resposta em conjunto à pergunta “o que os jovens estudantes querem poder ser, ao concluir o Ensino Médio?”.

A aprendizagem, de acordo com o informativo, não pode ser apenas teórica, mas o conhecimento deve servir para a resolução de problemas da vida. A resolução de problemas aparece nos cadernos do IAS enquanto uma das competências socioemocionais para o século XXI. Ademais, traz o Instituto Ayrton Senna como produtor de políticas educacionais e práticas de ensino que respondam aos desafios atuais cujos conhecimentos foram construídos por diversos especialistas com equipes de secretarias de educação pelo país. Embora o

Instituto forneça material didático, entende que cada rede de ensino tem desafios próprios. Por isso, a proposta afirma valorizar a autonomia dos profissionais envolvidos localmente.

O Programa conta com quatro áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, no ano de sua aplicação, em 2017, foram:

- 1) Linguagens¹⁹ (Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Inglês, Segunda Língua Estrangeira e Língua Portuguesa e Literatura);
- 2) Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia);
- 3) Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e
- 4) Matemática²⁰.

Os componentes curriculares (ou disciplinas tradicionais) têm horários para cada aula, mas são lecionados de modo articulado, ou seja, integrado às áreas do conhecimento. O diferencial do programa é apresentado nas “disciplinas inovadoras”, que fazem parte do chamado Núcleo Articulador. São elas:

- Projeto de Vida (PV);
- Projeto de Pesquisa (PP);
- Projeto de Intervenção²¹; e
- Estudos Orientados (EO).

A partir de metodologias integradoras, independente da área de conhecimento em que atuam, professores e professoras têm o mesmo compromisso de ser o mediador entre os estudantes e suas aprendizagens. Presença pedagógica, aprendizagem colaborativa, problematização, formação de leitores e produtores de textos na perspectiva dos multiletramentos e educação por projetos fazem parte do conjunto das chamadas “metodologias integradoras”.

Dos quatro princípios que norteiam a proposta, de acordo com o informativo digital, um deles é a integração de oito competências socioemocionais, que são:

- 1) Autoconhecimento;
- 2) Colaboração;
- 3) Abertura para o novo;
- 4) Responsabilidade;

¹⁹ A partir de 2018, a área de Linguagens sofreu alteração na grade curricular com a inserção do componente chamado “Arte, Cultura e Tecnologia/Informática”, também conhecido pela sigla ACTEC.

²⁰ Matemática é considerada tanto Área do Conhecimento quanto componente curricular.

²¹ O componente Projeto de Intervenção é, por vezes, apresentado no Programa de maneira conjunta ao Projeto de Pesquisa com a nomenclatura de Projeto de Intervenção e Pesquisa, na sigla “PIP”. Na prática, Projeto de Pesquisa é ofertado no primeiro semestre e, Projeto de Intervenção, no segundo. No terceiro ano do Ensino Médio, inverte-se a ordem.

- 5) Comunicação;
- 6) Pensamento crítico;
- 7) Criatividade; e
- 8) Resolução de problemas.

As competências são apresentadas enquanto capacidades para mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos e habilidades em várias situações da vida. Outro princípio é considerar os estudantes enquanto protagonistas do processo escolar, estimulando-os como agentes de transformação e corresponsáveis por seu desenvolvimento e de seus colegas.

Equipes valorizadas, em que docentes, coordenadoras, gestores e gestoras são acompanhados para aprimorar suas práticas, trabalhando juntos e de forma compromissada, colaborativa e com abertura para o novo, é mais um dos princípios apresentados pelo Programa. No entanto, a valorização é apresentada em termos de formação pedagógica, mas não se mostrou em rendimento financeiro específico para o quadro docente e demais profissionais das escolas envolvidas com o Programa em Santa Catarina. À época, o governo de Raimundo Colombo (PSD) e a Secretaria de Estado da Educação, gerida pelo ex-secretário Eduardo Deschamps, não elaboraram nenhum projeto de recurso financeiro visando os envolvidos com o EMITI nas escolas, porém, exigiram dedicação exclusiva no início de sua execução.

O quarto e último princípio trata das ações em rede, em que se busca integrar, nas redes de ensino, o que acontece em cada escola, semelhante ao que ocorreu com as EREMs em Pernambuco. Em 2017, no primeiro ano de sua implementação, por exemplo, gestores tiveram a oportunidade de visitar escolas de diferentes GEREDs participantes do programa, em uma espécie de intercâmbio para troca de experiências. No 1º ano do Ensino Médio, o programa contou com a seguinte matriz curricular, conforme o Quadro 1 a seguir.

QUADRO 1 - Matriz curricular do 1º ano do EMITI em 2017

MATRIZ CURRICULAR							
Matriz/Curso 2840-ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - EMTI				Área Ensino ENSINO MÉDIO			
Tipo da Matriz Ens. Médio Tempo Integral		Tipo Funcionamento Regular		Período Diário Diurno		Período Anual Anual	
Área de contratação ENSINO MÉDIO		Aula em minutos 48		Semanas letivas 40		Quant. alunos da turma 0	
Etapa 1 - SÉRIE	Final da vigência / /	Aulas Semanais 50	Nº de Alunos 0		Finalizante Não	Total C. H. 1792,000	
Disciplina	Data Início	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.	Aulas Est.	
255 BIOLOGIA	23/11/2016	/ /	64,00	2	Regular	0	
301 MATEMÁTICA	23/11/2016	/ /	224,00	7	Regular	0	
302 GEOGRAFIA	23/11/2016	/ /	64,00	2	Regular	0	
304 HISTÓRIA	23/11/2016	/ /	64,00	2	Regular	0	
307 EDUCAÇÃO FÍSICA	23/11/2016	/ /	64,00	2	Regular	0	
319 LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	23/11/2016	/ /	64,00	2	Regular	0	
320 LÍNGUA ESTRANGEIRA - ESPANHOL	23/11/2016	/ /	64,00	2	Ling. Estrang.	0	
321 LÍNGUA ESTRANGEIRA - FRANCÊS	23/11/2016	/ /	64,00	2	Ling. Estrang.	0	
322 LÍNGUA ESTRANGEIRA - ITALIANO	23/11/2016	/ /	64,00	2	Ling. Estrang.	0	
323 LÍNGUA ESTRANGEIRA - ALEMÃO	23/11/2016	/ /	64,00	2	Ling. Estrang.	0	
401 LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	23/11/2016	/ /	224,00	7	Regular	0	
437 SOCIOLOGIA	23/11/2016	/ /	64,00	2	Regular	0	
475 FÍSICA	23/11/2016	/ /	64,00	2	Regular	0	
513 QUÍMICA	23/11/2016	/ /	64,00	2	Regular	0	
536 FILOSOFIA	23/11/2016	/ /	64,00	2	Regular	0	
628 ARTE	23/11/2016	/ /	64,00	2	Regular	0	
3866 PROJETO DE VIDA	23/11/2016	/ /	64,00	2	Reg. só Alun.	0	
3867 PROJETO DE INTERVENÇÃO E PESQUISA	23/11/2016	/ /	128,00	4	Reg. só Alun.	0	
3868 ESTUDOS ORIENTADOS	23/11/2016	/ /	256,00	8	Reg. só Alun.	0	

Fonte: Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC).

A matriz contava com 50 aulas semanais e carga horária anual de 1.792 horas. É possível perceber que, com exceção dos componentes curriculares tradicionais de Matemática e Língua Portuguesa e Literatura, com sete aulas semanais cada um, todos os demais componentes curriculares considerados tradicionais contaram com duas aulas na semana. Língua Estrangeira Inglês era obrigatório no currículo, e uma segunda língua estrangeira poderia ser ofertada dentre as opções Francês, Espanhol, Italiano e Alemão, a critério da própria escola e da disponibilidade de professores e professoras. Os estudantes contavam com duas aulas semanais de Projeto de Vida (PV). Os docentes de PV, que poderiam ser quaisquer uns dos demais componentes curriculares, eram escolhidos pelos próprios estudantes a cada seis meses, e atuavam com grupos reduzidos de oito a quinze estudantes em média, de diferentes turmas e mesmo ano.

Para os primeiros e segundos anos do EMITI, o primeiro semestre era contemplado com quatro aulas semanais de Projeto de Pesquisa que, no segundo semestre, tornava-se Projeto de Intervenção, não necessariamente de maneira contínua à pesquisa realizada anteriormente. Diferentemente de PV, os estudantes não deveriam escolher o Projeto de Pesquisa por afinidade com os docentes, mas por interesse no tema proposto, que já estava pré-definido a partir dos cadernos²² do Instituto Ayrton Senna. Igualmente ao PV, estudantes de diferentes turmas e mesmo ano misturavam-se de acordo com o projeto de interesse.

Quanto ao Projeto de Intervenção, os próprios estudantes sugeriam, no 1º ano, propostas de intervenção na escola. No 2º ano, as propostas de intervenção estavam focadas

²² Os cadernos de Projeto de Pesquisa da primeira série do EMITI, distribuídos por área do conhecimento, podem ser acessados a partir do link <https://shre.ink/pp1anoemiti>.

no entorno da unidade escolar e também eram sugeridas pelos discentes. A viabilidade das propostas era analisada em reunião e escolhidas pelo corpo docente e diretivo da escola. O componente de Estudos (EO), inicialmente com oito aulas semanais, também era ministrado pelos mesmos docentes dos demais componentes curriculares.

Nesse sentido, um único docente encontrava a possibilidade de lecionar considerável número de aulas com número reduzido de turmas, além de contar com planejamento individual (com 4 horas/aula semanais), planejamento por área de conhecimento (PAC, com 2 horas/aula semanais) e planejamento integrado comum (PIC, com 4 horas/aula semanais). No entanto, com a decisão inicial, por parte da SED-SC, de exigir dedicação exclusiva ao programa, mas sem remuneração financeira específica aos envolvidos, houve resistência por parte dos docentes em aceitar participar do Programa, uma vez que é muito comum para a categoria trabalhar em mais de uma escola e em diferentes etapas de ensino, pois em muitos casos não se consegue completar a carga horária de 40 horas/aula semanais em uma única unidade escolar. Igualmente, também é comum professores e professoras terem vínculos com escolas particulares e públicas concomitantemente, o que poderá ser constatado no capítulo seguinte a partir da análise das entrevistas realizadas. A partir de 2018, a matriz curricular sofreu ligeira alteração, conforme o Quadro 2 nos permite identificar.

QUADRO 2 - Matriz curricular do 2º ano do EMITI em 2018

Etapa	Final da vigência	Aulas Semanais	Nº de Alunos		Finalizante		Total C. H.
2 - SÉRIE	//	50	0		Não		1792,000
Disciplina	Data Início	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.	Aulas Est.	
255 BIOLOGIA	05/10/2017	//	64,00	2	Regular	0	
301 MATEMÁTICA	05/10/2017	//	224,00	7	Regular	0	
302 GEOGRAFIA	05/10/2017	//	64,00	2	Regular	0	
304 HISTÓRIA	05/10/2017	//	64,00	2	Regular	0	
307 EDUCAÇÃO FÍSICA	05/10/2017	//	96,00	3	Regular	0	
319 LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	05/10/2017	//	64,00	2	Regular	0	
320 LÍNGUA ESTRANGEIRA - ESPANHOL	05/10/2017	//	64,00	2	Ling.Estrang	0	
321 LÍNGUA ESTRANGEIRA - FRANCÊS	05/10/2017	//	64,00	2	Ling.Estrang	0	
322 LÍNGUA ESTRANGEIRA - ITALIANO	05/10/2017	//	64,00	2	Ling.Estrang	0	
323 LÍNGUA ESTRANGEIRA - ALEMÃO	05/10/2017	//	64,00	2	Ling.Estrang	0	
401 LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	05/10/2017	//	224,00	7	Regular	0	
437 SOCIOLOGIA	05/10/2017	//	64,00	2	Regular	0	
475 FÍSICA	05/10/2017	//	64,00	2	Regular	0	
513 QUÍMICA	05/10/2017	//	64,00	2	Regular	0	
536 FILOSOFIA	05/10/2017	//	64,00	2	Regular	0	
628 ARTE	05/10/2017	//	64,00	2	Regular	0	
3866 PROJETO DE VIDA	05/10/2017	//	64,00	2	Reg.só Alun	0	
3867 PROJETO DE INTERVENÇÃO E PESQUISA	05/10/2017	//	128,00	4	Reg.só Alun	0	
3868 ESTUDOS ORIENTADOS	05/10/2017	//	160,00	5	Reg.só Alun	0	
4055 ARTE, CULTURA E TECNOLOGIAS/INFORMÁTICA	09/10/2017	//	64,00	2	Regular	0	

Fonte: Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC).

O componente curricular de Estudos Orientados, pertencente ao Núcleo Articulador, sofreu redução de três aulas, passando a contar com cinco aulas semanais ao invés de oito. Um novo componente foi inserido, o último da lista, identificado como “4055 Arte, Cultura e Tecnologias/Informática”, contemplado com duas aulas por semana. Houve acréscimo de uma aula no componente de Educação Física que passou, portanto, a contar com três aulas na

semana. Parte da justificativa da mudança se deu por causa da jornada ampliada: por estarem em período integral durante quatro vezes por semana, necessitavam também de mais movimento e atividade física.

O único período de “folga” para os estudantes era nas quintas-feiras à tarde, período reservado a todas as escolas participantes do programa para o Planejamento Integrado Comum (PIC), em que eram reservadas quatro aulas de 45 minutos para que os envolvidos com o EMITI nas escolas pudessem planejar a semana seguinte, as atividades de PV, discutir os projetos de intervenção ou pesquisa, entre outros. Sendo assim, toda a equipe gestora, coordenadora e docente contava com três horas semanais destinadas ao planejamento comum. Este momento de reunião foi considerado pelos entrevistados como um ponto chave para a organização do EMITI na escola, conforme demonstraram França e Voigt (2022), e poder-se-á constatar na análise das entrevistas realizadas.

Para o 3º ano do EMITI, em 2019, a matriz curricular foi mantida de maneira idêntica ao do 2º ano, conforme o Quadro 3 abaixo nos mostra.

QUADRO 3 - Matriz curricular do 3º ano do EMITI em 2019

Etapa	Final da vigência	Aulas Semanais	Nº de Alunos		Finalizante	Total C. H.
3 - SÉRIE	/ /	50	0		Não	1792.000
Disciplina	Data Início	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.	Aulas Est.
255 BIOLOGIA	05/10/2017	/ /	64,00	2	Regular	0
301 MATEMÁTICA	05/10/2017	/ /	224,00	7	Regular	0
302 GEOGRAFIA	05/10/2017	/ /	64,00	2	Regular	0
304 HISTÓRIA	05/10/2017	/ /	64,00	2	Regular	0
307 EDUCAÇÃO FÍSICA	05/10/2017	/ /	96,00	3	Regular	0
319 LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	05/10/2017	/ /	64,00	2	Regular	0
320 LÍNGUA ESTRANGEIRA - ESPANHOL	05/10/2017	/ /	64,00	2	Ling.Estrang	0
321 LÍNGUA ESTRANGEIRA - FRANCÊS	05/10/2017	/ /	64,00	2	Ling.Estrang	0
322 LÍNGUA ESTRANGEIRA - ITALIANO	05/10/2017	/ /	64,00	2	Ling.Estrang	0
323 LÍNGUA ESTRANGEIRA - ALEMÃO	05/10/2017	/ /	64,00	2	Ling.Estrang	0
401 LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	05/10/2017	/ /	224,00	7	Regular	0
437 SOCIOLOGIA	05/10/2017	/ /	64,00	2	Regular	0
475 FÍSICA	05/10/2017	/ /	64,00	2	Regular	0
513 QUÍMICA	05/10/2017	/ /	64,00	2	Regular	0
536 FILOSOFIA	05/10/2017	/ /	64,00	2	Regular	0
628 ARTE	05/10/2017	/ /	64,00	2	Regular	0
3866 PROJETO DE VIDA	05/10/2017	/ /	64,00	2	Reg.só Alun	0
3867 PROJETO DE INTERVENÇÃO E PESQUISA	05/10/2017	/ /	128,00	4	Reg.só Alun	0
3868 ESTUDOS ORIENTADOS	05/10/2017	/ /	160,00	5	Reg.só Alun	0
4055 ARTE, CULTURA E TECNOLOGIAS/INFORMÁTICA	09/10/2017	/ /	64,00	2	Regular	0

Fonte: de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC).

A carga horária permaneceu com 1.792 horas anuais e com 50 aulas semanais. No entanto, na terceira série do EMITI a ordem dos projetos²³ se invertia: no primeiro semestre havia Projeto de Intervenção com foco no mundo do trabalho; no segundo semestre, Projeto de Pesquisa com temas relacionados à redução da maioria penal, política de ação afirmativa (apresentada no caderno como “sistema de cotas para negros nas universidades”),

²³ Os cadernos de Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa, da 3ª série do EMITI, podem ser visualizados através dos links <https://shre.ink/pi3anoemiti> e <https://shre.ink/pp3anoemiti>, respectivamente.

aquecimento global, mídia e liberdade de imprensa e, por fim, o planeta Terra e a questão hídrica.

No que diz respeito à carga horária docente em 2017, dividimos em dois grupos para melhor entendimento, conforme as Tabelas 1 e 2 a seguir:

TABELA 1 - Distribuição de aulas para o (a) docente de matemática ou língua portuguesa e literatura no EMITI em 2017 com uma turma

Grupo 1	Aulas por semana
Matemática ou Língua Portuguesa e Literatura	7
Projeto de Vida (PV)	2
Projeto de Intervenção e Pesquisa (PIP)	4
Estudos Orientados (EO)	2
Planejamento Individual	4
Planejamento por Área de Conhecimento (PAC)	2
Planejamento Integrado Comum (PIC)	4
Total	25 h/a

Fonte: Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SIGGESC). Organizado pelo autor.

Nota-se então que, com apenas uma turma, era possível para o professor ou professora de Matemática ou Língua Portuguesa e Literatura, que formam o Grupo 1, atuar com uma carga horária de 25 horas/aula por semana. Caso o docente optasse por mais uma turma, acrescentar-se-iam mais sete aulas na semana do componente curricular em questão, totalizando 31 horas/aulas semanais. Optando por três turmas, o que ocorria com frequência, trabalhar-se-ia com 38 horas/aulas semanais. No Grupo 2, conforme mostra a Tabela 2, a situação era a seguinte:

TABELA 2- Distribuição de aulas para o (a) docente da área de ciências da natureza, humanas ou linguagens²⁴ no EMITI em 2017 com uma turma

Grupo 2	Aulas por semana
Arte, Educação Física, Língua Estrangeira, Biologia, Física, Química, Filosofia, Geografia, História, Sociologia e Arte, Cultura e Tecnologia/Informática ²⁵	2
Projeto de Vida (PV)	2
Projeto de Intervenção e Pesquisa (PIP)	4
Estudos Orientados (EO)	4
Planejamento Individual	4
Planejamento por Área de Conhecimento (PAC)	2
Planejamento Integrado Comum (PIC)	4
Total	22 h/a

Fonte: Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC). Organizado pelo autor.

Assim, um professor ou professora dos componentes curriculares supracitados das áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens (com exceção de Língua Portuguesa e Literatura), com apenas uma turma, atuaria com carga horária de 22 horas/aula semanais. Caso optasse por mais turmas, acrescentar-se-iam mais duas aulas por semana por turma. O docente de alguns destes componentes curriculares poderia trabalhar com 28 horas/aula e apenas quatro turmas, algo impensável no Ensino Médio Regular, por exemplo. Para efeito de comparação, o docente da área de História no Ensino Médio Regular, com duas aulas semanais, em 2017, precisaria lecionar para 14 diferentes turmas para alcançar uma carga horária de 28 horas/aula. Em 2018 e 2019, com a mudança na matriz mencionada, o quadro de distribuição de aulas também sofreu alteração para profissionais de Educação Física, cuja carga horária passou a ser de três aulas por semana, conforme Tabela 3, formando um terceiro grupo.

²⁴ Exceto para Língua Portuguesa e Literatura que contava com sete aulas semanais.

²⁵ Somente a partir de 2018 o componente curricular Arte, Cultura e Tecnologia/Informática passou a integrar a matriz curricular do EMITI, e sua carga horária permaneceu igual aos componentes de Arte e Línguas Estrangeiras, de mesma área do conhecimento, portanto, duas aulas semanais.

TABELA 3 - Distribuição de aulas para o (a) docente de Educação Física no EMITI com umaturma a partir de 2018

Grupo 3	Aulas por semana
Educação Física	3
Projeto de Vida (PV)	2
Projeto de Intervenção e Pesquisa (PIP)	4
Estudos Orientados (EO)	4
Planejamento Individual	4
Planejamento por Área de Conhecimento (PAC)	2
Planejamento Integrado Comum (PIC)	4
Total	23 h/a

Fonte: Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC). Organizado pelo autor.

Dessa forma, para profissionais de Educação Física, a partir de 2018, a carga horária com apenas uma turma era de 23 horas/aula por semana, uma aula a mais do que no ano anterior. Igualmente aos demais componentes curriculares, o docente também poderia optar por mais turmas, aumentando três aulas de seu componente por turma, havendo a possibilidade de chegar a 26, 29 ou 31 horas/aula, com duas, três ou quatro turmas, respectivamente.

A pesquisa de França e Voigt (2022) revelou, na fala de profissionais envolvidos com o programa, como foi importante e positivo ter momentos de planejamento por área de conhecimento (PAC) e integrado comum (PIC), pois proporcionou aos profissionais conhecerem-se melhor e saber o que cada um estava lecionando em sala de aula, permitindo uma construção coletiva do trabalho docente. Porém, com a implantação do Novo Ensino Médio em todas as escolas que ofertam esta etapa em Santa Catarina, a partir de 2022, esse momento considerado importante pelos docentes não foi mantido conforme promessa do governo de Carlos Moisés, eleito em 2018 pelo Partido Social Liberal (PSL), atualmente filiado ao Republicanos, não obtendo a reeleição para governador no pleito de 2022.

2.1 - A Legislação do EMITI em Santa Catarina

Há pelo menos três documentos importantes para se entender a implementação do EMITI em Santa Catarina, a partir do final de 2016 e início de 2017, a saber:

- 1) Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016;
- 2) Portaria MEC n. 1.145, de 10 de outubro de 2016; e
- 3) Portaria MEC n. 727, de 13 de junho de 2017.

O primeiro, a MP-746/2016, é o documento que, de fato, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e dá outras orientações. Julga-se aqui importante destacar a diferença nas siglas visando evitar qualquer confusão: a sigla da política fomentada pela MP-746 é EMTI, enquanto a sigla do Ensino Médio Integral em Tempo Integral em Santa Catarina é EMITI. Seguindo a análise, a Medida Provisória não apenas instituiu uma nova política educacional, mas foi convertida na Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabeleceu de fato a reforma do Ensino Médio no país, alterando as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e revogando Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005, que obrigava escolas públicas e privadas a oferecerem o ensino de Língua Estrangeira Espanhol de maneira optativa aos estudantes, fossem de ensino fundamental ou médio.

Ao analisar a gestão público-privada no Ensino Médio Integral em Tempo Integral em Santa Catarina, Guarda (2020) traz observações interessantes nas mudanças ocorridas nas políticas educacionais a partir do impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT), em 2016. Nesse sentido, a própria implementação do EMITI em território catarinense é fruto de tais mudanças, pois, conforme já citado, vem na esteira da Medida Provisória n. 746, de 2016, com força de lei, sancionada pelo ex-presidente Michel Temer.

O segundo documento, a Portaria n. 1.145/2016, instituída menos de um mês depois da MP-746, é o documento que vai considerar a necessidade de apoiar os sistemas públicos de ensino a oferecer educação em tempo integral para estudantes de Ensino Médio, visando a meta três do PNE 2014-2024, que é de universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos até 2016, e elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% por cento até o final de 2024 (BRASIL, 2014). O documento também considera a necessidade de apoiar os estados e o Distrito Federal a “utilizarem critérios técnicos de mérito

e desempenho na gestão escolar, de forma a atender a meta 19 do PNE” (BRASIL, 2016, p. 23). Tal qual a MP-746/2016, a Portaria também reforça a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto socioemocionais. Em seu artigo 3º, afirma que “cada edição do Programa terá duração de 48 meses, para a implantação, acompanhamento e mensuração de resultados” (BRASIL, 2014). No artigo 5º, institui que cada Secretaria Estadual de Educação poderia aderir ao Programa atendendo o número mínimo de 2.800 estudantes e um número máximo que variava conforme o estado. As escolas catarinenses que aderiram ao EMITI em 2017 e que foram objeto de estudo desta pesquisa estavam norteadas por esta Portaria. No caso de Santa Catarina, o número máximo era de 13.500 estudantes e de 30 escolas. Nesse sentido, estava legislado que não seria um programa para todos, mas uma espécie de política focalizada, uma vez que Santa Catarina contava com aproximadamente mil escolas de Ensino Médio em 2019, de acordo com dados do INEP. Apesar de suas intenções, Ferreira e Ramos (2018, p. 1183) alertam que

Os termos dessa portaria reforçam a preocupação de grande número de educadores e pesquisadores da área da educação sobre as implicações de uma política pública que pode vir a promover a diferenciação entre as escolas, o que pode gerar a exclusão de muitos estudantes do acesso a uma escola de qualidade.

