

Os sujeitos de tempo integral: estudo comparativo entre Ensino Médio integrado da rede federal e Ensino Médio de tempo integral gaúcho

Full-time subjects: comparative study between integrated high school in Rio Grande do Sul

Altair Alberto Fávero¹, Carina Tonieto², Caroline Simon Bellenzier³, Junior Bufon Centenaro⁴

RESUMO: O presente estudo tem por escopo identificar semelhanças e diferenças entre o Ensino Médio Integrado (EMI) ofertado pelo Instituto Federal/RS (IFRS) e o Novo Ensino Médio (NEM) ofertado pela rede estadual do Rio Grande do Sul. O texto procurará responder a seguinte pergunta: o que diferencia o modelo de formação do EMI ofertado pelo IFRS e o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) gaúcho? Para responder tal pergunta, realizou-se uma pesquisa de natureza básica, exploratório-descritiva quanto aos seus objetivos; qualitativa quanto à abordagem do problema; documental comparada quanto aos procedimentos. O texto está organizado em quatro seções: na introdução, apresenta-se a contextualização do estudo, justificativa, objetivo geral e procedimentos metodológicos; na segunda seção, explicita-se o referencial teórico e a problematização dos conceitos pertinentes ao tema; na terceira seção, apresenta-se o comparativo entre os dois modelos de EMTI; e, na conclusão, ressaltam-se as diferenças e semelhanças entre os modelos comparados e são indicados alguns desafios políticos, pedagógicos e acadêmicos a respeito das políticas de EMTI. A partir da comparação entre a proposta do EMI e o NEM, é possível afirmar que os dois modelos são muito diferentes e trabalham com políticas de escola em tempo integral muito distantes.

PALAVRAS-CHAVE: Tempo integral; Ensino Médio; Estudo comparado.

ABSTRACT: The purpose of this study is to identify similarities and differences between the Integrated Secondary Education (EMI) offered by the Federal Institute /RS (IFRS) and the New Secondary Education (NEM) offered by the state network of Rio Grande do Sul. The text will look for answer the following question: what differentiates the EMI training model offered by IFRS and the Full-Time Secondary Education (EMTI) in Rio Grande do Sul? To answer this question, a basic, exploratory-descriptive research was carried out regarding its objectives; qualitative regarding the approach to the problem; comparative documentation regarding procedures. The text is organized into four sections: the introduction presents the study's contextualization, justification, general objective and methodological procedures; in the second section, the theoretical framework and the problematization of concepts relevant to the topic are explained; in the third section, comparison between the two EMTI models is presented; and, in the conclusion, the differences and similarities

¹ Universidade de Passo Fundo. Professor e Pesquisador CNPQ – Programa de Pós-Graduação em Educação (UPF) - Rio Grande do Sul, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9187-7283>, E-mail: altairfaver@gmail.com

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS/Ibirubá). Professora e pesquisadora no IFRS, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9066-9637>, E-mail: tonieto.carina@gmail.com.

³ Universidade de Passo Fundo. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (UPF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2189-7745>. E-mail: carolsimon@hotmail.com

⁴ Universidade de Passo Fundo. Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (UPF), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3046-3885>, E-mail: juniorentenaro93@gmail.com.

between the compared models and some political, pedagogical and academic challenges regarding EMTI policies are indicated. From the comparison between the EMI proposal and the NEM, it is possible to state that the two models are very different and also work with very different full-time school policies.

KEYWORDS: Full-time; High School; Comparative study.

INTRODUÇÃO

Conforme ressaltaram acertadamente Silveira, Souza, Vianna e Almeida (2022, p.4), “[...] a ampliação do Ensino Médio Integral se insere numa agenda mais ampla de medidas” articulado com um processo perverso de diminuição dos “direitos sociais básicos do cidadão”. Compreender esse processo significa dar-se conta de que o próprio “sentido de formação integral” é um campo de disputas e necessita ser analisado na totalidade de um “projeto societário”.

Nesse sentido, a ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) não pode ser dissociada da implantação do neoliberalismo que se deu de forma intensa desde a década de 1990, influenciado pelos organismos internacionais (BM, OCDE, BIRD etc.) e pelos governos alinhados à racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016), que passaram a incentivar os empresários a assumir a responsabilidade de exercer funções de políticas sociais de prestação de serviços como forma de encolher as funções do Estado. As figuras jurídicas da sociedade civil ganharam cada vez mais força e poder para estabelecerem parcerias entre o público e o privado com a finalidade de complementar o orçamento público com recursos privados. Os empresários encontraram na “nova filantropia” (Ball; Olmedo, 2013) uma forma eficiente e eficaz de galgar capital político na disputa pelo poder estatal, tendo a benesse de isenção de impostos e o marketing gratuito de se envolver nas questões sociais. Conforme ressalta Krawczyk (2014, p. 36) temos, hoje, “[...] uma presença constante de movimentos empresariais, em diferentes instâncias de decisão política-educativa”, entrelaçando os quadros políticos que vão da esfera federal, passam pelos estados e chegam aos municípios, “[...] estabelecendo formas explícitas e implícitas de cogestão”. Em uma das investidas de tal forma de pensar e gerir os serviços públicos e, dentre eles a educação, está o Novo Ensino Médio (NEM) (Brasil, 2017) e, por consequência, as políticas a ele atreladas como o Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI) e Programa Ensino Médio Inovador (MEC/SEB, 2009; 2016/2017), com vistas a atender o Plano Nacional de Educação 2014/2024 (PNE) (Brasil, 2014).

Essa breve contextualização é importante para situar o foco principal deste artigo, cujo objetivo geral é comparar o Ensino Médio Integrado (EMI) ofertado por um campus do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e a formação integral proposta pelo Novo Ensino Médio

Gaúcho por meio dos itinerários formativos. A importância deste estudo reside em caracterizar aspectos relevantes das duas propostas de EMTI, de modo a compreendê-los e distingui-los e, dessa forma, contribuir com a comunidade acadêmica que desenvolve pesquisas neste campo e com a comunidade educativa, mostrando que o Brasil tem experiências exitosas, como a do EMI — apesar de ela ser pouco conhecida e referenciada pelos gestores e formuladores de políticas — e apontando as fragilidades do EMTI em processo de implantação na rede estadual gaúcha a partir do NEM. O texto procurará responder a seguinte pergunta: o que diferencia o modelo de formação do EMI ofertado pelo IFRS e o EMTI gaúcho?

