

## **PORTARIAS DO PROGRAMA DE FOMENTO ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL (PFEMTI): uma revisão das mudanças legislativas<sup>1</sup>**

Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza<sup>2</sup> 

Liliane Rodrigues Reis<sup>3</sup> 

Ana Carolina da Silva Pereira<sup>4</sup> 

Éder da Silva Silveira<sup>5</sup> 

## **PORTARIAS EN EL PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE ESCUELAS SECUNDARIAS DE TIEMPO COMPLETO (PFEMTI): una revisión de los cambios legislativos**

## **ORDINANCES IN THE FULL-TIME SECONDARY SCHOOLS PROMOTION PROGRAM (PFEMTI): a review of the legislative changes**

### **Resumo**

O presente artigo tem como objetivo principal identificar e apresentar as principais modificações na legislação relacionada à política do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI), inicialmente estabelecido pela Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, do Ministério da Educação (MEC), passando por revisões subsequentes por meio das Portarias nº 727, de 13 de junho de 2017, nº 1.023, de 4 de outubro de 2018, e, finalmente, nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019. Metodologicamente, o estudo se conduziu como uma pesquisa qualitativa, empregando a análise dos seguintes documentos: Portarias nº 1.145/16, nº 727/17, nº 1.023/18 e nº 2.116/19, emitidas pelo Ministério da Educação

<sup>1</sup> Esse artigo resulta de pesquisa com financiamento do CNPq e FAPERGS. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, CNPq e FAPERGS.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Bolsista PROSUC/CAPES I. É pesquisadora integrante do grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação - CNPq. E-mail: nayolanda@mx2.unisc.br

<sup>3</sup> Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), com bolsa PROSUC CAPES I. Professora nas redes municipais de Triunfo/RS e General Câmara/RS. É pesquisadora integrante do grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação - CNPq. E-mail: lilianerodriguesreis@gmail.com

<sup>4</sup> Licenciada em História pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). É pesquisadora integrante do grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação - CNPq. E-mail: anacarolinapx@gmail.com

<sup>5</sup> Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGEdu/UNISC). Líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação-CNPq. E-mail: eders@unisc.br

### **Como referenciar este artigo:**

SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de; REIS, Liliane Rodrigues; PEREIRA, Ana Carolina da Silva; SILVEIRA, Éder da Silva. Portarias do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI): uma revisão das mudanças legislativas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, 26, p. 1-20, 2024.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.8121>

(MEC). Após a análise das portarias, foi possível identificar seis áreas-chave de mudanças para o desenvolvimento do PFEMTI, sendo elas: proposta pedagógica; carga horária e componentes curriculares; duração do programa; infraestrutura da escola; adesão ao programa; e conversão das turmas.

**Palavras-chave:** Ensino médio de tempo integral. Programa de fomento. Reforma do Ensino Médio.

### **Resumen:**

El principal objetivo de este artículo es identificar y presentar los principales cambios en la legislación relacionados con la política del Programa de Promoción de la Escuela Secundaria a Tiempo Completo (PFEMTI), inicialmente establecido por la Ordenanza nº 1.145, de 10 de octubre de 2016, del Ministerio de Educación (MEC), siendo objeto de revisiones posteriores mediante las Ordenanzas Nº 727, de 13 de junio de 2017, Nº 1.023, de 4 de octubre de 2018, y, finalmente, Nº 2.116, de 6 de diciembre de 2019. Metodológicamente, el estudio fue realizado como investigación cualitativa, utilizando el análisis de los siguientes documentos: Ordenanzas nº 1.145/16, nº 727/17, nº 1.023/18 y nº 2.116/19, emitidas por el Ministerio de Educación (MEC). Luego del análisis de las ordenanzas, fue posible identificar seis áreas clave de cambio para el desarrollo del PFEMTI, a saber: propuesta pedagógica; carga de trabajo y componentes curriculares; Duración del programa; infraestructura escolar; adherencia al programa; y conversión de clases.

**Palabras clave:** Educación secundaria a tiempo completo. Programa de promoción. Reforma de la Educación Secundaria.

### **Abstract:**

The main objective of this article is to identify and present the main changes in legislation related to the policy of the Full-Time High Schools Promotion Program (PFEMTI), initially established by Ordinance No. 1,145, of October 10, 2016, of the Ministry of Education (MEC), undergoing subsequent revisions through Ordinances No. 727, of June 13, 2017, No. 1,023, of October 4, 2018, and, finally, No. 2,116, of December 6, 2019. Methodologically, the study was conducted as a qualitative research, using the analysis of the following documents: Ordinances nº 1,145/16, nº 727/17, nº 1,023/18 and nº 2,116/19, issued by the Ministry of Education (MEC). After analyzing the ordinances, it was possible to identify six key areas of change for the development of PFEMTI, namely: pedagogical proposal; workload and curricular components; program duration; school infrastructure; adherence to the program; and class conversion.

