



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

12033 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVI Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd Nordeste (2022)

ISSN: 2595-7945

GT05 - Estado e Política Educacional

Mínimas condições e mais tempo na escola: Uma análise dos critérios de seleção e infraestrutura do Programa de Fomento EMTI

Catarina Cerqueira de Freitas Santos - UFBA - Universidade Federal da Bahia

Rodrigo da Silva Pereira - UFBA - Universidade Federal da Bahia

**MÍNIMAS CONDIÇÕES E MAIS TEMPO NA ESCOLA:** Uma análise dos critérios de seleção e infraestrutura do Programa de Fomento EMTI

**Resumo:** O texto objetiva analisar os critérios de seleção e a infraestrutura mínima sugeridos para a implementação do Programa do Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. Para tanto, realiza uma análise de conteúdo das portarias MEC nº 1145/2016 nº 727/2017; nº 1.023/2018; nº 2.116/2019. Os resultados apontam para uma mudança de perfil no teor das portarias: de escolas maiores para escolas com poucos itens de infraestrutura básica e quantitativo menor de estudantes. Conclui que a flexibilização das exigências, precariza o atendimento dos estudantes e visa ampliar o alcance do programa, permitindo a difusão de uma concepção de educação integral alicerçada na pedagogia das competências em regiões de vulnerabilidade social.

**Palavras-Chaves:** Política Educacional - Ensino Médio – Tempo Integral – Pedagogia das competências

## INTRODUÇÃO

O discurso de que a ampliar o tempo diário do estudante na escola é decisivo para a melhoria da qualidade do ensino médio brasileiro é difundido por instituições de interesse privado, e adotado por políticas educacionais estaduais. O Movimento Todos pela Educação – TPE tem pautado que o ensino médio em tempo integral “deve ser visto como um modelo capaz de contemplar, com êxito, as mudanças previstas em lei para o Ensino Médio e sua expansão pode viabilizar o salto de qualidade tão fundamental e urgente que a etapa precisa” (TPE, 2022, p. 64). Essa percepção relaciona-se às premissas das Organizações Internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que vinculam o conceito de qualidade a medição do desempenho dos estudantes em

avaliações externas (PEREIRA, 2019).

Partimos do pressuposto que a qualidade da educação é um fenômeno complexo, envolvendo múltiplas dimensões e que não pode ser “apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9). Por isso, escolhemos como objeto de pesquisa o Programa de Fomento às Escolas de Tempo Integral - EMTI, fruto da Reforma do Ensino Médio, e regido pelas portarias MEC nº 1145/2016 nº 727/2017; nº 1.023/2018; nº 2.116/2019.

Considerando, contudo, que a maior parte das escolas brasileiras não foi projetada para atender estudantes por 7 ou 9 horas diárias, nos interessa identificar: Quais os elementos de infraestrutura foram considerados essenciais para a implementação do Programa? Tais elementos são relevantes na contribuição da qualidade da educação ambicionada pelo EMTI?

Para alçar o proposto, realizamos uma análise de conteúdo (BARDIN, 2016) das portarias MEC que regem o programa com o objetivo de avaliar os critérios de seleção e de infraestrutura mínima recomendados para a implementação do EMTI. Dividimos, portanto, o texto da seguinte maneira: na seção subsequente apresentaremos como a defesa da ampliação do tempo diário do estudante é tensionada por um discurso de qualidade que associa a concepção de educação integral à ressignificação da Teoria do Capital Humano (FRIGOTTO, 2011). Posteriormente, iremos expor os resultados da nossa análise e as considerações finais.

## **TEMPO INTEGRAL E APROPRIAÇÕES DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

As Portarias analisadas trazem ao longo dos seus artigos um conjunto de expressões - Educação Integral, Formação Integral e Integrada, Proposta Integral, Modelo Integral, Período Integral, Escolas em Tempo Integral, Ensino Médio em Tempo Integral Propedêutico, Educação em Tempo Integral – sem uma clara definição ou distinção entre elas. Essa profusão terminológica é politicamente intencional (COELHO; SIRINO, 2018), pois ajuda a forjar falsos consensos que atribuem uma associação simples entre tempo integral à uma educação de qualidade, sem que haja uma reflexão sobre qual é a concepção de educação integral escolar que está sendo colocada (NAJJAR, MORGAM e MORCAZEL 2018).

Partimos do entendimento que tempo integral não é sinônimo de educação integral. Enquanto o primeiro termo se reporta a ampliação do tempo diário do estudante na escola, o segundo dá conta de uma formação ampla, que abarca diferentes dimensões do sujeito. A definição de educação integral não é consensual, haja vista que ela tem como referente um tipo de formação humana desejada para determinado tipo de sociedade. Nesse sentido, na história do pensamento pedagógico é possível identificar distintas abordagens, da liberal à

socialista, sobre a concepção de educação integral (COELHO; SIRINO, 2018).