No plano de implementação do Programa pela SEE, deveria constar um cargo de “Especialista em infraestrutura”, também apresentado como “Especialista *de* infraestrutura” (grifo nosso), com dedicação de 40 horas semanais, conforme aponta o artigo 7º, item I-d. Uma das atribuições deste cargo, de acordo com a Portaria, era a de “elaborar e acompanhar a execução do orçamento financeiro do Programa no que tange à parte de infraestrutura, bem como pelo controle da utilização dos **recursos diretamente repassados às escolas**” (BRASIL, 2016, p. 25, grifo nosso). No entanto, não houve repasses financeiros específicos diretamente às escolas participantes do programa EMITI, embora os recursos tenham chegado em forma de equipamentos eletrônicos, mobília, entre outros.

Seguindo no sentido da infraestrutura das escolas, no que tange aos espaços administrativos, a Portaria recomenda que a instituição de ensino tenha os seguintes espaços, conforme apresentamos no Quadro 4.

QUADRO 4 - Espaços administrativos recomendados pela Portaria N. 1.145/2016

Espaços administrativos recomendados pela Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016
1. Sala de almoxarifado
2. Sala de coordenação
3. Sala de diretoria
4. Sala de secretaria
5. Sala dos professores
6. Sanitários adultos masculino e feminino

Fonte: Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016. Organizado pelo autor.

No que tange aos espaços pedagógicos, o documento, de acordo com o Quadro 5 a seguir, recomenda que a escola supra a seguinte demanda:

QUADRO 5- Espaços pedagógicos recomendados pela Portaria N. 1.145/2016

Espaços pedagógicos recomendados pela Portaria n. 1.145, de 10 outubro de 2016
1. Biblioteca de 50 m ²
2. Sala de Informática
3. Laboratório com 60 m ²
4. Espaço de circulação
5. 12 (doze) salas de aula com no mínimo 40 m ² cada uma
6. Sanitário masculino com 16 m ² cada um
7. Sanitário feminino com 16 m ² cada um

Fonte: Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016. Organizado pelo autor.

Em relação aos espaços esportivos, a Portaria recomenda:

- 1) Quadra poliesportiva de 400 m²;
- 2) Vestiário masculino de 16 m²;
- 3) Vestiário feminino de 16 m².

O documento prevê que, caso a escola não tenha quadra esportiva, deverá demonstrar onde as atividades esportivas serão realizadas. Em relação aos espaços para serviços recomendados pelo documento, tem-se o seguinte cenário (Quadro 6):

QUADRO 6 - Espaços de serviços recomendados pela Portaria N. 1.145/2016

Espaços para serviços recomendados pela Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016
1. Central de gás liquefeito de petróleo (GLP)
2. Depósito de lixo
3. Pátio de serviço
4. Depósito de material de limpeza
5. Despensa
6. Cozinha de 30 m ²
7. Bancada para o preparo de carnes, guarnições e preparo de legumes e verduras
8. Bancada de preparo de sucos, lanches e sobremesas
9. Bancada de lavagem de louças sujas
10. Área de cocção
11. Balcão de passagem de alimentos prontos
12. Balcão de recepção de louças sujas
13. Vestiário com chuveiro e sanitário para funcionários
14. Pátio coberto - espaço de integração entre diversas atividades e faixas etárias, onde se localiza o refeitório

Fonte: Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016. Organizado pelo autor.

De acordo com o documento, caso a escola não tenha cozinha, deverá apresentar alternativas para a terceirização da alimentação. É possível perceber, especialmente em relação aos espaços pedagógicos e de serviços recomendados pelo documento, uma grande demanda de espaços dos quais uma parcela das escolas públicas carece. Conforme se poderá observar adiante, a Portaria n. 727/2017, que foi instituída com o EMITI já em andamento e que revogou a Portaria n. 1.145/2016, fez um número expressivamente inferior de exigências em relação aos espaços escolares. É possível induzir que a diminuição na exigência de espaços na nova Portaria ocorreu devido ao grande número de queixas, como se pode perceber na pesquisa realizada por Guarda (2020) e a partir das entrevistas que realizamos com os profissionais envolvidos com o EMITI.

O item II da Portaria n. 1.145/2016 nos mostra que a equipe responsável pela implantação do Programa no estado deve “apresentar proposta de regulamentação das escolas

de Ensino Médio em tempo integral por meio de lei estadual ou distrital ou apresentar legislação que contemple ações de educação em tempo integral nos estados” (BRASIL, 2016, p. 24). Na sequência, caso a SEE não apresente as leis que regulamentam as escolas segundo as diretrizes do Programa no momento da adesão, terá um prazo de até dois anos para criá-las e aprová-las na Assembleia Legislativa estadual ou distrital.

No caso catarinense, o Plano Estadual de Educação (PEE), aprovado pela Lei n. 16.794, de 14 de dezembro de 2015, prioriza a instituição do ensino integral na rede educacional pública catarinense, busca “fomentar programa voltado à permanência (bolsa de estudo) dos alunos na escola de tempo integral, especialmente no Ensino Médio inovador” (SANTA CATARINA, 2015) e traz a educação básica pública em tempo integral enquanto estratégia para aumentar o tempo de permanência dos estudantes na escola e ampliar progressivamente a jornada de docentes em uma única escola. Em relação ao aumento da carga horária, visando escolas de tempo integral, Guarda (2020) questiona como se conseguirá manter os estudantes nas escolas e como será feita a organização da infraestrutura das mesmas. Embora o PEE de Santa Catarina cite a bolsa de estudo, a mesma não foi efetivada na prática entre os anos de 2017 e 2019, anos selecionados para o presente estudo, tornando-se realidade somente no ano de 2022, quando algumas escolas já haviam encerrado o EMITI. Na meta seis, o PEE pretende oferecer educação em tempo integral para 65% das escolas e atender, no mínimo, 40% dos estudantes da educação básica até o final da vigência do Plano Decenal (2015-2024).

Em terceiro lugar, a Portaria n. 727, de 13 de junho de 2017, que estabeleceu “novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMITI” (BRASIL, 2017, p. 9), em seu artigo 2º, trata da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação que participarem do programa e o desenvolverem de acordo com as diretrizes da própria Portaria. A duração, que antes era de 48 meses, portanto, quatro anos, passou a ser de dez anos a partir da data de adesão. O mínimo de 120 (cento e vinte) matrículas é exigido no 1º ano do Ensino Médio, e o critério da vulnerabilidade social e econômica continua presente. Apesar da mudança no tempo de duração para 10 anos, 2023 será o último ano do EMITI em Santa Catarina, já que 2022 foi o ano em que todas as escolas da rede estadual de ensino catarinense aderiram ao Novo Ensino Médio, com matrizes curriculares diferentes.²⁶

²⁶ A Portaria n. 627, de 4 de abril de 2023, do MEC, suspende os prazos em curso do Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Como já mencionado neste trabalho, a suspensão do programa se dá no contexto do novo governo federal assumido pelo presidente Lula em 2023.

Em relação à parte de infraestrutura das escolas, o critério de elegibilidade e do processo de seleção da Portaria exigia pelo menos quatro dos seis itens apresentados no Anexo III, que era consideravelmente menor do que os itens recomendados na Portaria 1.145/2016, posteriormente revogada, o que nos tornou possível a organização em apenas um quadro.

QUADRO 7 - Espaços pedagógicos e de serviços exigidos pela Portaria N. 727/2017

Espaços pedagógicos e de serviços exigidos pela Portaria 727, de 13 de junho de 2017
1. Biblioteca ou sala de leitura
2. 8 (oito) salas de aula de no mínimo 40 m ² cada uma
3. Quadra poliesportiva de 400 m ²
4. Vestiários masculino e feminino de 16 m ² cada um
5. Cozinha de 30 m ²
6. Refeitório

Fonte: Portaria n. 727, de 13 de junho de 2017. Organizado pelo autor.

Em seu artigo 10, o documento afirma que “as escolas indicadas pelas SEE deverão ter o aceite da comunidade escolar antes do envio do plano de implementação” (BRASIL, 2017, p. 10). Nesse sentido, este documento prevê diálogo das escolas com a comunidade escolar, que envolve estudantes, pais, docentes, entre outros. Todavia, a partir das entrevistas que realizamos e também do que foi possível constatar nas pesquisas de Guarda (2020), França e Voigt (2022), o diálogo nem sempre ocorreu de acordo com a exigência da Portaria, havendo, por vezes, uma espécie de imposição ou, no mínimo, falta de diálogo das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e/ou SED-SC com a comunidade escolar.

A Portaria em questão prevê, também, que as escolas que aderirem ao Programa EMTI tornem-se estabelecimentos de Ensino Médio em tempo integral no final dos três primeiros anos de implementação, não devendo mais ofertar os anos finais do Ensino Fundamental ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em seu capítulo IV, o documento institui o Comitê Estratégico de Monitoramento e Avaliação do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, devendo assim ser composto:

- I) Secretário de Educação Básica do MEC, que o presidirá;
- II) Diretor de Currículos Educação Integral, que atuará como Secretário-Executivo;
- III) Coordenador-Geral de Educação Integral;

- IV) Coordenador-Geral do Ensino Médio;
- V) Diretor de Apoio à Educação Básica;
- VI) Representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP;
- VII) Representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed; e
- VIII) Representante do Ministério da Fazenda.

No segundo parágrafo se afirma que cabe ao Comitê “acompanhar, anualmente, as ações de monitoramento e avaliação do Programa e propor, em caráter de sugestão, metas de desempenho das escolas e das SEE” (BRASIL, 2017). Entre os diversos critérios de permanência no programa, destaca-se a redução da soma das taxas de abandono e reprovação da seguinte forma para as escolas que já eram participantes do programa durante a divulgação da Portaria (nesse caso, todas as escolas que são objeto de estudo da presente pesquisa):

- a) no primeiro ano do Programa, reduzir em 3.5 p.p.;
- b) no segundo ano do Programa, reduzir em 3.5 p.p.; e
- c) do terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter o patamar de até 5%.

Para as escolas novas, ou seja, que aderissem ao Programa EMTI a partir da divulgação da Portaria n. 727/2017 e a partir do ano letivo de 2018, a soma das taxas de abandono e reprovação deveriam atingir os seguintes números:

- a) no primeiro ano do Programa, taxa de até 15%;
- b) No segundo ano do Programa, reduzir 3.5 p.p.; e
- c) do terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter a taxa de até 5%.

O critério utilizado para melhoria da proficiência deveria ser a nota média padronizada que compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Caso as escolas participantes não cumprissem o disposto na Portaria, poderiam ser desligadas do Programa, e as Secretarias Estaduais de Educação não poderiam substituí-las. No que diz respeito aos recursos destinados à aplicação e desenvolvimento do EMTI, em seu artigo 28, o documento afirma que

Os recursos destinados à implementação e desenvolvimento do EMTI de que trata esta Portaria correrão à conta da dotação orçamentária consignada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE na Lei Orçamentária Anual - LOA, conforme disposto no art. 17 da Lei no 13.415, de 2017 (BRASIL, 2017).

O repasse, aponta o documento, será calculado anualmente, segundo disponibilidade orçamentária. As SEE deverão prestar contas dos recursos recebidos anualmente, conforme

Resolução do FNDE e, por fim, as escolas partícipes de adesões anteriores ao Programa, como é o caso das escolas catarinenses que aderiram ao EMITI no início de 2017, deveriam se enquadrar nos critérios estipulados pelo Capítulo VII da própria Portaria. A Portaria MEC n. 1.145, de 10 de outubro de 2016, que serviu de base para a implementação do EMITI em Santa Catarina, ficou revogada.

Em 2018, a Portaria n. 1.023, de 04 de outubro, estabeleceu “diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa [...] EMTI e seleção de novas unidades para o programa” (BRASIL, 2018). No entanto, o documento analisado é claro ao dizer, em parágrafo único, que as disposições da Portaria não têm efeito sobre as adesões anteriores “realizadas sob a égide da Portaria MEC n. 727, de 13 de julho de 2017, que permanecem por ela regidas” (BRASIL, 2018). Por isso, não houve necessidade de aprofundamento neste documento, uma vez que ele não afetou as escolas que fazem deste estudo.

O EMITI em Santa Catarina, pode-se dizer, a partir do estudo realizado por Guarda (2020) e por dados coletados por esta pesquisa, que serão analisados no próximo capítulo, iniciou com alguns problemas, especialmente em relação ao diálogo com a comunidade escolar e aos já conhecidos problemas de infraestrutura nas escolas públicas. Em conversa com docentes, gestoras e coordenadoras e coordenadores envolvidos na efetivação do EMITI, Guarda (2020, p. 110) percebeu que houve bastante limitação na infraestrutura, sendo “todas as possíveis”.

Não havia material impresso, o primeiro ano de execução em duas escolas da região Oeste catarinense, na cidade de Chapecó, foi muito difícil, a estrutura das escolas não comportava uma educação em tempo integral e professoras e professores precisaram se organizar, se adaptar e improvisar. Havia muita queixa por parte dos estudantes em relação à alimentação em todos os períodos do dia, tanto no que concerne à qualidade quanto à quantidade servida. Nas palavras do docente entrevistado, “eu acho impossível manter uma educação em tempo integral assim” (GUARDA, 2020, p. 111). No estudo, há uma sequência de sete relatos que lamentam a falta de infraestrutura das duas unidades escolares participantes do EMITI na região Oeste do estado.

Os participantes entrevistados revelam a precarização das condições em que se realiza o desenvolvimento do Programa EMITI e apontam para o distanciamento de uma proposta viável de educação em tempo integral. Ambos os professores das escolas pesquisadas são unânimes ao expor a inadequação dos espaços estruturais e relacionados à alimentação escolar dos estudantes do EMITI (GUARDA, 2020, p. 111).

Nesse sentido, é possível perceber que a recomendação de infraestrutura presente na Portaria 1.145/2016 parece não ter sido contemplada por essas duas escolas do oeste catarinense participantes do programa já em seu primeiro ano de implementação. Por outro lado, apesar das dificuldades infraestruturais enfrentadas, os entrevistados também destacaram pontos positivos em relação ao EMITI no que diz respeito às escolhas profissionais que os estudantes poderão fazer com a formação e preparação que recebem. Há relatos de que os estudantes estarão preparados para escolher uma profissão, para o meio empresarial, além de elogios ao Instituto Ayrton Senna em relação à presença e formação pedagógica prestada, uma vez que os técnicos do IAS também estiveram presentes naquelas escolas.

Apesar disso, Guarda (2020) enfatiza que essa suposta solução apresentada por um docente em entrevista realizada, em que o privado ajuda o público, torna-se um problema, pois é “uma forma de o privado se apoderar da esfera pública para criar um ambiente necessário para efetivar seus interesses” (GUARDA, 2020. p. 114), havendo aqui, relação com o que explica Oliveira (2010) em sua definição de política educacional quando trata da questão dos interesses privados apresentados supostamente como públicos e universais. Outra dificuldade evidenciada foi a falta de material impresso no primeiro ano de execução. Em meio a tantas dificuldades e promessas não cumpridas, duas escolas, das 15 que iniciaram o programa em 2017, optaram pela desistência ao final daquele ano, ainda que outras tenham aderido no ano seguinte. Ao final de 2018, segundo ano de aplicação do Programa, mais uma unidade escolar desistiu do programa.

CAPÍTULO 3 - AS VOZES DOS PROFISSIONAIS DO EMITI NAS ESCOLAS

Conforme mencionado no capítulo anterior, o Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI), na rede estadual de ensino catarinense, iniciou em 2017 com 15 (quinze) escolas participantes. Ao final do primeiro ano de execução, duas escolas desistiram e, ao final de 2018, outra unidade escolar também abandonou o programa, por motivos que serão analisados de forma mais detalhada adiante a partir de entrevista realizada em duas das escolas desistentes. A partir de 2018, novas escolas aderiram ao programa regidas por nova Portaria. Por isso, estas unidades escolares não foram objeto do presente estudo, pois aqui se decidiu por unidades que aderiram ao programa em 2017, visando a análise dos três primeiros anos de implementação, bem como a involução no número de matrículas em um ciclo que se inicia no 1º ano do EMITI e termina no 3º ano, último desta etapa do ensino básico. A escolha das unidades escolares que foram objeto de estudo para a pesquisa de campo utilizou os seguintes critérios:

- 1) A escola com *maior evasão de estudantes no EMITI entre 2017 e 2019*, considerando a diferença no número de matrículas entre o 1º ano ao final de 2017 e o 3º ano ao final de 2019, de acordo com dados do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC)²⁷;
- 2) A escola com *menor evasão de estudantes no EMITI entre 2017 e 2019*, considerando a diferença no número de matrículas entre o 1º ano ao final de 2017 e o 3º ano ao final de 2019, de acordo com dados do SISGESC;
- 3) Uma escola que *desistiu do EMITI ao final de 2017*, no primeiro ano de implementação;
- 4) Uma escola que *desistiu do EMITI ao final de 2018*, no segundo ano de implementação;
- 5) Uma escola que *não aderiu ao EMITI em 2017*, mas que recebeu estudantes evadidos de outra unidade escolar que aderiu ao Programa em 2017, localizada no mesmo município e geograficamente próxima dessa.

A partir dos dados coletados no SISGESC foi possível elaborar a Tabela 4 abaixo, que serviu de base para a seleção das escolas pesquisadas e entrevistadas.

²⁷Dados do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC). Disponível em: <http://serieweb.sed.sc.gov.br/>. Acesso em: 05 jul. 2023

TABELA 4 - Matrículas e turmas do EMITI entre 2017 e 2019 em Santa Catarina

GERED (CRE) ²⁸	MUNICÍPIO	ESCOLA ²⁹	MATRÍCULAS DE 1º ANO AO FINAL DE 2017	TURMAS DE 1º ANO AO FINAL DE 2017	MATRÍCULAS DE 2º ANO AO FINAL DE 2018	TURMAS DE 2º ANO AO FINAL DE 2018	MATRÍCULAS DE 3º ANO AO FINAL DE 2019	TURMAS DE 3º ANO AO FINAL DE 2019	DIFERENÇA DE MATRÍCULAS ENTRE 2017 E 2019
Canoinhas	Canoinhas	Escola 01	67	3	45	3	41	2	26
Chapecó	Cordilheira Alta	Escola 02	67	3	39	2	29	1	38
Chapecó	Chapecó	Escola 03	42	2	25	1	19	1	23
Chapecó	Guatambú	Escola 04	24	2	0	0	0	0	24
Criciúma	Cocal do Sul	Escola 05	70	3	0	0	0	0	70
Criciúma	Urussanga	Escola 06	60	3	43	2	22	1	38
Gde Florianópolis	Florianópolis	Escola 07	80	4	34	3	25	1	55
Gde Florianópolis	Sto Amaro da Imperatriz	Escola 08	49	3	38	2	35	2	14
Gde Florianópolis	Palhoça	Escola 09	173	7	100	5	68	3	105
Itajaí	Itajaí	Escola 10	111	5	82	4	65	2	46
Itapiranga	Itapiranga	Escola 11	87	3	40	2	23	1	64
Jaraguá do Sul	Jaraguá do Sul	Escola 12	68	3	48	2	27	1	68
Joaçaba	Capinzal	Escola 13	51	2	37	2	23	1	28
Joinville	Joinville	Escola 14	77	3	37	3	23	1	54
Joinville	Joinville	Escola 15	98	4	58	3	0	0	98

Fonte: Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SIGGESC). Organizado pelo autor.

²⁸ A partir de 2018, as Gerências Regionais de Educação (GEREDs) passaram a se chamar Coordenadorias Regionais de Educação (CREs).

²⁹ Optou-se por suprimir os nomes das escolas, respeitando o termo de aceite assinado pelos entrevistados das escolas selecionadas a partir dos critérios estabelecidos.

A Tabela 4 nos revela que todas as escolas, sem exceção, tiveram involução no número de matrículas e, conseqüentemente, no número de turmas ao longo dos três primeiros anos de implementação, dados os critérios estabelecidos para análise. Já sabia-se, de antemão, que duas escolas haviam desistido do programa ao final do primeiro ano de implementação. No entanto, não se sabia que uma escola havia desistido do Programa ao final do segundo ano das atividades, o que ficou demonstrado a partir dos dados coletados no SISGESC. O fato nos chamou a atenção e, assim, incluiu-se também este critério. Sendo assim, a análise dos dados obtidos a partir da Tabela 4, por sua vez, nos levaram a selecionar as seguintes unidades escolares:

- 1) Escola 09, com maior evasão de estudantes no EMITI entre 2017 e 2019, considerando a diferença no número de matrículas entre o 1º ano ao final de 2017 e o 3º ano ao final de 2019;
- 2) Escola 08, com menor evasão de estudantes no EMITI entre 2017 e 2019, considerando a diferença no número de matrículas entre o 1º ano ao final de 2017 e o 3º ano ao final de 2019;
- 3) Escola 05, uma escola que desistiu do EMITI ao final de 2017, no primeiro ano de implementação; e
- 4) Escola 15, uma escola que desistiu do EMITI ao final de 2018, no segundo ano de implementação.
- 5) A quinta e última escola, que aqui chamaremos de Escola 16, evidentemente não consta na tabela, pois foi uma escola que não aderiu ao Programa. No entanto, esta unidade escolar estadual recebeu estudantes evadidos e oriundos da Escola 06, e ambas as unidades estão localizadas no mesmo município e próximas uma da outra.

A presente pesquisa também analisou dados do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) de 2019, de acordo com a Tabela 6, com o objetivo de comparar índices de evasão com questões de cunho socioeconômico, buscando alguma correlação entre estes índices, conforme apontaram Cássio e Girotto (2018), ao analisarem os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP), e concluírem que o Programa de Ensino Integral (PEI) tem ampliado a desigualdade entre as escolas da rede estadual de São Paulo, “produzindo ilhas de excelência em um mar de fracasso escolar e evasão” (GIROTTI; CÁSSIO, 2018, p. 5). É importante destacar que Santa Catarina não conta com um índice de desenvolvimento nem com um sistema de avaliação próprios. Sendo assim, recorreremos aos dados disponíveis em nível nacional. Ainda de acordo com os autores, por não reconhecer a

desigualdade tanto socioespacial quanto educacional, o estado de São Paulo não constrói políticas públicas equitativas, “ampliando a desigualdade educacional pela exclusão de estudantes e pela mudança do perfil socioeconômico das unidades escolares” (GIROTTI; CÁSSIO, 2018, p. 5). A escolha pelos dados do INSE 2019 se deu pelo fato deste ano fazer parte do triênio 2017/2018/2019, período considerado para a presente pesquisa. Os demais anos disponíveis no portal do INEP³⁰ são 2011, 2013 e 2015, e não há dados para os anos específicos de 2017 e 2018.

O que se pode perceber, a partir da Tabela 6, é que todas as escolas que aderiram ao EMITI em 2017 estão ou no nível V, ou no nível VI de classificação do INSE, considerando uma escala de níveis de I a VIII. Isso quer dizer, de acordo com a Nota Técnica do Indicador de Nível Socioeconômico do SAEB 2019, que os estudantes que se encontram no nível V

[...] estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o Ensino Médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros (BRASIL, 2021, p. 11).

Já os estudantes do nível VI, o antepenúltimo nível de classificação do INSE 2019, de acordo com a Nota Técnica,

[...] estão de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm o Ensino Médio completo ou o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, dois ou três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais computadores e três ou mais televisões (BRASIL, 2021, p. 11).

Se analisarmos somente as escolas selecionadas para a presente pesquisa, veremos que, das quatro unidades escolares selecionadas a partir da Tabela 4, três delas estão no nível VI, portanto, o penúltimo da escala do INSE 2019. Curiosamente, a Escola 09, com maior índice de evasão, embora seja a que teve maior número de adesão no primeiro ano de implementação, é também a única que, dentre as quatro escolas, está inserida no nível V e a que apresenta menor porcentagem de estudantes no nível VIII, o mais alto da escala. Dentre todas as quinze escolas participantes do programa em 2017, é a única que, em 2019, contava

³⁰Portal do INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico> . Acesso em: 05 jul. 2023

com estudantes no nível 1, ainda que esse número seja o equivalente a apenas 0,51%. O nível I, segundo a Nota Técnica,

[...] é o nível inferior da escala, no qual os estudantes têm dois ou mais desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, o pai/responsável não completou o 5o ano do ensino fundamental e a mãe/responsável tem o 5o ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria dos estudantes deste nível possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro. Mas não possui muitos dos bens e serviços pesquisados (i.e., computador, carro, wi-fi, mesa para estudar, garagem, micro-ondas, aspirador de pó, máquina de lavar roupa e freezer) (BRASIL, 2021, p. 11).

