

### A captura da formação integral pelos modelos de gestão público-privado para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

*The Capture of Integral Education by Public-Private Management Models for Integrated High School with Professional Education.*

**Recebido:** 15/01/2025 | **Revisado:** 22/04/2025 | **Aceito:** 09/05/2025 | **Publicado:** 16/07/2025

**Alana Lemos Bueno**

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-0703-0312>

Universidade Federal do Paraná  
E-mail: [alanalbb@gmail.com](mailto:alanalbb@gmail.com)

**Como citar:** BUENO, A. L. A captura da formação integral pelos modelos de gestão público-privado para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 01, n. 25, p.1-19 e18219, jul. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

#### Resumo

O artigo aborda os significados construídos para a formação integral do Ensino Médio Integrado (EMI) a partir da ampliação da gestão da educação profissional pelo setor privado. Objetiva compreender como a concepção de formação integral assume significados distintos ao que se expressou no Decreto nº 5.154/2004. Investiga-se o modelo das Escolas Cidadãs Integradas Técnicas (ECIT) mantidas pelo Estado da Paraíba em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). A partir da análise do documento diretriz das ECIT, busca-se verificar um léxico pedagógico-empresarial (Shiroma, Campos e Garcia, 2005). Conclui-se que há um hibridismo para a ideia de formação integral que se opõe aos significados outrora construídos na luta pelo EMI pautado na politecnia.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado; Formação Integral; Educação Profissional; Parceria Público-Privado; Políticas Educacionais.

#### Abstract

The text addresses the meanings constructed for integral education in Integrated High School (EMI) based on the expanded management of professional education by the private sector. It aims to understand how the concept of integral education assumes meanings distinct from those expressed in Decree No. 5,154/2004. The study investigates the model of the Escolas Cidadãs Integradas Técnicas (ECIT) maintained by the State of Paraíba in partnership with the Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Through the analysis of the directive document of the ECIT, the goal is to identify a pedagogical-business lexicon (Shiroma, Campos, and Garcia, 2005). It concludes that there is a hybridization in the concept of integral education, which contrasts with the meanings previously constructed in the struggle for an EMI based on polytechnic education.

**Keywords:** Integrated High School; Integral Education; Vocational Education; Public-Private Partnership; Education Policy.

## 1 INTRODUÇÃO

Para tratar dos vinte anos do Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional no Brasil, instituído pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, é preciso enfatizar a perspectiva político-pedagógica que se delimitou a partir daí, qual seja, a formação integral dos sujeitos para a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da realidade (Ramos, 2017). Esta foi posta como parte da luta por uma educação que fosse capaz de superar a dualidade que colocou em oposição os filhos dos trabalhadores e os filhos dos dirigentes no acesso à escola. Passados vinte anos da consolidação dessa perspectiva, as forças conservadoras reagiram em sequência ao Decreto e continuam a reagir a tal concepção, especialmente ao ampliarem o seu alcance com a expansão das parcerias-público privadas na gestão do ensino médio integrado à educação profissional.

Diante disso, este trabalho visa delimitar dois critérios de investigação que direcionam as nossas inquietudes: primeiro, a necessidade de compreender os significados construídos em torno do conceito de formação integral, cada vez mais utilizado em modelos de ensino implementados pela parceria público-privada; e, segundo, pela própria constituição desses significados, a necessidade de capturar os sentidos e finalidades atribuídas à educação profissional para o ensino médio nos últimos anos.

Apreender tais movimentos de forças em disputa na condução das políticas para o EMI coloca-se como o objetivo central da pesquisa. De forma mais específica, busca-se questionar: que facetas adquirem a formação integral no contexto de expansão do ensino médio integrado à educação profissional, especialmente quando passa a se alinhar aos parceiros do setor privado?

Para tanto, nos propomos a investigar mais profundamente um modelo de escola de ensino médio integrado à educação profissional: as Escolas Cidadãs Integradas Técnicas (ECIT), de competência da Secretaria do Estado de Educação da Paraíba, criada pelos Decretos nº 36.408 e 36.409, de 30 de novembro de 2015, e posteriormente alterada pelo Decreto nº 40.109, de 09 de março de 2020.

O critério para a seleção desse caso particular das ECIT é a concepção de formação integral definida como parte de seu projeto educacional. As ECIT encontram-se incorporado às políticas de ampliação da jornada escolar implementada por uma política de parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). A concepção de formação integral envolve, por consequência, mais tempo na escola e uma perspectiva voltada para a construção de um projeto de vida, do protagonismo juvenil e do protagonismo profissional (Governo da Paraíba, 2019).

A pesquisa está baseada na análise dos documentos oficiais utilizando como fundamento teórico-metodológico as contribuições de Shiroma, Campos e Garcia (2005). Sendo assim, delimitamos as ECIT paraibanas como caso a ser analisado mais profundamente, partindo do documento das *Diretrizes para o funcionamento das Escolas Cidadãs Integradas, Escolas Cidadãs Integradas Técnicas e Escolas Cidadãs Integradas Socioeducativas da Paraíba* (Governo da Paraíba, 2019)

Como parte de um contexto de disputas de projetos educacionais, expresso pela intensificação do setor privado e de seus preceitos na educação, intentamos apreender nos documentos oficiais o que Shiroma, Campos e Garcia (2005) denominam como um léxico educacional, ou seja, a produção de um híbrido de pedagógico e gerencial. Ainda, enfatizamos que por se tratar de uma análise do texto da política, nos propomos a indicar os elementos de um léxico pedagógico-empresarial a partir do caso das ECIT paraibanas e a expressão do híbrido formação integral/tempo integral que esta carrega em sua definição.