Para responder tal pergunta, realizou-se uma pesquisa de natureza básica, exploratório-descritiva quanto aos seus objetivos; qualitativa quanto à abordagem do problema; documental comparada quanto aos procedimentos, já que busca identificar semelhanças e diferenças entre o EMI ofertado pelo IFRS, tomando, como base, a escolha de um campus e os documentos públicos do mesmo, e o NEM ofertado pela rede estadual do Rio Grande do Sul. Para isso, utiliza-se dados de um estudo de caso com dez escolas que participaram do projeto piloto de implementação do NEM na rede gaúcha. Adotou-se o método indutivo, pois o estudo consiste na elaboração de um conjunto de premissas oriundas da comparação entre as duas propostas de EMTI, a partir das quais serão elaboradas as conclusões. A realização da pesquisa está amparada pelos critérios legais e éticos, atestada pela aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE nº. 48056221.2.0000.5342).

A coleta dos dados documentais foi realizada no site institucional do campus escolhido do IFRS e da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (Seduc/RS), cujos documentos acessados são de domínio público. Os dados do estudo de caso são oriundos da realização de grupos focais com estudantes do ensino médio gaúcho de dez escolas que participaram do projeto piloto.

Os grupos focais foram realizados em 2022, de forma remota, e contaram com a participação de 29 estudantes, distribuídos em três grupos. Os encontros foram realizados e gravados por meio da plataforma Google Meet, seguindo um roteiro pré-estruturado e o conteúdo das interações foi transcrito literalmente. Para garantir o anonimato dos estudantes e a organicidade da interação, optou-se pela utilização do gênero masculino e um código de identificação composto por letras do alfabeto e um numeral. Desse modo, o estudante A1 está cursando o primeiro ano do ensino médio, o estudante B2 o segundo ano e o estudante T3 o terceiro ano. A coleta, organização e análise dos dados estão sistematizadas nas seguintes categorias: proposta de formação integral; escolha dos estudantes; ingresso; projeto pedagógico e matriz curricular; tempo de permanência na escola; infraestrutura; merenda escolar e refeições; atendimento aos estudantes; auxílios estudantis; projetos de ensino, pesquisa e extensão; regime de trabalho dos professores.

O texto está organizado em quatro seções: na introdução, apresenta-se a contextualização do estudo, justificativa, objetivo geral e procedimentos metodológicos; na segunda seção, explicita-se o referencial teórico e a problematização dos conceitos pertinentes ao tema; na terceira seção, apresenta-se o comparativo entre os dois modelos de EMTI; e, na conclusão, ressalta-se as diferenças e semelhanças entre os modelos comparados e são indicados alguns desafios políticos, pedagógicos e acadêmicos para a respeito das políticas de EMTI.

O CONTEXTO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Educação integral é um termo que carrega uma polissemia de conceitos e de concepções decorrentes de diferentes abordagens ideológicas e políticas de distintas tradições, tanto no tempo atual quanto em outros períodos da educação brasileira (Cardoso; Oliveira, 2020). A título de exemplo, nas décadas de 1920 e 1930, a educação integral era defendida por ideologias políticas de grupos tais como os socialistas, os conservadores e os liberais (Paiva; Azevedo; Coelho, 2014). Os socialistas viam a educação integral (educação completa) da classe trabalhadora como uma forma de emancipação social, econômica e política que seria capaz de superar a “[...] escola tradicional, estatal ou confessional, por meio da educação crítica e emancipadora” (Cardoso; Oliveira, 2020, p. 2077). No mesmo período, os integralistas conservadores “[...] defendiam que as bases da educação integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina, e de que tal educação era imprescindível para formar pessoas obedientes ao Estado” (Cardoso; Oliveira, 2020, p. 2078). Os liberais, por sua vez, também chamados de reformadores, promotores do movimento de renovação do ensino denominado Escola Nova, defendiam que a educação completa era a forma de superar os métodos tradicionais pautados na rigidez e na memorização de conteúdos. Por isso, a escola, para ser eficaz, deveria ser de tempo integral tanto para alunos como para professores (Cardoso; Oliveira, 2020, p. 2078).

Embora no transcorrer do século XX houvesse algumas experiências de educação integral, tais como a Escola Parque em Salvador, os Ginásios Vocacionais, em São Paulo, ou os famosos CIEPs, no Rio de Janeiro, dentre outros, foi com a Constituição Federal (CF) de 1988 e com a LDB 9394/96 que a educação integral ganhou expressividade nos documentos oficiais. A partir da redemocratização pós-ditadura civil-militar (1964-1985), constitui-se como tema indissociável da luta pela qualidade da educação pública brasileira (Cavaliere; Coelho, 2017). Ainda que na CF de 1988 não apareça explicitamente o termo “educação integral”, é possível uma aproximação conceitual com a ideia expressa nos artigos 205 e 207, quando a Carta Magna indica uma educação capaz de conduzir ao “pleno desenvolvimento da pessoa” (Brasil, 1988). No entanto, no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), na LDB (Brasil, 1996), no PNE I (Brasil, 2001) e no PNE

vigente (Brasil, 2014), a educação integral ganhou força e expressividade. O art. 34 da LDB (Brasil, 1996, grifos nossos), por exemplo, fala em “[...] ampliação progressiva da jornada escolar no ensino fundamental [...]” e, no art. 87, é expresso que “[...] serão conjugados os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de *tempo integral* [...]”.

É perceptível, na letra da lei, que a educação de tempo integral e o aumento do tempo escolar estavam sendo postos como desafio para as escolas. Percebe-se, desse modo, que a educação brasileira segue a tendência da América Latina, ou seja, a organização dos tempos escolares e a ampliação da permanência das crianças e jovens na escola consideraram a necessidade de enfrentamento ao trabalho infantil e da vulnerabilidade social, tornando-se, a escola, “[...] uma instituição ‘catalizadora’ de políticas voltadas para atender aos filhos das famílias trabalhadoras com poder aquisitivo menor e que se encontram majoritariamente nas redes públicas de educação” (Silveira; Souza; Vianna; Almeida, 2022, p. 10).

