EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO

FULL-TIME EDUCATION AND TECHNICAL EDUCATION INTEGRATED WITH HIGH SCHOOL IN THE STATE OF SÃO PAULO

EDUCACIÓN DE TIEMPO COMPLETO Y EDUCACIÓN TÉCNICA INTEGRADA AO NÍVEL MÉDIO EN EL ESTADO DE SÃO PAULO

Marcelo Costa da Silva[1]
Cláudia da Mota Darós Parente[2]

RESUMO
O presente artigo analisa a oferta de educação em tempo integral no ensino médio e de ensino técnico integrado ao médio no estado de São Paulo por meio de um estudo georreferenciado das escolas atendidas pelo Programa Ensino Integral da rede estadual de ensino e das unidades escolares do Centro Paula Souza e do Instituto Federal de São Paulo. Os resultados mostraram que aproximadamente 60% dos municípios paulistas não têm disponíveis educação em tempo integral no ensino médio e/ou de ensino técnico integrado ao médio, o que sugere estudos à luz das necessidades, dos interesses e das demandas sociais. Embora exista uma preocupação das três políticas em combater a vulnerabilidade social, 89% das escolas que oferecem educação em tempo integral no ensino médio e/ou de ensino técnico integrado ao médio não estão em áreas de maior vulnerabilidade.
PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio; educação em tempo integral; estado de São Paulo; políticas educacionais, georreferenciamento.

ABSTRACT
This article analyzes the provision of full-time education at the high school level and technical education integrated with high school in the state of São Paulo through a georeferenced study of the schools served by the Program Ensino Integral of the state education system, as well as the school of the Centro Paula Souza and the Federal Institute of São Paulo. The results showed that approximately 60% of the municipalities in São Paulo do not offer full-time high school education and/or technical education integrated with high school, which suggests the need for studies considering social needs, interests, and demands. Although all three policies express concern with addressing social vulnerability, 89% of the schools offering full-time high school education and/or technical education integrated with high school are not located in areas of greater vulnerability.
KEY WORDS: High School; full-time education; state of São Paulo; education policies; georeferencing.

RESUMEN
El presente artículo analiza la oferta de educación de tiempo completo en la educación media y de educación técnica integrada al nivel medio en el estado de São Paulo, a través de un estudio georreferenciado de las escuelas atendidas por el Programa Ensino Integral de la red estatal de enseñanza y de las unidades escolares del Centro Paula Souza y del Instituto Federal de São Paulo. Los resultados mostraron que aproximadamente el 60% de los municipios paulistas no cuentan con educación de tiempo completo en la educación media y/o con educación técnica integrada al nivel medio, lo que sugiere la necesidad de estudios a la luz de las necesidades, los intereses y las demandas sociales. Aunque las tres políticas demuestran preocupación por combatir la vulnerabilidad social, el 89% de las escuelas que ofrecen educación de tiempo completo en la educación media y/o educación técnica integrada al nivel medio no se encuentran en áreas de mayor vulnerabilidad.
PALABRAS CLAVE: Educación Secundaria; educación de tiempo completo; estado de São Paulo; políticas educativas; georreferenciación.

[1] Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil, https://orcid.org/0000-0002-9336-0018.
[2] Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil, https://orcid.org/0000-0003-0250-8935.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 120-141, jan./abr. 2025.
Recebido em: 13/02/2025 | Aceito em: 13/04/2025

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formulação e a implementação de políticas públicas para o ensino médio exigem debates constantes e profundos, pois a sua trajetória histórico-educacional está marcada por dicotomias, exclusões e divergências (Kuenzer, 2007; Krawczyk, 2011; Mesquita; Lelis, 2015). As discussões sobre o ensino médio passam inevitavelmente pelas relações entre educação e trabalho, pelas questões curriculares, pelas interferências do mundo globalizado e pela hegemonia das políticas neoliberais. Todas essas questões reverberam no modo como as políticas são implementadas nessa etapa da educação básica.