O artigo está organizado da seguinte forma: primeiro, apresentamos o cenário das políticas para o ensino médio e profissional nas últimas décadas, considerando a sua característica estrutural de dualidade e, mais recentemente, das transformações de seus sentidos e finalidades com políticas como a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, revogada parcialmente pela Lei nº 14.495, de 31 de julho de 2024. Segundo, tecemos uma discussão em torno da concepção de juventude na sua relação com a escola e o trabalho. Para tanto, apresentamos os paradoxos que constituem tal relação, particularmente no que diz respeito à questão do tempo – o tempo de escola e o tempo de trabalho. Para fechar a discussão, apresentamos o modelo paraibano de ensino de tempo integral e formação integral para a educação profissional de nível médio.

## **2 AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE**

A história do ensino médio no Brasil é marcada por disputas em torno da sua identidade e de suas finalidades. No debate educacional, o termo dualidade estrutural foi elaborado para demonstrar a histórica segmentação desse nível de ensino. As trajetórias escolares desiguais estavam ligadas, de um lado, à preparação para o ensino superior, daqueles que iriam compor as carreiras públicas, e de outro, à preparação para o trabalho, para aqueles que seguiram em profissões voltadas para a indústria, o comércio, a agricultura, ou o magistério (Romanelli, 2014; Gomes, 2000). Romanelli (2014) define o dualismo como a criação e manutenção de um sistema paralelo de ensino. Ao longo do século 20, a manutenção desse dualismo decorria da contingência, mas ao mesmo tempo, era produto de uma sociedade que buscava controlar a expansão do ensino das elites, contendo a demanda das camadas populares que procuraram o acesso à escola.

Tornando-se uma “arena por excelência” (Gomes, 2000, p.129), as forças da elite e das classes médias urbanas se depararam com a força das classes populares na busca por um ensino que pudesse conduzir à mobilidade social. A legislação para o ensino médio refletiu as disputas de classes que sempre permearam o acesso à escola. Primeiro, com a terminalidade profissionalizante instituída pela Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus expressa pela Lei nº 5.682/1971, e, depois, pelo restabelecimento do dualismo do ensino em 1982, até chegarmos à progressiva universalização da etapa, instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) (Gomes, 2000).

Com a LDB, nos explicam Bernadim e Silva (2014), o ensino médio elitista e excludente foi o ponto de partida para a definição de um status de educação básica para etapa, especialmente articulada à concepção de trabalho como referência. Foi esse sentido dado ao termo "educação tecnológica" expresso na legislação, como derivado dos debates sobre a formação politécnica. No pós-LDB, desde 2004, a educação profissional é regulamentada pelo Decreto nº 5.154/2004, que regulamentou o artigo 39 da LDB, e revogou a organização da modalidade estabelecida pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que impedia a formação integrada, e regulamentava formas mais fragmentadas e aligeiradas de educação profissional alinhadas às necessidades do mercado de trabalho (Brasil, 1997; Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005).

O Decreto 5.154/2004 definiu a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio nas formas integrada, concomitante e subsequente. Além disso, estabeleceu como premissas da educação profissional a centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática. A revogação da política para o ensino médio e educação profissional da década de 1990 tornou-se emblemática das lutas em torno da "pertinência político-pedagógico do ensino médio integrado" (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 4).

Dentre os princípios que regiam o Decreto 5.154/2004, a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho tinha como pano de fundo a noção de politecnia, que se diferenciava substancialmente das finalidades de formar técnicos especializados (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005) como era previsto em sua política anterior. Ainda, como nos explicam os autores, o ideário da politecnia buscava romper com o dualismo na educação brasileira, tão expressivo na etapa do ensino médio. Sob o falso questionamento das finalidades do ensino médio – deve-se buscar uma formação propedêutica ou uma formação para o mercado de trabalho? –, a politecnia indicava uma perspectiva de que o objetivo profissionalizante não possui fim em si mesmo, ou tampouco deve se pautar nos interesses do mercado de trabalho. Tratava-se de compreender a formação humana em sua totalidade, integrando ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Foi, inclusive, esses princípios que regeram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) publicadas em 2011. O trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura organizam as dimensões da formação integral e da organização curricular do ensino médio nesse momento (Bernadim e Silva, 2014). Mas, as disputas em torno do EMI mantiveram-se, indicando um híbrido de concepções, tanto o é que a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional (DCNEP) já em 2012 retomavam noções presente nas políticas anteriores, contrárias a definição que buscava-se consolidar com a perspectiva da politecnia.

Mais recentemente, a política de reforma do ensino médio disposta na Lei nº 13.415/2017, e revogada parcialmente pela Lei nº 14.945/2024, estabeleceu o retorno daquelas formas mais fragmentadas e aligeiradas de formação profissional. Desde 2013, com a publicação do Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013, até a forma final da política de reforma do ensino médio, a agenda política convergiu para a organização do currículo composto por uma formação geral básica (linguagens,

matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas) e de itinerários formativos – que podem contemplar uma formação técnica e profissional.

Esta última poderá ser realizada mediante convênios ou outras formas de parceria entre as secretarias de educação e instituições de educação profissional, preferencialmente públicas (Brasil, 2024). Esse ponto pode significar a ampliação do mercado educacional em termos de oportunidades de firmar convênios e de estabelecer parcerias privadas, já que a lei descreve que estas sejam preferencialmente públicas, mas não necessariamente impede a parceria público-privada.

Ademais, um ponto chave que instaura a separação entre a educação profissional e o ensino médio, em que Ferretti (2018) já havia alertado no primeiro momento de reformulação do ensino médio, é a de uma separação das cargas horárias: a formação técnica e profissional terá como carga horária mínima da formação geral básica 2.100 horas. Já os outros itinerários formativos, terão uma carga horária mínima de 2.400 horas (Brasil, 2024). Em suma, a reforma do ensino médio também é uma reforma da educação profissional, proposta agora como itinerário formativo. Nas palavras de Monica Ribeiro para o Portal EPSJV/Fiocruz: “Quando propõe a Educação Profissional como itinerário formativo, isso significa que não haverá qualquer compromisso com a integração entre base científica e formação técnica profissional” (Guimarães, 2024).