No entanto, cabe a distinção dos conceitos atrelados ao vocábulo integral, uma vez que existem peculiaridades e diferenças conforme o objetivo que se deseja atingir. O termo integral nos sintagmas Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Escola em Tempo Integral possui, na sintaxe, uma função complementar, acessória, muito embora seu propósito semântico nessas concepções seja fundamental. Nota-se, como já referido, que a Educação Integral ganhou espaço e relevância em dado período histórico. Nesse sentido, a educação integral deve contemplar o desenvolvimento humano dos sujeitos em sua integralidade (Silva; Bernardo, 2020). Evidencia-se, com isso, que a Educação Integral não está necessariamente atrelada à ampliação da carga horária dos currículos escolares, mas, sim, com preceitos e intencionalidades de caráter formativo (Silva; Bernardo, 2020). Portanto, sua definição refere-se ao conceito amplo de educação que busca o desenvolvimento pleno dos estudantes, de modo a permear múltiplas dimensões, entre elas: pessoal, cognitiva, social, profissional.

Por outro lado, a Educação em Tempo Integral se refere diretamente ao tempo de permanência na escola e à reestruturação curricular das instituições que ofertam essa modalidade de ensino. Segundo Cavaliere (2009), quando se observa o contexto brasileiro, percebe-se que a educação básica foi, ao longo do século XX, minimalista, isso significa: poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais. Por essa razão, os desafios da escola de tempo integral estão atrelados, em grande medida, a esses aspectos, que, quando não enfrentados, inviabilizam a oferta do tempo integral. Para ele, a ênfase da escola em tempo integral “[...] estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada” (Cavaliere, 2009, p. 53). Isso representa o foco na unidade esco-

lar, para que ofereçam condições compatíveis para a presença de alunos e professores em tempo integral.

Nessa perspectiva, o *aluno de tempo integral* vivencia a “[...] oferta de atividades diversificadas [...] no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola” (Cavaliere, 2009, p. 53), e/ou divide o tempo de permanência na escola em atividades curriculares e extracurriculares (como projetos de ensino, pesquisa e extensão). Consequentemente, assim como a educação em tempo integral, a escola em tempo integral exige a reorganização curricular no contexto global das instituições escolares de modo a abranger todas as etapas e modalidades da educação básica — Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Entretanto, na perspectiva do regime de tempo integral, é necessário considerar o tempo de permanência dos estudantes nas escolas, ou seja, no turno normal e contraturno. Nesse sentido, a educação e/ou a escola em tempo integral, apesar de semelhantes em seus conceitos, não possuem o mesmo sentido da educação integral, embora seja pertinente ressaltar a importância do desenvolvimento pleno dos sujeitos em diferentes dimensões (humana, pessoal, social, profissional) nos espaços escolares, em tempo integral ou não.

No que diz respeito ao ensino médio, pode-se identificar duas tendências de educação integral para a etapa nos últimos 20 anos. No primeiro governo Lula (2003-2006), destacou-se uma tendência “[...] alinhada às perspectivas de formação integrada, politécnica e omnilateral”, que teve seu desenvolvimento interrompido, sobretudo com a reforma do ensino médio por meio da Lei n. 13.415 de 2017 (Silveira; Souza; Vianna; Almeida, 2022, p. 11). A reforma do ensino (Brasil, 2017, Art. 13) criou PFEMTI com uma previsão de duração de dez anos com repasses do Governo Federal às secretarias estaduais de educação. O financiamento para o programa foi adquirido junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), no valor de 250 milhões de dólares (Resolução nº 4, de 17 de abril de 2018).

O empréstimo do BIRD situa o modelo da PFEMTI no contexto de influência das organizações privadas que adentram na organização da educação pública com uma lógica de mercado, na compra de sistemas de ensino e materiais didáticos, na compra de vagas das instituições privadas por parte do Estado ou, ainda, pela assessoria na gestão (Silveira; Souza; Vianna; Almeida, 2022). Além disso, ele aumenta a dependência do Brasil em relação aos bancos externos, aprofundando o endividamento público e a dívida externa do país.

A notoriedade do EMTI ganha destaque a partir de 2017, no entanto, tal ação está articulada com políticas anteriores, como o PNE 2014-2024. A meta 6 do PNE prevê a educação em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas, de modo a atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica até 2024 (Brasil, 2014). Anterior a esse importante documento, o movimento do Ministério da Educação (MEC) estava em torno do Programa Ensino Médio Inovador (Brasil,

2009), o qual foi detalhado e aprimorado pelo MEC (2016/2017), de modo a atender, segundo o discurso oficial, a estratégia 3.1 da meta 3 do PNE, a qual trata da renovação curricular do ensino médio por meio de duas iniciativas: organização flexível e diversificada dos currículos. Entretanto, esse também foi o período de aprovação da reforma do Ensino Médio, cujo alinhamento dos documentos é perceptível e, desse modo, é possível afirmar que o Programa Ensino Médio Inovador foi adequado para atender e justificar a arquitetura proposta para o NEM, cujo foco está na flexibilização e diversificação curricular. Identifica-se, assim, que há uma articulação entre os documentos, cuja premissa básica está atrelada à ligação entre educação em tempo integral, escola em tempo integral (tempo de permanência na escola) e melhoria da qualidade da educação.

Conforme afirma Giolo (2012, p. 94-95), “[...] historicamente — a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. [...] De tempo parcial [era] a escola dos segmentos populares”, ou seja, a educação e a escola em tempo integral sempre foram prioridade para aqueles que podem financiar a educação dos seus filhos, pois há a convicção de que ela é fundamental para uma educação de qualidade.