Das escolas selecionadas, incluindo aqui a que não aderiu ao EMITI, as cinco unidades estão localizadas em zonas urbanas e são do “interior”, isto é, não estão localizadas na capital do estado, embora a Escola 06, já mencionada enquanto unidade de maior evasão do EMITI, esteja localizada na região da Grande Florianópolis, portanto, próxima à capital catarinense, sendo esta uma região de industrialização e atividade econômica pujantes.

Todas as escolas selecionadas para a pesquisa estão localizadas em municípios cujo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 2010, o último disponível para consulta no âmbito municipal, está entre os níveis³¹ alto ou muito alto, conforme nos mostra a Tabela 5, a partir dos dados disponíveis no *site*³² do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Núcleo de Estudos de Economia Catarinense (NECAT).

TABELA 5 - Índice de Desenvolvimento Humano dos municípios das escolas pesquisadas

Município	IDHM (2010)	Nível do IDHM
Cocal do Sul	0,780	Alto
Joinville	0,809	Muito alto
Urussanga	0,772	Alto
Palhoça	0,757	Alto
Sto Amaro da Imperatriz	0,781	Alto

Fonte: IBGE e NECAT, 2023. Organizado pelo autor.

³¹ De acordo com o NECAT, da Universidade Federal de Santa Catarina, o IDHM é composto por três indicadores do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda, e varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. Abaixo de 0,550 é considerado baixo; entre 0,551 e 0,699 é considerado médio; entre 0,700 e 0,799 é considerado alto; e acima de 0,800 é considerado muito alto.

³² <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/panorama>

TABELA 6 - Indicador de nível socioeconômico do SAEB 2019 das escolas com EMITI em 2017

GERED (CRE)	Município	Escola	Área	Qtd alunos INSE ³³	INSE - Valor absoluto ³⁴	Classificação	Nível 1 (%)	Nível 2 (%)	Nível 3 (%)	Nível 4 (%)	Nível 5 (%)	Nível 6 (%)	Nível 7 (%)	Nível 8 (%)
Canoinhas	Canoinhas	Escola 01	Interior	56	5,27	Nível V	0	1,1	10,97	27,49	28,08	21,64	9,21	1,52
Chapecó	Cordilheira Alta	Escola 02	Interior	38	5,51	Nível VI	0	2,59	2,68	15,71	28,66	26,52	23,84	0
Chapecó	Chapecó	Escola 03	Interior	84	5,60	Nível VI	0	0	5,53	15,57	24,17	28,86	22,82	3,05
Chapecó	Guatambú	Escola 04	Interior	90	5,15	Nível V	0	9,01	13,36	23,87	18,51	18,09	16,06	1,1
Criciúma	Cocal do Sul	Escola 05	Interior	144	5,72	Nível VI	0	1,31	2,81	9,8	21	28,98	34,61	1,5
Criciúma	Urussanga	Escola 06	Interior	145	5,72	Nível VI	0	0,68	4,23	5,68	23,05	33,73	31,22	1,42
Gde Florianópolis	Florianópolis	Escola 07	Capital	91	5,50	Nível VI	0	0,86	8,32	14,67	21,98	28,1	26,07	0
Gde Florianópolis	Sto. Amaro da Imperatriz	Escola 08	Interior	92	5,69	Nível VI	0	2,61	3,67	14,28	15,97	28,65	30,84	3,99
Gde Florianópolis	Palhoça	Escola 09	Interior	133	5,29	Nível V	0,51	5,58	10,94	15,14	24,96	22,1	19,62	1,14
Itajaí	Itajaí	Escola 10	Interior	57	5,52	Nível VI	0	5,3	3,51	12,44	22,78	36,7	17,55	1,72
Itapiranga	Itapiranga	Escola 11	Interior	137	5,56	Nível VI	0	1,49	2,96	16,09	24,9	24,62	28,44	1,5
Jaraguá do Sul	Jaraguá do Sul	Escola 12	Interior	27	5,72	Nível VI	0	0	0	14,81	18,52	33,33	33,33	0
Joaçaba	Capinzal	Escola 13	Interior	92	5,32	Nível V	0	1,09	13,2	13,74	27,12	31,52	12,24	1,09
Joinville	Joinville	Escola 14	Interior	172	5,47	Nível V	0	2,19	5,1	15,57	25,15	36,01	14,2	1,79
Joinville	Joinville	Escola 15	Interior	111	5,51	Nível VI	0	3,94	8,65	15,35	17,8	24,29	28,35	1,61

Fonte: Indicador de Nível Socioeconômico (INSE), 2019. Organizado pelo autor.

³³ Quantidade de alunos com INSE calculado utilizado para o cálculo das médias por escola.

³⁴ Média do Indicador de Nível Socioeconômico dos alunos da escola.

3.1 - Escola 09, com maior evasão de estudantes no EMITI entre 2017 e 2019, considerando a diferença no número de matrículas entre o 1º ano do EMITI ao final de 2017 e o 3º ano do EMITI no final de 2019

Por uma questão de organização e estética optou-se por separar a análise das entrevistas por escolas, de acordo com os critérios estabelecidos para a escolha das mesmas em relação à pesquisa. Sendo assim, a análise das entrevistas começa pela Escola 09, a unidade escolar com maior evasão de estudantes no EMITI, considerando o 1º ano ao final de 2017 e o 3º ano ao final de 2019, de acordo com os dados disponíveis no SISGESC.

A Escola 09 está localizada no município de Palhoça, região Litoral de Santa Catarina e da Grande Florianópolis. De acordo com a Prévía da População dos Municípios divulgada pelo IBGE, a partir dos dados iniciais do Censo 2022, o município tem uma população estimada de 236.638 habitantes. No que tange ao atendimento educacional, o município conta com 132 escolas de educação básica distribuídas na rede pública de ensino, nos níveis municipal, estadual e federal, além da rede privada. Ao todo, são contabilizadas 46.904 matrículas neste nível de ensino e um corpo docente de 2.781 profissionais. No que se refere ao Ensino Médio, objeto de análise deste estudo, Palhoça conta com 7.497 matrículas distribuídas nas redes públicas e no setor privado de ensino. A rede estadual congrega 82,83% dessas matrículas, sendo a autarquia que mais oferta esta etapa do ensino básico.

Uma das profissionais entrevistadas é Assistente Técnico Pedagógico (ATP), que atualmente exerce o cargo de Assessora de Direção. Ela nos revelou que já trabalhou com carga horária de 60 horas semanais, algo não raro dentro do quadro de trabalhadores da educação básica em Santa Catarina. Essa profissional esteve envolvida com o EMITI na unidade escolar no final de 2016 e início de 2017, tendo sido coordenadora do programa. Em sua fala, afirma que a Escola 09 tem estudantes de todas as classes sociais, o que pode ser confirmado a partir dos dados do INSE 2019. Conta com estudantes oriundos de diversos bairros do município e diferentes partes do Brasil cujas famílias têm migrado para a região sul do país. Em relação à implementação do programa na escola, a entrevistada diz que

Foi bem difícil porque a maioria do pessoal não queria começar com a questão do integral, que o aluno ficasse o dia inteiro, até porque nós somos uma escola de centro e muitos dos nossos alunos, eles precisam trabalhar pra ajudar na renda familiar. Então, foi uma situação bem difícil e teve um momento que o pessoal da SED e da Coordenadoria veio aqui conversar conosco e dizer pra nós que nós estaríamos errando se a gente não aceitasse o integral aqui. Como eu já vivi integral e como eu vinha de integral do município do qual eu vinha transferida, eu não via dificuldade porque já tinha um conhecimento, mas eu entendia o pessoal aqui da escola, e a maior preocupação entre os professores era em relação à carga horária, que eles iriam começar a perder carga horária. E que o nosso professor tinha que optar se ele queria continuar no EMITI ou se ele tinha que buscar aula fora da escola a partir do momento que não aderisse ao EMITI aqui na escola. Então, essa foi uma das maiores dificuldades. [...] Foi meio que imposto aqui na nossa escola, um pouquinho contra a vontade da comunidade escolar.

A escola, embora seja central, recebe muitos alunos de bairros mais afastados que vêm trabalhar na região central da cidade, de acordo com a entrevistada, estudam à noite e trabalham em horário integral ou estudam em período parcial e trabalham com jornada de meio período. Daí uma das dificuldades da aceitação do programa, pois os professores, professoras e demais profissionais da escola conheciam bem essa realidade pré-EMITI. Além dessa dificuldade, a falta de diálogo com a comunidade e o receio de perder carga horária também pesaram na decisão de alguns profissionais em aceitar tal imposição, uma vez que a SED -SC exigiu dedicação exclusiva ao programa no início.

Se, por um lado, existe a realidade de estudantes que precisam trabalhar para ajudar no orçamento familiar, por outro, existe uma determinada parcela do alunado que não tem a mesma necessidade e, nesses casos, os pais optaram por manter seus filhos na escola em período integral, de acordo com a entrevistada. Esse ponto relatado pela profissional relaciona-se com o que revelam Cássio e Giroto (2018), ao entenderem que a escola de tempo integral, no estado de São Paulo, tem mudado o perfil socioeconômico dos estudantes. Afinal, se o estudante não precisa trabalhar para colaborar com o sustento da família e se existe a possibilidade de a escola pública de tempo integral oferecer uma educação formal mais robusta do que a escola pública de tempo parcial, assim como nos mostrou Neto *et al* (2016) na análise das EREMs em Pernambuco, então há uma tendência das famílias em optarem pelo primeiro tipo de escola para seus filhos e filhas. A assessora diz que a direção chegou a exigir o comprovante de trabalho para os estudantes frequentarem o turno da noite, porém, após a implementação do EMITI, não se exigiu mais, buscando-se respeitar o direito das famílias e dos estudantes que não quisessem estudar em período integral, revelando o que Neto *et al.* (2016) chamou de seleção não oficial de alunos em escolas de tempo integral.

A entrevistada afirma que em torno de 20% dos estudantes de período integral são economicamente vulneráveis, mas que nem sempre é fácil perceber as carências e necessidades. Para exemplificar, citou a fala de um estudante que alegou sentir-se mal por almoçar na escola sabendo que seu irmão, em casa, estava passando fome. Assumindo que o número citado pela assessora seja real ou próximo disso, percebe-se que o público mais vulnerável atingido pelo programa na Escola 09 é relativamente baixo, se considerarmos que a própria legislação prioriza estudantes socioeconomicamente mais vulneráveis. Ainda sobre a implementação do EMITI, a entrevistada alega que

Quando a gente começou, na verdade a gente tinha aberto sete turmas, sem ainda saber que isso seria... Porque esses alunos só ficaram sabendo que ficariam o dia inteiro no dia que os pais vieram aqui fazer a matrícula. Até então não tava nada definido. Pra você ver como simplesmente foi colocado “vocês é EMITI e não tem conversa”.

A expressão destacada entre aspas refere-se ao que a entrevistada quis dizer sobre a imposição do programa por parte da SED-SC e da CRE em relação à escola e também por parte da própria escola em relação aos estudantes no momento da matrícula. Em relação à aceitação do programa, a entrevistada revela que

[...] das famílias não é tão difícil, o mais difícil é o aluno aceitar. Por que a família, a partir do momento que ela vê as vantagens que ela tem, a preparação que o aluno tem pra vida, quando eles começaram a entender o programa, as famílias eram parceiras com a escola. Muito poucas famílias foram contra, mas o maior problema que a gente encontrava era de o aluno ter que ficar o dia inteiro na escola. O aluno não aceitava isso. A reclamação da alimentação, a gente teve uma luta muito grande em relação, principalmente, ao almoço, que era uma migalha que eles serviam. A gente foi pra CRE, a Coordenadoria. A gente foi pra SED, a gente fez vários movimentos pra conseguir mudar [...] Hoje, graças a Deus, do jeito como tá sendo servido o almoço aqui na escola, nem se compara com 2017 e 2018.

A assessora acredita que o estudante de escola em tempo integral, ao fazer as três refeições diárias na própria unidade escolar, colabora financeiramente com as famílias, que terão um gasto a menos em casa. Esse foi, segundo ela, um ponto positivo encontrado pelas famílias dos estudantes do EMITI e, ao mesmo tempo, um dos motivos de resistência dos estudantes no início, pois a comida não era atrativa.

É possível perceber, a partir da fala da assessora, certa dificuldade em envolver, inicialmente, os estudantes do Ensino Médio com a escola de tempo integral que, no início, não conseguia oferecer as condições adequadas para tal. Além da alimentação, não havia espaços de convivência e a internet era de baixa qualidade. Problemas estes que também

foram observados nas pesquisas de Neto et al. (2016), no estado de Pernambuco, e de Guarda (2020), França e Voigt (2022), ao pesquisarem o EMITI em Santa Catarina, embora atualmente, de acordo com a entrevistada, a alimentação é melhor do que nos anos anteriores. Possivelmente, para as famílias a aceitação foi mais fácil por compreenderem que os filhos estariam seguros, recebendo educação formal supostamente acima da média durante oito horas diárias e alimentação de qualidade, embora esta última não tivesse ocorrido no início do programa, conforme dificuldades relatadas pela entrevistada.

O estudante que foi à unidade escolar com seus responsáveis para efetuar a matrícula não conseguiu optar pelo Ensino Médio de tempo parcial, fato que teria levado muitos estudantes, já no primeiro mês do programa, a migrarem para o ensino noturno ou trocar de escola. Antes do EMITI, a escola oferecia Ensino Médio Regular nos turnos matutino, vespertino e noturno. Nos anos exclusivos de EMITI, antes do Novo Ensino Médio, que se deu oficialmente em 2022, a escola oferecia o Ensino Médio em período integral ou noturno. Não havia mais a possibilidade de estudar no Ensino Médio de tempo parcial, e essa exigência da SED-SC estendeu-se a todas as escolas adeptas do EMITI. Nesse sentido, em relação aos alunos que não permaneceram no programa, a entrevistada afirma que

São diversos fatores: o cansaço, eles vêm de um Ensino Fundamental de um período só, e que eu acho que tem que começar lá... Tem que começar de baixo pra cima se trazer essa cultura, não no Ensino Médio quando eles tão “Ah, eu vou concluir o nono ano e eu vou pro Médio e eu já posso começar a trabalhar”. Então, essa é uma expectativa que... é uma cultura que se tinha até então. Agora, aos poucos, ela vai mudando porque não tem mais outra opção [...] O cansaço, porque ainda eles tinham a oportunidade de, por exemplo, vir pro noturno [...], de ir pro Maria Galvão³⁵, de ir pro João Teixeira, ou de repente de encontrar em algum lugar, mesmo que ele tivesse que pagar a metade do transporte para estudar só um turno. Isso foi um pouco a questão da evasão.

Embora tenha afirmado que a evasão se deu por diversos fatores, a fala concentrou-se na questão do cansaço do estudante em permanecer em período integral na escola. No entanto, fica claro, no conteúdo de sua fala, que uma cultura está em processo de mudança no Ensino Médio, não apenas com o EMITI, mas também com o Novo Ensino Médio, ainda que de maneira forçada, pois “não se tem mais outra opção”. Cita, ainda, que o aluno tinha a opção de estudar à noite ou mesmo ir para escolas próximas de meio período, ainda que tivesse que arcar com a despesa do transporte, algo que, por vezes, não é possível devido à realidade socioeconômica dos estudantes. No que diz respeito aos fatores de permanência dos estudantes no EMITI, afirma que

³⁵ Os nomes das escolas citadas pela entrevistada foram alterados visando o anonimato das mesmas.

O fato de eles ficarem, a partir do momento que passou uns dois, três meses, e eles começaram a sentir e ver que eles tinham um pouco de autonomia, a vivência que eles tinham aqui, a amizade que eles foram criando com os professores, que eles estavam mais próximos do aprendizado, quando eles começaram a entender o que que era um Projeto de Vida, o que que era o EMITI na verdade, não sei... Essa vivência que a gente foi tendo, eles foram abraçando o EMITI. E eles lutavam pelo EMITI, a gente tinha aluno que com unhas e dentes defendiam o EMITI e defendiam os professores.

Assim, nas palavras da entrevistada, uma vez vencido o período de cansaço, equivalente aos primeiros dois ou três meses do programa, os estudantes passaram a entendê-lo melhor, a se aproximar mais dos professores, e esses teriam sido alguns dos motivos de permanência no EMITI e do sucesso do mesmo, inclusive um fator positivo identificado também em outras entrevistas, ainda que o programa tivesse sido imposto e sem diálogo. Apesar das dificuldades encontradas no início, os profissionais fizeram um grande esforço na escola e, nas palavras da assessora,

O trabalho, efetivamente, que foi sendo feito no EMITI, foi maravilhoso. Tanto que a primeira turma que a gente colocou no campo de trabalho, de universidade... A gente começou com cento e setenta e poucos, mas o que a gente conseguiu largar pra universidade foi de uma excelência que não tem tamanho. E também foi o único grupo que a gente conseguiu, porque depois já entrou a pandemia, né, e a gente começou a ficar quebrado.

As reuniões de Planejamento Integrado Comum (PIC), nas quintas-feiras à tarde, funcionavam e eram bem aproveitadas por todos, sendo considerado o ponto chave do EMITI na escola: o tempo para trabalhar coletivamente e discutir as ações futuras que a equipe tomaria na semana seguinte. Esse tempo de reunião, quatro aulas de 45 minutos, era pago aos profissionais envolvidos com o programa, o que evitava que os profissionais aumentassem a carga horária com mais aulas, podendo dedicar-se de maneira mais exclusiva ao EMITI. O tempo de reunião também se dividia para discutir o componente curricular de Projeto de Vida (PV) e o Projeto de Pesquisa e Intervenção (PIP). Em termos de comparação, no Novo Ensino Médio (NEM), em Santa Catarina, não existe esse tempo disponível para se refletir sobre as ações futuras de maneira coletiva, o que tem sido um grande entrave para aqueles que já se acostumaram a trabalhar desta forma. Nas palavras da própria Assessora de Direção, “o Novo Ensino Médio não vai dar certo se não tiver planejamento”.

A coordenação do EMITI na Escola 09, segundo a entrevistada, enfrentou dificuldades com o componente curricular de Estudos Orientados (EO), que contava com

oito aulas semanais em 2017. Embora houvesse um rico material, a coordenadora acredita que o componente não foi bem compreendido pelos envolvidos. Em outro momento, alega que houve muita reforma na escola desde a implementação do EMITI. No início, o governo da época prometeu investimentos em infraestrutura, mas que só aconteceram com o passar dos anos.

O bom do EMITI, no início, foi que a gente conseguia as viagens, né? Então, isso motivava... e depois também isso caiu. Porque eles prometeram muitas coisas pra nós que depois não aconteceu. Mas se tu olhar a estrutura mobiliária e toda a estrutura que a nossa escola tem... [...] Hoje a estrutura que a gente tem, em relação a 2017, é maravilhosa. Muita mobília que hoje a gente tem é porque a gente aderiu ao EMITI.

A escola conseguiu, de acordo com a entrevistada, ao menos as viagens de estudo que estavam prometidas. Hoje, todas as salas de aula são climatizadas e contam com projetor multimídia, além de internet de qualidade em todos os pontos da escola. Segundo a entrevistada, tudo isso só ocorreu devido ao Ensino Médio Integral em Tempo Integral. As verbas, prometidas pela Portaria 1.145, de 2016, e posteriormente pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, chegaram na forma de equipamentos, mobília e viagens, acredita a entrevistada. No entanto, no início a escola contou, nas palavras da assessora, com “a tecnologia do papel pardo e do canetão”, que também questiona:

Por que que o dinheiro não podia ser repassado para a escola e a escola fazer os três orçamentos e tudo? Por que que tinha que ter Secretaria, uma empresa intermediária, daí ela terceirizava e daí vinha pra nós? Quanta gente ganhou em cima desse dinheiro? Isso é uma coisa que me revoltava também. Porque quando tu começa a virar macaco velho na educação, tu começa a enxergar isso. E aí eu pensava assim: se aquele valor que foi dado pra ir pra viagem, por exemplo, que nós fizemos lá pra Curitiba, tivesse vindo até nós, nós teríamos feito duas viagens. Porque daí nós teríamos organizado. Assim, tu tem que sugerir, tu tem que fazer o projeto, e aí eles terceirizam e a gente não sabe que valor que foi pago pra terceirização.

Conforme já citado na fala da entrevistada, havia outras escolas próximas ofertando Ensino Médio em turno parcial. Houve estudantes que migraram para essas escolas, mas alguns optaram por regressar. De acordo com ela, a metodologia de ensino utilizada no EMITI fez muita diferença tanto para docentes, inclusive os mais tradicionais, que estavam mais presos à lousa, quanto para os próprios estudantes.

A metodologia do EMITI, ela deu muito certo aqui e muitos professores comparam a ideia. Eu tive professores extremamente tradicionais, que hoje dizem pra mim: “eu não sei, eu não posso mais trabalhar o tradicional”. Eu pego o exemplo do professor Arnaldo³⁶, que eu tenho hoje aqui ainda, que era uma dificuldade, meu Deus... Ele era totalmente “mas eu quero EMITI”. Tanto que ele largou a privada e ficou conosco aqui. No dia que eu vi o professor Arnaldo fazendo dinâmica no pátio com os alunos, eu digo “ganhei na minha profissão, não preciso mais de nada”. E hoje, se eu escuto ele falando, ele diz: “nossa, o EMITI, pra mim, foi a melhor coisa dentro da minha carreira profissional”. Eu ouvi isso de um veterano, que é super tradicional.

Nesse sentido, é possível perceber como um professor se deu conta que poderia atuar de maneira diferente da que vinha fazendo ao longo dos anos em sua carreira, ao trabalhar menos conteúdos, focando mais na metodologia de ensino e utilizando outros espaços da escola que não somente a sala de aula. Por fim, a entrevistada faz uma reflexão e uma crítica relacionada ao Novo Ensino Médio ao dizer que a educação pública está em vias de terceirização, citando um exemplo de um professor que quer trabalhar 40 horas por semana.

É um caminho para a terceirização da educação. Olha como é que vai ficar o meu professor efetivo de área. Porque você só consegue lotar 40 horas se tem 32 aulas de Geografia, por exemplo. “Ah, mas tem 20 aulas de Geografia, mas tem PV, tem Eletiva...” [...] No PV tu não lota. Tu pode pegar como alteração de carga horária, e como é que vai ficar daqui um tempo? Com que perspectiva tu vai fazer um concurso ainda pra te efetivar numa escola? Porque a tua perspectiva, quando tu faz um concurso, é que tem uma caminhada e que você chegue às 32 aulas. [...] Bom, era pra começar com quatro aulas de planejamento, passaram pra duas. Quando foi trazido, nenhuma. Era pra começar com o PV dividindo a turma em duas, não dividiram. Pra mim, uma frustração atrás da outra.

Embora o Novo Ensino Médio não seja o objeto de análise do presente estudo, é possível traçar um comparativo, especialmente no que diz respeito ao tempo de planejamento disponível para o EMITI e o NEM, e perceber a diferença: enquanto no primeiro contava-se com quatro aulas semanais de preparação coletiva, no segundo a preparação coletiva não ganhou espaço. No entanto, autores como Guarda (2020) alertam para gestão público-privada da educação pública já em programas como o EMITI.

O segundo entrevistado na Escola 09 é professor efetivo e lecionou nos primeiros anos de EMITI. Atualmente, também ocupa o cargo de Assessor de Direção. O entrevistado afirma que a grande maioria dos estudantes é de classe baixa e média-baixa, embora a unidade esteja classificada no nível V do INSE de 2019, que é o meio da classificação. Mesmo citando que a maioria dos estudantes pertence às classes baixa e média-baixa, o assessor afirma que “a vulnerabilidade econômica existe, mas não é tão crítica assim”. Há

³⁶O nome do professor citado pela entrevistada foi alterado visando manter o anonimato.

também vulnerabilidades psicológicas, além de violência doméstica e sexual que afetam uma parcela dos estudantes, acrescenta. Esta unidade escolar conta com 19 turmas de Ensino Médio noturno, que é um número de turmas consideravelmente acima da maioria da média das escolas que ofertam o Ensino Médio neste período, o que revela uma grande quantidade de estudantes que trabalham durante o dia e estudam à noite. Em relação às discussões para implementação do programa na escola, o entrevistado alega que

Quando o EMITI foi proposto, eu completava aula aqui. Eu era efetivo em outra escola. Pra completar aqui, a gestão na época trouxe e tal... Mas houve uma negativa, né? Uma negativa do corpo docente que entendeu que não é... Mas aí houve... E chegou poucas informações de como que isso ia funcionar. E aí houve mais um momento, quase no final que houve uma pressãozinha assim: “E aí?”. E acabou sendo aprovado. [...] Eu, particularmente, no primeiro momento até era contra até porque não tinha entendido como que seria a sua engenharia, como é que ia funcionar. Depois eu me tornei um árduo defensor dessa proposta.