Diante desse cenário, o que se esperar das perspectivas de formação da juventude? O que esperar de uma política educacional que não corresponde à realidade de uma juventude que vive do trabalho? No Brasil, a condição juvenil – considerando as dimensões dos seus significados histórico-geracional, e em conjunto aos fatores de classe, gênero e raça que a incide – é vivenciada a partir do trabalho, na medida em que se garante o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo (Dayrell, 2007). Não obstante, as questões relativas ao tema do trabalho ou, mais particularmente, às manifestações de preocupação e impotência diante do desemprego tornam-se tão centrais a ponto de se situarem acima de tais referências sociais e culturais (Ferretti, 2007).

Se o trabalho irrompe como uma "mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil" (Dayrell, 2007, p. 1109), a relação com a escola é complexificada e colocada em uma posição de ambiguidade, como explica Ferretti (2007): ora pela sua valorização diante das contribuições que pode oferecer para o desenvolvimento de sociedades mais ricas, mais igualitárias e democráticas, outrora pelo próprio questionamento de sua incapacidade de garantir o acesso aos bens culturais, sociais e econômicos à população.

Na relação com a escola, os jovens de origens sociais de maiores constrangimentos estruturais se veem diante do esgotamento das possibilidades materiais do trabalho, do acesso às condições materiais de viverem a sua condição juvenil. Assim, a escola que poderia ser esse espaço de vivência da condição juvenil acaba por produzir o contrário: o fracasso escolar e pessoal, justificado em uma ideia de responsabilização sobre tais estes (Dayrell, 2007).

A produção do fracasso escolar considerando em termos de reprovação, evasão ou abandono escolar para a juventude será considerada aqui sob o viés dessa

relação ambígua com o tempo do trabalho e o tempo da escola. A concepção de tempo escolar relaciona-se a outras configurações do tempo que constituem uma juventude que divide suas preocupações com a escola e o mundo do trabalho (Dieese, 2016). De acordo com a Nota Técnica do Dieese (2016), o tempo dividido entre a escola, o trabalho formal ou informal e os afazeres domésticos, o tempo de deslocamento até o local de trabalho e o tempo de permanência no emprego são relevantes espelhos das condições da juventude.

Para a população de 14 a 29 anos de idade, o tempo de permanência em empregos formais era de 20 meses. Conforme se destrincham os dados, a faixa etária de 14 a 17 anos permanecia em torno de 7 meses. Para Dayrell (2007), se constata a presença de uma lógica da reversibilidade, expressa em um constante "vaivém" que perpassa as dimensões da condição juvenil. Na relação com o trabalho essa mudança constante dos empregos é reforçada pela precarização do mercado de trabalho.

Utilizamos a noção de precarização do trabalho baseada em Alves (2009), caracteriza-a pela intensificação e ampliação da exploração-espoliação da força de trabalho, pelo esfacelamento dos coletivos de trabalho e das resistências sindicais, além da fragmentação social nas cidades como consequência do crescimento do desemprego em massa. Desse modo, também observamos, conforme o autor, um certo tipo de insegurança de classe que constitui a experiência da precarização do trabalho para os sujeitos – insegurança quanto ao emprego, à representação, ao contrato. Um outro aspecto da precarização do trabalho diz respeito à extensão do tempo de trabalho, fazendo com que o tempo de vida se torne tempo de trabalho e os espaços de sociabilidade humano-social sejam perdidos (Alves, 2009).

Adjunto às contribuições de Antunes (2011), verificamos que a precarização do trabalho abarca entre seus modos de ser a informalização e a terceirização. Os modos de ser da informalidade estão associados à ampliação de trabalhos de contratos temporários, em atividades mais instáveis ou temporárias. Nesse cenário, existem atividades mais ligadas à juventude, como é o caso dos bikeboys – uma atividade tipicamente juvenil, negra e periférica (Abílio, 2020).

Como resolver o problema da crise do emprego – que arremessa a juventude em condições de exploração intensa da força de trabalho e da extensão desse tempo de trabalho – e os problemas do acesso e permanência na escola? Arroyo (1988) explica que, na equação entre tempo de trabalho e tempo de escola, foi o movimento operário que historicamente contribuiu para a democratização da escola, especialmente pela luta pela redução da jornada de trabalho, pela remuneração, pela limitação e pela regulamentação do trabalho da mulher, da infância e dos trabalhadores em geral, e pelo direito à associação.

Por outro lado, com o avanço das políticas neoliberais para a educação e, no nosso caso principalmente para o ensino médio e para a educação profissional tem-se estruturado na descaracterização da função social da escola pública como local de garantia à educação básica. O que se constata é a construção de uma retórica em torno do fracasso da escola pública tanto em termos de produtividade – os resultados nas avaliações em larga escala – quanto em termos de consonância com as demandas do mercado de trabalho e às expectativas da juventude que produzem os

maiores índices de evasão e abandono escolar na etapa do ensino médio, conforme os dados do último Censo Escolar de 2023 (Ministério da Educação, 2024).

Por trás dos problemas do ensino médio, se constroem soluções fantasiosas que abarcam o protagonismo da juventude, ora porque poderão escolher quais caminhos tomarão em suas trajetórias escolares outrora porque também estarão munidos de disciplinas como “Projeto de Vida” e “Educação Financeira”<sup>1</sup> que os colocarão em condições para competir em um mercado de trabalho altamente competitivo.

A palavra-chave de tais soluções é a flexibilização do currículo. Conforme nos explicam Krawczyk e Ferretti (2017), a ideia de flexibilização, por exemplo, passou a ser utilizada como um termo que se opõe a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social: flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação dos recursos públicos, da Constituição, do currículo escolar. Ao lado das políticas educacionais, constata-se o desmonte das políticas trabalhistas, como é o caso da Lei nº 13.429, de 2017 – a reforma trabalhista – que institui o aprofundamento dos processos de flexibilização das relações de trabalho, a fragilização das instituições públicas e da organização sindical, e a individualização do risco (Krein e Colombi, 2019).