**Keywords:** Full-time secondary education. Promotion program. High School Reform.

## **Introdução**

O presente artigo tem como objetivo principal identificar e apresentar as principais modificações na legislação relacionada à política do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI). Constituído pela Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, do Ministério da Educação (MEC), ele passou por revisões e consequentes alterações por meio das Portarias nº 727, de 13 de junho de

2017, nº 1.023, de 4 de outubro de 2018, e, finalmente, nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019.

Conforme disposto na própria legislação, o PFMETI surge com o propósito de apoiar a proposta pedagógica das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal. Em um primeiro momento, estava alinhado com a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e tinha como objetivo auxiliar na consecução das metas 3, 6, 7 e 19 do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014. No entanto, com a conversão da MP na Lei nº 13.415/2017, algumas alterações se tornaram necessárias, e, portanto, as portarias subsequentes introduziram modificações significativas em relação à sua versão original.

Metodologicamente, optamos por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa. Inicialmente, foi conduzido um levantamento bibliográfico e da legislação diretamente pertinente ao tema, abrangendo as portarias do MEC específicas sobre o assunto (Portaria nº 1.145/16, Portaria nº 727/17, Portaria nº 1.023/18 e Portaria nº 2.116/19), seguido por uma análise comparativa dessas normativas. Após a análise das portarias, foi possível identificar seis áreas-chave de mudanças para o desenvolvimento do PFEMTI, sendo elas: proposta pedagógica; carga horária e componentes curriculares; duração do programa; infraestrutura da escola; adesão ao programa; e conversão das turmas. A seguir, abordaremos especificamente cada uma dessas áreas e realizaremos algumas reflexões sobre a concepção de formação integral presente nos documentos analisados.

## **1 As mudanças observadas nas portarias do programa de fomento às escolas de ensino médio de tempo integral**

### **1.1 Proposta pedagógica**

Ao analisar as portarias, lembramos que “as proposições mais recentes acerca da ampliação da educação de tempo integral também estão relacionadas aos contextos de influência de organizações internacionais e do setor privado na educação” (Silveira, Souza, Vianna, Almeida, 2022). Deste modo, ao analisarmos a proposta pedagógica do PFEMTI, consideramos o contexto atual, que exige um novo modelo de Educação que se adapte às demandas contemporâneas, especialmente às relacionadas ao

mercado de trabalho.

Vinte anos atrás, Kuenzer (2005, p. 57) já alertava que: “Passa-se a exigir um trabalhador de novo tipo, que tenha mais conhecimentos, saiba comunicar-se adequadamente, trabalhe em equipe, avalie seu próprio trabalho, adapte-se a situações novas, crie soluções originais e, de quebra, seja capaz de educar-se permanentemente”. Deste modo, é possível notar que, ao longo dos anos e com o advento de novas portarias, houve apenas alterações sutis em relação à proposta pedagógica apresentada na portaria inaugural, a Portaria nº 1.145/2016.

A Portaria nº 1.145/16 estabeleceu que a proposta pedagógica do PFEMTI se baseia na “ampliação da jornada escolar e na formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser” (Brasil, 2016). Observamos que a proposta estava alinhada com o contexto de globalização econômica e reestruturação produtiva, em que “cada indivíduo deve aprender a ser um sujeito ‘ativo’ e ‘autônomo’ na e pela ação que ele deve operar sobre si mesmo. Dessa forma, ele aprenderá por si mesmo a desenvolver ‘estratégias de vida’ para aumentar o seu capital humano” (Dardot; Laval, 2016, p. 337).

A referência aos princípios educacionais contidos no Relatório Jacques Delors da década de 1990, com os chamados quatro pilares da Educação, insere a proposta pedagógica do PFEMTI na corrente educacional contemporânea denominada por Newton Duarte (2001) de “pedagogias do aprender a aprender”, que atua na produção e na manutenção da Sociedade do Conhecimento, compreendida como “uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo” (Duarte, 2001, p. 39). Uma proposta pedagógica ancorada nessa perspectiva considera que “aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo” e que “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo” (Duarte, 2001, p. 39), estando ausente a dimensão coletiva da experiência educativa, geralmente reduzida às aprendizagens de habilidades e competências mapeadas em larga escala.

Em 2017, devido à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a nova estrutura do Ensino Médio, conforme estabelecido na Lei nº 13.415/2017, constatamos que não

ocorreram alterações substanciais do PFEMTI com a publicação de uma nova diretriz, a Portaria nº 727/17. O pilar central da ampliação da jornada escolar e da formação integral e integrada do estudante passou a ser a BNCC e o Novo Ensino Médio conforme a lei supracitada. Visto que a BNCC “alude a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação” (Silva, 2018, p. 11), na mesma direção denunciada por Duarte em relação às “pedagogias do aprender a aprender”, a essência na normativa continuou a mesma.