Os agentes do poder público reconhecem tal prerrogativa, no entanto, pouco se fez para ela fosse estendida de forma qualificada para as escolas públicas. Nesse cenário, algumas iniciativas públicas se destacam como o EMI protagonizado pela Rede Federal (Brasil, 2004) e o EMTI vinculado ao NEM. As duas se apresentam como possibilidade para a educação pública e para a classe trabalhadora. A primeira é mais antiga e seletiva (ingresso via processo seletivo, pois não há vaga para todos) e está vinculada às políticas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; já a segunda é universal e está atrelada às políticas da Secretaria de Educação Básica do MEC. A vinculação às diferentes secretarias e a natureza das propostas farão coabitar, no espaço público do ensino médio brasileiro, dois modelos muito diferentes.

Cavaliere (2009) já chamava atenção para as experiências brasileiras com ampliação do tempo escolar: uma que dá condições de permanência de alunos e professores em turno integral, que pode ser associada ao EMI proposto pelos Institutos Federais; e a oferta no contraturno escolar, dentro ou fora da escola, de atividades que ampliam esse tempo escolar a qual identifica-se com o EMTI. Tais associações serão detalhadas a seguir, com foco na análise da proposta de um *campus* do IFRS e da rede estadual de ensino gaúcha.

ESTUDO COMPARADO ENTRE OS MODELOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DA REDE FEDERAL E O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL GAÚCHA

O EMI ofertado pela rede federal, conforme Decreto nº 5.154/04 (Brasil, 2004), foi criado com o objetivo de atender os estudantes ingressantes no ensino médio com o propósito de possibili-

tar-lhes “[...] habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino”. Para tanto, cada estudante possui uma matrícula e tem acesso, de modo integrado, à Educação Profissional e à Educação Básica (Brasil, 2004). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2008) são as instituições de ensino responsáveis pela oferta do EMI (Brasil, 2008).

Para Sampaio e Amorim (2023) a proposta pedagógica do EMI é uma estratégia que contribui para a superação da dualidade entre a “formação instrumental e rápida” do trabalhador e a “formação propedêutica” daqueles que almejam alcançar os níveis educacionais mais elevados. Também, nessa direção, constitui-se como possibilidade de escola de tempo integral para os estudantes das escolas públicas.

A proposta do EMTI, a nível nacional e nas redes estaduais de educação, ganha fôlego com a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, instituída pela Lei 13.415/17 (Brasil, 2017). Cabe, desse modo, aos Estados, a elaboração de suas propostas para acessar os recursos disponibilizados pela União. Nessa direção, a escola de tempo integral para o ensino médio passa a ser uma possibilidade factível para as redes estaduais. Entretanto, tal proposta está atrelada à arquitetura curricular do NEM, ou seja, possui uma parte obrigatória e outra flexível composta pelos itinerários formativos (Seduc/RS, 2023).

Na comparação entre a proposta pedagógica do EMI e NEM, residem várias diferenças. A primeira delas diz respeito à proposta de formação e à organização curricular. No EMI, a proposta de formação está estruturada entre a formação propedêutica e a técnica-profissional (MEC/Setec, 2023), as quais são compostas de componentes curriculares obrigatórios. O NEM não tem natureza definida e consiste na oferta da formação geral básica e dos itinerários formativos (Seduc/RS, 2023), de modo que é, a primeira, obrigatória e as demais são eletivas. No EMI, o estudante conclui o ensino médio e um curso técnico, portanto, possui uma habilitação profissional. No NEM, até o momento, o estudante apenas concluiu o ensino médio.

No que tange às escolhas dos estudantes, no EMI, a opção está relacionada aos cursos técnicos ofertados pela instituição e, portanto, ocorre no momento da inscrição no processo seletivo. Desse modo, o estudante tem matrícula obrigatória em todos os componentes curriculares da formação propedêutica e técnica durante os três anos do ensino médio. Já no NEM, os estudantes ingressam no ensino médio e têm a matrícula obrigatória nos componentes curriculares de formação geral básica e, ao longo dos três anos, fazem as opções pelos itinerários formativos disponibilizados pela escola. O número de itinerários formativos está relacionado aos eixos adotados pela escola e ao número de alunos.

A forma de ingresso dos estudantes em ambos os modelos também é diferenciada. No EMI, o ingresso ocorre anualmente por meio de processo seletivo (IFRS, 2022), no qual os estudantes realizam uma prova a respeito dos conhecimentos estudados no ensino fundamental. Se aprovados,

então, podem realizar a matrícula. No processo seletivo, há a reserva de vagas para estudantes egressos de escola pública, negros ou indígenas e pessoas com deficiência (IFRS, 2022). Já no NEM, a matrícula é compulsória, então, cabe aos estudantes a opção pela escola do município seguindo as orientações da Seduc/RS (2022).

No que diz respeito à organização do Projeto Pedagógico (PP), percebe-se que, no EMI, cada curso possui o seu PP articulado com as políticas institucionais descritas no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da mantenedora (IFRS, 2018a). Desse modo, cada curso de EMI tem um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (IFRS, 2018b). Já o NEM, pela sua natureza, segue o PP da escola e o previsto no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM) (Rio Grande do Sul, 2021).

No PPC do curso EMI, está descrita toda a infraestrutura necessária para o curso, de modo que ela é composta de laboratórios de uso comum (dentre eles, química, física, matemática, línguas, informática, *maker*) e de laboratórios especializados para atender à formação técnica, os quais são compartilhados com os cursos de graduação e pós-graduação do mesmo eixo tecnológico (IFRS, 2018b). Por exemplo, um curso de técnico em agropecuária integrado ao ensino médio utiliza toda a infraestrutura do curso de agronomia; o de informática utiliza a infraestrutura do curso de ciência da computação; o de mecânica utiliza os laboratórios de engenharia mecânica. No NEM, está, à disposição dos estudantes, a infraestrutura básica da escola e, quando possível, com a verba disponibilizada, há a adequação dos espaços e a montagem de laboratórios. O posicionamento dos estudantes do NEM, quando questionados a respeito da infraestrutura para atender as necessidades dos itinerários formativos, aponta para algumas dificuldades:

Estudante DE1: [...] ainda faltam algumas coisas de algumas matérias que a gente não tem e acaba ficando sem ter o que fazer na aula, não tem o material necessário, não tem como fazer, o professor tem que improvisar com alguma outra coisa [...]