Na contemporaneidade, a concepção de educação integral também tem sido vinculada à pedagogia das competências, que, em síntese, busca a formação de sujeitos flexíveis e adaptáveis às transformações advindas do processo de reestruturação produtiva do Capital. O TPE e a Fundação Itaú Social (2015, p.40) partem da concepção de que:

O desenvolvimento pleno que se espera da Educação Integral só será efetivo se a proposta pedagógica for composta por diferentes linguagens, numa perspectiva integrada, visando o aprofundamento de saberes e o aprimoramento de habilidades e competências.

Defendemos que essa perspectiva visa o disciplinamento da subjetividade dos estudantes, se voltando para “a obtenção de maior eficiência na reprodução das habilidades e personalidades requeridas pelo capitalismo” (OLIVEIRA, 2020, p.90). Nesse sentido, a educação integral é distorcida e condicionada à teoria do Capital Humano, posto que parte do princípio que a escola deve preparar o estudante exclusivamente para o que mercado precisa.

No bojo dessas discussões, a qualidade educacional esperada é aquela vinculada ao mundo empresarial, denominada como qualidade total. A qualidade total tem como foco reorganizar o trabalho para produzir uma mercadoria, como o menor custo possível, tornando-o mais competitivo. Mesmo que a inserção dessa lógica possa corromper o direito social da educação, é possível identifica-la nas políticas educacionais contemporâneas, tal como é perceptível nos critérios de seleção das escolas do Programa EMTI.

### **CRITÉRIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO EMTI**

A cada edição do Programa EMTI, o MEC encaminha uma lista de escolas elegíveis e as secretarias de educação indicam quais as escolas irão participar do programa. Se as escolas cumprirem todas as determinações postas no plano de implementação - em especial, a melhoria dos índices educacionais - serão repassados às secretarias o valor de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) anuais por estudante matriculado para dar continuidade a implementação do EMTI. Os recursos podem ser utilizados tanto para reformas e compra de equipamentos, quanto para formação de professores ou contratação de consultorias.

Ao observar os critérios estabelecidos para participação das escolas no EMTI, identificamos a vulnerabilidade socioeconômica como condição primordial. Para garantir essa característica, a escola, situada em região de baixo IDH, deve comprovar que a admissão dos seus estudantes ocorre apenas pelo critério de proximidade da residência ou da sua escola pública de origem, sendo proibido qualquer outra forma de seleção.

Foi possível observar, contudo, mudanças nos critérios de seleção postos nas portarias. Nas portarias 1.145/2016 e 727/2017 são consideradas elegíveis para participar do programa, escolas que garantissem no 1º ano do ensino médio em tempo integral 120 estudantes. Ao final do terceiro ano de implementação, as escolas deverão ter mais de 350 matrículas em tempo integral. Já a portaria 1.023/2018 instituiu o mínimo de 100 matrículas iniciais no

ensino médio, enquanto que a portaria 2.116/2019 redefiniu que ao final de três anos as escolas deverão atender apenas 200 estudantes de ensino médio em tempo integral. Observa-se que as últimas portarias contemplam escolas de menor porte, e há uma expectativa menor em relação ao número de estudantes matriculados em tempo integral no fim do ciclo de implementação.

Outra diferença refere-se à alteração da exigência de infraestrutura das escolas. Na primeira portaria de nº 1.145/2016 há a requisição de que as escolas tenham preferencialmente uma estrutura adequada, seguindo parâmetros dispostos pelo FNDE. Constam 33 itens com as indicações das metragens que deveriam compor os espaços administrativos, pedagógicos, esportivos e de serviços ideais e o estabelecimento de no mínimo 12 salas de aula. Há uma sinalização de que caso a escola não tenha quadra, a secretaria deve indicar onde as atividades esportivas serão desenvolvidas e, caso não possua cozinha, deverá constar no plano de implementação alternativas para terceirização da alimentação.

Já na portaria 727/2017 consta que as escolas deveriam atender quatro entre os seis itens a seguir: biblioteca ou sala de leitura; oito salas de aula; quadra poliesportiva; vestiário masculino e feminino; cozinha; e refeitório. Na portaria posterior, nº1.023/2018, não há especificações sobre a infraestrutura, consta apenas no art 3º, inciso V, que por prédio escolar, devemos entender: “a estrutura física que contemple salas de aula, laboratórios e pátio escolar.” (BRASIL, 2018). Em 2019, na portaria 2.116 há um retorno à descrição estabelecida na portaria 727/2017, mas a exigência da infraestrutura mínima caiu para apenas três entre os seis itens supracitados.