Tivemos uma modificação da estrutura organizacional na Portaria nº 1.1023/18, a qual se apresenta diferente das duas portarias anteriores, enquanto a proposta pedagógica é destacada no 1º artigo naqueles documentos, na de 2018 é mencionada apenas no artigo 8º. No entanto, o conteúdo da proposta pedagógica é o mesmo que o da portaria anterior. Isso se repete na Portaria nº 2.116/19, em que a proposta pedagógica é novamente mencionada no primeiro artigo, mas com conteúdo idêntico ao da portaria anterior. Assim, a proposta pedagógica defendida se ancora nos conhecidos princípios educacionais contidos no Relatório Jacques Delors da década de 1990 e na BNCC, ou seja, centra-se na “pedagogia das Competências”.

## **1.2 Carga horária e componentes curriculares**

De acordo com a Portaria nº 1.145/16, a proposta curricular deveria abranger, no mínimo, 2.250 minutos semanais, “com mínimo de 300 (trezentos) minutos semanais de Língua Portuguesa, 300 (trezentos) minutos semanais de Matemática e 500 (quinhentos) minutos semanais dedicados a parte flexível” (Brasil, 2016). Somando-se a carga horária mínima para as disciplinas de Matemática e Português, estabelecida pela portaria, os/as estudantes teriam um total de 10 horas semanais dedicadas exclusivamente a esses componentes curriculares. Entretanto,

Um processo formativo focado na ampliação de carga horária de apenas língua portuguesa e matemática não pode reivindicar qualquer ideia de Educação integral, haja vista que, para uma formação completa, é necessário contemplar arte, literatura, filosofia, sociologia, Educação física, ciências e um conjunto de outros saberes [...]. (Santos, 2022, p. 118).

Podemos concluir que a centralização nesses componentes curriculares, Matemática e Língua Portuguesa, está vinculada à intenção de melhorar o desempenho dos discentes nas avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), cumprindo orientações de organismos internacionais. No que concerne à parte flexível dos currículos, as Portarias nº 727/17, nº 1.023/18 e nº 2.116/19 indicam que a organização curricular deve estar baseada na oferta de itinerários formativos. A Portaria nº 727/17 determinava “500 (quinhentos) minutos semanais dedicados a atividades da parte flexível” (Brasil, 2017b), em conformidade com o art. 36 da LDB. A portaria subsequente, de nº 1.023/18, acrescentou outras exigências curriculares conforme o disposto no artigo 8º, §10:

§10. A proposta curricular deverá conter ao menos dois dos três itens a seguir:

- a) carga horária específica para trabalho com protagonismo juvenil e competências socioemocionais;
- b) carga horária específica para que o estudante possa desenvolver seu Projeto de Vida;
- c) acompanhamento individualizado de professores tutores aos estudantes considerados prioritários, isto é, aqueles estudantes com defasagem idade-série na primeira série do ensino médio (Brasil, 2018).

Com a Portaria nº 1.023/18 já podemos observar uma certa ênfase nas competências socioemocionais, no protagonismo juvenil e no projeto de vida, demonstrando um ensino comprometido em atender aspectos da cultura do capitalismo contemporâneo, na qual se enfatiza uma Educação para o mercado e pelo mercado, bem como a formação do empreendedor de si. Santos (2022, p. 118) explica que o objetivo do desenvolvimento das competências socioemocionais é de direcionar a atenção para a subjetividade dos/as alunos/as, o que acaba por “reduzir a Educação escolar a um processo de adestramento”. Dessa maneira,

[...] treinar competências socioemocionais simulando situações do cotidiano, prescindindo do pensamento, nada mais é do que submeter as emoções ao controle social, externo ao indivíduo e, portanto, aprisionar as pessoas no seu modo de funcionamento natural, elementar, isto é, impedir que elas se humanizem. Em outras palavras, o treinamento de competências socioemocionais busca cindir artificialmente razão e emoção, fazendo com que cada indivíduo reaja emocionalmente não necessariamente de acordo com o que pensa sobre a realidade, mas em conformidade com o que se considera socialmente adequado (Silva, 2022, p. 10).

O protagonismo juvenil sugerido está ligado ao que Catini (2020, p. 61) define como empreendedorismo periférico, em que a “revolução no campo dos negócios nada mais é do que a necessidade de engajar de corpo e alma, não apenas para conseguir um emprego, mas também para a criação dos próprios empregos”. Por meio do protagonismo juvenil, podemos observar uma grande parcela de iniciativas de empresas privadas, como o Instituto Ayrton Senna, o Itaú Educação e Trabalho, a Fundação Odebrecht, o Instituto Iungo, a Instituição Alicerce Educação, a Fundação Getúlio Vargas, o Instituto Reúna, entre outros.

A formação da juventude pelas fundações e institutos sociais a mantém ligada às empresas pelo voluntariado nos trabalhos sociais e pelas chances de empregos temporários na própria empresa, ou, ainda, pela indução da formulação de novos projetos sociais, com os quais se dá a reprodutibilidade dos direitos sociais privatizados. Com isso, canaliza-se boa parte da participação do “protagonismo juvenil” para o desenvolvimento de tais projetos e submissão desses aos prêmios e editais dos institutos (Catini, 2020, p. 61-62).