Estudante HU3: [...] a gente não consegue fazer algumas coisas porque a sala de aula não possibilita isso. A gente acaba não podendo fazer por causa da sala que não tem como fazer. A gente fica sem.

Quanto ao tempo de permanência, os estudantes do EMI do *campus* tomado como referência possuem aulas nos turnos da manhã e da tarde por três vezes na semana (segunda, terça e quinta-feira) e, por duas vezes na semana, as aulas acontecem somente no turno da manhã (quarta e sexta-feira). Porém, nas quartas e sextas-feiras à tarde, acontecem os atendimentos individualizados com os professores, para esclarecimento de dúvidas e recuperação paralela, assim como a participação de alunos como bolsista em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, estudantes e professores estão na instituição em tempo integral. No NEM, conforme a Seduc/RS ([2023-2026]), o

ensino médio em tempo integral oferta 7h30min de aulas diárias, o que totaliza 1.500 horas ao final do ano letivo. Determinadas instituições instituíram o sexto período, no qual os alunos cursam cinco períodos no turno da manhã, almoçam e, na sequência, à tarde, cursam o sexto período. Em algumas instituições, há o chamado contraturno, no qual os estudantes cursam, pela manhã, a formação geral básica e, à tarde, participam dos itinerários formativos. Não há política instituída nas escolas estaduais referentes ao desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Nessas circunstâncias, os estudantes se posicionam da seguinte forma:

Estudante TE3: [...] de tarde que tem um período de matemática e depois quatro de itinerários, que é no nosso contraturno, daí o pessoal que não quer estudar, que a gente sabe que sempre tem, não adianta, diz “segunda de tarde nem tem porque ir, é só itinerário, vou lá fazer o quê?”.

Estudante N3: [...] eu não venho porque eu trabalho em casa [...] nos contraturnos, são os períodos que sobraram do novo ensino médio, tipo, atitudes, responsabilidade, comunicação, o projeto de vida. Eu acho que é muito produtivo para quem vem. [...] muitas vezes, a gente recebe o trabalho pela plataforma no contraturno e a gente faz porque tem que ter uma nota no contraturno.

Estudante M2: [...] eu gostava muito de vir no contraturno, mas agora não consigo vir por causa do trabalho, né, e, na minha turma, como eu já tinha falado antes, absolutamente todo mundo trabalha, então, tipo, vem dois ou três que conseguem o atestado para vir, sabe, no contraturno. E aí eles acabam não fazendo nada, porque tem três alunos na turma, então, agora, não está sendo produtivo para eles.

Nota-se, na fala dos estudantes, que a pouca adesão em relação ao contraturno afeta o funcionamento das aulas, o que acarreta, inclusive, a falta de interesse e legitimidade das práticas escolares. Além disso, manifesta-se certa preocupação, por parte dos jovens, em não estar presente no contraturno e/ou sexto período, uma vez que boa parte deles, por exercer atividade remunerada, não pode frequentar as aulas, o que ocasiona prejuízo na sua formação. Ressalta-se que um dos objetivos do NEM é justamente tornar o ensino mais atrativo para diminuição da evasão escolar. Esses fatos são manifestados nas colocações abaixo:

Estudante N3: [...] tem muita gente que sai da escola e vai direto para o trabalho, que começa ao meio-dia. Se tiver o sexto período, é outra coisa, por mais que more aqui perto, ela começa o emprego ao meio-dia. Ao meio-dia, ela tem que estar lá, ela não vai, tipo, ficar até meio-dia e quarenta e cinco na escola.

Estudante M2: Só que realmente muita, muita gente no ensino médio tá trabalhando, então, o contraturno acaba, tipo, ninguém vindo, porque não tem como não trabalhar, também, sabe, tem gente que precisa ajudar em casa e não tem o que fazer, não tem como ficar esses três anos sem trabalhar.

Estudante P2: [...] até o ano passado, no comecinho do ano, a gente podia faltar o contraturno pra ir trabalhar e a gente recebia atestado, tudo bem certinho. Mas, agora, é obrigatório faltar ao trabalho para comparecer na escola. Tem gente que

perde dinheiro com isso, perde o dia no trabalho por conta disso, e, normalmente, sobre as matérias, não agregam nada na nossa vida e a gente só tá perdendo tempo e dinheiro [...].

Estudante S2: A gente tem as matérias normais, como se fosse horário normal de aula. A gente tem o almoço no colégio e tem, na minha turma, quem trabalha e consegue vir de tarde, eles conseguem pegar o atestado. Quem faltou na minha turma por causa do trabalho teve que recuperar depois, porque não pode faltar no contraturno.

Estudante T3: Sim. Na nossa escola, no contraturno, tem os itinerários quanto as outras matérias, então a gente tem aquela obrigatoriedade de participar, né, por causa de presença, né. Eu trabalho, mas a minha empresa me libera na terça-feira, mas eu sei que muita gente não consegue trabalhar por causa do contraturno, então, acaba indo para a noite.

Assim, surge outra inquietação, a viabilidade da permanência na escola na totalidade dos períodos, uma vez que uma parcela dos alunos depende de transporte público, o qual, aparentemente, não está disponível nos horários em que são liberados da aula. Isso fica evidente nos relatos abaixo.

Estudante N3: Tem gente que vai de ônibus às onze e meia da escola, chega em casa a uma e pouco da tarde, imagina sem o transporte. Eu acho que é muito melhor ter um dia por semana de aula de tarde do que ficar o sexto período.

Estudante N3: Sobre o que falaram, que teria um sexto período para tirar o contraturno aqui da escola, eu acho que isso prejudicaria muito os alunos, porque tem muita gente que iria perder esse sexto período [...], a gente divide o ônibus com os alunos do município, né, o estado manda uma verba para a nossa cidade e ajuda pagar o combustível. [...] a maioria dos alunos mora no interior ou não mora perto da escola. Tipo assim, eu não perderia o meu ônibus para ficar até meio dia e pouco na escola, porque eu não tenho como ir para casa [...]