Nota-se, então, pouco ou nenhum diálogo com o professorado e a comunidade escolar, além da escassez de informação no início para aprovar ou não a implementação do programa. Ainda sobre o processo de implementação do EMITI na unidade escolar,

Na realidade, assim, um dos fatores de convencimento para a implementação era a infraestrutura, e aí a gente... Algumas coisas foram demoradas, outras foram muita briga. Foi. Mas a gente... A partir do EMITI a gente começou a receber coisas: materiais, infraestrutura, né? Então, muita coisa... Hoje tem gente que entra aqui, tem gente até que se engana às vezes e pensa que é uma escola particular. Isso veio em função do EMITI. Muitas vezes a gente tinha que cobrar que isso chegasse até nós, tipo uma viagem que a gente tinha direito.

Nesse sentido, uma futura melhora na infraestrutura escolar parece ter sido utilizada como instrumento de barganha para implementação do EMITI, por parte da instância superior, em detrimento de um diálogo mais aprofundado com as equipes docente, diretiva e comunidade escolar. Outro ponto que nos chama atenção é o fato de que, atualmente, com a nova infraestrutura, algumas pessoas acreditam se tratar de uma escola particular, evidenciando um imaginário comum de que o privado é melhor que o público pelo simples fato de ser particular, naturalizando um descaso recorrente dos poderes públicos com instituições públicas que pode levar a uma generalização de que ambientes públicos são inferiores por definição. O entrevistado considera que as formações oferecidas pelo Instituto Ayrton Senna foram muito boas e que a aceitação das famílias foi positiva, corroborando com o que afirmou a entrevistada anterior nestes aspectos.

Hoje, colocando até no comparativo do Novo Ensino Médio e do Ensino Integral, foram maravilhosas as formações. Eles tavam sempre acompanhando, né? Ah, podia ser uma tarde rápida, que viessem daqui quinze dias, mas vinham. A gente recebia muito material. Então, eu acho que a formação ela foi... houve um investimento muito maior do que se tu for comparar com o Novo Ensino Médio, em termos de formação. Porque a gente ainda tá aprendendo como que eles querem implantar, que isso funcione.

Nesse sentido, o professor entrevistado aproveita o espaço para fazer um comparativo entre a formação docente no EMITI e no Novo Ensino Médio. No primeiro caso, a formação se deu presencialmente, além dos momentos em que os formadores estavam na escola auxiliando os envolvidos. Assim, os profissionais iniciaram o EMITI com relativa boa formação e previamente preparados para atuar com os estudantes. Já no segundo caso, a formação ocorreu por videoconferência em plataforma virtual, para toda a rede pública estadual simultaneamente, e as queixas de como atuar na escola com a formação recebida foram recorrentes nas entrevistas que realizamos.

Em relação aos estudantes, o entrevistado afirma que muitos ficaram cansados de estudar em período integral. Para ele, os alunos que tinham uma perspectiva maior de formação futura viram no EMITI uma possibilidade. Considera que houve uma mudança radical na rotina escolar dos estudantes, mas reforçou que havia um grupo de famílias que apoiava o projeto.

Eu acho que foi positiva. Claro que você vem de uma rotina, né, de um meio período... Então, assim, você tinha uma parcela que ficava muito cansado. Teve uma parcela que desistiu no meio do caminho, que compreendia que... Porque assim, que que eu diria assim? Ele não era um perfil pra todos. Então, assim, aquele que tinha uma perspectiva maior de crescimento e formação, ele enxergou um caminho. [...] Outra coisa, assim, conforma a gente tava... as coisas iam funcionando, a gente ia percebendo, por exemplo assim: “oh, tem excesso de trabalho pra eles levar pra casa”. Porque eles ficavam 11 horas, era uma grade, né, de segunda a sexta com exceção da quinta-feira, que eles saíam mais cedo, né? [...] E aí eles estavam acostumados a entrar 7h30 e sair 11h30. É uma mudança muito radical. E a gente começou “não, então a gente tem que trazer as atividades pra dentro da escola mesmo, não levar tanto pra casa”. A gente começou a pensar nisso também por que senão a gente entra numa roda [...] e não se dá conta.

As palavras do entrevistado revelam que, em sua visão, o programa não era para todos. No entanto, não faz referência ao fato de que há estudantes que não puderam permanecer pela necessidade de trabalhar, mas a uma suposta realidade *a priori* de um perfil de estudantes de tempo integral, e que estes teriam percebido no EMITI, a partir de seu perfil previamente dado, uma possibilidade de formação e crescimento que outros não conseguiram captar. Não foram levadas em conta as questões relacionadas às condições

socioeconômicas estudantis e ao capital cultural recebido no seio familiar em tenra idade. Por outro lado, houve um cuidado docente com a sobrecarga de atividades estudantis fora do ambiente escolar, buscando aproveitar o tempo integral dentro dos muros da escola. Assim como a entrevistada anterior, o professor cita que a troca do turno parcial para o integral é muito impactante na rotina dos alunos, levando a um cansaço físico e mental.

Para o entrevistado, a relação entre os docentes do EMITI e do Ensino Médio Regular foi conflituosa, criou-se uma “cisão no corpo docente”, uma disputa por espaços e equipamentos. No entanto, com o tempo essa situação foi amenizada, especialmente com a chegada de mais equipamentos.

Na perspectiva socioeconômica e socioemocional, o entrevistado afirma que o EMITI pode ajudar os estudantes pelo tempo em que ficam em contato com a escola e com os docentes. Segundo ele, “não tinha como tu não saber que ele tava com problema em casa ou que ele tava sofrendo algum tipo de violência”. A relação entre docentes e discentes, no EMITI, melhorou nesse sentido.

Se você colocar também, assim, em famílias que os pais, digamos assim, saem seis horas da manhã e voltam às dez horas da noite e mal vêem o filho, nós... Embora não fosse nossa função, mas nós távamos aqui com o PV pra dialogar com esse aluno, pra dar formação pra ele, pra dar informação sobre várias situações que aconteciam, né? Então, é um suporte grande. E pra muitas famílias, então eles faziam todas as refeições e chegavam em casa... Tinha pai que dizia assim: “graças a Deus ele chega em casa e vai lá dormir”. Entendeu? Ele já não tinha mais energia, entendeu? E assim... Eu acho que o EMITI, pelo menos nas primeiras turmas que formou, ele criou uma perspectiva pra esses alunos. [...] Eu acho que foi em 2019... Tem um grupo maravilhoso que tá dentro da universidade, né? Até hoje, ou eles cruzam aqui ou eles te mandam uma mensagem. Foi um grupo muito grande que chegou até a universidade, tá? E de que, por exemplo, hoje a gente leva agora... Eles fizeram saída de campo alguns meses atrás. Cara, e assim, pra outra cidade... Eles moram aqui, cara, e a UFSC, né? E pra eles era um mundo paralelo, eles desconheciam que existia isso, entendeu? Muitos não foram pra Universidade Federal, mas eles foram pras particulares daqui, eles conseguiram. Até porque as próprias universidades começaram a vir aqui querer, né, ofertar bolsa pra eles, até pela qualificação que eles perceberam [...] que esses alunos estavam recebendo. Muitos não chegaram na universidade. [...] Até não tinham o perfil, mas hoje tão num empreguinho melhor do que ser um caixa, não desmerecendo, no supermercado. Eu acho que eles conseguiram criar uma perspectiva.

O conteúdo da fala revela pontos importantes para análise. Mesmo que o Projeto de Vida não fosse um momento para discussão da vida extraescolar estudantil, por vezes era o que acontecia, especialmente em casos em que os estudantes tinham pouco contato com suas famílias devido à rotina diária de ambos, pois havia situações marcantes que poderiam afetar o aprendizado e as relações dos estudantes no ambiente escolar. Para o entrevistado, boa parte das primeiras turmas formadas no EMITI conseguiu vislumbrar um futuro que, para

muitos, não teria sido possível sem as viagens e saídas de campo para visitar a Universidade Federal, pois antes se tratava de uma “realidade paralela”. No entanto, percebe-se a permanência na crença de um suposto perfil *a priori* de estudante que ingressa ou não na universidade.

Há uma cultura do trabalho muito presente nas famílias que, de acordo com o professor, com o passar do tempo, se transforma em decréscimo no número de estudantes, independente do turno. Para ele, um dos motivos que levaram à desistência dos estudantes em relação ao EMITI foi a falta de infraestrutura da escola no início. A fala do professor reforça a fala da entrevistada anterior desta unidade escolar e dos achados nos estudos de Guarda (2020): a alimentação era ruim, faltavam espaços adequados e o corpo docente foi lentamente se acostumando com uma nova didática e metodologia.

Você tem uma grande procura no primeiro, aí depois no segundo... Por quê? Porque aí a idade vai aumentando, muitas vezes a necessidade... Há essa cultura de que você já tem que, né? Tipo assim, o pai que vai te dizer, aquela cultura que “eu tô desde os 14 anos, já comecei a trabalhar e nunca morri”. Né? Tem o aspecto que ele precisa mesmo. Ah, ou então ele quer, né, ter o seu dinheirinho pra ir pra sua balada... Então a idade faz... Mas essa diminuição você pode perceber também no regular, do primeiro, pro segundo, pro terceiro. Sempre vai reduzir. Claro que você chega lá no terceiro com o EMITI, você chegava com bem menor, você começava, né, digamos com seis, chegava com três, com quatro, né? Mas eu acho que isso já, digamos assim, faz parte da trajetória do próprio Ensino Médio, dependendo da modalidade. Ele sempre vai reduzir quando você chegar lá no terceiro ano.

A avaliação do entrevistado em relação à evasão no EMITI, bem como no Ensino Médio Regular, pode parecer fatalista e inevitável. No caso específico do EMITI, a evasão é mais comum devido à natureza do programa em tempo integral. Além disso, existem diversos fatores relacionados ao trabalho juvenil que contribuem para esse cenário, incluindo uma suposta cultura do trabalho presente nas famílias e a necessidade de trabalho por parte dos adolescentes. Por vezes, os pais dos estudantes, por terem começado a trabalhar desde a pré-adolescência, acreditam que seus filhos também devem seguir o mesmo caminho, naturalizando essa situação. Isso revela como o suposto perfil *a priori* dos estudantes em tempo integral se forma: a cultura do trabalho é transmitida de geração em geração. Aqueles que recebem essa influência podem não se encaixar no perfil do EMITI.

No entanto, devemos questionar se o fato de alguém começar a trabalhar na pré-adolescência, aos 14 anos, ocorre devido à cultura do trabalho ou à necessidade de trabalho. O termo “cultura do trabalho” é usado para mostrar a influência da família sobre o estudante, mas não se considera que essa cultura pode ter se originado da própria necessidade, criando

um ciclo de repetição e reprodução por causa de uma necessidade constante. Outro fator que contribui para a evasão dos estudantes no EMITI, conforme mencionado pelo entrevistado, é o fato de a cidade receber muitos estudantes de outras regiões. Em algumas ocasiões, os alunos migrantes retornam às suas regiões de origem. Além disso, os problemas socioeconômicos também afetam os estudantes que abandonam o programa EMITI, reforçando a ideia de que aqueles com melhores condições socioeconômicas tendem a permanecer no programa.

A terceira entrevistada foi uma professora que, curiosamente, estudou na própria escola, o que a motivou a trabalhar com educação, além da grande identificação que possui com o público adolescente. A docente afirma que, ao final de 2016, os profissionais da escola não conheciam o programa, e iniciaram a participação nele “quebrando as pedras”.

De acordo com a professora, reforçando o que disseramos entrevistados anteriores, as famílias aprovavam o fato de os filhos permanecerem na escola em período integral, especialmente pela alimentação e segurança. A questão da alimentação é tão forte e presente que, mesmo no único dia da semana que não é integral, há estudantes que almoçam na escola antes de retornar para casa. No entanto, a participação familiar na escola não era frequente. Sobre como se deu implementação do programa a professora alega que

Houve uma apresentação. Houve assim, oh... Uma votação negativa, uma segunda votação. A terceira foi sob pressão e meio que a direção aceitou, pegou e deu. Não houve uma discussão prévia, tá? Não foi apresentado como funciona. “Oh, vai funcionar o EMITI ano que vem.” Chegou em fevereiro, eles deram uma semana de capacitação pra gente, e “entra na sala de aula e te vira”.

A professora traz em seu depoimento uma novidade até então: todas as votações para aceitação do programa na escola foram negadas pelos profissionais envolvidos e, na terceira tentativa, a Secretaria de Estado da Educação impôs sem muito diálogo e com aceitação da gestão escolar da época. Em relação à formação oferecida pelo Instituto Ayrton Senna,

O primeiro ano foi de excelência. Nós tivemos muito apoio. Toda vida que a gente tinha dúvidas, eles vinham aqui, vinha o pessoal da SED, vinha o pessoal de fora. O primeiro ano foi maravilhoso. O problema foi assim: no segundo ano, o professor entrava, quem tava aqui que formasse. E aí no terceiro ano... E essa formação de pares, te vira! Só que às vezes o professor entrava no meio do ano... [...] Tu tinha que formar os teus colegas. Mas no primeiro ano teve uma estrutura.

Embora faça elogios à formação, acredita que a formação de pares, ou seja, entre os próprios professores e professoras, especialmente quando novos profissionais chegavam,

não funcionou devidamente. Em 2018, por exemplo, os docentes que estiveram com os estudantes do 1º ano no ano anterior, preferiram acompanhá-los no 2º ano, dando continuidade ao trabalho e à sequência didática. Dessa forma, docentes com Admissão em Caráter Temporário (ACT) e sem conhecimento da dinâmica do programa, assumiram as aulas de novas turmas de 1º ano em 2018, o que ficou bastante complicado, de acordo com a entrevistada. Em 2019, quando da finalização de um ciclo de Ensino Médio Integral em Tempo Integral, o quadro docente do EMITI estava mais estável e consolidado.

Vários professores efetivos viram que a coisa tava dando certo e optaram pra vir pro EMITI. Então, a base do EMITI ficou... os mais resistentes, eles vieram. O regular tava terminando, e aí começaram a entender que “opa, ali dá certo!”. O trabalho é muito bom, os alunos começaram a se destacar, a fazer muitos trabalhos e aí veio muitos professores efetivos pra contribuir.

Nesse sentido, na fala da professora, os professores efetivos que estavam receosos em relação ao programa, mas que o viram funcionar efetivamente, somado ao fato de que o Ensino Médio de período parcial estava terminando, optaram por aderir ao EMITI com o passar dos anos. Em relação aos estudantes, a fala da entrevistada reflete também o que disseram seus colegas de trabalho.

No primeiro ano, os dois primeiros meses foram muito difíceis. Eles achavam cansativo demais, eles não entendiam os projetos. Quando eles começaram a criar a questão da identidade, deles se conhecerem, o PV começou a funcionar, e a gente começou a agir muito no PV, aí eles começaram a entender que, por exemplo, a gente tinha problema com violência doméstica, problemas de carência. E que a gente conseguiu atuar naquilo ali e solucionar, eles começaram a criar uma relação de confiança. Tanto que eles têm ainda relação com a gente. O pessoal que se formou em 2019 vem na escola fazer visita e criou esses vínculos [...] de pertencimento.

Nota-se, então, um alcance do EMITI no que diz respeito ao pertencimento dos estudantes pela escola e à relação de confiança que criaram com seus professores e professoras, ainda que essa relação não tenha se dado nas melhores circunstâncias possíveis, uma vez que o relato trata de violência doméstica e problemas de carência, demonstrando que a escola tem assumido papéis que, historicamente, pertencem a outras instituições (CLEMENTINO, 2013), para além do papel de educadora formal.

No processo de implementação do EMITI na unidade escolar, a própria professora votou contra, pois “achava que não tinha estrutura”. Segundo ela, após ter acesso ao material antecipadamente e compreender a demanda do programa, entendeu que a escola não teria condições físicas de receber o EMITI devido ao número de exigências de infraestrutura,

conforme também analisamos nas portarias oficiais no capítulo anterior. Atualmente, ressalta, lamenta que o programa seja encerrado e que a escola ficará somente com o Novo Ensino Médio.

De acordo com a professora, o EMITI pode ajudar estudantes vulneráveis na medida em que leva conhecimento, prepara para o mundo do trabalho, desenvolve a competência socioemocional de comunicação e a capacidade de argumentação. Na fala da professora, a importância do EMITI concentrou seu foco em uma melhor preparação para o mundo do trabalho.

Eu vejo assim, o terceiro ano, que é o mundo do trabalho... O que a gente deu de conhecimento pra eles e de preparo pra uma entrevista de emprego, pro poder de argumentação... 90% dos nossos alunos estão saindo daqui e se inserindo no mercado de trabalho ou no nível superior. Porque eles foram muito bem preparados pra isso. Esse ano a gente fez visita na UFSC, visita na UNISUL, nós tivemos profissionais de todas as áreas do conhecimento aqui dando palestra pra eles, feira do empreendedor, que deram conhecimento. A gente coloca assim pra eles: “não precisa superior, mas tu tem que ser um bom profissional. Onde é que tu te encaixa? Qual é a melhor forma? É tu ter qualificação pra isso. [...] Eu acho que o EMITI deu um preparo tão grande pra eles, que eles tão saindo com uma segurança de chegar numa entrevista de emprego... Tem alunos que não falavam no 1º ano. Hoje, eles argumentam, eles defendem. Ontem teve a Feira de Ciências, eles apresentando projeto com uma facilidade de oratória... Isso, pra eles, vai dar uma abertura de portas no mercado de trabalho muito grande. Não só o mundo acadêmico, mas o mercado de trabalho que, a maioria da gente sabe que, pela carência financeira, vai ter que ir pro mercado de... mundo do trabalho.

Embora muito se tenha dito, ao longo das entrevistas, que uma parte considerável de estudantes do EMITI nesta unidade escolar conseguiu ingressar no ensino superior, este depoimento nos revela, nas palavras da entrevistada que, a maioria dos estudantes, devido à situação financeira, terá como destino final o mercado de trabalho, mas com a possibilidade de se inserir em uma posição possivelmente melhor do que estariam sem a devida orientação recebida.

A maioria, eles diziam e diziam tristes: “professora, eu tô saindo porque eu preciso ir pro mundo do trabalho”. Noventa por cento dos nossos alunos saíram pra ir pro noturno, pra trabalhar. Eles continuaram na Escola 09³⁷, no noturno... Já no primeiro eles começaram a trabalhar no Menor Aprendiz. Aí eles viram os colegas trabalhando no Menor Aprendiz... Porque só esse ano³⁸ que teve a bolsa, né? [...] Se tivesse vindo, a gente não tinha tido tanta evasão. E nós tivemos alunos que engravidaram com 15, 16 anos, que não retornaram... Alunas sendo mães. Esse é o primeiro ano que a gente não tem nenhuma adolescente grávida.

³⁷ Optou-se por trocar o nome da escola pelo nome fictício de Escola 09, mantendo-se o anonimato da mesma.

³⁸ O ano em questão é 2022, ano em que as entrevistas foram realizadas, e a bolsa é a bolsa-estudante, que alguns estudantes, obedecendo alguns critérios, passaram a receber em 2022.

A professora acredita que a bolsa-estudante, se tivesse sido colocada em prática já no início do EMITI, teria evitado evasão para o ensino noturno ou mesmo escolas de turno parcial, uma vez que, em seu entendimento, a quase totalidade dos estudantes que deixaram o programa, o fizeram pela necessidade de trabalhar. Embora tenha havido adolescentes grávidas que não retornaram ao programa nos três primeiros anos de implementação, 2022 foi o primeiro ano em que não houve estudantes gestantes em nenhuma das séries do EMITI, e credita o fato ao trabalho de conscientização realizado no programa. Esse tipo de ação também continua sendo estendida ao Ensino Médio noturno.

3.2 - Escola 08, com menor evasão de estudantes no EMITI entre 2017 e 2019, considerando a diferença no número de matrículas entre o 1º ano ao final de 2017 e o 3º ano ao final de 2019

A Escola 08 está localizada no município de Santo Amaro da Imperatriz, que pertence à Região Litoral e da Grande Florianópolis. O município tem uma população estimada de 28.260 habitantes, conta com 25 estabelecimentos de ensino da educação básica, distribuídos em diferentes níveis administrativos: municipal, estadual e privado. São, ao todo, 6.337 matrículas neste nível de ensino para 398 docentes, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2022. Em relação ao Ensino Médio, são 867 matrículas nesta etapa da educação básica, das quais 790 estão na rede estadual, equivalente a 91,11%, indicado a quase totalidade das matrículas. Nesta unidade escolar, com menor evasão de estudantes no EMITI, a entrevista se deu com dois docentes e uma gestora.

Para um dos professores entrevistados e que participou do EMITI, o Projeto de Vida é uma “disciplina” sem sentido para os alunos, não é prática nem será cobrada no vestibular ou ENEM. Outros componentes, como o Projeto de Pesquisa, também não serão exigidos no vestibular e, por isso, os estudantes não se interessaram. É possível perceber certa resistência do professor em enxergar a importância da pesquisa científica e, conseqüentemente, em transmitir essa importância aos estudantes. Para ele, as reformas na educação são pensadas longe da escola e sem conhecimento das realidades locais.

Muitos alunos têm as bolsas do município, que eles trabalham nos departamentos de saúde, Detran, de estágios... Então, isso foi uma coisa que pegou. [...] Eles achavam cansativo ficar o dia inteiro na escola... E uma outra coisa, que a gente vai tá vendo já agora no Ensino Médio Novo aqui, que eles não vêem sentido em algumas disciplinas, né? Por exemplo, Projeto de Vida: alunos já tão falando aí que é uma coisa sem sentido, perda de tempo, né? E isso tinha no EMITI e tem no Novo Ensino Médio. Existe uma certa cultura aí de menosprezar esse tipo de disciplina que você não vê um negócio prático assim. As disciplinas clássicas, elas são vistas assim com certo... Eles querem vestibular, querem ENEM, né? Agora, não vai cair Projeto de Vida no ENEM. [...] Existe uma coisa que é meio que pensada longe das escolas, né? E a gente aqui tem que por em prática e a gente bate de frente com isso aí, na cara assim dos alunos rejeitando isso. Porque não veem sentido, embora o professor se esforce e faça os procedimentos e tudo que a gente seguia lá o livro, tudo que vinha lá do Ayrton Senna, a gente seguia, mas a gente já via uma resistência muito grande diante desse tipo de atividade. Então, eles achavam “bom, se é pra fazer isso eu vou na outra escola aqui, que é o Regular, e passo meu tempo ficando em casa ou trabalhando”.

Assim como na escola anterior, identificou-se a questão do cansaço dos estudantes diante do tempo integral e, nas palavras do professor, certo desprezo pelo componente curricular de Projeto de Vida, pois não era entendido como uma disciplina importante para os discentes, embora houvesse um esforço docente para com ela. Estudantes que estão muito focados no ENEM ou vestibular, na visão do entrevistado, tendem a não se identificar com outros componentes curriculares que não sejam aqueles considerados tradicionais.

Para o outro professor entrevistado, que já vivenciou a experiência de trabalhar no serviço de alimentação escolar, como servidor responsável pela contabilização das refeições servidas, enquanto exercia um cargo na direção da escola,

O refeitório é um indicativo social, ao meu ver, de colégio: se tu tens 400 alunos, e os 400 eles fazem, eles comem ali, tu já vê que há uma necessidade de fato. Então, aqui, nós não temos isso. A gente tem 400, mas assim, oh... Talvez metade. [...] Mas em média, são 100 servimentos pela manhã... Cara, é metade. Colocar como um todo: se nós temos hoje 400 alunos, 200 efetivamente fazem refeição, com ênfase maior nos primeiros anos.

Nesse sentido, se o refeitório é um indicador social a ser levado em conta, conforme considera o professor entrevistado, e se a escola conta com 400 estudantes e 200, efetivamente, se alimentam na escola, então podemos ter um quadro de 50% de estudantes com algum tipo de vulnerabilidade e necessidade de se alimentar na escola. Portanto, não seria um dado a se desconsiderar.

A implementação do EMITI na escola foi turbulenta: “confuso, como todas as coisas da SED, né? Como agora o Novo Ensino Médio tá sendo muito confuso, o integral foi mais ainda”. Na fala de um dos professores, a Secretaria Estadual de Educação fez pesquisa na unidade escolar, mas a maioria dos docentes votou de maneira contrária ao programa.

Mesmo assim, o Ensino Médio Integral em Tempo Integral foi implementado, situação semelhante à observada na Escola 09.