Por fim, o projeto de vida, antes voltado para “um trabalho popular com a juventude, um exercício de projeção do futuro, de pensar a vida individual e coletiva” (Alves; Oliveira, 2020, p. 32), assume agora características alinhadas às diretrizes de organismos internacionais e aos projetos educativos de fundações/instituições privadas, materializando “um processo educativo que fomenta a perspectiva individualista, de protagonismo individual, empreendedorista” (Alves; Oliveira, 2020, p. 33). O projeto de vida pretendido para os estudantes está alicerçado no individualismo e na meritocracia, o que acaba por formar trabalhadores/as “cada vez mais sendo instigados a serem déspotas de si mesmo, punindo-se por não cumprir metas ou se culpabilizando por questões que são exteriores a seu controle” (Santos, 2022, p. 119).

A última portaria, de nº 2.116/19, retificou as exigências das portarias anteriores e estabeleceu, em seu artigo 12, inciso XI, §3º, uma carga horária mínima de 45 horas para o cumprimento da proposta curricular integrada, em conformidade com a Lei nº 9.394/96, “que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional [...] a qual [...] dispõe sobre a organização curricular, que deverá contemplar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a oferta de diferentes itinerários formativos”

(Brasil, 2019). Percebe-se certo recuo referente ao estabelecimento de uma carga horária específica para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, assim como de algumas exigências estabelecidas pela Portaria nº 1.023/18, como o estabelecimento de carga horária específica para as já citadas competências socioemocionais, protagonismo juvenil e projeto de vida. No entanto, à luz das análises e das investigações já disponíveis sobre o tema, compreendemos que a partir da “concepção hegemônica advinda da BNCC [...] as intencionalidades formativas seguem mantidas” (Santos, 2022, p. 119), mesmo que possamos observar algumas mudanças significativas à cada nova portaria publicada.

### **1.3 Tempo de duração do programa**

O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral teria uma duração de 48 meses, “para implementação, acompanhamento e mensuração de resultados” (Brasil, 2016). Contudo, em menos de um ano, com a publicação das portarias subsequentes – nº 727/17 (Brasil, 2017b), nº 1.023/18 (Brasil, 2018) e nº 2.116/19 (Brasil, 2019) –, foi estabelecido que o programa teria a duração de dez anos a partir da adesão do ente federado. Sendo que dentro deste prazo, devem estar as fases de implantação, acompanhamento e avaliação dos resultados alcançados.

Constatamos que a modificação foi realizada com o intuito de alinhar as portarias do PFEMTI com o que está previsto no parágrafo único do artigo 13 da Lei nº 13.415/17, que estabelece que:

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estado e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com o termo de compromisso a ser formalizado entre as partes [...] (Brasil, 2017a).

Destacamos que, além de uma adequação à supracitada lei, a modificação era necessária, visto que dentro do prazo deveriam estar contidas todas as fases do programa, incluindo a sua implementação, o acompanhamento e a mensuração dos seus resultados ao longo prazo. Assim, a extensão parece ser mais apropriada para conduzir a uma avaliação significativa, considerando a complexidade das metas e dos

objetivos do programa.

#### **1.4 Infraestrutura da escola**

As normativas do PFEMTI estabelecem uma série de requisitos que uma determinada escola precisa atender para fazer parte do programa, mais especificadamente no que diz respeito à sua estrutura física.

A Portaria nº 1.145/16 descreve a preferência de que as escolas tenham uma estrutura adequada para serem selecionadas, incluindo um anexo (Anexo IV – Recomendações para infraestrutura das escolas) que fornece orientações sobre os espaços administrativos (almoxarifado, circulação, coordenação, diretoria, secretaria, sala dos professores, sanitários adultos: masculino e feminino), pedagógicos (biblioteca – 50m<sup>2</sup>, sala de informática, laboratório – 60m<sup>2</sup>, circulação, sala de aula (12) – mínimo 40m<sup>2</sup> cada, sanitário masculino – 16m<sup>2</sup>, sanitário feminino – 16m<sup>2</sup>), esportivos (quadra poliesportiva – 400m<sup>2</sup>, vestiários masculino e feminino – 16m<sup>2</sup>) e de serviços das escolas (área de serviço externa, com central de GLP, depósito de lixo, pátio de serviço, circulação, depósito de material de limpeza, despensa e cozinha – 30m<sup>2</sup>, bancadas de preparo de alimento e de lavagem de louças, área de cocção, balcão de passagem de alimentos prontos, balcão de recepção de louças sujas, vestiário com chuveiro e sanitário para funcionários, pátio coberto).

Ao compararmos com a Portaria nº 727/17, notamos que o Anexo III dessa regulamentação é mais “realista”, apresentando uma quantidade menor de critérios, consistindo em apenas seis itens com metragens sugeridas (biblioteca ou sala de leitura – 50m<sup>2</sup>; oito salas de aula – mínimo de 40m<sup>2</sup> cada; quadra poliesportiva – 400m<sup>2</sup>; vestiários masculino e feminino – 16m<sup>2</sup> cada; cozinha – 30m<sup>2</sup>; e refeitório). A portaria estabelece que para serem consideradas elegíveis para o programa, as escolas devem conter pelo menos quatro dos seis itens mencionados.