Cabe destacar que na portaria 727/2017 constava que as secretarias estaduais deveriam encaminhar um termo de aceite de cada comunidade escolar atestando sua vontade em receber o EMTI. Contudo, nas portarias seguintes, esse termo não consta na lista de documentações necessárias a serem encaminhadas para o MEC. Esse ponto abre a possibilidade de as secretarias implantarem o programa em escolas sem que essa seja a vontade inicial da comunidade escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise das portarias apontou que ao flexibilizar as exigências em relação ao porte e a infraestrutura das escolas, o programa agora pode ser implementado em escolas menores e com estruturas mais precárias. Esse perfil de escolas geralmente está situado em regiões periféricas, permitindo também que se chegue em zonas rurais, ou até mesmo em escolas que são as únicas que ofertam o ensino médio em seu município. Consideramos que essa estratégia permite que a concepção de educação integral atrelada a pedagogia das competências possa ganhar capilaridade em regiões mais pobres do país, fomentando nesses locais de vulnerabilidade o léxico da meritocracia, empreendedorismo e da resiliência, tão caros a manutenção da exploração dos trabalhadores.

É flagrante que, apesar da vinculação do discurso de qualidade da educação ao tempo

integral, não há garantias de condições de infraestrutura adequadas para a permanência desses sujeitos no interior da escola durante uma jornada completa, - talvez nem para permanência em período parcial. Ainda que os recursos do Programa possam vir a serem utilizados em melhorias da infraestrutura das escolas, isso só ocorre depois da implementação da proposta pedagógica do EMTI. Nesse sentido, caso o desempenho dos estudantes seja considerado positivo, o Estado pode fortalecer a narrativa de que não é necessário investir muito para obter bons resultados, indo ao encontro aos parâmetros da qualidade total do mundo empresarial. Por outro lado, caso os níveis de desempenho sejam baixos, os resultados serão interpretados como falta de compromisso do gestor ou do professor, e não como decorrência de um conjunto de carências estruturais.

Tendo em vista a emergência de uma concepção de educação integral mercantil e fragmentária que parte da ampliação do tempo diário do estudante como um condicionante para a efetivação da pedagogia das competências, urge uma articulação dos educadores e educadoras para retomar a concepção histórica de educação integral emancipatória. Essa luta, não exclui a existência de escolas de tempo integral, mas exige condições objetivas adequadas para que elas se efetivem, respeitando o direito dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016

BRASIL, **Portaria MEC nº 1145, de 10 de outubro de 2016**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471> Acesso em: 08.06.2022

BRASIL, **Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017**. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19117576/do1-2017-06-14-portaria-n-727-de-13-de-junho-de-2017-19117413](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19117576/do1-2017-06-14-portaria-n-727-de-13-de-junho-de-2017-19117413) Acesso em: 08.06.2022

BRASIL, **Portaria MEC nº 1023, de 4 de outubro de 2018**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1-023-de-4-de-outubro-de-2018-44099482> Acesso em: 08.06.2022

BRASIL, **Portaria MEC nº 2116, de 6 de dezembro de 2019**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483> Acesso em: 08.06.2022

COELHO, Ligia; SIRINO, Marcio. **Concepções de Educação Integral: Gestão do Tempo Integral e projetos de sociedade**. In: FERREIRA, Antônio; BERNADO, Elisângela; MENEZES, Janaina (org.). **Políticas e gestão em educação em tempo integral: desafios contemporâneos**. Curitiba: CVR, 2018

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. In; ANDRADE, Juarez de e PAIVA, Lauriana G. de (orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011

NAJJAR, Jorge; MORGAN, Karine; MOCARZEL, Marcelo. **A Educação Integral e(m) Tempo Integral nos Planos Estaduais de Educação no Brasil**. In: FERREIRA, Antônio; BERNADO, Elisângela; MENEZES, Janaina (org.). **Políticas e gestão em educação em tempo integral: desafios contemporâneos**. Curitiba: CVR, 2018

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira**. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. GOVERNANÇA CORPORATIVA NA POLÍTICA EDUCACIONAL: O PAPEL DA OCDE. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 123-146, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4663> . Acesso em: 30.08.2022

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já! 2022: Contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na educação brasileira**. Versão 2. Abril, 2022. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf?utm\\_source=download&utm\\_id=documento](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf?utm_source=download&utm_id=documento) Acesso: 30.08.2022

TODOS PELA EDUCAÇÃO; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Educação Integral: um caminho para a qualidade e equidade na Educação Pública**. São Paulo: Todos Pela Educação/Fundação Itaú Social, 2015.