Nos deram a possibilidade de optar por tê-lo ou não tê-lo. [...] De repente veio. Que que aconteceu? Ah, porque teve gente que votou, que não tava aqui, mas era de outro colégio, enfim... Não sei, não sei, cara. [...] E aí nós tínhamos medo do que, exatamente? Disso, dessa debanda. Por que o que que aconteceu? A gente viu os colégios do redor inchar e o nosso esvaziar.

Identifica-se, portanto, que, no entendimento do entrevistado, o corpo docente negou a implementação do programa. No entanto, mesmo assim, o EMITI foi imposto. Uma possível evasão escolar e transferência dos estudantes para outras unidades próximas, que eram preocupações dos profissionais da escola, de fato ocorreram. Já o outro professor entrevistado, em seu relato, trata de uma reunião ocorrida em outra unidade escolar, na cidade de Florianópolis, em dezembro de 2016.

Eu lembro que nós fomos em uma reunião em dezembro do ano de... [...] Foi em dezembro antes de eles começar. Foi lá pra cidade. Foi num colégio. Então, eles apresentaram o programa e já disseram que em fevereiro já começava. E aí já depois fizemos uma formação lá, mas assim... O material não veio, né? As OPAs, a gente ficou esperando OPAs e eles prometeram, vieram com toda umas frescuras assim de ler código de... aqueles quadradinhos, *QRcode*, mas não tinha internet. Aí prometiam internet pra semana que vem o tempo inteiro, e foi o ano inteiro sem internet. Porque o programa, o princípio aí exigia uma conexão com a internet. Era *QR code* por toda parte, era pra fazer aulas diferenciadas, e a promessa pros alunos era disso [...]. Só que não deu pra cumprir. A gente até inovou nas aulas, pegou algumas partes, mas sem a estrutura não tinha como.

A formação a que se refere o professor foi a oferecida pelo IAS em parceria com a SED-SC, em fevereiro de 2017, na semana que antecedeu o início das aulas daquele ano. Houve uma expectativa pelo material impresso, que não chegou. Foi preciso utilizar o material em formato digital, mas a ausência de internet era um entrave para a utilização dos cadernos que, frequentemente, solicitavam a leitura de códigos digitais. O docente também alega que havia a promessa de que, ao final de um ciclo do Ensino Médio Integral em Tempo Integral, os alunos concluintes alcançariam uma formação diferenciada, e admitem que, de fato, alguns alunos ingressaram na universidade. Inicialmente, os docentes se empolgaram com a questão da carga horária, mas, ao mesmo tempo, percebiam a insatisfação dos colegas de trabalho com as dificuldades de infraestrutura. Ainda sobre a formação pedagógica oferecida pelo IAS, o professor argumenta que “era muito verticalizado, né, de cima pra baixo, na minha opinião; não havia um momento de ouvir qual é de fato os problemas que estão tendo; a gente até falava pra eles ali, mas eles ‘ah, mas isso

não é com a gente, isso é lá com a SED””. No entanto, no sentido pedagógico “houve contribuições, mas a gente esbarrava na questão técnica. Eles davam umas ideias, mas como se não tem internet?”.

As formações não ocorreram apenas na semana que antecedeu o início das aulas em 2017, mas igualmente na metade e ao final do mesmo ano para todas as escolas envolvidas. Daí o professor dizer que as reclamações eram levadas até os técnicos do IAS, e estes alegavam que as questões relacionadas à infraestrutura não eram um problema do Instituto, mas da SED-SC. O Instituto Ayrton Senna, neste sentido, estava oferecendo apenas a formação pedagógica. Depois da primeira formação e de conhecer um pouco mais do programa, o professor alega que “eu, desde o começo, eu vesti a camisa, me empolguei com essa opção, principalmente pela grande quantidade de horas de preparar as coisas, né? Só que a gente percebia o desânimo de colegas, dos alunos”. Desse modo, apesar dos problemas estruturais e de internet, a carga horária docente para atuar no programa era atrativa.

Outro ponto positivo levantado foi em relação às reuniões de quinta-feira, conforme também relatado na Escola 09, em que os profissionais da escola conseguiram se reunir e trabalhar efetivamente juntos pela primeira vez em anos. Por vezes, tinham-se dois ou três docentes atuando em uma sala com 15 ou 20 alunos, e “quando se tinha para ofertar, e a coisa era interessante para o aluno, a coisa rendia”. Porém, havia professores e professoras que não queriam ou não estavam dispostos para trabalhar com uma nova metodologia e, nesse sentido, a rotatividade docente atrapalhou. Houve uma divisão entre os docentes e os discentes do EMITI e os do Ensino Médio Regular.

Os alunos que permaneceram no EMITI, segundo um dos professores entrevistados, “os que ficaram porque acreditaram na proposta que a gente tava fazendo e esperando... aqueles que tinham mais fé”. Já o outro professor relata que

Algumas famílias acharam que era melhor estar ali do que tá fazendo bobagem na rua, por aí. Então, acho que a família teve um papel também. Muitos alunos, a gente tinha, que não queriam tá aqui, mas a família... ou porque pensou assim: “olha, se ele não tá na escola, vai tá onde?” Preferem tá na escola do que...

Semelhante aos relatos recebidos dos profissionais da Escola 09, nessa instituição de ensino também ocorreu de as famílias preferirem que os filhos e filhas frequentassem a escola de tempo integral, embora contra a vontade dos estudantes em alguns casos. No entanto, houve famílias que “compraram essa ideia de que muitas disciplinas não servem pra

nada”, e trocaram os filhos de escola por conta disso, reforçando o que foi dito no início da entrevista.

De acordo com um dos professores entrevistados, o EMITI poderia ter ajudado melhor os estudantes, caso as promessas tivessem sido cumpridas em relação à alimentação e infraestrutura. O tempo de planejamento docente disponível foi apontado como um dos pontos positivos do programa, mas as dificuldades eram imensas, conforme já relatado, pois era preciso utilizar recursos próprios. Outro ponto positivo foi a possibilidade de trabalhar efetivamente junto com os outros colegas de profissão, e o quão enriquecedor essa experiência foi.

Tinhas a possibilidade de dar mais transparência pro aluno. O aluno conseguia enxergar, conseguia mostrar pra ele um certo alinhamento futuro. Visualizar... Ele conseguia ter essa noção: até onde eu posso ir. [...] Mas era bom, assim oh... Volto a falar, tinha coisas interessantes ali. A parte, pra mim, hoje, mais interessante, era de fato, o tempo pra planejar, planejar com os teus pares, número menor de alunos, daí tu consegue dar um atendimento mais personalizado e... Quando tu conseguia juntar essas coisas... Por que o que que acontecia? O peso ficava todo pra gente, né? Então, eu acabava trazendo o meu notebook, roteava a minha internet, produzia o meu material. Então, tu perdia muito tempo, né? E tentando nunca transpor pro aluno o que de fato tava acontecendo, né? Que era assim, a gente não sabia até que ponto a coisa ia acontecer ou não. Mas volto a te falar: tu trabalhar com outros professores é enriquecedor. Então, pra nós aquilo ali foi muito bom. E outra, foi a primeira vez que nós tivemos a experiência de ter 20 horas de planejamento.

Este relato é muito revelador e, em seu conteúdo podemos identificar, ao mesmo tempo, os alcances, limites e também as contradições do programa. Por um lado, a falta de infraestrutura da escola é apresentada: falta de internet de qualidade e de equipamento. Por outro, o tempo de planejamento foi visto como um avanço do programa, uma vez que se tinha tempo para pensar em novas metodologias pedagógicas e planejar com os colegas de trabalho (pares) de forma enriquecedora. No entanto, por vezes esse tempo era consumido para a confecção de material didático próprio, uma vez que os cadernos impressos demoraram a chegar, o que demandava uma perda de tempo, de acordo com o entrevistado, ainda que houvesse possibilidade de impressão em algumas escolas. Ainda, o professor relata ter utilizado recursos próprios como, por exemplo, os dados móveis de internet e seu computador. Identificou-se como vantagem, nas palavras do professor, o número menor de alunos e a possibilidade de um atendimento mais personalizado que, não obstante, pode revelar que o programa atendeu a uma parcela mínima de alunos nesta unidade escolar, gerando certa exclusão educacional.

De acordo com a gestora da Escola 08, que foi coordenadora do Programa nos primeiros anos enquanto exercia o cargo de Assessora de Direção, a unidade é, em geral, de boa condição socioeconômica.

Em Santo Amaro, a gente ainda tem um perfil, e a nossa não fica... não é diferente disso, de ter uma condição social, financeira, né, na minha visão, daquilo que eu conheço, porque hoje já cresceu muito, né? É... Mas que tem uma condição, é... legal, assim, bacana. Não tem uma, é... De passar necessidade, a gente tem alguns alunos que a gente conhece na escola, que a gente acompanha quando precisa contribuir, fazer alguma intervenção... Alguns trabalham, é, porque querem trabalhar, pra adquirir, né? “Eu quero comprar meu carro”, enfim. Mas não por uma necessidade de ajudar a família. Existem casos? Existem. Mas a grande maioria aqui não. Que era, inclusive, uma das nossas apostas, com a vinda do EMITI, era que ele de fato fosse dar continuidade por conta disso. Porque, quando a gente observa, né... Pensar na própria questão do Rio de Janeiro, né, quando o Instituto Ayrton Senna trouxe o projeto pra cá e tal, dentro das comunidades, né? E aí a gente olhava praquele perfil de aluno, né, que a gente associa dentro da comunidade mais carente, enfim, de talvez ter essa necessidade maior de trabalhar, de ajudar na renda familiar, enfim. E lá o projeto tava acontecendo, por que que aqui não ia funcionar, já que a maioria dos nossos alunos não precisava trabalhar? E, realmente, não... Alguns que, inclusive, saíram do EMITI, nem foram pra ir pro mercado de trabalho. Era só uma questão mesmo cultural de não ficar dentro da escola aquele período todo.

Esta unidade escolar está inserida no nível VI do INSE 2019, com 30% de seus estudantes no nível sete e 28% deles no nível seis. Ainda, é a escola, dentre as 15 pesquisadas, que apresenta maior porcentagem de estudantes no nível oito, o mais alto da escala, com praticamente 4%. O relato da entrevistada reluz que, o fato de a escola apresentar baixo número de estudantes economicamente vulneráveis, levou os profissionais a apostarem que o programa poderia dar certo. Todavia, a partir do que diz a entrevistada, este parece ter sido justamente um dos motivos pelo qual os estudantes não permaneceram. O que disse a gestora na entrevista relaciona-se, também, com o que disse um dos professores entrevistados na mesma unidade escolar: alguns não deixaram o programa para trabalhar, mas apenas para não permanecer na escola em tempo integral, preferindo ficar em casa. Considera-se ressaltar que esses pontos apresentados pela entrevistada são precisamente o contrário do que é encontrado na legislação, que prioriza a escola de Ensino Médio em Tempo Integral para estudantes socioeconomicamente mais vulneráveis.

A gestora lamenta que uma suposta “cultura do trabalho” seja muito forte nas famílias, transmitida dos pais para os filhos, e cita o exemplo de uma estudante da terceira série do período noturno.

Recentemente, [...] tive uma conversa com o pai de uma aluna aqui do noturno, que é terceiro ano. Então a gente tá aí a quatro meses de fechar o ano, e ele veio pedir pra trocá-la, inclusive não só de turno, mas pra trocar de escola. Por quê? Porque a família abriu uma pizzaria, e aí ela precisa ajudar na pizzaria, que é à noite, então ela não podia mais estudar à noite. E aí eu assim: “Ah, então, mas por que que tu vai levar ela pra outra escola? Por que não fica aqui com a gente?”. “Ah, é porque ela também arrumou um trabalho de babá [...], e aí então ela acompanha, vai acompanhar essa criança”. Daí eu disse: “Ah, mas o senhor não acha que é muito pesado pra ela, né? Trabalhar na pizzaria, vai até tarde, de manhã ela vai pra escola e ainda vai ter essa função de ser babá à tarde. O senhor não acha que é muito pesado pra ela?”. Justamente, tomei a liberdade de falar porque sei que não é uma questão econômica de necessitar [...]. E aí a fala dele, que parece a minha vó falando há 30 anos atrás: “Não, mas ela tem que trabalhar”. E isso é muito forte ainda aqui.

Apesar de o relato não se tratar de uma estudante do EMITI, a gestora entende que essa “cultura do trabalho” também contribuiu para o fim do programa na escola. Teríamos, portanto, estudantes desistentes por dois motivos até aqui nesta escola: ou por não querer estudar em período integral, sem a necessidade de trabalhar, ou por uma cultura do trabalho transmitida dos pais aos filhos e filhas.

Assim como relatado por outros entrevistados, segundo a diretora da Escola 08, a implementação do EMITI na unidade de ensino não se deu por diálogo, não havendo consulta prévia com as famílias.

A Coordenadoria fez contato com a escola, agendou uma visita e veio aqui... Porque, claro, eles conhecem todas as escolas, né? Então, vieram mesmo, digamos, só pra bater o martelo. Então vieram, visitaram a escola... Nós temos um potencial, em termos de estrutura física, muito grande. Acho que, da nossa região aqui, é uma das maiores escolas em termos físicos, né? Então, é uma das maiores escolas, então permitia isso, né, que pro programa precisava de mais salas disponíveis, enfim, pra agregar, então a gente tinha. A questão da localização, que também interfere bastante, nós estamos literalmente no centro da cidade. Então, a questão de transporte, tudo isso facilita, né, porque nós temos os estudantes que utilizam o transporte escolar e temos também a demanda que utiliza o transporte urbano, né? [...] Então, tem a questão da estrutura da escola, a questão da localização, e que essa escola já foi muito referência, né? Hoje ela tá caidinha, mas ela já foi muito referência, assim de aparecer muito na mídia, de se destacar com alunos aprovados em vestibular. [...] Então a vinda deles foi literalmente isso, de fazer um *tour* pela escola, confirmar que nós havíamos uma estrutura que, apesar de suas limitações, ainda tinha condições, né, de receber o projeto e foi anunciado: “olha, a escola de vocês é uma das quatro escolas que serão piloto na Grande Florianópolis”, e assim se deu. Não teve uma consulta pública de fato com os pais, né, enfim. Entre os próprios professores teve bastante rejeição, né, especialmente aqueles que trabalham também no município, que tem outra rede, porque aí tinha que ter essa dedicação exclusiva.

Em vista disso, identifica-se que localização central e boa estrutura tenha sido um dos critérios utilizados pela Coordenadoria para a execução do EMITI nesta unidade escolar, reforçando o que diz Gawryszewski (2018) ao analisar a Política de Fomento à

Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em escolas do Rio de Janeiro, e o que dizem Giroto e Cássio (2018) em relação à Escola de Tempo Integral em São Paulo: escolas com melhores estruturas e localização privilegiada.

De acordo com a gestora escolar, a resistência também ocorreu entre as famílias, principalmente por parte daquelas que têm a cultura do trabalho mais enraizada, mas também houve elogios: algumas alegaram que seus filhos passaram a se expressar e a se relacionar melhor dentro e fora de casa.

De igual forma aos demais entrevistados, a diretora considera que as formações pedagógicas oferecidas pelo Instituto Ayrton Senna foram “extremamente válidas”, que a “tiraram da caixa”. Elogiou as técnicas formadoras tanto no quesito pedagógico quanto na disponibilidade para tirar dúvidas. No entanto, lamenta que a primeira formação tenha se dado uma semana antes do início das aulas, em 2017, com pouco tempo de preparação e muitas escolas ainda sem o quadro de docentes completo.

Do mesmo modo já relatado em outras entrevistas, a gestora entende que a implementação do tempo integral não deveria acontecer primeiramente no Ensino Médio, mas no Ensino Fundamental, criando uma cultura de tempo integral com os estudantes mais novos, pois é difícil a mudança no Ensino Médio depois de muitos anos de Ensino Fundamental em período parcial.

Pessoalmente, eu acho que... Não acho que deveria ter sido implantado direto no Médio. Eu acho que deveria ter começado lá no Fundamental, até pela questão cultural, de ir educando os alunos e as famílias nesse período integral. Então, acho que a gente, né, cronologicamente, não foi acertado, assim, essa mudança de uma, né... Se pra eles, eles estavam estudando há algum tempo isso, mas pra nós foi de um dia pro outro, né, pra todo mundo essa adaptação. Nós também pecamos muito no nosso trabalho em sala de aula quando a gente iniciou. Nossa, a surra que a gente levou com os EOs, a gente não sabia o que fazer com o EO. Até a gente desenvolver estratégias, né, metodologias envolvendo os alunos, enfim...

A adaptação não foi difícil apenas para estudantes, mas igualmente para os profissionais envolvidos, devido à mudança e a introdução de novos componentes curriculares com os quais ainda não se tinha familiaridade. O EO, citado pela gestora, refere-se ao componente curricular de Estudos Orientados, inicialmente com oito aulas semanais e voltado para a criação de uma cultura do estudo no ambiente e na vida escolar do discente. A gestora considera que as reuniões de quinta-feira à tarde eram a “cereja do bolo” e “uma coisa que não deveria ter sido extinta”, pois funcionavam e eram importantes.

No que diz respeito à aceitação das famílias em relação ao período de tempo integral, houve alguma resistência, mas também elogios.

Nós tínhamos um perfil de pais que são esses pais que estão um pouquinho mais à frente, digamos assim, que têm essa consciência, valorização da educação. Então, eram muito felizes por terem os filhos aqui, como a gente tinha vários *feedbacks* também das famílias, do quanto os filhos tinham mudado positivamente dentro de casa, na própria questão de conversar, de dialogar, de se expressar, é... De chegar em casa com projetos, de discutirem com as famílias, e isso era a parte mais gostosa, assim. Mas sim, teve um outro público que não, que é o público, né, “tem que trabalhar em outro período”. É preferível ele deixar de fazer essa educação integral e ser bolsista da prefeitura por duzentos reais.

Há familiares, na visão da gestora, que conseguiram transmitir aos seus filhos o valor da educação formal em tempo integral, e a mudança no comportamento dos estudantes, no quesito comunicação, é vista como um alcance. Quanto aos estudantes que permaneceram, a gestora levanta a questão do pertencimento dos estudantes à escola, revela que “os alunos que entenderam a proposta, que aproveitaram e se desenvolveram muito, fizeram escolhas e trouxeram o *feedback* para a escola”. Para exemplificar a sua afirmação, a gestora citou o caso de uma estudante que voltou para visitar a escola.

A gente acaba tendo contato, continuamos tendo... Recentemente, uma aluna que foi da última turma que se formou do EMITI, ela veio aqui, porque na época que ela participou do projeto que ela construiu junto com os colegas foi da... com relação à biblioteca. Então ela desenhou lá na biblioteca, colocou uma frase. [...] Escolheram livros, né? E estava com esse projeto pra, de fato, melhorar a questão da leitura dentro da escola. E ela veio aqui visitar, e chegou a chorar, assim, emocionada e tal, de ter participado daquilo, do quanto ela é grata pela escola, do quanto que a escola abriu os horizontes pra ela, porque ela achava que ela ia fazer uma coisa e a escolha dela é hoje, totalmente diferente, inclusive de ter possibilitado a ela focar, por exemplo, na área de Artes, que é uma coisa que também, culturalmente... E ela não, ela despertou, amadureceu isso dentro dela e a escolha dela foi ir pra UDESC³⁹ estudar Artes. E ainda ela disse assim, chorando pra mim, toda emocionada: “Ai, eu ainda quero, meu desejo é, depois de formada, de tá atuando, eu quero voltar pra escola e poder devolver pra escola o que a escola fez por mim”. Essa foi a fala dela. Até eu fico emocionada porque é tão legal, né, quando a gente toca assim, né, com o aluno...

De outra forma, em relação aos estudantes que não permaneceram no programa, a gestora entende que foi o público que tem a cultura do trabalho muito forte dentro da família: mais pela cultura do trabalho do que propriamente pela necessidade, embora o segundo caso ocorresse em menor grau. Apesar de haver uma crença, por parte dos entrevistados desta unidade escolar, de que a maioria dos estudantes não são

³⁹ Universidade do Estado de Santa Catarina.

economicamente vulneráveis, a gestora revelou que, em 2022, um número considerável de estudantes recebeu a bolsa-estudante.

A falta de infraestrutura, embora seja uma das escolas com uma das melhores de sua região, foi um dos agravantes que levaram ao desânimo dos estudantes e a preocupação docente com a evasão e a transferência de estudantes para outras escolas.

Os alunos mesmos, é, deixaram a sala, assim, com a cara deles, eles que pintaram, eles que reformaram móvel, eles confeccionaram jogos. Eles colocaram literalmente, na época, a mão na massa, né, pra deixar uma sala gostosa com a cara deles, né, útil, a de convivência, e hoje também a gente, então, não tem esse espaço, porque na época da reforma [...] teve que se transformar em sala de aula normal, comum, e aí por enquanto não voltou ainda, né, tá nessa situação. Internet... Na época a internet foi uma briga muito grande, então... E ainda hoje pra gente é, mas a gente tem [...] aos trancos e barrancos, mas a gente consegue oferecer ainda uma internet pros alunos. Não conseguimos ainda cabear na escola inteira, mas nesse perímetro aqui, que é onde a gente tem maior fluxo de alunos, a gente tem disponível o *wi-fi* pra eles, né? Mas naquela época, é, foi bem forte, assim, inclusive por que os materiais, né, que a gente recebeu, eram as apostilas tudo muito com *QR code*, com os *links*, enfim. Hoje, nós temos um acervo, tanto de livros quanto de *tablets*, que nós recebemos, muito bacana, só que eles tavam se formando quando esses materiais estavam chegando. [...] Algo que foi plantado pra eles, [...] foi objeto meu também de discussão com a CRE até numa reunião [...] que eu tive a oportunidade de pegar o microfone, é, eu até coloquei assim: “Poxa, a gente... Eu literalmente vendi um peixe, porque vocês trouxeram uma proposta pra gente, nos venderam uma proposta linda, e que eu acho que realmente ela tem tudo pra ser muito linda, só que na prática, tudo aquilo que eu prometi, [...] uma sala de convivência [...] foi consolidada dois anos depois, e pelos próprios alunos”.

A queixa da gestora concentrou-se no que o programa poderia ter vindo a ser, caso as mudanças ocorressem antes da própria implementação. Conforme o relato, algumas mudanças que ocorreram foram realizadas pelos próprios estudantes no componente de Projeto de Intervenção. Materiais e equipamentos, como livros e *tablets*, que chegaram há cerca de dois anos depois da implementação, não foram devidamente aproveitados pelos estudantes que iniciaram no programa em 2017, pois estavam próximos de concluir a educação básica, além dos problemas com internet, já relatados por outros profissionais.

Por fim, o tempo dos docentes com os estudantes, no EMITI, é considerado pela gestora, em seu relato, um ponto chave para criar laços entre a escola e os próprios estudantes. O tempo integral proporcionou conhecer os estudantes quase que na sua integralidade, o que permitia falar de cada um individualmente e com propriedade nos conselhos de classe.

3.3 - Escola 05, uma escola que desistiu do EMITI ao final de 2017, no primeiro ano de implementação

A Escola 05 localiza-se no município de Cocal do Sul, pertencente à região sul catarinense e possui aproximadamente 17.241 habitantes, segundo dados iniciais do Censo 2022. O município possui 16 unidades de educação básica entre as administrações municipal, estadual e privada, e 268 docentes. São 3.378 matrículas neste nível de ensino e, desse total, 568 estão na etapa do Ensino Médio. A rede estadual responde por 449 do universo de matrículas do Ensino Médio, equivalente a 79%.

A entrevista nesta unidade escolar se deu com a gestora, que atua no cargo há 12 anos, é professora efetiva na rede estadual, e já ocupava o cargo de gestora durante o EMITI. Com o PPP em mãos, mostrou dados relacionados ao perfil socioeconômico dos estudantes.

Então, na verdade, a clientela da escola é formada por filhos de operários, agricultores, microempresários... 43% das famílias recebem até um salário mínimo, 24% até dois salários e 11 recebem até três. 5% recebem quatro e os outros cinco recebem mais de cinco.

Assim sendo, quase metade das famílias vivem com até um salário mínimo, que é um número expressivo. A escola está localizada na região central do município e os estudantes vêm de todos os bairros da cidade. Há estudantes economicamente vulneráveis, com 80 famílias cadastradas no CRAS, que recebem Bolsa Família e bolsa-estudante. Destacamos aqui que a bolsa-estudante começou a ser paga em 2022: durante os três primeiros anos de execução do EMITI, não houve pagamento da bolsa, embora previsto no Plano Estadual de Educação desde 2015. Há também casos relacionados à violência, abuso sexual, especialmente no período de pandemia, além de transtornos de ansiedade observados em número maior do que se percebia antes do período pandêmico.