Já a Portaria nº 1.023/18 não apresenta nenhuma exigência em relação à infraestrutura escolar, fazendo menção apenas a uma “estrutura física que contemple salas de aula, laboratórios e pátio escolar” (Brasil, 2018). Por fim, a Portaria nº 2.116/19 apresenta uma replicação das diretrizes estabelecidas na Portaria nº 727/17, embora dessa vez seja requerida a presença de apenas três das exigências listadas.

É importante destacar que o programa não considera as necessidades específicas de cada região escolar na avaliação que realiza para determinar se a escola está ou não apta a participar da política, havendo, portanto, certa padronização nesse processo.

### **1.5 Adesão ao programa**

Quanto à participação no programa, a primeira menção sobre como os entes federados podem aderir é encontrada no segundo parágrafo do artigo 1º da Portaria nº 1.145/16, que estabelece a condição de preencher planos de implementação e outros documentos fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC) como requisito para o ingresso. Além disso, essa portaria dedica um capítulo específico à adesão (Capítulo III – Da adesão), e no artigo 4º especifica que os estados e o Distrito Federal a formalizam por meio da assinatura de um Termo de Compromisso, cujo modelo está anexado à portaria, juntamente com a elaboração do plano de implementação.

Dentro desse capítulo da portaria é estipulado que cada Secretaria Estadual de Educação (SEE) pode “aderir ao Programa atendendo ao número mínimo de 2.800 (dois mil e oitocentos) alunos e no máximo ao número de alunos por estado estabelecido pela tabela constante do Anexo II desta Portaria” (Brasil, 2016). Se a SEE desejar atender mais escolas ou alunos, o MEC avaliará a proposta, priorizando os estados com menores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Ensino Médio, desde que haja disponibilidade orçamentária. Adicionalmente, é requerido que cada escola indicada pela SEE atenda a pelo menos 350 matrículas integrais de Ensino Médio em um ano (caso de migração de todas as séries) ou 120 alunos de Ensino Médio (caso de migração apenas do 1º ano do Ensino Médio), conforme dados oficiais do Censo Escolar.

Outro aspecto relevante a ser destacado, para futura comparação com as portarias subsequentes, é a composição do Plano de Implementação. O artigo 6º da Portaria nº 1.145/16 enumera 11 itens que devem constar no Plano: I – listagem dos marcos legais já instituídos; II – plano de adequação dos marcos legais; III – informações da equipe de implantação; IV – detalhamento dos cargos e salários da equipe escolar no estado; V – escolas que irão participar do programa, com suas

informações gerais; VI – proposta de gestão escolar; VII – matriz curricular; VIII – plano político-pedagógico; IX – proposta de plano de diagnóstico e nivelamento; X – plano de participação da comunidade nas escolas; XI – plano detalhado de implementação (dois primeiros anos); e XII – plano para distribuição da verba prevista pelo programa. No mais, também prevê que esse plano de implementação será submetido à análise e à aprovação de comitê gestor instituído pelo MEC.

A Portaria nº 727/17 inclui a assinatura do Termo de Compromisso (modelo disponível no Anexo I da portaria), a elaboração do plano de implementação das escolas e o preenchimento dos documentos complementares ao termo, juntamente com a prestação de informações em outros instrumentos disponibilizados pelo MEC. Notavelmente, essa portaria não dedica um capítulo específico à adesão; em vez disso, contém um capítulo que aborda os critérios e as diretrizes de elegibilidade e seleção das escolas (“Da elegibilidade e do processo de seleção”). O artigo 6º dessa portaria estabelece os seguintes critérios:

Art. 6º São consideradas elegíveis para o EMTI as escolas das SEE que atenderem aos seguintes critérios:

- I – mínimo de 120 (cento e vinte) matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente;
- II – alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola;
- III – existência de pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura exigidos no Anexo III a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão;
- IV – escolas de ensino médio em que mais de 50% dos alunos tenham menos de 2.100 (dois mil e cem) minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo Escolar; e
- V – não ser participante do Programa (Brasil, 2017b).

No que concerne ao plano de implementação, é relevante observar o disposto no artigo 10 da portaria, o qual estabelece que “as escolas indicadas pelas SEE deverão ter o aceite da comunidade escolar antes do envio do plano de implementação” (Brasil, 2017b), enfatizando a importância da participação da comunidade escolar. Uma diferença notável em relação à portaria anterior é a composição do plano de implementação, conforme estipulado no artigo 11. O plano de implementação do EMTI nas escolas deve incluir: a lista de escolas selecionadas, o plano de trabalho e a matriz curricular com o plano político-pedagógico. Esse plano de implementação será

submetido à análise e à aprovação pela Secretaria de Educação Básica do MEC.