As investigações acerca do ensino médio intensificaram-se em função da aprovação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017b), que estabeleceu a chamada "Reforma do Ensino Médio" e instituiu a "Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral". Os embates educacionais sobre a necessidade de promover uma reforma nessa etapa da educação básica não são recentes, mas a sua forma (via Medida Provisória) não surgiu ao acaso. Foi instituída num cenário político-social bastante conturbado e isso demonstra a sua inexatidão em termos de projeto educativo. O fato é que o ensino médio está emaranhado em um tear de inúmeras expectativas, funções e papéis atribuídos à escola. No entanto, é importante lembrar que os percalços e descaminhos que vemos hoje no ensino médio são de longa data e podem ser acentuados a depender dos rumos das políticas públicas (Kuenzer, 2017; Motta; Frigotto, 2017; Cunha, 2017).

Embora a reforma do ensino médio e seus desdobramentos não sejam o foco deste artigo, possuem relações intrínsecas com a expansão da educação em tempo integral e do ensino técnico integrado ao ensino médio, resultado da implementação de políticas capazes de oferecer mais oportunidades educativas aos alunos.

No Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005) estão definidas metas e estratégias que orientam a formulação e a implementação de políticas públicas para a educação. Em sua meta 3, estabelece a universalização da escolarização da população de 15 a 17 anos, de modo a elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. Para isso, entre as suas estratégias, está o investimento na expansão do ensino médio integrado à formação profissional. A meta 6, especificamente, estabelece a oferta de "educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica" (Brasil, 2014). O Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação mostra que, no âmbito do ensino médio, 11,8%

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 120-141, jan./abr. 2025.
Recebido em: 13/02/2025 | Aceito em: 13/04/2025

das matrículas públicas eram em tempo integral, atingindo 13,9% das escolas (Brasil, 2020d). Por fim, a meta 11 indica que o país deve triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio (Brasil, 2014) e os dados evidenciam que houve uma expansão de 65% entre 2013 e 2019 (Brasil, 2020d).

No que se refere ao estado de São Paulo, em 2019, 95% da população de 15 a 17 anos frequentavam a escola ou já havia concluído a educação básica (Brasil, 2020d); 11,5% das matrículas eram em tempo integral; 707 instituições públicas (federais, estaduais, municipais) ofereciam ensino técnico integrado ao médio (Brasil, 2021b).

Considerando o cenário exposto, neste artigo, analisamos a oferta de educação em tempo integral no ensino médio e de ensino técnico integrado ao médio (ETIEM/ETIM[3]) como resultado da implementação de três políticas: o Programa Ensino Integral (PEI) implementado, desde 2012, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; o Ensino Técnico Integrado ao Médio, implementado pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no âmbito da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo; e o Ensino Técnico Integrado ao Médio do Instituto Federal de São Paulo, vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

Entre as premissas da educação integral está o desenvolvimento pleno do sujeito. Tendo como pressuposto que a educação em tempo integral e o ensino técnico integrado ao médio poderiam garantir maiores oportunidades de formação integral aos estudantes, a questão-chave que orientou o estudo foi: a oferta de ETIEM/ETIM no estado de São Paulo está em regiões de vulnerabilidade social?

Para isso, primeiramente apresentamos considerações gerais sobre o ensino médio no Brasil, a fim de contextualizar a oferta de ETIEM/ETIM. Em seguida, analisamos as três políticas presentes no estado de São Paulo por meio de um estudo georreferenciado. A partir disso, com base no Índice de Vulnerabilidade Social, analisamos os municípios com oferta ETIEM/ETIM.

ENSINO MÉDIO: CONSIDERAÇÕES GERAIS

De acordo com a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o ensino médio consiste na última etapa da educação básica (Brasil, 1996). A faixa etária ideal

[3] Ao longo do artigo será utilizada a abreviatura ETIEM/ETIM.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 120-141, jan./abr. 2025.
Recebido em: 13/02/2025 | Aceito em: 13/04/2025

para frequentar o ensino médio situa-se entre 15 e 17 anos. A importância do ensino médio para a sociedade é inegável. No entanto, essa etapa ainda carece de uma identidade específica. Por ela perpassa a inserção do jovem no mercado de trabalho e/ou antecede a entrada na educação superior. Pinto (2007) afirma que o ensino médio não tem uma proposta clara. Kuenzer (2007), Krawczyk (2017) e Ferreira e Silva (2017) analisam as várias contradições e os muitos desafios dessa etapa da educação básica ao longo da história da educação brasileira.