A instalação do EMITI na escola se deu, inicialmente, através do contato da Coordenadoria Regional de Educação, e a escola viu uma oportunidade de oferecer aos alunos uma nova estrutura.

Na época, a Coordenadoria entrou em contato com a escola pra oferecer, né? E aí a gente viu uma possibilidade de mudar [...] naquele momento o que vinha acontecendo na escola, e a gente viu uma oportunidade muito incrível, né, no sentido de tá oferecendo pros alunos uma estrutura de uma escola que, aparentemente, era muito legal, né, em termos de aprendizagem e conteúdo. Havia uma promessa na época [...] de tudo, né, de laboratório, equipamentos, mobília pra escola, inclusive financeiro, que cada aluno receberia um valor x, via PDDE, e aquilo ali, imagina...

Houve muitas promessas, de acordo com a gestora, incluindo a promessa de dois mil reais por aluno por unidade escolar. Ao analisarmos a MP-746 e a Portaria MEC 1.145, ambas de 2016, a Lei 13.415 e a Portaria MEC 727, ambas de 2017, todos os documentos tratam da transferência de recursos realizada anualmente, via FNDE, a partir de valor único por aluno, para os estados ou Distrito Federal sem, no entanto, mencionar um valor específico por aluno, mas respeitando a disponibilidade orçamentária para atendimento. A gestora acreditou que a escola iria se transformar, mas nada do que foi prometido a ela aconteceu, de acordo com seu relato. Uma reunião com a comunidade escolar foi realizada e, de acordo com a gestora, “todo mundo topou”, pois “tudo foi prometido”. A aceitação das famílias foi boa no início, pois confiavam no trabalho da gestora escolar. Uma propaganda foi feita para as famílias, porém, como as promessas não foram cumpridas, a insatisfação das famílias cresceu.

Assim, foi muito frustrante, porque eu lembro que a gente passou... Era uma cobrança insistente: “Quando que vai vim isso? E quando que vai chegar aquilo?”. E as coisas não chegavam e as coisas não aconteciam. E não tinha estrutura e não tinha uma sala e não tinha... Alimentação não era boa, os alunos reclamavam. [...] Até hoje eles reclamam, né? [...] Então, assim, oh, se tu não tiver um espaço pra eles agradável, tu não vai ficar quatro horas sentado numa cadeira, mais quatro horas à tarde, o dia inteiro na escola, comendo uma comida que não é boa, não tendo um espaço pra tu descansar, pra tu relaxar, um banheiro aconchegante pra tu ir lá escovar o teu dente, fazer a tua higiene, não tem como, né? Isso foi desmotivando todo mundo, foi desmotivando os professores, foi desmotivando os pais, foi desmotivando os alunos de uma tal maneira que a gente começou a perder aluno.

Com a não concretização de tais promessas, o desânimo foi tomando conta dos envolvidos com o programa. Não havia espaços confortáveis na escola, entre tantos outros problemas. À época, havia outra escola estadual oferecendo Ensino Médio Regular, ocorrendo a transferência de estudantes para a escola próxima, inclusive para outros municípios e para o turno da noite. A escola iniciou o ano de 2017 com três turmas e, ao final do mesmo ano, estava com “uma turma e meia”, segundo a gestora, não dando continuidade no ano seguinte, embora o PPP e o regimento interno tivessem sido adaptados para o EMITI. As formações oferecidas pelo Instituto Ayrton Senna foram “maravilhosas” e “espetaculares”, pois eram focadas em partes muito específicas, de acordo com a gestora: áreas de conhecimento, gestão e coordenação. Sobre a aceitação das famílias no que diz respeito ao EMITI,

A aceitação foi boa porque daí o que que acontece? Eles olham muito pro diretor da escola, que eles conhecem, que eles confiam e eles vão pela tua palavra. Então a gente deu uma garantia de que a gente ia ter uma escola melhor, que ia ser uma escola com muito mais opções pra eles. A gente fez todo um... Uma propaganda que depois se tornou enganosa. Aí o nosso nome também não fica bem nisso, né? E a gente se preocupa muito com isso. [...] Eles vão cobrar do diretor: “Ah, mas tu me disse. Tu, lá na reunião, tu falou isso, tu prometeu aquilo”. Então a gente ficou numa saia justa porque a gente fez uma propaganda, a gente fez uma fala, e doeu muito, assim, ter que encerrar, sabe? Porque a gente tinha as formações com o Instituto Ayrton Senna, a gente tinha o horário de planejamento, que era aquilo que a gente brigava uma vida inteira, né? A gente tinha uma tarde pra sentar e planejar e discutir as nossas ações.

Ao contrário do que ocorreu nas demais unidades escolares que visitamos, na Escola 05 houve diálogo com pais e uma espécie de aceite pela confiança depositada na direção. O relato da gestora revela que muitas promessas feitas pelos órgãos superiores foram repassadas às famílias, que confiaram na palavra da direção. Entretanto, com a não concretização e as cobranças, a situação foi ficando bastante difícil de lidar. A gestora entende a falta de estrutura da escola como determinante para o fim do Programa, pois “o estado prometeu que ia dar e não deu”. Outro ponto a ser citado e considerado importante pela diretora foi a divisão ocorrida na escola.

Eu lembro muito disso, da angústia que eu tinha, porque eu tinha duas escolas dentro da mesma escola. Eu tinha o Regular e eu tinha o EMITI, e aí as comparações eram constantes. “Por que que o EMITI pode? Por que que a gente não pode? Por que que eles podem ficar na rua? Por que que a gente não pode?”. [...] Muitos conflitos entre aluno, entre professor, disputa por equipamento, tudo isso. Foi muito difícil.

Relatos como esse também foram encontrados em outras unidades de ensino que visitamos para dialogar com os profissionais. A Associação de Pais e Professores (APP) da escola custeou algumas mesas externas para as atividades do EMITI, em uma tentativa de melhorar a estrutura escolar, pois os materiais não chegaram, de acordo com a diretora. De fato, como podemos perceber em outras entrevistas, as escolas que iniciaram o EMITI em 2017, começaram a receber os materiais e equipamentos no final de 2018, ano em que esta escola já havia desistido.

Ao mesmo tempo em que as famílias apoiavam o fato de os estudantes fazerem três refeições por dia no ambiente escolar, de acordo com a gestora, frequentemente a comida não era boa e havia muitas queixas, conforme se observou também em depoimentos de profissionais de outras escolas. Por vezes, o estudante fazia a mesma refeição no café da manhã e no almoço, e a troca de cardápio não era autorizada.

Em certo momento foi dito pela gestora que, “por mais que seja uma escola pública, mas se a gente for fazer aí o perfil dos alunos, tu vai ver que a grande maioria é de uma classe média pra alta”. Essa resposta foi dada quando a gestora foi questionada sobre em que sentido o EMITI poderia ajudar em relação aos estudantes socioeconomicamente vulneráveis. No entanto, esses dados não conferem com os do PPP informados pela própria gestora no início da entrevista, em que se observa que “43% das famílias recebem até um salário-mínimo”. Contudo, quando feita a análise da Tabela 6, os dados do INSE 2019 demonstram que, de fato, a Escola 05 conta com boa parte de seus alunos nos níveis seis e sete da escala.

3.4 - Escola 15, uma escola que desistiu do EMITI ao final de 2018, no segundo ano de implementação

A Escola 15, assim como a Escola 05, não conseguiu concluir turmas de 3º ano no Ensino Médio Integral em Tempo Integral, pois deu terminalidade ao final de 2018, no segundo ano de implementação. A unidade escolar está localizada em Joinville, na região Norte de Santa Catarina. O município tem uma população aproximada de 617.979 habitantes, sendo o mais populoso do estado, e conta com 355 estabelecimentos de ensino que estão distribuídos entre as administrações municipal, estadual, federal e privada. São 139.943 matrículas nesta etapa de ensino para 5.652 docentes, de acordo com a Estatística da Educação Básica de 2022. No universo destas quase 140 mil matrículas, 21.869 estão no Ensino Médio, a etapa de ensino pesquisada, e a rede estadual de ensino responde por 17.626 delas. Nesta unidade escolar, dialogamos com um professor que atuou no EMITI, uma assessora de direção e com a gestora escolar.

De acordo com o professor, o público atendido pela escola é, em grande maioria, de classe média-baixa, e esse teria sido um dos fatores que levaram ao fim do EMITI na escola, pois muitos desses estudantes necessitam trabalhar. Sobre isso, o professor destaca que “a grande maioria, [...] os alunos do EMITI tiveram muita dificuldade porque tinha que tá o dia todo aqui. E eles não podem estar, tem que tá trabalhando”. Aqui, mais uma vez, uma contradição é identificada no conteúdo da fala, pois o PNE 2014-2024, assim como outras portarias (GAWRYSZEWSKI, 2018) embora indiquem que as escolas de tempo integral devem estar presentes em regiões socioeconomicamente mais vulneráveis, os diversos relatos recebidos apontam que os estudantes de baixa renda são, na maioria das vezes, os

que não conseguem permanecer no Programa pela necessidade de trabalhar. As escolas, por sua vez, estão localizadas em regiões privilegiadas.

As famílias, em geral, no entendimento do professor, gostavam do período integral pela segurança do estudante na escola e das três refeições diárias.

O problema financeiro apertou, sabe? Muitos saíram por causa disso. Muitos, mas muitos, assim. Pô, começou com quatro turmas, né? Quatro turmas gigantes, quatro turmas de 40 alunos, 42, 43, tinha turmas lá... De repente, em seis meses, nós não tínhamos quase 30 em cada... Por quê? Porque as pessoas ficam “olha, começou a ter oportunidade de emprego e tal”. Foi pra noite, a noite lotou. Lotava à noite, sabe? A realidade é essa, e ainda sem estrutura porque vem isso e vem aquilo... [...] A lousa digital nossa chegou dia, é... Último dia de dezembro de 2018. Era pra chegar... Eu que ajudei a descarregar aqui junto com os alunos no... “Pô, professor, agora?”. “Agora, tai”. A caixa de som, coisarada, o sofá, essas coisas e tal [...] tá ali, oh, chegou dia [...] 22 de dezembro de 2018.

Já no início da conversa, quando questionado sobre o perfil socioeconômico dos estudantes da escola, o entrevistado alega a grande dificuldade dos estudantes cujas famílias apresentavam problemas financeiros e precisavam trabalhar. Este fato teria contribuído massivamente pelo esvaziamento das turmas de EMITI e pela superlotação do período noturno. De fato, analisando a Tabela 4, observamos que, ao final de 2017, a escola contava com 98 estudantes e quatro turmas de 1º ano de EMITI, uma média de 24,5 estudantes por turma que demonstra que, no segundo semestre de 2017, a evasão continuou. Somado a este fato, havia a infraestrutura insuficiente para receber o programa. Nesta escola, assim como em outras pesquisadas, equipamentos e mobília foram recebidos com quase dois anos do programa em funcionamento.

Entre os anos de 2017 e 2018, os dois anos em que a escola atuou com o Ensino Médio Integral em Tempo Integral, houve grande evasão de estudantes. De acordo com o professor, uma das turmas de 1º ano do EMITI terminou o ano de 2018 com 13 alunos, dado que pode ser confirmado a partir do SISGESC. Os problemas por disputa de equipamento e divisão de docentes que trabalhavam no Ensino Médio Regular e EMITI também ocorreu, de igual maneira às demais escolas pesquisadas. No entanto, apesar de a infraestrutura não ser a adequada, o entrevistado acredita que a estrutura da escola tenha sido fator determinante na escolha da SED-SC para receber o Ensino Médio Integral em Tempo Integral, pois, comparada às outras escolas próximas, se destaca.

Os problemas enfrentados não foram apenas os financeiros, mas também os de natureza psicológica e, no EMITI, essa questão ficou evidente, segundo o professor, devido ao tempo que professores e professoras passavam com os estudantes, estreitando laços,

criando confiança e permitindo, assim, conhecer melhor os próprios estudantes. O entrevistado citou que alguns estudantes viraram seus amigos e, mais uma vez, o estreitamento dos laços entre docentes e discentes foi apresentado com um ponto muito positivo.

A gente, no EMITI, do jeito que trabalhava, a gente se tornava mais psicólogo do que... [...] Eu tinha sete aulas por semana. [...] Aí tinha Projeto de Pesquisa, Projeto de Vida e Estudos Orientados. [...] Eu e a professora de Português eram os que mais entravam numa sala de aula. Eu entrava às vezes quatro aulas no mesmo dia. [...] E no meio do caminho tinha, podia ter Projeto de Vida, [...] Estudos Orientados, tal. Então, sempre assim. Era uma coisa... Era bastante.

O fator “tempo disponível com os estudantes” fez com que, no entendimento do entrevistado, por vezes o docente assumisse o papel de “psicólogo”, pois era em função do tempo disponível que problemas de natureza psicológica eram identificados. À época, um professor de Matemática, que é o caso do professor entrevistado, com apenas duas turmas, quase completava a carga horária de 40 horas/aula semanais: eram sete aulas do componente por semana, além do Planejamentos por Área de Conhecimento (PAC), Planejamento Integrado Comum (PIC), Planejamento Individual, Projeto de Vida (PV) e Projeto de Intervenção e Pesquisa (PIC), conforme demonstramos na Tabela 1, do Capítulo 2, que trata da distribuição de aulas para docentes de Matemática e Língua Portuguesa e Literatura no EMITI. No que diz respeito à instalação do programa, houve uma consulta com os docentes para receber o EMITI, que aceitaram, de acordo com o entrevistado.

Foi feito. Com a comunidade, não. Foi feita uma conversa com os professores, e os professores analisaram. E aí foi feita escolha, os professores escolheram. Eu, no dia, não estava. [...] Só tinha duas noites, na época, quando foi escolhido, aqui, né, eu não tinha... A minha carga horária aqui era bem pequena. Por que que era pequena? Porque tinha as professoras mais velhas que ocupavam a... né? E eu completava, alterava em outras escolas.

Além de revelar que não houve diálogo com os estudantes e suas famílias, embora tenha ocorrido diálogo com os professores e o aceite, a fala do entrevistado manifesta uma realidade presente no cotidiano de uma parcela do professorado da rede estadual em Santa Catarina: a alteração de carga horária em mais de uma ou duas escolas, uma vez que é comum não haver aulas suficientes em uma única unidade escolar mesmo para professores efetivos, como é o caso do professor entrevistado. Nesse sentido, o EMITI permitiu que o professor ficasse, pela primeira vez, com carga horária de 40h/aulas na mesma escola, o que pode ser visto como um avanço.

A bolsa-estudante, uma ação do governo do Estado de Santa Catarina, iniciada em 2022, de acordo com o entrevistado, deveria ter iniciado com o EMITI. “Essa bolsa, por exemplo, que os alunos tão recebendo hoje, era o que tinha que tá recebendo lá aquela vez, certo? Senão, não tem como”. Para o professor, se bolsas de permanência não forem oferecidas aos estudantes, a proposta do Ensino Médio Integral para estudantes socioeconomicamente mais vulneráveis pode gerar o resultado inverso do esperado. A necessidade do trabalho é o principal motivo da desistência de estudantes do EMITI, de acordo com o entrevistado, o que entra em contradição com um dos objetivos do próprio programa. Nesta unidade de ensino, a exemplo da Escola 09, mesmo nas quintas-feiras, em que os estudantes não permaneciam na escola no período vespertino, havia alunos que almoçavam na unidade escolar devido à necessidade. Tal relato revela a importância da alimentação escolar.

O professor de matemática revelou que sua metodologia de ensino mudou no EMITI, a partir das formações que recebeu do Instituto Ayrton Senna, ao dizer que

As formações pedagógicas, pra mim, eram muito boas. Na minha opinião, as aulas que eu recebi de Matemática, especificamente, muito boas. De como... Processo novo de ensino-aprendizagem e tal, de como ensinar. As minhas aulas, as pessoas... O pessoal da SED, de Florianópolis, vieram assistir [...], sabe? Minhas aulas eram referência.

Porém, lamenta que essa prática não tenha continuado com o Novo Ensino Médio nem com o Ensino Médio de meio período, devido a quantidade de aulas semanais do seu componente curricular, somado à burocracia do diário *online* e tempo apertado para planejar. Para o professor entrevistado, educação de tempo integral não deve começar pelo Ensino Médio, pois é uma mudança brusca para os adolescentes que passam 10 anos no Ensino Fundamental em escolas de tempo parcial e faz uma comparação:

A coisa funcionava. E por que que funcionava? O aluno é um... Um novo olhar. Mas eu vou te dizer que é difícil, é um paradigma, porque eles saem do nono ano de uma forma pra chegar aqui no primeiro... Ele nunca foi o autor do processo. O professor sempre foi o autor e ele apenas o expectador ali [...] tentando aprender pra poder fazer pra passar de ano. A verdade é essa.

Há, então, uma crítica generalizada na forma como se dá o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, que entra em conflito com a metodologia aplicada no EMITI, em que o aluno sai de uma situação passiva para ser “autor do processo”. Por outro lado, aplicar uma metodologia nova exige tempo de planejamento, algo presente no universo

do EMITI, e que não é realidade no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio de tempo parcial, tampouco no NEM. O discurso do professor de matemática é de que o EMITI pode ajudar estudantes socialmente vulneráveis devido ao tempo em que passam na escola.

Socialmente, eu acho que é mais importante no seguinte sentido: primeiro, pela permanência na escola, né? Que a criança na rua, o estudante na rua, se ele não tá envolvido na escola, ele tá envolvido na região dele. Não sei que região que ele é. [...] Por exemplo, o menino pediu um abraço porque não tinha em casa. Mas é uma família que tem uma estrutura financeira boa. Não adianta ter dinheiro e, sabe, a afetividade ser dessa forma. Às vezes, tem afetividade, mas não tem estrutura econômica, né, então, como é que eu posso te dizer? Eu acho que o EMITI seria um caminho porque tem, assim, era muito envolvimento com a família, [...] eu achava muito legal esse ponto.

Embora entenda que o tempo na escola seja relevante para o estudante em termos sociais, faltou manter o estudante na escola de maneira financeira, com bolsa permanência que, de acordo com o entrevistado, seria mais importante do que qualquer equipamento ou estrutura. Todavia, condiciona a bolsa ao rendimento escolar a partir de uma experiência particular. Atualmente, a bolsa-estudante é paga aos estudantes do Novo Ensino Médio, Ensino Médio Regular e Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e está condicionada à frequência escolar, além ter como pré-requisito pertencer a uma família inscrita no Cadastro Único (CadÚnico), do governo federal.⁴⁰

Faltou, ali, o governo ver, por exemplo, o primeiro ponto: não precisava ter vindo as coisas, mas se tivesse mantido o aluno aqui financeiramente... Era o primeiro ponto. Aí depois tu ia estruturando, acho que aí seria um caminho. E aí, claro, com a cobrança: assiduidade e rendimento. Acho que tem que botar rendimento. Por exemplo, eu tive bolsa no meu mestrado. Eu tive que ter rendimento. Menos de oito, [...] conceito B, [...] já era chamado. Primeiro semestre eu tive um B. Meu orientador falou “oh, não pode ter mais”. Desse jeito.

Devido à pouca procura de estudantes para o terceiro ano do Ensino Médio Integral em Tempo Integral no ano de 2019, encerrou-se o programa, e os estudantes concluíram esta etapa do ensino em período parcial. O entrevistado, que lecionava sete aulas de Matemática no EMITI em uma única turma, passou a lecionar Matemática e Física para seus ex-alunos do EMITI, totalizando cinco aulas semanais na mesma turma. De acordo com o professor, foi um grande choque para os ex-alunos do EMITI estudarem no Ensino Médio Regular.

⁴⁰ <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/31553-auxilio-financeiro-para-estudantes>

Começou o ano, Ensino Regular. No Ensino Regular, cara, é diferente do processo do EMITI. Aí foi um choque pra eles. Foi um choque. Porque, tipo, sete aulas por semana. Eu tinha cinco agora, porque era três de Matemática e duas de Física, mas era diferente o processo. Bem diferente: quadro, né, canetão, projetor, tal. E eles “professor, não vamos se reunir mais?” [...] Aí eu, eu falei “foi feita a votação e vocês escolheram; o processo é assim agora, o processo é assim que funciona”. “Tá, e... é só três aulas mesmo?”. [...] Aí depois, não deu dois meses, um grupo gigante, dava mais de 40, eu acho, foram lá embaixo e queriam voltar o EMITI.

Na fala do entrevistado, um grupo de estudantes do 3º ano do Ensino Médio Regular tentou reverter a situação e retornar ao EMITI, porém, já não era mais possível, pois a terminalidade havia sido concluída via sistema, CRE e SED-SC. Devido à própria contratação dos docentes do EMITI, que era diferente do Regular por conta da carga horária, não seria mais possível implementar uma vez que as aulas do Ensino Médio Regular já estavam distribuídas e os docentes contratados. Além disso, praticamente todos os demais profissionais de sala de aula eram diferentes do ano anterior, outro fator de grande estranhamento para os estudantes.

Outra profissional entrevista é assessora de direção e, do mesmo modo que o professor, afirma que o perfil socioeconômico dos estudantes da escola é de classe média-baixa.

A gente até tem quem mora aqui, mais próximo, que tem uma situação um pouco melhor. Mas 70% dos nossos alunos vêm ou do [...] ou do [...], que são comunidades um pouco mais carentes. [...] Tanto que daí o governo custeia o transporte, né? Não tem escola estadual próxima.

A cidade, de acordo com a entrevistada, está localizada em uma região de fácil acesso, em que os moradores tendem a ter uma condição melhor de vida, próxima a museu, *shopping*, posto de saúde e indústrias. No entanto, recebe estudantes de bairros mais afastados e carentes que não têm escola estadual próxima. Apesar de ambos os entrevistados considerarem que a maioria do público é de classe “média-baixa”, os dados do INSE 2019 nos informam que, na Escola 15, 45,74% dos estudantes distribuem-se entre os níveis II e VI da escola. Os demais, em torno de 65%, estão distribuídos entre os níveis VI e VIII. É, portanto, a partir dos dados obtidos, uma escola bem diversa no quesito classe social. A vulnerabilidade, de acordo com a entrevistada, não é apenas econômica, mas há alunos envolvidos com a violência do tráfico e violência doméstica, com relatos de famílias que fogem dos pais e mães que fogem dos maridos.

De acordo com ela, a estrutura talvez possa ter sido levada em conta para a escola ser selecionada a participar do programa.

A estrutura talvez. Mas, pelo que eu me lembre, na época, a proposta foi oferecida pra todas as escolas. E as escolas é que manifestaram se tinham interesse ou não pra participar dessa seleção. E aí, nessa seleção, claro, foi levado em conta também a estrutura. A gente tem um prédio grande, muitas salas, tem auditório, que é algo que nem todas as escolas têm. Tem um ginásio coberto, tem quadra aberta, refeitório, ou seja, tem uma estrutura interessante. Mas, também foi decisivo na época que, no período vespertino, nós tínhamos poucos alunos. Temos ainda poucos alunos, né? Então, isso foi algo que também foi levado em conta na hora de decidir quais seriam as escolas que seriam as polo, né, as escolas do projeto piloto.

Percebe-se, na fala da entrevistada, que a unidade escolar atendia a alguns requisitos exigidos pela Portaria 1.145 de 2016, o que pode ter favorecido a escolha da unidade escolar. Confirmando também o que disse o professor na primeira entrevista, houve consulta com o corpo docente para a implementação do EMITI, e apenas dois docentes votaram contra.

Na verdade, em Joinville, o que que acontece? Os alunos, nosso maior público é o Ensino Médio. Eles querem trabalhar. Então, ou eles estudam de manhã pra trabalhar tarde e à noite ou eles estudam à noite pra trabalhar de manhã e à tarde. Se eles estudarem à tarde, essa questão do trabalho fica mais difícil, né? Então, nós teríamos à tarde o Fundamental II, né? Fundamental II a gente até tá tentando resgatar. Mas, na época do EMITI, inclusive, o Fundamental II praticamente se extinguiu, é, porque começou a ter muitos alunos do Ensino Médio, e a diferença de idade é muito grande, gerou alguns conflitos ali e aí a gente acabou perdendo as duas coisas: perdendo os alunos com interesse no integral e perdendo os alunos do Fundamental II com interesse em permanecer na escola. [...]

A fala da assessora revela, em seu modo de ver e a partir de suas experiências, um pouco da realidade da maior cidade do estado, que é bastante industrializada. Há o interesse dos estudantes de Ensino Médio em trabalhar, embora não tenha citado a necessidade do trabalho, e houve conflitos entre estudantes de etapas diferentes de ensino básico na própria escola, na época em que se deu o EMITI. Nesse sentido, a escola perdeu estudantes dos dois lados, tanto do Ensino Fundamental, que não queriam dividir o espaço com estudantes mais velhos, quanto do próprio EMITI, pois os estudantes foram se evadindo do programa para trabalhar. Essa divisão da escola também se deu entre os próprios professores.