No EMI, o transporte escolar é provido pelos municípios ou custeado pelos próprios estudantes. A frequência é obrigatória e não há a possibilidade de dispensa das atividades escolares devido ao trabalho.

Os professores do EMI, por sua vez, possuem regime de trabalho de quarenta horas com dedicação exclusiva e horários semanais estabelecidos nos seus planos de trabalho para atendimento individualizado aos estudantes, reuniões pedagógicas, desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão e planejamento docente (IFRS, [2023?]). Quanto à formação, a grande maioria dos professores possui a titulação de mestre ou doutor. Em contraste, o NEM precisa lidar com a precarização das condições de trabalho, denunciada pelo Indicador do Esforço Docente (IED) presente no Censo Escolar da Educação Básica. Os dados de 2021 apontam que pouco mais da metade dos professores do ensino médio (55,4%) estão nos níveis 4 e 5, em uma escala que vai até 6. Desse total, a maior parte está situada no nível 4 (42,4%), no qual o docente tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas; outra parte significativa de docentes está situada no nível 5

(13%), em que o docente tem mais de 300 alunos, atua em três turnos, em duas ou três escolas (INEP, 2021).

No estado do Rio Grande do Sul, a porcentagem de professores de ensino médio nos níveis 4 e 5 é ainda maior, 45,5% e 15,1%, respectivamente. Isso representa 60,6% dos professores (INEP, 2021). A pesquisa com as dez escolas piloto do Rio Grande do Sul, de um contingente de 163 professores, mostrou que: 48% são contratos temporários; 53% trabalham em duas ou três escolas; 56% possuem jornada de até 40 horas semanais e 26% trabalham mais de 40 horas (Tonieto; Fávero; Centenaro et al., 2023).

Os estudantes do EMI recebem a merenda escolar nos turnos em que estão na escola, ou seja, quando estão em período integral, recebem duas vezes ao dia e, quando estão somente no turno da manhã, apenas uma vez. Os almoços também são ofertados de forma gratuita nos três dias da semana em que os estudantes permanecem o dia todo na escola. Nas quartas e nas sextas-feiras, não é ofertado o almoço e os estudantes bolsistas conseguem custear as suas despesas com os valores recebidos, já os demais precisam arcar com os custos de sua alimentação nesses dias. Quanto da implantação do EMI na rede federal, os estudantes recebiam o almoço em todos os dias da semana, no entanto, com as sucessivas reduções do orçamento dos Institutos Federais, não foi possível continuar com tal política de alimentação estudantil, restringindo-a aos dias de aula em período integral. No NEM, de acordo com a Seduc/RS ([2023-2026]), são oferecidas quatro refeições diárias, gratuitamente, para os estudantes que cursam o ensino médio em tempo integral, uma vez que permanecem ao longo do dia na escola.

Além do atendimento pedagógico individualizado, os estudantes do EMI contam com setores de apoio, os quais prestam atendimento educacional especializado (AEE) psicopedagógico e orientação educacional, assim como atendimento educacional especializado para estudantes com necessidades educacionais específicas (IFRS, 2013; 2014; 2020). Para tal, conta com o apoio de equipes interdisciplinares compostas por assistente social, psicóloga, psicopedagoga, intérprete de libras e cuidadores. Conforme o RCGEM (2021), o NEM possui AEE ao longo do processo de escolarização, porém, não há informações específicas referentes ao atendimento pedagógico individualizado, psicopedagógico e de orientação educacional. Infere-se que sejam disponibilizadas as mesmas assistências e profissionais especializados responsáveis pelo atendimento dos estudantes que cursam o ensino médio regular.

A política de auxílios estudantis voltada para o EMI está de acordo com o Programa de Auxílios Estudantis (Brasil, 2010). Os auxílios estudantis são uma estratégia de permanência e êxito que consiste na oferta de recursos financeiros para os estudantes, atendendo, prioritariamente, aos/às estudantes oriundos/as de escola pública que comprovem renda de no máximo 1,5 salário-

mínimo nacional por pessoa da família, associada à situação de desigualdade social (IFRS, 2013; 2018).

Os auxílios são divididos em dois grupos: (1) auxílio permanência, que é uma transferência financeira mensal diretamente ao/à estudante para fins de auxiliar a subsidiar despesas acadêmicas. Esse auxílio obedece a uma ordem de classificação em quatro grupos de desigualdade socioeconômica. Ele é destinado para os estudantes que possuem renda familiar de 1,5 salário familiar *per capita* mensal, associado a um conjunto de indicadores (patrimônio, arranjo familiar, situação de moradia, situação de saúde, contexto educacional, condições de trabalho/ocupação, mobilidade, territorialidade, acesso a programas sociais e serviços, etnia/cor, violações de direitos sociais, entre outras situações que deflagram as desigualdades sociais); (2) auxílio moradia, que é o repasse de recurso financeiro diretamente aos estudantes de forma contínua, independente do período letivo, para custear os gastos de moradia. Os estudantes beneficiados precisam manter 75% de frequência mensal.

O NEM oferta a bolsa intitulada “Todo Jovem na escola” e o auxílio pretende contribuir para a diminuição da evasão escolar e para estimular os estudantes a concluírem o ensino médio, bem como busca a redução dos impactos causados pela pandemia na rede estadual. Os alunos participantes desse programa recebem, mensalmente, o valor de R\$150,00, que são depositados no cartão cidadão da família. Para receber o auxílio, é preciso respeitar alguns critérios, dentre eles, estar devidamente matriculado em alguma instituição estadual do Rio Grande do Sul na etapa do ensino médio regular, atingir frequência mínima mensal de 75% em relação ao mês anterior de pagamento, não exceder três salários-mínimos mensais em relação à renda familiar, manter a atualização cadastral e possuir o cartão cidadão (estudante ou algum responsável). Em concordância com os critérios estabelecidos, a inscrição ocorre automaticamente conforme os dados cadastrais dos estudantes e familiares (Seduc/RS, [2021-2023]).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da comparação entre a proposta do EMI e o NEM, é possível afirmar que os dois modelos são muito diferentes e trabalham com políticas de escola em tempo integral muito distantes. As diferenças apontadas quanto à proposta de formação integral; à escolha dos estudantes; ao ingresso; ao projeto pedagógico e matriz curricular; ao tempo de permanência na escola; à infraestrutura; à merenda escolar e refeições; ao atendimento aos estudantes; aos auxílios estudantis; aos projetos de ensino; à pesquisa e extensão e ao regime de trabalho dos professores deixaram evidente que escola em tempo integral precisa de professores e de estudantes em tempo integral, bem como financiamento e condições adequadas de trabalho para os profissionais da educação e de permanência e êxito para os estudantes. Ressalta-se, inclusive, que a proposta do EMI oferecida pelos Institu-

tos Federais, apesar de exitosa, conforme apontam os resultados nas avaliações de larga escala (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020) e os índices de eficiência acadêmica (PNP, [2017-2023]), tem sofrido com a drástica redução de recursos financeiros nos últimos sete anos, assim como é pouco divulgada pelos gestores e formuladores de políticas.