Embora anteceda a educação superior, a função social prioritária do ensino médio não deveria ser o ingresso nesse nível de ensino. Inclusive, a LDB não menciona de modo explícito que o ensino médio possui caráter preparatório para a educação superior; apenas reforça seu papel de continuidade dos estudos do ensino fundamental e de consolidação da formação cidadã, ética e de desenvolvimento da autonomia intelectual (Brasil, 1996).

As modificações legais quanto à universalização do ensino médio ocorreram em razão da pressão popular dos jovens e de suas famílias para o acesso à educação. Essa demanda pelo ensino ocorreu por exigência do mercado de trabalho, pela busca de novas oportunidades profissionais e pelos anseios da classe trabalhadora de ingressar na educação superior. A ampliação dessas demandas repercutiu também no incremento do papel do Estado. Assim, em termos de financiamento educacional, é importante fazer menção ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que, inclusive, possui critérios diferenciados de repasse de recursos, a exemplo da etapa e da jornada escolar (Brasil, 2020a; 2020b).

Com a Reforma do Ensino Médio, a temática do currículo ficou no centro do debate educacional. A aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (Brasil, 2017a) trouxe discussões sobre os chamados itinerários formativos, além de temores quanto à intensificação das desigualdades educacionais em nosso país.

Por sua vez, o Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004) possibilitou a integração do ensino técnico ao ensino médio (integrado ou concomitante) com a finalidade de promover uma educação profissionalizante para além do arcabouço das disciplinas de formação geral básica. Conforme Moehlecke (2012), é urgente analisar o impacto dessas políticas nos sistemas de ensino e nas escolas.

Nesse cenário, a oferta de ETIEM/ETIM pode ser uma alternativa (entre outras) para garantir tempo e espaço para a realização de ações didático-pedagógicas pertinentes ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 120-141, jan./abr. 2025.
Recebido em: 13/02/2025 | Aceito em: 13/04/2025

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO

A temática da educação em tempo integral vem ocupando uma posição de destaque na agenda político-educacional do país e tem se materializado em políticas públicas na área, principalmente, nas duas últimas décadas.

A educação integral do ser humano ocorre ao longo de toda a vida e decorre da ação de inúmeros agentes, processos e espaços. A ampliação da função social da escola gerou a defesa da educação integral em tempo integral, ou seja, a ideia de que mais tempo de escola daria mais condições e possibilidades de oferecer mais e melhores oportunidades educativas (Moll; Leite, 2015; Parente, 2021). Do ponto de vista normativo, na educação brasileira, a jornada em tempo integral é aquela em que o estudante "[...] permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a sete horas diárias ou a trinta e cinco horas semanais, inclusive em dois turnos (Brasil, 2021a).

A educação em tempo integral pode ser um caminho para que seja implementado um projeto pedagógico que contemple práticas de educação integral. Sendo assim, permitir ao educando mais tempo no espaço escolar sugere, teoricamente, mais oportunidades para promover o envolvimento com um currículo que favoreça uma formação mais ampla e que vá além de competências puramente intelectuais.

A Lei 13.415 estabeleceu a ampliação progressiva da carga horária anual do ensino médio para mil e quatrocentas horas e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito do Ministério da Educação (Brasil, 2017b). Além disso, desde 2004 a legislação educacional permite a oferta de cursos técnicos integrados ao médio (Brasil, 2004), muitos dos quais, ao ampliar a carga horária em função da oferta de formação profissional e da Reforma do Ensino Médio, também ampliam a jornada escolar, de modo a possibilitar mais oportunidades de educação integral.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO

Segundo Secchi (2013), a política pública é uma diretriz para enfrentar um problema público e se materializa por meio da ação do Estado. Assim, a formulação e a implementação de políticas de ampliação do tempo do aluno na escola e a oferta de ensino técnico integrado ao médio seriam uma resposta do Estado a determinado(s) problema(s) na área educacional,

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 120-141, jan./abr. 2025.
Recebido em: 13/02/2025 | Aceito em: 13/04/2025

embora raramente a política pública opere com tal racionalidade e nem sempre haja clareza do agente público ou da própria sociedade acerca do problema público que se quer atingir por meio de certa política (Parente, 2018).