No que concerne à aceitação do programa por parte das famílias, estas aceitaram bem em um primeiro momento, mas depois, “conforme a coisa foi andando, [...] a vida vai acontecendo, meu filho tá grande, precisa cuidar do pequeno, eu quero tirar”, percebeu-se uma evasão de estudantes da escola. Para a assessora, havia mais meninos do que meninas no EMITI, e esse fator chamou a sua atenção. Segundo ela, alunas que, em 2016 estavam no nono ano, não permaneceram no Ensino Médio Integral em Tempo Integral em 2017 porque "assumiram o papel da mãe no período vespertino”, cuidando da casa e dos irmãos. Devido a

isso, tiveram que mudar de escola, pois a unidade escolar em questão já não oferecia o Ensino Médio de turno parcial.

As formações do Instituto Ayrton Senna “eram excelentes”, uma “imersão” e voltadas para a prática da sala de aula ou para outras funções, relatou a assessora. Todavia, fez uma crítica e lamenta que havia muita cobrança em relação ao preenchimento de relatórios, de produtividade dos docentes e dos discentes, o que levou a servidora a desenvolver um transtorno de ansiedade generalizada. A ansiedade também se deu por conta do clima entre os profissionais que atuavam com o EMITI e os que não atuavam. “Pra mim, enquanto pessoa, enquanto profissional, foi um preço muito alto a pagar”.

No EMITI, de acordo com a entrevistada, o primeiro ano de implementação contou com mais ACTs ou professores que “vieram emprestado”, ou seja, professores efetivos de outras escolas. Para o segundo ano, 2018, o governo efetivou docentes que aguardavam concurso público. Porém, no ano seguinte, que seria o terceiro ano do programa na escola, não havia aulas para tantos docentes, pois a escola desistiu do EMITI. Hoje, segundo relato da profissional, a escola faz um trabalho de resgate, visando aumentar a quantidade de alunos. Para a assessora, há uma certa identidade das famílias com as escolas e, por vezes, os pais gostam de matricular os seus filhos nas escolas em que eles estudaram.

Por outro lado, a gente tinha alguns alunos que vinham de longe por causa do EMITI, sabe? E aí, o Estado custeava o transporte e tudo, saíam bem cedo de casa, né, e, quando eu digo longe... longe, assim. Levavam uma hora e pouco pra chegar na escola.

Estes alunos, de acordo com a assessora, tinham uma condição econômica “bem parecida com quem mora aqui no entorno, né, ou seja, [...] classe média-média mesmo, não média-baixa”, reforçando a ideia de que o programa pode ter favorecido estudantes com situação econômica melhor, conforme apontaram Neto *et al* (2016) ao pesquisarem as EREMs em Pernambuco e Giroto e Cássio (2018) com as Escolas de Tempo Integral em São Paulo. A assessora também relatou que

Na minha visão, o EMITI realmente prepara o aluno pra um futuro, entende? Não só profissional, mas o ser humano na sua integralidade. O aluno que recebe essa educação integral, e não só em tempo integral, mas integralizada, ele vai ter mais condições lá na frente, inclusive de fazer suas escolhas ou, em se arrependendo dessas escolhas, de poder reverter os seus processos. Eu acredito em tudo que era feito na época, no EMITI, mas a questão da vulnerabilidade econômica pesou demais. [...] Inclusive, a nossa gestora, em algumas reuniões do EMITI, lá na SED, colocou essa situação e alguns diretores discordaram dela, mas teria que estar

atrelada a uma bolsa pra esses alunos. Porque se eles recebessem uma bolsa de estudos, eles não precisariam sair pra trabalhar.

Houve uma tentativa de conscientização da gestão com os estudantes e suas famílias para que os alunos permanecessem na escola, conforme a servidora relatou, “mas tem coisas que não são só a conscientização... quando a barriga está doendo de fome, você tem que trabalhar”. Para a assessora, os estudantes que não permaneceram no programa se dividem em dois grupos: os que necessitavam trabalhar e os que não aguentaram estudar em tempo integral, somado à falta de espaços para os alunos ficarem mais de sete horas na escola. A alimentação também foi um ponto de queixas dos alunos, do mesmo modo como relatado em outras unidades escolares.

A gestora da Escola 15, a partir de seu relato, entende que boa parte dos estudantes, assim como os demais entrevistados da mesma unidade escolar, é de classe média-baixa. Seu relato em relação à implementação do EMITI confirmou o que disseram os entrevistados na mesma escola.

Na verdade, assim... A Gerência, né, chamou, me chamou, mais a assessora, aí mostraram a proposta, né? A gente trouxe para os professores, fizemos uma eleição. Percebemos que a maioria tinha interesse e aí, em função dessa situação, a gente trouxe pra escola.

Para a gestora escolar, no início, as famílias aceitaram bem o programa, mas lamentou que os materiais chegaram com muito atraso. Um dos problemas, de acordo com a diretora é que

A nossa comunidade é uma comunidade que, os alunos, não vou nem dizer que eles precisam trabalhar. Eles querem trabalhar, e Joinville oferece muito, né? Oportunidade de emprego, então, eles... Infelizmente, por mais que a gente conscientizasse os alunos e a família, mas no decorrer do ano letivo começaram a surgir as oportunidades de emprego, e os alunos, é, acabaram, eles queriam ir pra uma escola que não tinha o EMITI. E aí, pra gente não perder, né...

Aqui, uma vez mais, levanta-se o debate entre a necessidade do trabalho e uma suposta cultura do trabalho, este último apresentado como uma espécie de “vontade de trabalhar”. Assim, devido à grande evasão e transferência de alunos para escolas de tempo parcial, começaram as preocupações dos profissionais envolvidos. Ainda sobre a questão da evasão, a gestora revelou que uma enquête foi realizada com as famílias.

Nós fizemos até uma enquete com os pais, né, onde eles relataram, né, e assim, oh, deu 95 ou 98%, eu não lembro bem. Todos colocaram que estavam saindo pra trabalhar, sabe? Muito pouco assim “ah, por cansaço”. É porque eles queriam trabalhar. [...] Por uma cultura do trabalho mesmo porque, [...] é aquela história: que a necessidade é quando você realmente não tem... “Ah, eu preciso trabalhar porque eu não tenho o que comer em casa”. Não era isso. [...] Pra se ajudar, né? [...] “Ah, eu preciso comprar um tênis de marca”. O pai não compra. “Eu preciso comprar um celular melhor”. O pai não compra. “Mas se eu for trabalhar, mesmo que seja pra ganhar 400, 500 reais aí como menor aprendiz, mas eu já consigo...”. Era essa a fala deles.

Nesse sentido, a fala da gestora tem um grande foco na suposta cultura do trabalho dos adolescentes, embora considere que boa parte dos estudantes da unidade escolar seja de classe média-baixa, conforme relatado anteriormente. Aqui, novamente, podemos levantar se de fato estamos a falar de uma cultura do trabalho ou de uma necessidade financeira incessante devido às condições socioeconômicas da família. Por outro lado, apesar do trabalho juvenil estar muito presente no conteúdo de sua fala, a gestora acredita que, no que diz respeito ao programa,

O EMITI ajudava por que? Porque eles estavam mais tempo dentro da escola, então, é a questão do conhecimento. Eles tinham mais propriedade, eles se apropriaram mais do conhecimento em função de estarem mais dentro da escola. E, também, as próprias disciplinas que tinham dentro do EMITI. [...] A questão do Projeto de Vida, tudo isso. Então, isso ajudava. Pena que não aconteceu o que aconteceu agora. Agora eles têm um auxílio pra permanecerem na escola. Se na época tivesse essa situação, quem sabe a gente tivesse conseguido dar continuidade.

Do mesmo modo que relatado neste e em outros estabelecimentos de ensino, lamentou-se que a bolsa-estudante não tenha sido oficializada em 2017. Por outro lado, afirma a diretora, pelo tempo em que passam na escola, os estudantes tendem a se apropriar melhor do conhecimento em comparação com estudantes de tempo parcial. Há, portanto, uma relação com o pensamento de Darcy Ribeiro (apud CLEMENTINO, 2013), devido à crença de que o baixo rendimento escolar pode estar associado ao pouco tempo em que se passa na escola. Em relação aos que permaneceram no programa, a diretora apontou que acreditaram na proposta e que o EMITI fez sentido em suas vidas, pois “a própria família orientou, compraram a ideia, [...] talvez até um pouco mais esclarecida, né, valorizando mais a questão da educação”. Em vista disso, identifica-se novamente uma relação de permanência no programa com o capital cultural herdado.

3.5 - Escola 16, que não aderiu programa, mas recebeu estudantes evadidos de outra unidade escolar próxima com EMITI

A última escola pesquisada, conforme já apresentado, não consta na Tabela 4, pois não aderiu ao EMITI. Porém, de acordo com a entrevista realizada, recebeu estudantes oriundos da Escola 06, e ambas estão localizadas no município de Urussanga e relativamente próximas uma da outra. O município, que pertence à região sul catarinense, de acordo com dados iniciais do Censo 2022, tem uma população de 20.915 habitantes. Em relação ao número de estabelecimentos de ensino, possui 20 deles, distribuídos nas redes municipal, estadual e privada: um universo de 3.714 matrículas e 348 docentes. Do total de matrículas da educação básica no município, 632 pertencem à etapa do Ensino Médio, das quais a rede estadual abrange a quase totalidade com 94,6% delas.

Conversamos com uma pedagoga, que foi gestora da unidade escolar entre 2017 e 2022, portanto, dentro do período de tempo pesquisado. É mestre em educação e atua na instituição há 22 anos. Nesse sentido, é uma profissional de larga experiência na área, na própria unidade escolar, conhecedora dos pormenores da unidade de ensino e da região em que as escolas estão localizadas. De acordo com ela, o perfil dos estudantes de sua escola não é de maioria carente: no período diurno, que envolve matutino ou vespertino, a maioria é de filhos de produtores rurais que vivem da agricultura familiar e com bom poder aquisitivo. No período noturno, são estudantes que trabalham em tempo integral.

Quando ocupou o cargo de gestora, tinha boa relação com a gestora da Escola 06, que aderiu ao EMITI em 2017, e ambas mantinham diálogo e conversavam sobre as evasões e interesses dos alunos em trocar de escola.

Da época, o que eu lembro, [...] que havia bastante formação pra que a escola se adequasse, se preparasse pra receber esses alunos. Na verdade, receber, já tinham recebido, mas pra poder trabalhar com esses alunos. [...] Eu me lembro assim que a Suzana⁴¹ falava bastante sobre a formação de professores, mas havia a queixa ali do recurso financeiro que acabava não vindo e os projetos não conseguiam ser aplicados. Mas também, assim, ouvi falar muito bem da própria questão do Ayrton Senna, do material que eles usavam, da formação que era aplicada aos professores, e o que pecava mesmo era a questão do financeiro.

A professora fez seu relato com base no começo da aplicação do EMITI na escola próxima. Sabe que, posteriormente, os recursos chegaram, mas cita a dificuldade no

⁴¹ Optou-se por substituir o nome da gestora da Escola 06 por um nome fictício, visando preservar a identidade da profissional citada.

primeiro ano de execução. Pelo fato de sua escola ter recebido estudantes oriundos de outra unidade que aderiu ao EMITI, ouviu muitos relatos dos estudantes que chegavam recém transferidos.

O que a gente sabe é por conta dos alunos que a gente recebeu na época, que começaram, iniciaram achando que era um projeto e depois foram verificar, não era aquilo que eles queriam e acabaram vindo pra nossa escola. Então, faltou, eu vejo, a questão da informação mesmo para as famílias ou propriamente para aquele aluno.

Para ela, a falta de informação ou mesmo a quebra de uma expectativa gerou certa decepção para estudantes e suas famílias, que optaram por trocar seus filhos de escola. Acredita, também, que a estrutura das escolas deveria ser modificada para, só então, receber uma escola de tempo integral.

Eu lembro que uma das queixas dos alunos era essa também: que eles vinham pra cá porque os pais agricultores precisavam dos filhos em casa. Não era nem porque queriam trabalhar, tá? É porque os pais... É necessidade da família. [...] Tem muito isso aqui em Urussanga. [...] A questão da família, que vinha pra fazer a matrícula, que precisava desses filhos em casa [...] pra ajudar na agricultura. Ou rara exceção que precisava realmente trabalhar no período da tarde, né? Depois, algo que surgiu bastante, [...] a questão das possibilidades de estágio.

A questão da agricultura familiar é uma particularidade do próprio município que parece não ter sido considerado para a implementação do Programa na Escola 06. Mas, para além desta questão, havia também estudantes interessados em estágios de meio período na prefeitura, o que não era possível fazer estudando em tempo integral.

Um ponto interessante trazido pela ex-gestora é em relação às etapas de ensino oferecido pelas escolas, que são próximas. Ambas oferecem Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em seu entendimento, seria mais viável que cada uma tivesse foco em apenas um nível de ensino: ou Ensino Fundamental ou Ensino Médio, adequando a arquitetura e a biblioteca escolar para receber estudantes específicos para o nível de ensino ofertado. Nas palavras da pedagoga, “uma escola para jovens é uma escola diferente da escola que têm crianças”.

Esta unidade escolar, embora não tenha recebido o EMITI, contou com o Ensino Médio Inovador (ProEMI) para apenas uma turma entre 2016 e 2018, e a ex-gestora fez elogios ao programa e ao aprendizado dos estudantes, embora tenha feito a ressalva de que “os alunos não quiseram mais porque tinha que ficar nas tardes”. Desse modo, mesmo não tendo aderido ao EMITI, a ex-gestora e a escola já haviam vivido realidade semelhante com

outro programa de Ensino Médio em Tempo Integral. Sobre o ProEMI, a pedagoga relata que

Eu lembro, assim, que foi oferecido muita coisa a eles, assim. E o recurso financeiro fez diferença pra escola, tá? [...] Projetos, viagens, eu lembro que essa turma conheceu as universidades todas, é... Viagem de estudo: “Ah, queremos ir pra lá. Vão”. Não tinha assim problema com a questão financeira porque era a própria escola que administrava o valor. [...] Eu lembro que essa era uma dificuldade do próprio EMITI. [...] Eles falavam muito assim, que essa era a maior dificuldade deles.

Neste sentido, a única experiência de educação em tempo integral vivida pela instituição também foi, de certa forma, rejeitada. No entanto, o recurso financeiro administrado pela própria gestão escolar, no entendimento da pedagoga, fez muita diferença no ProEMI, trazendo autonomia para a escola, algo que não ocorreu no EMITI e foi citado por outros entrevistados como um ponto negativo. Em contrapartida, hoje a Escola 06, a unidade escolar próxima, conta com *notebooks* que foram recebidos durante a execução do EMITI, e a Escola 16 ainda não havia recebido tais equipamentos. De acordo com a entrevistada, sobre os estudantes que permaneceram no EMITI,

Eu penso que os que permaneceram, realmente são os alunos que, é... Não que os que vieram pra cá não queriam estudar, mas os que permaneceram tinham maior tempo de dedicação para os estudos. Eles acabaram, eu acho que também abraçando a ideia de permanecer na escola pra dar continuidade ao EMITI. Eu vejo assim, conheço alguns alunos que se formaram, é, muito bons [...] na Língua Portuguesa, se destacaram em projetos na região, então eu vejo que na vida deles fez diferença, assim. O próprio encaminhamento do Projeto de Vida pra escolha da profissão que eles queriam seguir... Então, eu vejo nesse sentido, assim. Uma pena, porque quando começou vim aluno pra cá, eu também me preocupei: “Daqui a pouco a Escola 06⁴² fica sem”. Então, eu tinha sempre um bom diálogo com a [...], que era a diretora. Eu dizia pra ela “oh, fulano veio procurar matrícula”. Então, muitas vezes ela conseguiu reverter, né, do aluno não sair do EMITI pra acabar vindo pra cá, pro regular, sabe? Mas chegou um ponto que “não, vou sair de lá e vou vir pra Escola 16 e pronto”.

Além disso, de acordo com a entrevistada, os que ficaram no programa não tinham necessidade de trabalhar e havia muitos filhos de professoras no EMITI, revelando que a permanência no programa pode dar-se por um fator de capital cultural⁴³. Estes estudantes também desenvolveram pertencimento pela outra escola, segundo a pedagoga, pois, neste

⁴² Optou-se por trocar o nome das duas escolas citadas pela entrevistada pelo nome fictício que receberam na presente pesquisa: Escola 06 e Escola 16, respectivamente.

⁴³ Para Pierre Bourdieu, a noção de capital cultural é hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, e o sistema de ensino reproduz a estrutura social. Dessa forma, “o capital cultural é ter que se tornou ser”. Não é visível como o capital econômico e sua transmissão se dão de forma sutil e velada.

município, outra particularidade comum, além da agricultura familiar, é que os filhos tendem a estudar na mesma escola que os pais frequentaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta pesquisa, definitivamente, não esgotam as possibilidades de novos estudos e resultados, embora algumas conclusões aqui obtidas tenham se mostrado em consonância com outros estudos realizados, como o de Giroto e Cássio (2018), Morais e Silva (2019), Guarda (2020), França e Voigt (2022), entre outros.

A partir das entrevistas realizadas, concluiu-se que o Ensino Médio Integral em Tempo Integral obteve alguns avanços educacionais e pedagógicos em Santa Catarina tais como, e especialmente, o estreitamento de laços afetivos entre estudantes e docentes, devido ao tempo em que permanecem juntos na escola, possibilitando a identificação de problemas extra-escolares que afetam os estudantes em suas relações interpessoais e o rendimento escolar, tal como apontado também por Neto et al. (2016). Além disso, houve relatos de profissionais sobre estudantes que ingressaram na universidade pública ou privada, considerado pelos próprios estudantes uma realidade distante antes do EMITI. Nesse sentido, o programa teria proporcionado uma mudança na visão de mundo dos estudantes, expandindo seus horizontes.

Em outro ponto, percebeu-se que o tempo de planejamento coletivo em horário semanal fixado foi considerado de muita relevância e grande valia, inclusive para as escolas que desistiram do EMITI, não somente para o sucesso do Programa nas unidades escolares, mas também para que os docentes e equipe diretiva e pedagógica se aproximassem mais, conhecendo melhor o trabalho uns dos outros e com oportunidade de trocar experiências.

Lecionar para poucas turmas com carga horária semanal igual ou próxima de 40 horas semanais também foi apontado como uma vantagem pelos entrevistados sob a justificativa de que é possível realizar um trabalho mais eficaz dessa maneira. A formação docente presencial, ofertada pelo Instituto Ayrton Senna e em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, foi considerada um grande diferencial tanto em termos pedagógicos quanto gerenciais, o que teria permitido que o programa funcionasse nas unidades escolares a partir das diretrizes propostas, segundo relato dos próprios entrevistados. Por outro lado, a formação de pares nas escolas nem sempre teve o mesmo efeito.

Foi observado, durante as entrevistas que, nas quintas-feiras à tarde, quando não havia aulas nesse período, havia estudantes nas escolas das duas maiores cidades, Joinville e Palhoça, que optaram por ficar na instituição para o almoço. Essa situação evidencia a relevância da alimentação escolar para um grupo significativo de alunos.

Por outro lado, identificou-se alto índice de evasão do programa, considerando os critérios estabelecidos para a presente pesquisa, observando as matrículas em turmas de 1º ano em 2017, 2º ano em 2018 e 3º ano em 2019, com conseqüente “esvaziamento” das turmas - e da própria escola - ou a superlotação das turmas do período noturno da mesma escola, impactando diretamente a qualidade do trabalho docente e gerando uma preocupação no corpo diretivo destes estabelecimentos de ensino. Neto et al. (2016) constata que, nas EREMs, no estado de Pernambuco, os estudantes com a necessidade de conciliar trabalho e escola tenderiam para a escola de turno parcial ou noturno, enquanto que os estudantes com maiores recursos culturais e nível socioeconômico maior tenderiam para as escolas de tempo integral, em uma espécie de escolha forçada.

Ademais, observou-se que as escolas que adotaram EMITI não estão localizadas em regiões mais vulneráveis socioeconomicamente, conforme orientavam os documentos legais, tais como o Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Medida Provisória 746 e a Portaria 1.145, ambas de 2016, mas em municípios com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal considerado alto ou muito alto. Todas as escolas que entrevistamos estão localizadas em regiões consideradas privilegiadas e centrais de suas cidades, de acordo com as entrevistas, ainda que algumas delas recebam estudantes de bairros periféricos, especialmente quando se trata das escolas que estão localizadas nos dois maiores municípios pesquisados. Destacamos aqui que situação semelhante foi notada na cidade de São Paulo, de acordo com Giroto e Cássio (2018), em que as escolas do Programa de Educação Integral (PEI) estão no centro expandido da cidade, de urbanização consolidada e maior disponibilidade de serviços públicos e privados, como postos de saúde, *shoppings*, mercados, entre outros

Embora o estado não tenha municípios com IDHM considerado baixo, há uma variedade deles que estão no estrato considerado médio. Sabendo disso, seria adequado proporcionar a oportunidade de implementação do programa em pelo menos uma escola desses municípios, com diálogo e pesquisa prévia, pois permitiria avaliar os resultados de forma direcionada e específica, possibilitando uma mensuração mais precisa dos impactos.

Ficou evidente, por meio dos relatos dos profissionais envolvidos com o Programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral, que os estudantes que poderiam ser mais beneficiados pelo programa - ou seja, aqueles com maior vulnerabilidade socioeconômica - muitas vezes acabaram abandonando o programa devido à necessidade de trabalhar. De acordo com a já citada pesquisa de Giroto e Cássio (2018) realizada na cidade de São Paulo,

nas escolas PEI tendem a permanecer estudantes com um nível socioeconômico mais elevado. Ainda de acordo com os autores, nas escolas PEI foi constatado um número menor de turmas e matrículas em comparação com as escolas do entorno e com a rede estadual como um todo.

Em Santa Catarina, o EMITI também apresentou uma tendência de haver menos turmas e matrículas ao longo dos anos em relação ao Ensino Médio Regular, especialmente quando utilizado o critério pela presente pesquisa. A partir das entrevistas realizadas com profissionais conhecedores de sua própria realidade escolar, constatou-se que os estudantes que permaneceram no EMITI, de maneira geral, foram os que não tinham necessidade de trabalhar. Igualmente, nos relatos obtidos, houve alunos que não quiseram permanecer em período integral, mesmo sem a necessidade do trabalho. Dessa forma, o programa, embora tenha sido uma política focalizada, não focalizou necessariamente em estudantes de baixa renda, o que pode ter gerado uma espécie de exclusão educacional e um possível efeito reverso do que a proposta deveria entregar.

Mesmo com a tentativa da gestão escolar, em parceria com o corpo docente, de elaborar estratégias de diálogo com famílias e estudantes para mitigar a evasão do programa, por vezes tais estratégias não se mostraram eficazes, de acordo com os relatos, sob o argumento de que é muito difícil de reter o estudante quando seu motivo de saída se dá por questões econômicas ou mesmo quando o estudante e/ou sua família não quer o período integral. Nesse sentido, também ficou evidente, a partir dos depoimentos e documentos analisados, que a bolsa-estudante, prevista no Plano Estadual de Educação desde 2015 e implantada a partir de 2022, poderia ter colaborado para a permanência de muitos estudantes no programa EMITI nos três primeiros anos de execução, o que não ocorreu.

A análise documental nos permitiu perceber uma série de exigências relacionadas à infraestrutura das escolas para participar do programa. Tais exigências pareciam desconhecer, no entanto, a realidade das unidades de ensino em geral, embora elas tivessem sido escolhidas por já apresentarem uma estrutura razoavelmente boa em comparação com outras unidades próximas. Ainda assim, careciam de muitos dos itens exigidos, como espaços confortáveis de convivência e qualidade insuficiente da comida servida, conforme percebemos a partir das entrevistas, fatos estes que teriam colaborado com a evasão.

A falta de diálogo e da participação da comunidade escolar na decisão de implementar o EMITI nas unidades escolares também foi um dos pontos negativos apontados pelos entrevistados, pois estava prevista em alguns documentos analisados. Em

uma das escolas selecionadas para entrevista, foi relatado que os estudantes só souberam que estudariam em período integral no ato da matrícula. Das quatro escolas pesquisadas que adotaram o EMITI em 2017, duas delas alegaram haver algum tipo de diálogo e escolha de fato. Curiosamente, foram as duas escolas que abandonaram o programa antes de formarem turmas de 3º ano do Ensino Médio. Em ambas, as queixas relacionadas à infraestrutura foram relevantes para o término do EMITI, além da necessidade do trabalho e a “cultura do trabalho”. Sobre este ponto, identificamos que, não raramente, a necessidade do trabalho juvenil é confundida com uma suposta “cultura do trabalho” presente nas famílias, transmitida dos pais aos filhos. Sobre este ponto, Souza (2009) entende que o aspecto econômico é consequência de fatores não econômicos, como a herança familiar, que produz e reproduz afetivamente a própria classe social. Além de ser o aspecto mais importante, diz Souza (2009), a herança familiar é o menos visível no processo que legitima a dominação social. O autor utiliza o conceito de *habitus* de classe, de Pierre Bourdieu, que é responsável pela construção de uma espécie de “segunda natureza”, que vai definir desde as pessoas com quem nos relacionamos até se valorizamos a educação formal ou não, por exemplo.