### **3 UM HIBRIDISMO DE SIGNIFICADOS: DA FORMAÇÃO OMNILATERAL AO PROTAGONISMO JUVENIL DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA**

Até agora, indicamos alguns elementos que caracterizam o EMI nos últimos anos, assim como os elementos que caracterizam a juventude e sua relação com a escola e o trabalho. No que tange à caracterização da estrutura da última etapa da educação básica, vimos o estabelecimento de políticas para o ensino médio e a educação profissional. Como critério de pesquisa, buscamos apontar os paradoxos que perpassam esse cenário.

Nesse aspecto, o EMI – tema maior a qual nos propomos investigar – é alvo desses paradoxos. Primeiro, por ter seus sentidos e finalidades disputados desde o pós-LBD, seja pelas políticas que o separam da educação profissional e que trouxeram a noção de competências como perspectiva político-pedagógica, outrora pela defesa histórica da formação integrada baseada na politecnia. Considerando então seus paradoxos, nos propomos nessa seção a desbravar uma outra faceta que

---

<sup>1</sup> Com o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da política de reforma do ensino médio, os sistemas de ensino já organizam suas matrizes curriculares de acordo com a organização estabelecida: uma parte de formação geral e outra parte diversificada. O Projeto de Vida estava previsto na Lei nº 13.415/2017 como uma maneira das escolas adotarem um trabalho voltado para a formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Brasil, 2017). Entretanto, não necessariamente a legislação indicava o projeto de vida como status de disciplina, como majoritariamente os sistemas de ensino acabaram estabelecendo. Da mesma forma, a educação financeira é apresentada no documento “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Proposta de Práticas de Implementação” de 2019, prevista, portanto, como um tema transversal a ser ensinado como parte dos conteúdos das disciplinas obrigatórias e não necessariamente uma disciplina.

passa a adquirir EMI no Brasil, principalmente como indicativo do alinhamento às políticas mais recentes. A investigação considera o modelo da parceria público-privado da experiência das escolas técnicas paraibanas.

As Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e as Escolas Cidadãs Integrais constituíram as primeiras iniciativas do modelo de escola de tempo integral no Estado da Paraíba. Depois, foram incluídas como parte do Programa de Educação Integral da Paraíba, apresentado pela Medida Provisória nº 267, de 7 de fevereiro de 2018, e homologado pela Lei nº 11.100, de 6 de abril de 2018. O Programa é composto também pelas Escolas Cidadãs Integrais (ECI) e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS). Em 2020, o Decreto nº 40.109, de 9 de março de 2020, alterou a nomenclatura de Escolas Cidadãs Integrais, nome dado inicialmente em 2015, para Escolas Cidadãs Integrais Técnicas na Rede Estadual de Educação.

O Programa Escola Cidadã Integral é organizado pela modalidade do ensino médio integrado à educação profissional, além de constituir-se como um modelo de tempo integral. Atualmente, a jornada igual ou superior a sete horas diárias é fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no Programa Mais Educação (PME) publicado em 2007; no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) instituído logo depois, em 2009, no Plano Nacional de Educação (2014) - Meta 6, e, por fim, na Lei nº 13.415, de 2017, que estabeleceu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Ao lado dessa arquitetura política, há experiências de implementação do ensino médio em tempo integral que são até mesmo anteriores à regulamentação pelo Ministério da Educação, como é o caso do modelo pernambucano, instituído em 2004. Em Pernambuco, o modelo pode ser considerado como uma experiência indutora de outros modelos<sup>2</sup>, como é o caso de inspiração da ECIT paraibanas.

A escola de tempo integral especificamente após o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 assume um outro estatuto, mais próximo do mesmo patamar de metas e estratégias como a universalização do ensino fundamental (Cavaliere, 2014). Ou seja, assume um estatuto de prioridade para todas as etapas e modalidades da educação básica, sendo a escola de tempo integral ela mesma incorporada como meta. Não obstante, tornou-se explícito os sentidos atribuídos à escola de tempo integral definidos em consonância com as políticas de avaliação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desse modo, há um sentido construído de causa e efeito nas políticas mais recentes de ampliação da carga horária e maior eficácia dos sistemas de ensino. Os próprios critérios de prioridade da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral baseiam-se nos índices de baixos indicadores educacionais, isto é, baixos resultados de

---

<sup>2</sup> Considerando os resultados de uma pesquisa mais extensa sobre a temática da reforma do ensino médio, pudemos verificar na análise das audiências públicas da Medida Provisória nº 746/2016 em que o modelo pernambucano foi citado por deputados, pelo Ministro da Educação da época, José Mendonça Filho, assim como por outros interlocutores que participaram da definição da política de reforma. Desse modo, observamos a referência ao modelo como uma experiência de sucesso, apontando que as soluções para a política de reforma da etapa passaram pelo horizonte dos modelos da parceria público-privada (BUENO, 2022).

aprendizagem nas escolas, e do local em que está localizada, como áreas de vulnerabilidade (Brasil, 2017).

Autores como Giroto e Cássio (2018), Silva e da Silva (2014), Cavaliere (2014) e Rostirola (2020) constataam que as escolas de tempo integral têm produzido maiores desigualdades educacionais, seja pelas práticas de intensificação do trabalho docente, por uma pressão acadêmica por desempenho lançada aos estudantes, seja pela própria descaracterização do termo “formação integral” que tem promovido um ensino diferenciado para diferentes grupos sociais que acessam a escola. Assim, partimos de um contexto gerencialista da educação ao que pode ser expresso na política de *accountability*, definido por Rostirola (2020) como um termo que engloba as dimensões da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização. Tal cenário abarca, portanto, os novos modelos de ensino médio integrado à educação profissional e que irão apontar algumas pistas para compreendermos os sentidos disputados.