No federalismo brasileiro há competências concorrentes entre União, estados, Distrito Federal e municípios, entre as quais, aquelas relacionadas à educação (Brasil, 1988). Eis, portanto, a justificativa de existirem políticas de ETIEM/ETIM direcionadas para o mesmo local, porém administradas por diferentes esferas administrativas.

Com base na tipologia de políticas de educação integral em tempo integral, neste artigo, destacamos dois critérios: abrangência da política e formulação da política. No que se refere à abrangência da política, é possível classificar as políticas de educação em tempo integral como universais ou parciais. Quanto à formulação da política, podem ser classificadas no que se refere aos responsáveis institucionais, ou seja, formuladas no mesmo âmbito administrativo ou por diferentes esferas de governo (Parente, 2016).

No estado de São Paulo, a oferta de ETIEM/ETIM não é universal. Essa oferta é resultado de três políticas que atualmente estão em curso no estado, formuladas por diferentes esferas de governo: o Programa Ensino Integral está sob a gestão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; o Ensino Técnico Integrado ao Médio do Centro Paula Souza está sob a responsabilidade da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação; e o Ensino Técnico Integrado ao Médio do Instituto Federal de São Paulo está vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

Assim, neste artigo, por meio do georreferenciamento, será possível visualizar a abrangência das três políticas em vigor, destacando a oferta "por região" e "por município", e enfatizando aqueles "contemplados" e "não contemplados" pela ação educativa. Ademais, utilizamos o Índice de Vulnerabilidade Social para identificar se a oferta de ETIEM/ETIM encontram-se em regiões de vulnerabilidade social. Os mapas georreferenciados foram elaborados por meio do *software* QGIS (QGIS Development Team, 2020). Como fonte foram utilizados mapas do Portal GEOSEADE (São Paulo, 2020c) e da Plataforma *Google Maps* (Google, 2020) e informações da Plataforma de Dados Abertos da SEE (São Paulo, 2020a), do Portal do Centro Paula Souza (São Paulo, 2020b) e do Portal do IFSP (Brasil, 2020c).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 120-141, jan./abr. 2025.
Recebido em: 13/02/2025 | Aceito em: 13/04/2025

PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

Em 2020, a rede estadual de ensino de São Paulo, a maior do país, possuía 1.519.950 alunos e 86.744 professores distribuídos em 91 diretorias de ensino entre as regiões administrativas do estado. Além disso, havia 4.002 unidades escolares oferecendo ensino médio (São Paulo, 2020a).

A aprovação do Decreto nº 57.571, que instituiu o Programa "Educação – Compromisso de São Paulo" (São Paulo, 2011), consolidou alicerces para que o PEI fosse implementado. Em 2012, foi criado o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI) aos profissionais da educação nas escolas estaduais em tempo integral que oferecem ensino médio por meio da Lei Complementar nº 1.164 (São Paulo, 2012a). No ano seguinte, a Resolução SE n. 12/2012 criou o "Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral", em escolas que oferecem curso de ensino médio (São Paulo, 2012b).

Conforme as diretrizes do PEI, há a expectativa de que o programa melhore a qualidade da educação, tendo em vista que a "ampliação da jornada escolar é uma estratégia fundamental para viabilizar metodologias que deverão elevar os indicadores de aprendizagem dos estudantes em todas as suas dimensões" (São Paulo, 2014, p. 11). Segundo dados de pesquisa de Grund (2019), o RDPI e a GDPI são vistos como elementos que podem auxiliar no alcance desse objetivo.

Dias (2018) e Grund (2019) estão entre os pesquisadores que buscaram analisar alguns resultados ou percepções a respeito da implementação do PEI. Em que pese suas contribuições à rede estadual de ensino paulista (investimento na jornada docente em única escola e diversificação curricular, por exemplo), há fragilidades importantes, entre as quais as diferenças criadas entre escolas PEI e as demais, o que pode potencializar desigualdades já existentes nas escolas públicas. A Tabela 1 mostra a evolução das escolas que aderiram ao PEI entre 2012 e 2020.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 120-141, jan./abr. 2025.
Recebido em: 13/02/2025 | Aceito em: 13/04/2025

TABELA 1 - Evolução dos estabelecimentos com PEI no estado de São Paulo

Ano	Estabelecimentos
2012	16
2013	69
2014	181
2015	256
2016	296
2017	307
2018	363
2019	417
2020	664