Por outro lado, a Portaria nº 1.023/18 apresenta uma estrutura diferente em comparação com as portarias anteriores. Ela não inclui artigos específicos sobre a adesão ao programa, mas sim sobre a seleção de novas escolas que estão aptas a receber o EMTI, o que pode ocorrer por meio de indicação das SEE ou por seleção por sorteio. Para fins de comparação com a portaria anterior, observamos os critérios de seleção dispostos no artigo 4º da portaria:

Art. 4º Para os fins desta Portaria, são consideradas elegíveis as escolas das SEE que atenderem, cumulativamente, aos seguintes critérios:

I – mínimo de cem matrículas no ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente;

II – alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola “muito baixo”, “baixo” e “médio baixo”, ou outro critério de vulnerabilidade social, conforme disposto no documento orientador;

III – escolas de ensino médio em que mais de cinquenta por cento dos estudantes tenham menos de dois mil e cem minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo Escolar;

IV – escolas de ensino médio em que o prédio escolar estará pronto até o final do segundo ano de inclusão no Programa;

V – escolas que tenham capacidade de atingir o mínimo de cem estudantes matriculados no início do ano letivo;

VI – escolas que estejam adimplentes para recebimento dos recursos via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE; e

VII – não ser participante do Programa (Brasil, 2018).

Observamos que, em comparação com a portaria anterior, houve uma redução no número de matrículas necessárias, enquanto a Portaria nº 727/17 exigia o mínimo de 120 matrículas no primeiro ano do ensino médio, essa apresenta o critério de no mínimo 100 matrículas no ensino médio. Além disso, novos critérios foram introduzidos, como a necessidade de que o prédio escolar esteja pronto até o final do segundo ano de inclusão e as escolas estejam em situação regular para receber recursos do FNDE.

Finalmente, a Portaria nº 2.116/19 estabelece novas diretrizes, parâmetros e critérios para o PFEMTI, mas sua estrutura se assemelha à das Portarias nº 1.145/16 e nº 727/17. No caso, a adesão ao programa está condicionada à assinatura do Termo de Compromisso e às demais ações, como nas portarias anteriores. Uma adição no Termo de Compromisso é a responsabilidade da SEE em “dar publicidade aos recursos

recebidos e às atividades fomentadas em parceria com o Governo Federal, fazendo menção explícita ao Programa em quaisquer materiais distribuídos ou divulgados” (Brasil, 2019), o que não estava presente nas portarias anteriores.

No que se refere aos critérios de elegibilidade que as escolas devem cumprir, também notamos diferenças em comparação com as portarias anteriores. Com a Portaria nº 2.116/19, além dos critérios para seleção, surgem critérios de priorização das escolas:

Art. 6º São consideradas elegíveis para o EMTI as escolas das SEE que atenderem aos seguintes critérios:

[...]

§1º Serão priorizadas as escolas:

I – localizadas nas regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio;

II – que apresentem Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica – INSE nos grupos 1, 2 e 3 (Brasil, 2019).

Quanto aos critérios de seleção, é importante notar que dois permaneceram em relação às portarias anteriores, quais sejam: 1) a escola não pode ter aderido ao programa seguindo uma portaria anterior (critério de não participação prévia); 2) são consideradas elegíveis as escolas com alta vulnerabilidade socioeconômica em comparação com outras da respectiva rede de ensino (critério da alta vulnerabilidade socioeconômica). No entanto, houve alterações em alguns critérios. O número mínimo de matrículas agora é estabelecido em 40 alunos do 1º ano do Ensino Médio, sendo que na portaria anterior era mínimo de 100 matrículas no Ensino Médio. No que diz respeito à infraestrutura, a exigência passou a ser apenas a presença de três itens do Anexo III, conforme já mencionado em outro ponto deste capítulo. Além disso, a carga horária semanal passou a ser especificada em horas, representando uma mudança em relação aos critérios anteriores, pois antes esse tempo era expresso em minutos semanais.

## **1.6 Conversão das turmas**

A Portaria nº 1.145/16 introduziu dois modelos para a conversão das turmas no contexto da nova proposta de Educação em tempo integral, quais sejam: I) o Modelo

de Implantação Simultânea, em que a conversão ocorreria em todas as turmas de todas as séries do Ensino Médio ao mesmo tempo; e II) o Modelo de Implantação Gradual, que implicaria a conversão ano a ano, começando pela 1ª série e progredindo ao longo dos três anos do Ensino Médio, culminando no final de três anos.

É notável que a maioria das Secretarias de Educação Estaduais que aderiram ao programa optou pelo segundo modelo, considerando-o o mais viável. Esse modelo evita adaptações abruptas para professores e alunos que já haviam cursado um ou dois anos do Ensino Médio no formato tradicional.

De acordo com a Portaria nº 727/17, a conversão se dará apenas de forma gradual, não mencionando a implantação simultânea. A Portaria nº 1.023/18 volta a abordar ambas as modalidades de conversão de turmas.