Em conformidade com esse cenário da política educacional, o modelo de ensino das ECIT tem o objetivo de "formar indivíduos protagonistas, agentes de mudança social e produtivos que possam contribuir com o mundo atual e suas necessidades" (Governo da Paraíba, 2019, p. 9). Nas Diretrizes Operacionais, destaca-se que o modelo está organizado conforme a regulamentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As ECIT paraibanas são, ainda, parte de uma política pública-privada que tem como apoio técnico o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Ainda que o setor público tenha a maior oferta de matrículas da educação profissional integrada ao ensino médio, o setor privado da educação desloca sua participação a partir de convênios e parcerias estabelecidas com as redes de ensino (Caetano, 2018). O ICE possui parcerias com as Secretarias Estaduais de Educação do Acre, Amapá, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins<sup>3</sup>. Isto é, das 26 unidades da federação, são 19 que estabelecem parcerias com o ICE.

Para Carvalho e Rodrigues (2019), o ICE assume um papel territorializador através das alterações nas estruturas das escolas, da nomenclatura, no regime integral de funcionamento, além do financiamento. Ou seja, trata-se de um modo de apoio técnico, financeiro e pedagógico às escolas que passam a modificá-las dando a “cara” do Instituto. Assim, desde a contratação de professores, jornada escolar diária, currículo e gestão passam por um processo de alinhamento aos princípios do Instituto.

---

<sup>3</sup> Alguns dos Programas já desenvolvidos pelo Instituto: Acre - Escola Jovem; Amapá - Escolas do Novo Saber; Amazonas - Escola Ativa; Espírito Santo - Escola Viva; Goiás - Programa Novo Futuro; Mato Grosso - Escola Plena; Maranhão - Educa Mais; Paraíba - Escola Cidadã Integral; Pernambuco - Programa de Educação Integral; Rio Grande do Norte - ProMédio; Rondônia - Escola do Novo Tempo; São Paulo - Educação Compromisso de São Paulo; Sergipe - Escola Educa +; Tocantins - Escola Jovem em Ação. As informações estão disponíveis no sítio eletrônico: <https://icebrasil.org.br/parcerias/>.

Como nos explica Leite (2019), em relação a contratação dos profissionais da educação que atuam nas ECIT, estes devem realizar um processo seletivo, e passam a ter um salário base, bolsa desempenho profissional, gratificação por hora-aula e gratificação por atividade exercida, refletindo um modelo de gestão das escolas integrais que alinha objetivos de aprendizagens a metas objetivas. No que diz respeito à gestão, o modelo pedagógico presente nas Diretrizes Operacionais corresponde à chamada “Tecnologia de Gestão Educacional” (TGE) criada pelo ICE (Leite, 2019), que consiste no estabelecimento de procedimentos fixos e diretivos para a atuação dos gestores e professores. Observamos, então, a política de accountability em sua máxima expressão.

Como modelo de tempo integral, fundamentado nas políticas de ampliação da carga horária do ensino médio, as ECIT possuem uma jornada escolar que totaliza 9 horas e 30 minutos de carga horária diária, considerando uma hora e vinte para almoço e dois intervalos de vinte minutos pela manhã e à tarde. Essa ampliação da jornada escolar implica, por consequência, em um outro currículo escolar – já alinhado a políticas como a BNCC e a Lei nº 13.415/2017, como veremos mais adiante.

Borghi (2018) demonstra a incidência do setor privado no currículo da educação entre os anos de 2005 a 2015, apontando que na Região Nordeste há 75 programas em sua maioria tendo como público-alvo os estudantes do ensino médio. No Estado da Paraíba a qual estão ligadas as ECIT são 7 programas. Ao todo, no Brasil há 243 programas que incidem na dimensão do currículo. Em todas as regiões, a predominância é sobre o ensino médio, exceto na Região do Centro-Oeste e do Norte onde o ensino fundamental também se mostra uma etapa prevaiente como alvo do setor privado.

As ECIT possuem um conteúdo pedagógico de profissionalização do estudante baseado em "método didático e administrativo próprios" alinhados à formação das demandas e desafios do século XXI (Governo da Paraíba, 2021, p. 17). Um dos conceitos que envolvem o modelo paraibano baseia-se no protagonismo juvenil como formação de "um sujeito ativo, com espírito de liderança, capaz de tomar decisões e fazer escolhas embasadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de si próprio e do coletivo". Ao lado disso, a noção de protagonismo profissional busca o desenvolvimento do jovem para o mercado de trabalho "por meio de projetos empreendedores e aplicação dos conteúdos a partir de competências e habilidades".

O outro conceito que fundamenta os sentidos dados para a formação pedagógica do estudante é o projeto de vida, que reflete as suas múltiplas identidades tratando-se de um processo de reflexão e planejamento do caminho a ser construído nas dimensões pessoal, social e produtiva de suas vidas.

As pesquisas que abordam o protagonismo juvenil nas políticas educacionais já demonstram as implicações do termo, a qual sintetizamos, então: a) na construção de uma tese da adaptação da juventude, na qual identifica-se práticas educacionais para a promoção de valores, crenças e ações articuladas às condições atuais do capitalismo; b) na análise do processo de desresponsabilização do Estado, que imputa à sociedade civil, especificamente aos jovens protagonistas, a responsabilidade por questões sociais (Buel, 2003); e, c) na crítica à despolitização da participação juvenil (Souza, 2009).

Para Souza (2009), o “fazer coisas” caracterizado pelas atividades voltadas à “participação”, “atuação”, “cidadania” e “voluntariado” são apresentados como alternativa à política tradicional. Nas suas palavras, “a ação política reivindicativa, contestatória e deliberativa é substituída pelo fazer” (Souza, 2009, p. 16). Nesse sentido, essas formas de participação que envolvem o protagonismo juvenil são justificadas sob noções que abrangem a transformação do mundo e a solução dos problemas sociais. Contudo, essa visão de política – ou de intervenção na realidade social – está pautada em uma concepção de mudança social bastante peculiar e distante da ruptura das estruturas da sociedade capitalista (Souza, 2009).