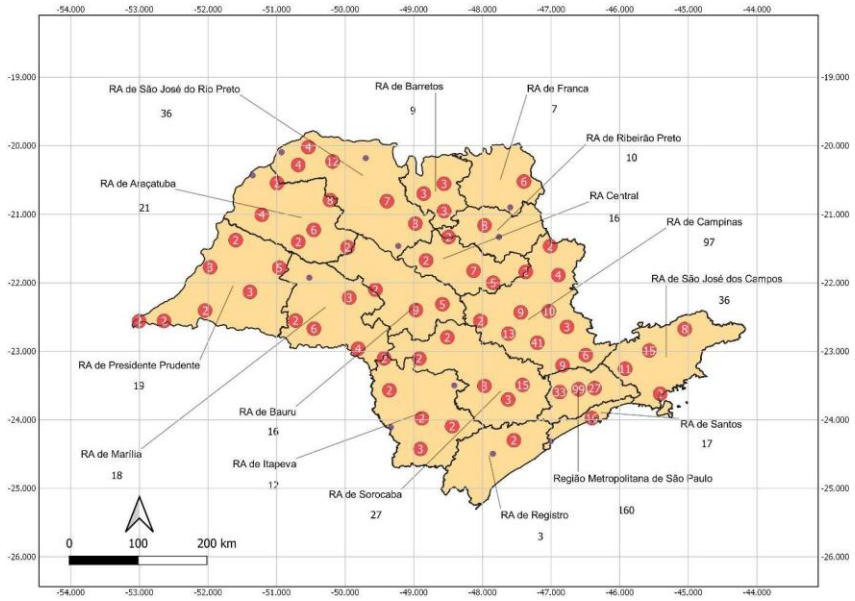
Fonte: São Paulo (2020a). Elaborada pelos autores.

Em 2020, existiam 664 escolas com PEI no estado[4], sendo 504 (76%) com matrículas no ensino médio. O Mapa 1 apresenta a distribuição de escolas PEI com matrículas no ensino médio nas 16 regiões administrativas do estado de São Paulo.

[4] Em 2022, o Programa estava presente em 2.050 escolas.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 120-141, jan./abr. 2025.
Recebido em: 13/02/2025 | Aceito em: 13/04/2025

MAPA 1 - Escolas PEI com matrículas no ensino médio, por região administrativa do estado de São Paulo



Fonte: São Paulo (2020a). Elaborado pelos autores.

As escolas PEI com matrículas no ensino médio concentram-se nas seguintes regiões administrativas: Metropolitana de São Paulo, com 160 escolas (31,7%); Campinas, com 97 escolas (19,2%); São José do Rio Preto, com 36 escolas (7,1%); São José dos Campos, com 36 escolas (7,1%). Os municípios mais atendidos pelo programa são: São Paulo, com 74 escolas (14,7%); Guarulhos, com 13 escolas (2,6%); Campinas, com 12 escolas (2,4%); Piracicaba, com 11 escolas (2,2%); Sorocaba, com 10 escolas (2,0%); Santo André, com 9 escolas (1,8%); São José dos Campos, com 7 escolas.

Entre os 645 municípios, há 210 que possuem ao menos uma escola pública com o PEI, correspondendo a 32,5% dos municípios do estado de São Paulo. Os dados revelam que o PEI possui uma estratégia de capilaridade em todo o estado, porém, não há oferta de PEI no ensino médio em 67,5% dos municípios paulistas.

ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO NO CENTRO PAULA SOUZA

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS) foi instituído pelo Decreto-Lei nº 6 (São Paulo, 1969), consolidado pela Lei nº 4.672 (São Paulo, 1985) e tem como finalidade o desenvolvimento da educação tecnológica no ensino médio e na educação superior.