A Portaria nº 2.116/19 mantém a modalidade gradual, mas faz uma ressalva em relação às turmas do turno noturno. Além disso, a referida portaria estabelece que, no terceiro ano de implementação, as escolas participantes devem atender, no mínimo, duzentos alunos em regime de Ensino Médio em Tempo Integral.

## **2 De qual educação integral estamos falando no PFEMTI?**

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2020, p. 62), a partir de 2003, no Brasil, passou a predominar um sentido de educação integral alinhado às visões de formação integrada, omnilateral e politécnica. Contudo, a partir de 2016, essa orientação identificada pelos autores foi interrompida pela atual Reforma do Ensino Médio, pois "a formação integrada não é o tipo de educação que interessa à classe dominante" (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2020, p. 62). O sentido crítico desta Educação Integral, isto é, seu caráter emancipatório, passou a ser disputado e, com a reforma do Ensino Médio e o PFEMTI, foi deslocado para uma lógica neoliberal.

Como vimos, a proposta pedagógica do PFEMTI está baseada na ampliação da jornada escolar e na formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais. Porém, tendo como fundamentos a lógica do currículo por competências, torna-se incompatível com a ideia de formação humana integral. O que temos visto desde a década de 1990 e, sobretudo agora, a partir da Lei 13.415/2017, é que um currículo focado em competências e habilidades

promove negligência com a formação humana integral, uma vez que sonega conhecimentos nos diversos domínios e áreas, causando enfraquecimento do Ensino Médio como Educação Básica.

Neste sentido, basta considerar como tem sido as matrizes curriculares das escolas públicas estaduais que passam a introduzir o tempo integral. Disciplinas relacionadas às competências socioemocionais ganham maior carga horária comparado àquelas relacionadas à formação geral básica, podendo causar o desaparecimento de alguns componentes curriculares cruciais na formação para atender às novas diretrizes. Também não existe uma organização curricular que promova uma formação integrada, como preconiza a política. É importante considerar, ainda, que a política educacional manifesta pelo PFEMTI tem sido executada nos estados através de acordos e parcerias estabelecidos entre suas secretarias de educação e Institutos e Organizações Sociais. Em geral, o modelo curricular conhecido como “escola da escolha”, do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE –, com sede em Pernambuco, é o que tem sido disseminado com grande proeminência.

Historicamente, a noção de educação integral esteve associada aos combates e lutas que se deram nos séculos XIX e XX contrárias às práticas e concepções educacionais baseadas no treinamento e na adaptação. Sua emergência está relacionada à defesa de uma educação enquanto processo formativo multidimensional, porém, sem abdicar da dimensão intelectual e científica em prol da emocional. Sobre esse aspecto, concordamos com Vianna e Silveira quando afirmam que

a construção de uma Educação Integral para a emancipação é um movimento complexo e que não se torna possível apenas na escolarização, tampouco pode ser garantida em escolas de tempo integral, pois o tempo ampliado na escola não é garantia de Educação Integral, como temos acompanhado nos discursos e escolhas de determinados agentes e instituições políticas (Vianna; Silveira, 2023, p. 5).

Em nossas pesquisas, temos analisado algumas experiências curriculares marcadas pela PFEMTI e o que temos percebido é a presença de muitas disciplinas novas relacionadas às dimensões socioemocionais (Projeto de Vida, Estudos Orientados, Mentoria, Pós-médio, etc.) e a perda de tempos e espaços para disciplinas e conhecimentos relacionados às ciências de referência que caracterizam o processo

de formação na educação básica. É possível inferir que a finalidade do projeto formativo das juventudes se desloca da cidadania para o empreendedorismo. Conforme Vianna e Silveira, “na direção da escola neoliberal interessa mais a formação de personalidades produtivas, resilientes e competitivas”, e “é sob a égide desta racionalidade que a ideia de Educação Integral vem sendo situada, produzindo negação e deslocamentos dos sentidos e dimensões que vinham lhe conferindo um sentido crítico e emancipatório de formação humana multidimensional” (Vianna; Silveira, 2023, p. 17).

### **Considerações finais**

O presente artigo teve como objetivo principal identificar e apresentar as principais modificações na legislação relacionada ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI), particularmente as portarias do MEC que passaram a regulamentá-lo desde 2016.

A análise das portarias permitiu identificar seis áreas-chave referentes às mudanças que regulamentaram o desenvolvimento do PFEMTI, sendo elas: a proposta pedagógica; a carga horária e componentes curriculares; a duração do programa; a infraestrutura da escola; a adesão ao programa; e a conversão das turmas.

Em relação à proposta pedagógica, observamos que, diferentemente da Portaria nº 1.145/16, que defendia propostas sustentadas nos quatro pilares da Educação (“aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser”), a Portaria nº 727/17 e as subsequentes passaram a argumentar propostas alinhadas à BNCC e à nova estrutura do Ensino Médio.

Sobre a carga horária e os componentes curriculares, percebeu-se nas duas últimas portarias um certo recuo referente ao estabelecimento de uma carga horária específica para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, assim como de algumas exigências estabelecidas pela Portaria nº 1.023/18, como a instituição de carga horária específica para competências socioemocionais, protagonismo juvenil e projeto de vida.