O questionamento, então, é pelas razões do silenciamento oficial quanto a tal política, já que ela tem se mostrado eficiente e alcançado os índices que atestam a sua qualidade, assim como pelo esquecimento dela na formulação do NEM, ou seja, se enquanto país já temos uma política de escola em tempo integral, que apresenta resultados positivos, por que não investir nela? Por que não a ampliar e torná-la universal? Por que não a seguir como modelo para as demais escolas de ensino médio, já que a grande preocupação é com a formação para o mundo do trabalho, projeto de vida e itinerários formativos? A impressão é de que se segue a lógica da “escola modelo” na educação pública, ou seja, há poucas excelentes para mostrar que é possível e para fazer propaganda (se bem que o silenciamento chama atenção), contudo, as demais continuam nas condições precárias, como sempre estiveram.

As razões são muitas, mas uma delas é evidente: trata-se de uma escolha política e não técnica (a partir de indicadores técnicos-educacionais, como fazem questão de propalar) dos formuladores de políticas e gestores educacionais de não investir e de não ampliar um modelo que apresenta resultados positivos. Eles fazem a opção no NEM por um modelo frágil e desarticulado de formação dos jovens, um *pseudoprocesso* de formação integral voltado para o mundo do trabalho, para a continuidade dos estudos, protagonismo juvenil, empreendedorismo, mundo do trabalho e projeto de vida (Fávero; Tonieto; Bellenzier *et al.*, 2022; Fávero; Centenaro; Santos, 2023; Tonieto, Bellenzier, Bukowski, 2023; Tonieto, Fávero, Centenaro *et al.*, 2023). Ou seja, são criados programas de apoio e fomento pífios que não conseguem atender às exigências mínimas de infraestrutura das escolas; mantêm-se as condições precárias de trabalho, de remuneração e de formação dos professores e técnicos-administrativos; insiste-se na responsabilização dos sujeitos escolares pelos maus resultados; mantêm-se irrisórias as verbas para a merenda escolar, alimentação e auxílios estudantis. Além disso, penaliza-se, com as mesmas medidas austeras, a proposta já existente dos Institutos Federais e se esquece, propositadamente, de divulgar os resultados positivos. Ou seja, não basta apostar em um modelo frágil estrutural e pedagogicamente, ainda é preciso desarticular e desqualificar um modelo que já dá resultados. Tal *modus operandi*, como já referido, está pautado por uma racionalidade neoliberal cujo foco não está na melhoria global do sistema educacional, mas em drenar recursos e energia para aqueles que dizem saber administrar recursos financeiros e humanos, mas que, sobre educação, parecem entender muito pouco.

É neste cenário que se localizam os desafios gigantescos de implantação do EMTI na rede estadual gaúcha e demais estados da federação quanto à proposta pedagógica, infraestrutura, finan-

ciamento, condições de trabalho, carreira e remuneração dos profissionais da educação. São inúmeros os desafios educacionais e acadêmicos que precisam ser postos na agenda de um debate democrático, participativo, transparente e propositivo. É inaceitável que a educação, e a escola em tempo integral, seja confundida com a panaceia midiática de governos neoliberais que, abraçados e comprometidos com o empresariamento da educação, transformam a escola pública em um trampolim para orquestrar a sedução da servidão voluntária (Antunes, 2018). Ressalta-se que no momento da escrita do presente estudo (2023) ocorre um movimento que reivindica a revogação da reforma instituída pela Lei 13.415/2017.

Na agenda dos desafios, cabe, aos estudos acadêmicos, a responsabilidade ética e política de esclarecer e denunciar as perversas estratégias neoliberais que estão em curso, as quais enfraquecem a escola pública enquanto espaço e tempo para o acesso ao conhecimento historicamente elaborado. Os gestores e profissionais da educação têm o desafio de denunciar os efeitos de tais políticas na formação dos jovens. As diversas organizações de classe têm o desafio de promover formação política dos trabalhadores da educação para que possam compreender mais amplamente a complexidade das reformas neoliberais que estão em curso. Os professores têm o desafio de aprimorar as ferramentas pedagógicas para que a educação seja um processo de subjetivação, socialização e humanização (Charlot, 2006). Os proponentes e formuladores das políticas têm a responsabilidade técnica e o compromisso ético e político de propor reformas que fortaleçam a escola pública promotora da equidade e da justiça social — e não uma escola enfraquecida e descaracterizada, que promove a exclusão, a competição e a desumanização. Torna-se um desafio, de todos os que almejam a construção de uma sociedade democrática, a luta e a promoção de uma educação que seja capaz de descortinar o perverso processo de dominação que tem maltratado a escola pública, precarizado as condições do trabalho docente e orquestrado a destruição da educação como bem comum.

No entanto, ressalta-se, sobretudo, que se não existirem políticas públicas que façam a defesa da escola pública, que respeitem os dispositivos constitucionais e aprimorem a regulação, para que ocorra a valorização dos professores, a escola de tempo integral não passará de uma retórica vazia com pouca efetividade. Uma escola justa de tempo integral requer que sejam assegurados os espaços democráticos de planejamento, discussão e efetivação dos projetos educacionais, a fim de que educação integral e em tempo integral seja tratada como um direito de todos e um bem comum, não privilégio de poucos ou um insumo que pode ser comercializado e vendido como mercadoria e que transforma o sistema educacional em apenas mais uma forma de produzir lucro.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BALL, S. J.; OLMEDO, A. A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. *In*: PERONI, Vera Maia Vidal (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 33-47.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009**. Institui no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília: MEC, 2009a. p.2. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em: 27. ago 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 17 set. 2023.