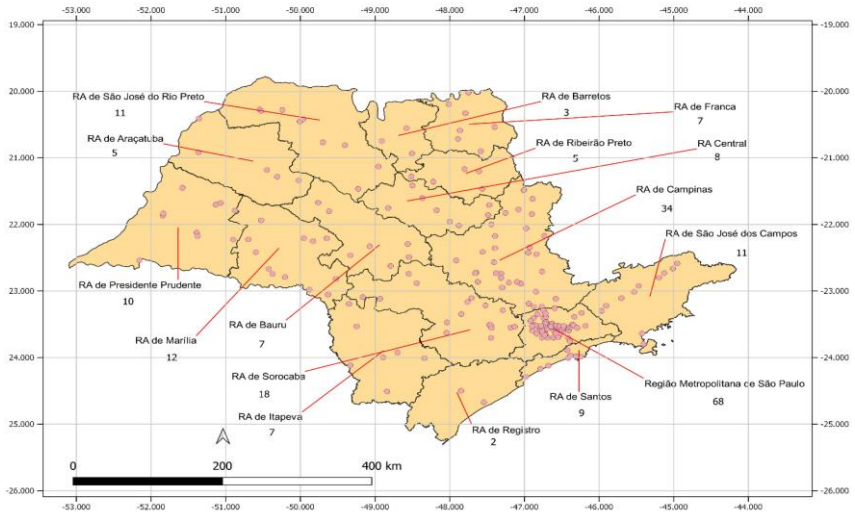
Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 120-141, jan./abr. 2025.
Recebido em: 13/02/2025 | Aceito em: 13/04/2025

O CEETPS está vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). Nele, são atendidos cerca de 211 mil estudantes cursando os ensinos técnico, médio e técnico integrado ao médio. Segundo dados do portal do CEETPS, a instituição possui unidades em 300 municípios do estado de São Paulo, segmentados em 223 Escolas Técnicas (Etecs) e em 72 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais com 292,8 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e cursos superiores tecnológicos (São Paulo, 2020b). A instituição agregou outros níveis e modalidades de ensino ao longo das décadas até constituir o Centro Paula Souza na forma como é conhecido hoje.

As estratégias 1 e 3 da meta 11 do Plano Estadual de Educação (São Paulo, 2016) fazem menção à expansão de matrículas de educação profissional técnica de nível médio no CEETEPS e à expansão da oferta diurna no modelo Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no CEETEPS.

As Escolas Técnicas do CEETPS estão distribuídas em 223 unidades. No entanto, 6 delas não oferecem ensino técnico integrado ao médio, portanto, nesta pesquisa, somente levaremos em consideração 217 estabelecimentos. A análise georreferenciada mostra, conforme o Mapa 2, a distribuição das unidades do CEETPS que possuem ensino técnico integrado ao médio, por região. As regiões mais atendidas são: Região Metropolitana de São Paulo, com 68 escolas (31,3%); Campinas, com 34 escolas (15,6%); Sorocaba, com 18 escolas (8,3%); Marília, com 12 escolas (5,5%); São José dos Campos, com 11 escolas (5,0%); São José do Rio Preto, com 11 escolas (5,0%); Presidente Prudente, com 10 escolas (4,5%).

MAPA 2 – Unidades do CEETPS com ensino técnico integrado ao médio por região administrativa do estado de São Paulo



Fonte: São Paulo (2020b). Elaborado pelos autores.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 120-141, jan./abr. 2025.
Recebido em: 13/02/2025 | Aceito em: 13/04/2025

A necessidade de um currículo transdisciplinar e integrador tem sido um desafio de longa data. De modo geral, a visão disciplinar, por vezes, converte-se em um obstáculo difícil de transpor no ensino médio, por conta da carga horária fragmentada ou de professores que trabalham em várias unidades escolares para constituir sua jornada de trabalho, dificultando ações que exijam práticas pedagógicas integradas. Superar esses desafios é crucial para que o aluno desenvolva uma visão orgânica de sua formação.

O ensino técnico integrado ao médio, ao acoplar disciplinas do ensino médio à educação profissional, exige mais tempo do educando no espaço escolar. Eis, portanto, a articulação do ensino técnico integrado ao médio e a educação em tempo integral. No entanto, embora seja muitas vezes referenciado por seu ensino de excelência, segundo Moraes, Reis e Alencar (2022), o Centro Paula Souza tem caminhado sob a égide de ideias e propostas provenientes do setor privado.

ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO

Segundo Colombo (2020), por meio do Decreto nº 7.566, em 1909, foram criadas dezenove "Escolas de Aprendizes Artífices", cujo objetivo era promover o ensino primário e profissional gratuito, instituições precursoras dos Institutos Federais de Educação.