Na BNCC, a nova organização curricular do ensino médio revela a valorização do protagonismo juvenil, demonstrando que a oferta de variados itinerários formativos viabiliza o atendimento da multiplicidade de interesses dos estudantes. Aqui, o protagonismo juvenil manifesta-se no discurso oficial como elemento essencial e justificador da reforma do ensino médio, evidenciando a relação entre o currículo flexível e o protagonismo do jovem que terá possibilidades de escolhas na construção de seu projeto de vida.

Apesar disso, durante os cinco meses de discussão da reforma do ensino médio, em 2016, estudantes secundaristas de escolas públicas construíram ações de resistência às mudanças propostas pelo governo Temer. O movimento de ocupações das escolas, prática iniciada em 2015 como reação às políticas locais dos estados e municípios para a educação – especialmente a política de reorganização escolar em São Paulo anunciada pelo governador Geraldo Alckmin – expandiu-se, incorporando uma pauta nacional de oposição à reforma do ensino médio e à Proposta de Emenda da Constituição (PEC) nº 55, de 12 de dezembro 2016. Rompendo, desse modo, com as expectativas do “discurso oficial” do protagonismo juvenil.

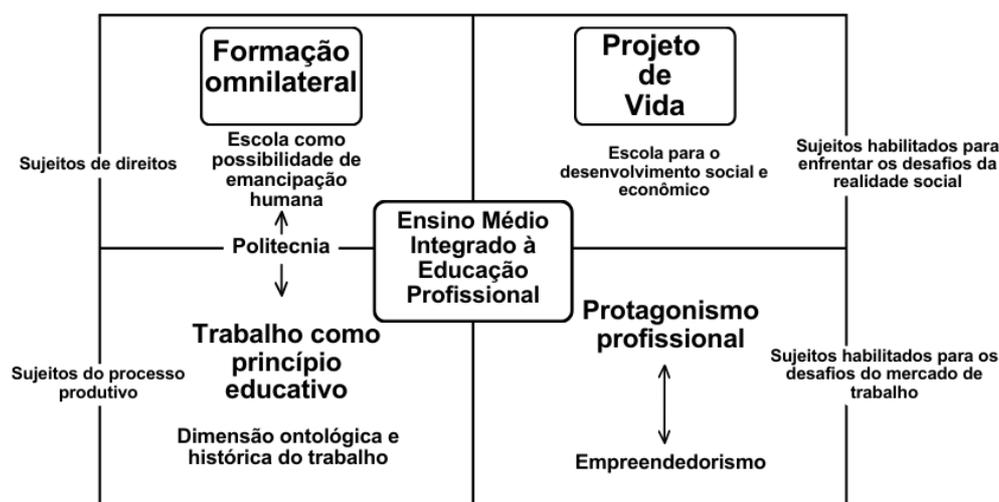
No caso da matriz curricular das ECIT, na formação geral verificamos modificações da carga horária de disciplinas como Arte, Filosofia e Sociologia, com uma hora-aula semanal e 41 horas anuais. Em contrapartida, se verifica o aumento da carga horária de disciplinas como Português e Matemática, chegando a 205 horas anuais nos primeiros anos do ensino médio. Com a parte diversificada, a inclusão de disciplinas como Estudo Orientado, Eletiva, Projeto de Vida, Pós-Médio e Avaliação complementam a matriz curricular da etapa de ensino. A Formação Básica para o Trabalho prevê ainda um conjunto de disciplinas, como a Inovação Social Científica, Intervenção Comunitária e a Empresa Pedagógica. Além disso, as Diretrizes Operacionais das Escolas Cidadãs Integrais estabelecem como parte de suas estratégias metodológicas a Tutoria, o Estudo Orientado e Simulados (Governo da Paraíba, 2019).

Vejam que, ao lado dos princípios que fundamentam as ECIT, as disciplinas inseridas na matriz curricular dos cursos de ensino médio técnicos orientam-se para uma formação baseada em avaliação. Nesse sentido, parece haver uma lógica nesses procedimentos de reorganização curricular baseada na política de reforma, especialmente no caso das ECIT. Essa lógica, como parte das reformas empresariais da educação, Freitas (2018, p. 78) nos explica: ao definir “o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou”.

No que diz respeito à formação básica para o trabalho, as disciplinas apresentam um léxico pedagógico gerencial ligado àquela noção de Souza (2009) de “fazer coisas”. Termos como inovação e intervenção estão associados ao guarda-chuva que compreende as ideias mais gerais do protagonismo juvenil. Assim, quando ocorre o controle do processo educativo da juventude, utilizando as palavras de Freitas (2018), há um processo de instalação de ideias neoliberais e, porque não, a instalação de um léxico empresarial-pedagógico (Shiroma, Campos e Garcia, 2005) nos próprios conteúdos curriculares.

O que vemos nesse sentido de consolidação de um léxico pedagógico-empresarial é a modificação dos sentidos atribuídos à formação integral do EMI quando foi construído ao longo dos debates da dualidade educacional para o ensino médio e expresso no Decreto 5.154/2004. Como vemos abaixo nos quadrantes a seguir, esse léxico se constitui nas seguintes oposições:

**Figura 1:** Contraposições dos significados atribuídos à formação integral no EMI:



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em relação a concepção de educação nos quadrantes de cima, ao lado esquerdo, a formação integral construída pelo campo dos estudos do ensino médio e da educação profissional, apontam para a formação omnilateral que, segundo Ramos (2008, p. 3) “implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social”, sendo elas o trabalho, a ciência e a cultura. Por outro lado, a formação integral disputada pelos reformadores e mesmo pelo caso particular do estudo aqui delimitado, as ECIT paraibanas, se pauta na generalidade da concepção do projeto de vida – que, como vimos tende a estar associado ao protagonismo juvenil.

A função social da escola opõe essas duas perspectivas. Ao lado esquerdo, a escola é vista como possibilidade de emancipação humana; ao lado direito, como ferramenta para o desenvolvimento social e econômico ao ter como expectativa a formação de sujeitos que serão habilitados para enfrentar os desafios de sua realidade

– não necessariamente transformá-la coletivamente, mas adaptando-se, enfrentando suas dificuldades individuais diante das necessidades desta realidade.