CARDOSO, C. A. Q.; OLIVEIRA, N. C. M. Concepções de educação integral e em tempo integral no Brasil: reflexões a partir bases teóricas e legais. **Revista E-Currículo**, São Paulo, v. 18, n. 4., p. 2074-2094, out./dez., 2020. Disponível em: DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2074-2094>

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157>. Acesso em: 27 ago. 2023.

CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. C. ‘Costurando’ história, políticas e práticas sobre educação integral e(m) tempo integral. *In*: CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. C. (Orgs.). **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: história, políticas e práticas**. Curitiba: CRV, 2017. p. 11-20.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C.. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; BELLENZIER, C. S.; BUKOWSKI, C.; CONSALTÉR, E.; CENTENARO, J. B. O protagonismo dos estudantes na reforma do ensino médio: de que protagonismo estamos falando? *In*: KÖRBES, C.; FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R.; BARBOSA, R. P. (Org.). **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. p. 215-228. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/369143551_O_PROTAGONISMO_DOS_ESTUDANTE_S_NA_REFORMA_DO_ENSINO_MEDIO_de_que_protagonismo_estamos_falando. Acesso em: 17 jun. 2023.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; SANTOS, A. P. A liberdade de escolha no Novo Ensino Médio: a percepção de gestores escolares quanto à proposta de flexibilização curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, e14414, v. 30, p. 1-17, 2023. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14414/114117103>. Acesso em: 17 jun. 23.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In*: MOLL, Jaqueline (et.al.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Plano de trabalho docente**. Ibirubá: IFRS, [2023?]. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ibiruba/ensino/professores/efetivos/>. Acesso em: 02 set. 23.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Resolução nº 086, de 03 de dezembro de 2013**. Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul (Ifrs). Bento Gonçalves: IFRS, 2013. Disponível em: ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/ANEXO.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Resolução nº 020, de 25 de fevereiro de 2014**. Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne). Bento Gonçalves: IFRS, 2013. Disponível em: ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao-20-14.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Instrução Normativa Proen nº 07, de 04 de setembro de 2020**. Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Bento Gonçalves: IFRS, 2020. Disponível em: ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/IN-07-2020-Plano-Educacional-Individualizado-PEI.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Plano de desenvolvimento institucional 2019-2023**. Bento Gonçalves: IFRS, 2018a. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/pdi-2019-2023/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Instrução Normativa Proen nº 10, de 09 de Novembro de 2018**. Institui e normatiza a divisão equitativa dos recursos orçamentários da Assistência Estudantil do IFRS. Bento Gonçalves: IFRS, 2018c. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/11/IN-10-2018-Divis%C3%A3o-equitativa-dos-recursos-or%C3%A7ament%C3%A1rios-da-Assist%C3%Aancia-Estudantil.pdf>. Acesso em: 02. set. 2023.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico de Curso**. Ibirubá: IFRS, 2018b. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ibiruba/cursos/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Processo seletivo 2023/I**. Bento Gonçalves: IFRS, 2022. Disponível em: <https://ingresso.ifrs.edu.br/2023/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicador de Esforço Docente**, 2021. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/esforco-docente>. Acesso em: 02 set. 2023.

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: os empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan-mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002>

MEC/SEB. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Programa ensino médio inovador**. Documento orientador. Elaboração de Propostas de Redesenho Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2009; 2016/2017. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/58611-doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-prc-pdf/file. Acesso em: 09 set. 2023.

MEC/SETEC. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4 ed. Brasília: MEC/SETEC, 2023. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 ago. 2023.

NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C. J. H.; OSTERMANN, F. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 120-145, jan./abr 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4420>

PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D. S.; COELHO, L M. C. C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora**, v. 16, n.

1, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18892>. Acesso em: 28 ago. 2023.

PNP. Plataforma Nilo Peçanha. **Indicadores de gestão**. Brasília: MEC, [2017-2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 10 set. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**: Ensino Médio. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaicho-em.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SAMPAIO, L. D.; AMORIM, L. B. O Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a formação humana integral. **Revista Espaço Pedagógico**, [s. l.], v. 30, p. e14341, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14341. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14341>. Acesso em: 28 ago. 2023.

SEDUC/RS. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. **Ensino médio em tempo integral**. Rio Grande do Sul: SEDUC, [2023-2026]. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/ensino-medio-em-tempo-integral> Acesso em: 28 ago. 2023.

SEDUC/RS. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. **Todo Jovem na Escola**. Rio Grande do Sul: SEDUC, [2021-2023]. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/todo-jovem-na-escola> Acesso em: 01 set. 2023.

SEDUC/RS. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. **Chamada pública escolar**. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2022. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/matricula.jsp?ACAO=acao5>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SEDUC/RS. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. **Ensino Médio Gaúcho**. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2023. Disponível em: <https://ensinomediogaicho.educacao.rs.gov.br/>. Acesso em: 29 ago. 23.

SILVA, F. G.; BERNARDO, E. S. Ensino Médio em tempo integral: uma aposta na qualidade de ensino? **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 25, p. 1–16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4574>.

SILVEIRA, E. S.; SOUZA, N. C. L. A.; VIANNA, R. B.; ALMEIDA, D. O. D. B. Ensino médio de tempo integral no Brasil: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional no âmbito da Lei no 13.415/2017. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-26, 2022. DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v24i1.6605>.

TONIETO, C.; FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; BUKOWSKI, C.; BELLENZIER, C. S. Os professores diante do novo ensino médio: relações externas de mudança e trabalho docente. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 48, 2023, p. 1-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644469995>. Acesso em: 02 set. 2023.

TONIETO, C.; BELLENZIER, C.; BUKOWSKI, C. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 30, e. 14398, p. 1-23, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14398>. Acesso em 16 jun. 2023.