Referente à duração do programa, inicialmente foi prevista a duração de 48 meses; porém, passou-se para uma duração de dez anos nas portarias de 2017, 2018

e 2019. No que se refere à elegibilidade da escola participante, percebemos a diminuição ou a flexibilização dos itens apresentados como critérios desde a Portaria nº 727/17, que estabeleceu que, para serem consideradas elegíveis para o programa, as escolas devem conter pelo menos quatro dos seis itens mencionados como critérios no documento. No caso da Portaria nº 1.023/18, as exigências relativas à infraestrutura escolar não são detalhadas, fazendo apenas menção a uma “estrutura física que contemple salas de aula, laboratórios e pátio escolar” (Brasil, 2018).

No que diz respeito à adesão ao programa, inicialmente previa-se um número mínimo de alunos e matrículas, além de exigências relativas à composição de um plano de implementação do Ensino Médio de Tempo Integral, incluindo a assinatura de um Termo de Compromisso. Com a Portaria nº 1.023/2018, houve uma redução no número de matrículas necessárias, e, além disso, as escolas aptas a receber o EMTI poderiam ser indicadas pela SEE ou selecionadas por sorteio. Analisando a Portaria nº 2.116/19, é possível concluir que houve novas flexibilizações e alterações de critérios para tornar as escolas elegíveis ao programa. De forma geral, foi ocorrendo uma diminuição dos critérios e certa facilitação para as escolas participarem do programa.

Quanto à conversão das turmas, a tendência foi prevalecer o modelo de implementação gradual do EMTI, o que implicou uma conversão anual, progressiva e contínua, começando pelo 1º ano do Ensino Médio. A rigor, a análise desses dispositivos normativos permite compreender que o governo federal precisou adaptar as regras que compunham a regulamentação da política educacional a fim de conseguir atingir suas metas em relação à expansão do número de escolas nas redes públicas estaduais com o EMTI.

No que se refere à concepção de formação integral, as alterações na Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, que fazem parte de um contexto de reformas voltadas a essa etapa da educação, parecem demonstrar a busca por um alinhamento à lógica neoliberal e às novas determinações do setor produtivo. Sendo assim, a concepção apresentada nos documentos analisados quanto à Educação Integral pressupõe um alinhamento a um projeto de sociedade ligado ao atendimento de demandas produtivas. Tal modelo tem sido foco de projetos educacionais no contexto neoliberal e tem atingido, principalmente, os países periféricos do mundo

capitalista. Partilhamos das observações de Vianna e Silveira (2023, p. 18) sobre a necessidade de, neste momento, retomar as dimensões críticas de Educação Integral na atualidade, revendo o sentido que se impõe nos últimos anos. Trata-se de um “compromisso ético e político com um projeto de formação humana que não fique subordinado aos parâmetros economicistas que marcam a escola neoliberal” (Vianna; Silveira, 2023, p. 18), uma vez que a educação integral não se garante apenas com a ampliação do tempo na escola, mas, sim, depende da ampliação e garantia de direitos, tempos e espaços para conhecimentos e experiências formativas multidimensionais comprometidos com a autonomia, com as ciências, com a dignidade e com a justiça social em sentido amplo.

## Referências

ALVES, Míriam Fábila. OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política educacional, Projeto de Vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2608>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF: 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, e 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: MEC, 2017a.

BRASIL. **Portaria MEC nº 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 nº 13.415, de 6 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: 2017b.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.023, de 04 de outubro de 2018**. Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. Brasília, DF: 2018.

BRASIL. **Portaria MEC nº 2.116, de 06 de dezembro de 2019.** Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: 2019.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da Educação. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 53-68, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045>. Acesso em: 21 ago. 2023.

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

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 08 out. 2023.

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio no Brasil: (Im)Possibilidades político históricas. In: MOLL, J.; GARCIA, S. (org.). **Ensino Médio para todos no Brasil:** que Ensino Médio? Porto Alegre: CirKula, 2020, p. 21-42.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, p. 15-35, dez. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pW5Psf8rbv9fvxPNbR3LF9K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida (org.). **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas. **Educação (em Tempo) Integral?** Uma análise do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) frente às Políticas de Ensino de Tempo Integral da Rede Estadual da Bahia (2017-2022). 2022. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

SILVA, Márcio Magalhães. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 22, p. 10-20, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659871. Disponível em: <https://bityli.com/QBzTHx>. Acesso em: 4 maio 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 441-460, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BjJqyGb3c6xqgSvbf3Cm9WD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-15, set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2023.

SILVEIRA, Éder da Silva; SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de; VIANNA, Rafael de Brito; ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco. 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>

VIANNA, Rafael de Brito; SILVEIRA, Éder da Silva. Apontamentos sobre as dimensões constitutivas da Educação Integral em perspectiva crítica. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 18, n. 36, p.1-23, 2023.

Enviado em: 05-07-2024

Aceito em: 02-09-2024

Publicado em: 19-09-2024