No que diz respeito a visão do processo produtivo, o trabalho é tanto compreendido na sua dimensão ontológica – “realização humana inerente ao ser” (Ramos, 2008, p. 3) – como em seu sentido histórico, como processo de construção dos sujeitos e de suas realidades. Aqui, o trabalho é o princípio educativo em oposição a formação para o exercício do trabalho (quadrante direito). Em outras palavras, formar pessoas não é só formar para se colocar no mercado de trabalho, mas para compreender a complexidade do processo produtivo e para se compreender como sujeitos da história. No sentido da formação integral analisada aqui, formar profissionalmente se realizada pela expectativa de formar empreendedores, palavra típica do sujeito que se habilita a tentar sobreviver às sistemáticas formas de precarização do trabalho.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao escrever em 2005 que uma lei é expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) ao discutir as políticas de ensino médio após a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, alertavam para o fato de que especificamente em relação ao Decreto, poderíamos interpretá-lo como um ganho político ou poderíamos vê-lo ser apropriados pelo conservadorismo e pelos interesses do mercado.

Desde então, vimos uma série de mudanças nas políticas para o ensino médio integrado à educação profissional. Mas, o que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) haviam alertado parece ter se tornado mais urgente ainda. Como vimos em nosso caso particular, o setor privado a partir do conveniamento e parcerias com as Secretarias Estaduais de Educação deu o tom a um modelo de ensino médio integrado à educação associado ao modelo de tempo integral. Uma explicação é que os modelos como o de Pernambuco ou de São Paulo já vinham se estruturando no cenário nacional, e seguiram como inspiração para outros entes federados, antes mesmo de uma definição da política de reforma do ensino médio.

Com o estabelecimento da política curricular da BNCC e, em seguida, com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, não só havia a definição de uma política de financiamento para o ensino médio em tempo integral, como as parcerias com o setor privado se tornaram mais explícitas na legislação. Nesse cenário, o currículo com a BNCC adquire uma lógica de monitoramento e controle (Oliveira e Frangella, 2019), ajustado às políticas de avaliação em larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), por exemplo. Não obstante, os modelos de ensino médio arquitetaram modos de organização da política de accountability.

Já não havia dúvidas que as forças conservadoras e os interesses do mercado tinham se apropriado da histórica disputa em torno do projeto de formação da juventude. Em que pese, os modelos de ensino médio em tempo integral foram colocados no centro da agenda política educacional, e principalmente pela temática do aumento da carga horária do ensino médio. Nesse contexto, essa pesquisa tomou

como pergunta fundamental como estaria o ensino médio integrado à educação profissional e que sentidos estariam sendo atribuídos à concepção de formação integral diante da expansão de tais modelos de ampliação do tempo na escola, especialmente em um contexto de parcerias com o setor privado.

Abordar essa temática indicou-nos alguns direcionamentos no que tange a nossa pergunta, ainda que as nossas respostas não estejam suficientemente concluídas nesta pesquisa. Assim, considerando o caso específico a qual nos procuramos debruçar, as ECIT paraibanas, um modelo estadual de ensino médio integrado em parceria com o setor privado, pudemos identificar alguns pontos. Primeiro, a estruturação de um modelo em tempo integral em consonância com a BNCC e a Lei nº 13.415/2017, cunhou na resolução dos “problemas” dessa etapa pela substituição da carga horária de disciplinas do componente curricular obrigatório por mais disciplinas que não necessariamente possuem uma base científica, como é o caso do Projeto de Vida, além de uma carga horária destinada ao cumprimento de avaliações semanais.

No caso da educação profissional técnica de nível médio, os cursos foram organizados com uma formação básica para o trabalho mais próxima dos postulados do mercado, partindo de um léxico pedagógico-gerencial, nos termos de Shiroma, Campos e Garcia (2005), que pode ser sintetizada na expressão “Metodologia do Êxito” empregada pelas ECIT. Mais ainda, essa hibridez de conceitos trouxe como inovação a noção de um protagonismo juvenil que já havia sido apresentada nos anos de 1998 com as DCNEM.

Um outro ponto, e talvez um dos mais urgente, diz respeito aos sentidos elaborados à noção de formação integral para a educação profissional para a etapa do ensino médio. Historicamente, o termo esteve ligado às lutas sociais da educação dos anos de 1980 que reivindicavam o rompimento da formação dualista do ensino médio (Bernadim e Silva, 2014). No contexto atual, vem se mostrando explícito a apropriação da formação integral pelo setor privado da educação, que em um processo de hibridez de significados, confunde por vezes a noção com a ampliação da carga horária do ensino médio. Mas, sobretudo, tem reivindicado a noção da integralidade com estratégias baseadas no protagonismo juvenil e/ou projeto de vida.

Desse modo, o que se torna fundamental para as nossas pesquisas futuras sobre a educação profissional de nível médio é o fato que de nos deparamos com outros modelos que rompem com os princípios da politecnicidade e formação integral, reivindicada tão fortemente com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2008. A educação profissional ainda que tenha tido tensões e aproximações com o setor produtivo ao longo das definições das políticas educacionais, atualmente alinha-se a um processo de conveniamento que engloba todas as dimensões da escola pública, desde a gestão escolar, o financiamento, as formas de contratação dos profissionais da educação até as prioridades do currículo escolar para a formação da juventude.

Por fim, gostaríamos de salientar a necessidade de pesquisas que pudessem comparar as matrizes curriculares, buscando identificar se há uma “padronização” dos currículos que estabelecem parcerias público-privadas. Conforme Freitas (2018), a privatização atua sobre um maior controle político da escola, que passa a ser vista

como “empresa”. Parte desse controle é exercido pela padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares, demonstra o autor. É fato que cada instituto ou entidade do setor privado abrange princípios e metodologias próprias dentro de seus projetos educacionais, mas vem se mostrando explícito como determinadas temáticas, como o projeto de vida, tornaram-se parte dos currículos de diversas unidades federativas no Brasil. E isso, nós mostramos que está ligado a ampla participação desses institutos na definição da política educacional em parceria com as secretarias estaduais de educação.

## REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmilla Costhek. Uberização e juventude periférica: desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho. **Novos estudos CEBRAP**, v. 39, n. 3, p. 579-597. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/zwB63zdGw9nNzqPrS7wFsMN/#>. Acesso em: 30 de jul. 2021.

ALVES, Giovanni. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal - Precarização do trabalho e redundância salarial. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 188-197, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/6x94zJ3FLh3hcbzh3BNHHNf/?lang=pt>. Acesso em: 30 de jul. 2021.

ANTUNES, Ricardo. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 107, p. 405-419, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/3JD9n46H3Dhn7BYbZ3wzC7t/?lang=pt>. Acesso em: 30 de jul. 2021.

ARROYO, Miguel G. O direito ao tempo de escola. **Cad. Pesq.**, São Paulo, maio. 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1191/1197>. Acesso em: 21 de mar. 2025.

BERNADIM, Márcio Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. Políticas Curriculares para o ensino médio e para a educação profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do documento referência da CONAE 2014. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 16, p. 23-35, jul/dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/40309/24617>. Acesso em: 17 de jul. 2021.

BORGHI, Raquel Fontes. Incidência do setor privado na dimensão do currículo da educação básica (2005-2015). In: GARCIA, Teise.; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. (Orgs.) **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)**. Curitiba: CRV, 2018. p. 63-72. Disponível em: [https://media.campanha.org.br/wp-content/uploads/2019/02/EBOOK\\_Curr%C3%ADculo-Gest%C3%A3o-e-Oferta-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sica-Brasileira.pdf](https://media.campanha.org.br/wp-content/uploads/2019/02/EBOOK_Curr%C3%ADculo-Gest%C3%A3o-e-Oferta-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sica-Brasileira.pdf).

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Brasília, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 22 de set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 22 de set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 12 de mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Brasília, 2024. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 01 de jan. 2024.

BUENO, Alana Lemos. Trajetória da política de reforma do ensino médio no Brasil (2013-2017). Maceió: Editora Café com Sociologia, 2022.

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **As reformas do ensino médio no Estado do Paraná (1998-2002): relações entre o PROEM e os projetos de protagonismo juvenil**. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educacionais, o Novo Ensino Médio e a gestão para resultados: ofensiva empresarial? **Nuances: estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 204-220, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5811>. Acesso em 24 de jul. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>. Acesso em: 8 de jul. 2021.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. Gerencialismo privado na educação pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 14., 2019. Campinas, **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2019. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3237/3102>. Acesso em: 30 de jul. 2021.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DIEESE. Nota técnica. **As transições escola-trabalho: alguns apontamentos para o debate sobre a reforma do ensino médio**. 2016. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2016/notaTec164educacaoJuventude.html>. Acesso em: 12 de jul. 2021.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estud. av.**, São Paulo, v.32, n. 93, p.25-42, ago. 2018.

FERRETTI, Celso João. Jovens, trabalho e reformas educacionais. **Difusão de Idéias**. São Paulo, mar. 2007. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/conteudosospeciais/difusaoideias/pdf/materia\\_jovens2.pdf](https://www.fcc.org.br/conteudosospeciais/difusaoideias/pdf/materia_jovens2.pdf). Acesso em: 21 de mar. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. A gênese do decreto N. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 1-26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578>. Acesso em: 17 de jul. 2021.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; CÁSSIO, Fernando. A Desigualdade é a Meta: Implicações Socioespaciais do Programa Ensino Integral na Cidade de São Paulo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 109, p. 1-28, set. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/3499>. Acesso em: 8 de jul. 2021.

GOMES, Cândido Alberto. **O ensino médio ou a história do patinho feio recontada**. Brasília: Universa, 2000.

GUIMARÃES, Cátia. **Uma reforma (também) na Educação Profissional**. EPSJV/Fiocruz, 2024. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/uma-reforma-tambem-na-educacao-profissional>. Acesso em: 15 de jan. 2024.

GOVERNO DA PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. **Diretrizes Operacionais das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas da Paraíba**. 2019. Disponível em: <https://pbeduca.see.pb.gov.br/eci>. Acesso em: 9 de jun. de 2021.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 9 de mar. 2021.

KREIN, José Dari; COLOMBI, Ana Paula Fregnani. A reforma trabalhista em foco: desconstrução da proteção social em tempos de neoliberalismo autoritário. **Educ. Soc.**, v. 40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/X9zPP8bXjyvTHTXK4wYqszk/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 30 de jul. 2021.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. **Programa de Educação Integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal**. 141 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17122?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17122?locale=pt_BR). Acesso em: 30 de jul. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino médio tem maior taxa de evasão da educação básica**. AgênciaGOV, Brasília, 22 de fevereiro de 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202402/ensino-medio-tem-maior-taxa-de-evasao-da-educacao-basica>. Acesso em: 21 de mar. 2025.

OLIVEIRA, I. B.; FRANGELLA, Rita de Cássia. Com que bases se faz uma base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC). In: SILVA, F. C.T.; XAVIER, F., Constantina (Org.). **Conhecimentos em disputa na base nacional comum curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019. p. 25-34.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, nº 1, 2017.

RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 6 de jan. 2025.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 40ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROSTIROLA, Camila Regina. **Efeitos dos dispositivos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (accountability) sobre escolas públicas de ensino médio: um estudo da rede estadual de Pernambuco**. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 12 de mai. 2021.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; DA SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. Accountability e intensificação do trabalho docente no ensino Médio Integral de Pernambuco. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772843>. Acesso em: 8 de jul. 2021.

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, v.1, nº1, 2009, p. 1-28. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wpcontent/uploads/2014/02/Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf>. Acesso em: 17 de ago. 2021.