No EMITI, equipamentos tais como *notebooks* e projetores, além da mobília, foram recebidos nas unidades escolares após praticamente dois anos de implementação do programa, o que também foi apontado como um ponto negativo, apesar do recebimento destes equipamentos. Os estabelecimentos de ensino, ao que indicam os relatos, não receberam recursos financeiros diretamente na escola por adotarem o programa.

A divisão do corpo docente e discente que participavam do EMITI ou do Ensino Médio Regular também foi mencionada como um aspecto negativo e, por vezes, de angústia, não propriamente do programa em si, mas enquanto uma consequência que ocorreu após o início do programa: a disputa por equipamentos e espaços, gerando uma espécie de “duas escolas em uma”.

Verificou-se que as escolas que adotaram o Programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral estão localizadas em municípios de regiões distintas, cada um com suas próprias características e particularidades. Porém, parece que essas características não foram devidamente consideradas para sua implementação. Há cidades com grande potencial industrial e ofertas de emprego nessa área, enquanto outras estão mais próximas da agricultura familiar. Dessa forma, constata-se que uma política educacional como esta, que altera rotinas de famílias, estudantes e profissionais da educação, necessita de diálogo e de

estudo prévio antes de sua aplicação, evitando um efeito reverso bem como mitigando possíveis desgastes de naturezas diversas entre os envolvidos.

Por fim, a escola tem sido vista enquanto um agente social importante, mas sozinha não consegue dar conta de todas as demandas sociais. Há uma expectativa de que ela consiga promover mudanças significativas na sociedade. Contudo, em uma sociedade de capitalismo tardio como a nossa, tão diversa, de extrema desigualdade de renda e, conseqüentemente, de acessos, é difícil esperar que esta instituição, sozinha, supra uma tarefa tão complexa que envolve uma profunda reflexão sobre questões econômicas e de distribuição de renda para, quem sabe, pensarmos a escola enquanto um agente auxiliador na promoção de tais mudanças com a universalização da escola de tempo integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: mestre José, 1962.

A Educação Integral para o Ensino Médio (SC). **Instituto Ayrton Senna** [s.d.]. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/-proposta-de-educacao-integral-para-o-ensino-medio-em-santa-cata.html>. Acesso em 14 nov. 2022.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Ser professor: um diálogo com Henri Wallon**. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de. **O programa de fomento às escolas de Ensino Médio em tempo integral em Minas Gerais: os processos de regulação transnacional, nacional e local**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2021.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. *Holos*, Natal, v. 8, p. 219-232, 2018. Disponível em <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065/pdf>. Acesso em 03 ago. 2022.

BARCO, S.N. Políticas focalizadas. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

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

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa: significados e a razão que a sustenta**. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 1 n. 1 (2005). Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos. Disponível em <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/7/7>. Acesso em 24 de abril de 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

_____. Emenda Constitucional n. 108. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 27 ago. 2023. Edição 165, seção 1, página 5.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Saeb 2019: indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019: nota técnica**. Brasília, DF: Inep, 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 6. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022. 61 p. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/600653>. Acesso em 01 mar. 2023.

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

_____. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007, e revoga a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 18 out. 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB no 5, de 04 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 jan. 2012a.

_____. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 set. de 2016.

_____. Portaria Interministerial n. 17. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 abr. de 2007.

_____. Portaria n. 727, de 13 de junho de 2017. 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 n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 113, 14 jun. 2017.

_____. Portaria n. 1.023, de 4 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 193, 5 out. 2018.

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

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

_____. **Projeto de Lei 8.035 de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0luarblcd46o61ah9r4fdng3rs2520591.node0?codteor=831421&filename=PL+8035/2010. Acesso em 21 mai. 2022.

CASTRO, J. A. **Política social e desenvolvimento no Brasil**. In: Economia e Sociedade, v. 21, n. 4, dez. 2012. Disponível em <https://goo.gl/NySV56>

CAVALIERE, A. M. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia (USP. Ribeirão Preto), v. 20, p. 249-259, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>. Acesso em 21 mai. 2022.

_____. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>. Acesso em 21 jun. 2022.

_____. **Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?** Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 129, p.1205-1222, out-dez., 2014. Disponível em <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>. Acesso em 07 jul. 2021.

CHÁVES, Orlando Pulido. Programa Escuela Nueva. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CLEMENTINO, Ana Maria. **Trabalho docente e educação em tempo integral [manuscrito]: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral** / Ana Maria Clementino, 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

COELHO, L. M. C. C. **Educação integral e integralismo: fontes impressas e história (s)**. Acervo, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 83-94, jan/dez 2005. Disponível em <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/55208>. Acesso em 09 jan. 2023.

_____. **Integralismo, anos 30: Uma concepção de educação integral**. In: JORNADA DO HISTEDBR - HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, V., 2005, Sorocaba. Anais... São Paulo. Instituições escolares brasileiras: História, historiografia e práticas, 2005. p. 01-15. Disponível em <https://www.teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/integralismo.pdf>. Acesso em 27 jul. 2022.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio**, 2014. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/PauloDutra_GT2_integral.pdf. Acesso 13 mar. 2023.

Ensino Médio. **Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina**, [s.d.]. Disponível em <https://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/29102-ensino-medio-2>. Acesso em 19 out. 2022.

Ensino Médio Inovador - EMI. **Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina**, [s.d.]. Disponível em <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/17003-ensino-medio-inovador>. Acesso em 09 nov. 2022.

Ensino Médio Integral em Tempo Integral - EMITI. **Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina**, [s.d.]. Disponível em <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/27909-ensino-medio-em-tempo-integral>. Acesso em 02 nov. 2022

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. **O projeto da MP n. 746**: entre o discurso e o percurso de um novo Ensino Médio. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n.101, p. 1174-1196, out/nov. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601295>. Acesso em 16 mar. 2023.

FRANÇA, Daniel de Souza; VOIGT, Jane Mery Richter. **Ensino Médio Integral em Tempo Integral**: competência socioemocional para uma educação integral?. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 06-20, mai. 2022. ISSN 1982-9949. Acesso em: 16 nov. 2022. doi: 10.17058/rea.v30i2.16378.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1976>. Acesso em 10 out. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 4). Disponível em http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3079/FPF_PTPF_12_076.pdf. Acesso em 31 jul. 2022.

GALLO, Sílvio. **Anarquismo e educação**: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. Política & Trabalho. Revista de Ciências Sociais, n. 36 - abril de 2012 - pp. 169-186.

_____, **Educação libertária**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. **Tempo integral**: mais uma solução para o Ensino Médio?. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 826–843, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i3.8651796. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651796>. Acesso em 13 out. 2021.

GESTRADO - Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente. **Relatório de pesquisa**: Autonomia e responsabilização no contexto escolar: os desafios para

os diretores frente às exigências de justiça social e eficiência educativa. Belo Horizonte, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GIOVANNI, G. **As estruturas elementares das políticas públicas**. Universidade Estadual de Campinas. Caderno de pesquisa n. 82, 2009, p. 4. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=105472>. Acesso em 07 jul. 2022.

GIROTTI, E. D.; CÁSSIO, F. L. (2018). **A desigualdade é a meta**: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. Arquivos *Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (109). Disponível <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3499>. Acesso em 13 set. 2021.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos CENPEC, 2006, n. 2. Disponível em <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.136>. Acesso em 13 set. 2021.

GUARDA, Gelvane Nicole. **A gestão público-privada no programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral - EMITI em escolas da rede pública estadual de Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020. Disponível em <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4031>. Acesso em 09 nov. 2022.

IDEB - Apresentação. Ministério da Educação, 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em 02 mar. 2023.

INFORMATIVOS. **Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina**, [s.d]. Disponível em <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-medio-em-tempo-integral/informativos-1>. Acesso em 02 mar. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Educação Integral para o Ensino Médio (SC)**, [s.d]: proposta de educação integral customizada e implementada em Santa Catarina. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/componentes-educacionais/educacao-integral-para-o-ensino-medio-sc/>. Acesso em 08 mar. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 24 maio 2023.

KERSTENETZKY, Celia Lessa e KERSTENETZKY, Jaques. **O Estado (de Bem-Estar Social) como ator do desenvolvimento**: uma história das ideias. Rio de Janeiro: Revista de Ciências Sociais, vol. 58, n°3, 2015.

KNÖPKER, Mônica. **Fazendo o neoliberalismo funcionar “dentro de nós”** – um estudo sobre a atuação de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos na forma(ta)ção docente / Mônica Knöpker. -- 2018. 257 f.

LEGISLAÇÃO. **Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina**, [s.d]. Disponível em <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-medio-em-tempo-integral/legislacao-2>. Acesso em 02 mar. 2022.

MENEZES, Janaina S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul.-set. 2012.

MIRANDA. Glaura Vasques de. **Escola Plural**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, agosto de 2007. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000200005>. Acesso em 02 mar. 2023.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20. p. 61-74, 2017.

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

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das escolas de referência em Ensino Médio pelo governo do estado de Pernambuco**: uma análise do programa de educação integral. 2013. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

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

NECAT. Núcleo de Estudos de Economia Catarinense. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - PNUD**. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://necat.ufsc.br/idhm-pnud/>. Acesso em 12 abr. 2023.

OLIVEIRA, D.A. Política educacional. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, Maria M. CARVALHO, Cynthia P. **A implementação de uma política educacional de combate ao fracasso escolar**: percepções e ações de agentes implementadores em uma escola municipal do Rio de Janeiro. *In*: Boletim de Análise Político-Institucional, IPEA. Out/2017 Disponível em : <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8121>. Acesso em 08 mar. 2022.

PARO, Vitor Henrique et al. **A escola pública de tempo integral**: universalização do ensino e problemas sociais. Cad. Pesq. São Paulo (65): 11-20, maio 1988. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1192>. Acesso em 07 jul. 2021.

PENTEADO, Andrea. Programa mais educação como política de educação integral para a qualidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, 2014.

PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. **Política educacional e inclusão social**: um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar. Campinas, 2013. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2013.

PINHEIRO. F.P.S.Z. **Programa Mais Educação**: uma concepção de educação integral. 134f. 2009. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2009.

PIO, Camila Aparecida; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A educação integral no mais educação: uma análise do programa. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 241-254, 2014.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Texto apresentado na mesa-redonda Paradigmas de Interpretação da Realidade e Projetos Pedagógicos, organizada pelas disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial dos Cursos de Pós-graduação da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu, ago. 1996. Publicado em ago. 1997. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Acesso em 08 mar. 2023.

REIS, B.P.W. Políticas públicas. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

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

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis, RJ: Vozes, 1986, 8ª edição.

SANTA CATARINA. **Lei n. 16.794, de 14 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Disponível em http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/16794_2015_lei.html. Acesso em 14 dez. 2022.

SANTOS, Daniel Marques dos. **A reforma do Ensino Médio**: uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

SETTE, Catarina Possenti, *et al.* **Competências socioemocionais** [livro eletrônico]: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral / [organização Catarina Possenti Sette, Gisele Alves]. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo Ensino Médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, p. 521-534, 2018.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Editora UFMG. Belo Horizonte, 2009.

SOUZA, Pedro Ferreira; OSORIO, Rafael Guerreiro; PAIVA, Luis Henrique; SOARES, Sergei. **Os efeitos do Programa Bolsa Família sobre a pobreza e a desigualdade: um balanço dos primeiros quinze anos**. Texto para Discussão 2499. Brasília: IPEA, 2019. Disponível em https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9356/1/td_2499.pdf. Acesso em 10 out. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **A escola secundária em transformação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.21, n.53, abr./jun. 1954. p.3-20. Disponível em <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/escola.html>. Acesso em 22 jul. 2022.

_____. **A escola pública universal e gratuita**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.26, n.64, out./dez. 1956. p.3-27. Disponível em <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/gratuita.html>. Acesso em 18 out. 2022.

_____. **Educação não é privilégio**. 5 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. 250 p. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/educacao8.html>. Acesso em 18 out. 2022.

TRINDADE, Héliogio. **Integralismo: o fascismo brasileiro da década de 30**. Porto Alegre: DIFEL/UFRGS, 1974. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3291350/mod_resource/content/1/Integralismo%20o%20fascismo%20Brasileiro%20na%20d%C3%A9cada%20de%2030.pdf. Acesso em 09 jan. 2023.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2000, 84p.

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EM SANTA CATARINA: ENTRE ALCANCES E LIMITES (2017 A 2019)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Sr./Sra,

Meu nome é Tiago Kesting Pereira e você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da Pesquisa acadêmica intitulada “Ensino Médio Integral em Tempo Integral em Santa Catarina: entre alcances e limites (2017 a 2019)”. Esta pesquisa compõe a minha dissertação de mestrado realizada na Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais - FLACSO/Brasil, no âmbito do Programa de *Maestria en Estado, Gobierno y Políticas Públicas*, sob orientação do Professor Dr. Alexandre Duarte, e tem como objetivo identificar e analisar os motivos nos quais os estudantes ingressaram no programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) na rede estadual de ensino de Santa Catarina, entre os anos de 2017 e 2019, mas não concluíram sua formação aí, evadindo o sistema de ensino ou mesmo se transferindo para instituições que não aderiram ao programa.

Para obter as informações necessárias, a pesquisa prevê a realização de entrevistas com professores, gestores e coordenadores de escolas selecionadas na rede estadual de ensino de Santa Catarina a partir de um roteiro de questões previamente elaborado em conjunto com o orientador. As informações a seguir destinam-se a convidá-lo (a) a participar voluntariamente desta pesquisa na condição de fonte, ou seja, o sujeito que fornece as informações primárias para a pesquisa. Para tanto é necessário formalizarmos a sua autorização para o uso das informações obtidas nos seguintes termos:

A sua participação é totalmente voluntária;

Pode se recusar a responder qualquer pergunta a qualquer momento;

Pode se retirar da pesquisa no momento da coleta de dados e dá-la por encerrada a qualquer momento;

A coleta de dados tem caráter confidencial e seus dados estarão disponíveis somente para o pesquisador/autor da dissertação e para seu orientador;

Partes do que for dito poderão ser usadas no texto final da pesquisa, sem, entretanto, revelar os dados pessoais dos entrevistados. Dessa forma, as informações obtidas não serão divulgadas para que não seja possível identificar o entrevistado, assim como não será permitido o acesso a terceiros, garantindo proteção contra qualquer tipo de discriminação, estigmatização ou assédio;

Os dados e resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e da mídia, e utilizados na dissertação de mestrado, preservando sempre a identidade dos participantes;

Fica, também, evidenciado que a participação é isenta de despesas;

Se desejar, o participante poderá receber por email uma cópia do arquivo final da dissertação, bastando assinalar a opção abaixo e deixar registrado seu endereço eletrônico:

() SIM, desejo receber cópia dissertação. Email: _____

Cabe esclarecer que você, como respondente, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem qualquer penalidade. Em caso de dúvida, você pode procurar o pesquisador responsável – Tiago (48 991072333), seu orientador, Prof. Dr. Alexandre Duarte (31 992870397) ou o Comitê de Ética da Flacso Brasil por e-mail (flacsobr@flacso.org.br ou secretaria.academica@flacso.org.br) ou pelo endereço SAIS Área 2-A, s/n, 1º andar, sala 121, CEP: 70610-900, Brasília/DF.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador da Carteira de Identidade número _____, telefone (____) _____, informo que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa “**Ensino Médio Integral em Tempo Integral em Santa Catarina: entre alcances e limites (2017 a 2019)**”, como respondente da entrevista, cujo roteiro foi elaborado pelo mestrando Tiago Kesting Pereira e seu orientador, Prof. Dr. Alexandre Duarte.

_____, ____ de _____ de 2022.
(local) (dia) (mês)

(Assinatura)

ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

I. Identificação

Nome da instituição de ensino: _____

Município: _____

Etapas de ensino:

- Educação Infantil (0-3 anos) Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano)
 Educação Infantil (4-5 anos) Ensino Médio
 Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano)

Número de trabalhadores (professores, funcionários, diretor, assessor, ATPs etc.)

- Diretor Assessor Professores efetivos
 Professores ACTs ATPs AEs
 Estagiários Bibliotecários Terceirizados
 Outros. Quais? _____

II. Experiência na função

- Qual é o seu cargo/função na escola?
- Há quanto tempo trabalha nesta instituição?
- Quais aspectos o motivaram a estar nesta cargo/função?

III. Formação profissional

- Qual é a sua graduação?
- Possui algum curso de pós-graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado)?

IV. Características da instituição de ensino

- Qual é o perfil socioeconômico dos alunos atendidos pela escola?
 - Você considera que esta escola lida com alunos vulneráveis? Se sim, quais são suas principais demandas?
 - Quais são as características do local onde se encontra a escola? Você acha que a escola se encontra em um local de difícil acesso?
-

V. O funcionamento do EMITI nas escolas que desistiram do programa em 2017 ou 2018

- Como se deu a instalação do EMITI na escola em termos de diálogo e discussões com a comunidade escolar, pais, responsáveis etc.?
 - De que maneira a escola foi inserida no programa?
 - O regimento interno da escola e o Projeto Político Pedagógico (PPP) foram adaptados para receber o programa na escola?
 - Como você considera a formação oferecida pelo Instituto Ayrton Senna, em parceria com a SED, na semana que antecedeu o início do programa?
 - Como foi a aceitação das famílias e estudantes envolvidos no processo de implantação do programa e durante o programa em andamento?
 - Você considera que o grau de rotatividade de professores na instituição de ensino é alto, baixo, ou médio? Como é o quadro de professores efetivos? Você acredita que isso é relevante para o sucesso ou não do programa?
 - Como eram as reuniões de Planejamento Integrado Comum (PIC) nas quintas-feiras à tarde? Você considera esse momento importante para o sucesso do programa?
 - Como eram organizados os espaços para atender o programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral?
 - Você considera que a escola apresenta condições adequadas para o funcionamento do programa? Por quê?
 - Havia outra escola relativamente próxima ofertando o Ensino Médio regular?
 - Como era a relação entre os docentes do turno regular com os do programa EMITI? Havia integração? Havia conflitos? Existia disputa por espaços ou materiais e equipamentos?
 - Em que medida você acredita que o EMITI pode ou não ajudar estudantes vulneráveis socioeconomicamente?
 - Na sua opinião, quais os fatores que fizeram a escola abandonar ou desistir do programa?
 - Enquanto gestor/professor/coordenador, qual é a sua visão sobre a não permanência dos estudantes no programa? Quais os motivos, justificativas que levam o aluno a evadir o EMITI? E em relação aos que permanecem?
-

V. O funcionamento do EMITI na escola com menor evasão de estudantes entre 2017 e 2019, considerando a diferença no número de matrículas entre a 1ª série do EMITI ao final de 2017 e a 3ª série do EMITI no final de 2019, de acordo com dados do SISGESC.

- Como se deu a instalação do programa EMITI na escola em termos de diálogo e discussões com a comunidade escolar, pais, responsáveis etc.?
- De que maneira a escola foi inserida no programa?
- O regimento interno da escola e o Projeto Político Pedagógico (PPP) foram adaptados para receber o programa na escola?
- Como você considera a formação oferecida pelo Instituto Ayrton Senna, em parceria com a SED, na semana que antecedeu o início do programa?
- Como foi a aceitação das famílias e estudantes envolvidos no processo de implantação do programa e durante o programa em andamento?
- Você considera que o grau de rotatividade de professores na instituição de ensino é alto, baixo, ou médio? Como é o quadro de professores efetivos? Você acredita que isso é relevante para o sucesso ou não do programa?
- Como eram as reuniões de Planejamento Integrado Comum (PIC) nas quintas-feiras à tarde? Você considera esse momento importante para o sucesso do programa?
- Como eram organizados os espaços para atender o programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral?
- Você considera que a escola apresenta condições adequadas para o funcionamento do programa? Por quê?
- A portaria n.. 1145, de 10 de outubro de 2016 previa repasses do MEC às secretarias estaduais para escolas que implementaram o programa. De que forma esse repasse se deu à escola?
- Como era a relação entre os docentes do turno regular com os do programa EMITI? Havia integração? Havia conflitos? Existia disputa por espaços ou materiais e equipamentos?
- Em que medida você acredita que o EMITI pode ou não ajudar estudantes vulneráveis socioeconomicamente?
- Havia outra escola relativamente próxima ofertando o Ensino Médio regular?
- Enquanto gestor/professora/coordenador, qual é a sua visão sobre a não permanência dos estudantes no programa? Quais os motivos, justificativas que levaram o aluno a evadir o EMITI? E em relação aos que permaneceram?

- De acordo com os dados do SISGESC, sua escola foi a que mais manteve matrículas durante os três primeiros anos de implantação. A que ou quem você credita o sucesso da escola com o EMITI em termos de manutenção das matrículas ao longo dos três anos iniciais?

V. O funcionamento do EMITI na escola com maior evasão de estudantes no EMITI entre 2017 e 2019, considerando a diferença no número de matrículas entre a 1ª série do EMITI ao final de 2017 e a 3ª série do EMITI no final de 2019, de acordo com dados do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC)

- Como se deu a instalação do programa EMITI na escola em termos de diálogo e discussões com a comunidade escolar, pais, responsáveis etc.?
- De que maneira a escola foi inserida no programa?
- O regimento interno da escola e o Projeto Político Pedagógico (PPP) foram adaptados para receber o programa na escola?
- Como você considera a formação oferecida pelo Instituto Ayrton Senna, em parceria com a SED, na semana que antecedeu o início do programa?
- Como foi a aceitação das famílias e estudantes envolvidos no processo de implantação do programa e durante o programa em andamento?
- Você considera que o grau de rotatividade de professores na instituição de ensino é alto, baixo, ou médio? Como é o quadro de professores efetivos? Você acredita que isso é relevante para o sucesso ou não do programa?
- Como eram as reuniões de Planejamento Integrado Comum (PIC) nas quintas-feiras à tarde? Você considera esse momento importante para o sucesso do programa?
- Como eram organizados os espaços para atender o programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral?
- Você considera que a escola apresenta condições adequadas para o funcionamento do programa? Por quê?
- A portaria n. 1145, de 10 de outubro de 2016 previa repasses do MEC às secretarias estaduais para escolas que implementaram o programa. De que forma esse repasse se deu à escola?
- Como era a relação entre os docentes do turno regular com os do programa EMITI? Havia integração? Havia conflitos? Existia disputa por espaços ou materiais e equipamentos?

- Em que medida você acredita que o EMITI pode ou não ajudar estudantes vulneráveis socioeconomicamente?
 - Havia outra escola relativamente próxima ofertando o Ensino Médio regular?
 - Enquanto gestor/professora/coordenador, qual é a sua visão sobre a não permanência dos estudantes no programa? Quais os motivos, justificativas que levaram o aluno a evadir o EMITI? E em relação aos que permaneceram?
 - De acordo com dados do SISGESC, sua escola foi a que mais perdeu matrículas no conjunto das demais escolas que se mantiveram no programa durante os três primeiros anos de implantação. A que ou quem você credita a evasão de estudantes do EMITI nos três primeiros anos iniciais?
-

V. O funcionamento de uma escola que não aderiu ao EMITI em 2017, mas que recebeu estudantes evadidos, oriundos de outra unidade escolar que aderiu ao Programa

- Você conhece ou já atuou em escolas participantes do EMITI?
- Como você percebe que se deu a instalação do programa EMITI nessas escolas em termos de diálogo e discussões com a comunidade escolar, pais, responsáveis etc.?
- Você tem conhecimento sobre como foi a aceitação das famílias e estudantes envolvidos no processo de implantação do programa e durante o programa em andamento nessas escolas?
- Você considera que as escolas participantes do EMITI, de maneira geral, apresentam condições adequadas para o funcionamento do programa? Por quê?
- Considerando a escola que participa do EMITI mais próxima a essa instituição que você atua no momento, você acha que ela apresenta condições adequadas para o funcionamento do programa?
- A sua escola recebeu ou recebe estudantes do EMITI da instituição mais próxima? Como foi receber estes estudantes e o que ele e os responsáveis (familiares) alegaram?
- Se o programa tivesse sido implantado em sua escola, você acredita que teria desempenho semelhante ao da instituição mais próxima? Por quê?
- Enquanto gestor/professor/coordenador, qual é a sua visão sobre a não permanência dos estudantes no programa? Quais os motivos, justificativas que levam alguns alunos a evadirem do EMITI? E em relação aos que permanecem?