Ao longo de sua história, houve inúmeras alterações de nomenclatura: em 1942, surgiram os Liceus de Artes e Ofícios; em 1978, a Escola Industrial e Técnica; em 1978, o Centro Federal de Educação Tecnológica; em 1994, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica; em 2003, a Universidade Tecnológica; e, por fim, em 2008, por meio da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), foram consolidados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Os Institutos Federais de São Paulo (IFSP) estão inseridos na Rede Federal de Educação Profissional. Foram instituídas 214 novas unidades no país, desde 2010. O centenário da Rede Federal foi celebrado em 2009. Os Institutos Federais são detentores de autonomia didática, pedagógica, disciplinar, patrimonial e financeira.

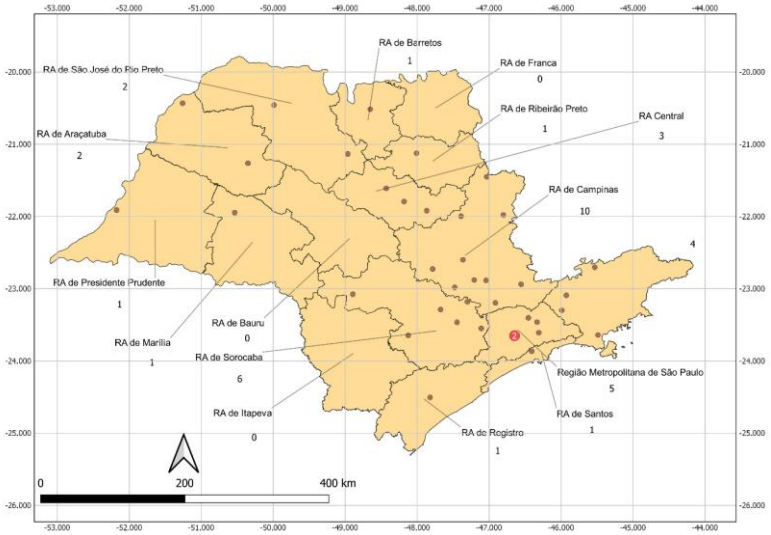
Segundo Ferretti (2011, p. 802), num contexto em que termos como "competência" e "empreendedorismo" se sobressaem, confere-se um caráter imediatista e utilitarista ao currículo. Apesar disso, o ensino técnico integrado ao ensino médio "[...] propõe a formação mais ampla e complexa que permita, para além do bom desempenho profissional, a apreensão

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 120-141, jan./abr. 2025.
Recebido em: 13/02/2025 | Aceito em: 13/04/2025

crítica da forma de ser e produzir sob o capitalismo", o que implica "[...] o acesso qualificado e reflexivo ao acervo das objetivações humanas que se manifestam nos conhecimentos historicamente acumulados".

Conforme o Mapa 3, ao todo, são 38 Câmpus do Instituto Federal de São Paulo espalhados pelo estado e que oferecem ensino técnico integrado ao ensino médio, com concentração nas seguintes regiões: Campinas, com 10 (26,3%); Sorocaba, com 6 (16%); região Metropolitana de São Paulo, com 5 (13,1%); São José dos Campos, com 4 (10,5%).

MAPA 3 – Câmpus do Instituto Federal de São Paulo com ensino técnico integrado ao ensino médio por região administrativa do estado de São Paulo



Fonte: Brasil (2020c); São Paulo (2020c). Elaborado pelos autores.

De acordo com o Mapa 3, são 37 municípios com unidades do Instituto Federal de São Paulo e 608 municípios não atendidos pelos Institutos Federais de Educação, correspondendo a 94,2% dos 645 municípios do estado de São Paulo. É uma política espalhada em quase toda extensão territorial do estado, com ao menos uma unidade em 14 das 16 Regiões Administrativas de São Paulo.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 120-141, jan./abr. 2025.
Recebido em: 13/02/2025 | Aceito em: 13/04/2025

OFERTA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO EM REGIÕES COM VULNERABILIDADE SOCIAL

Existe uma significativa assimetria na oferta de ETIEM/ETIM. A grande extensão do estado de São Paulo somada à distribuição irregular da população tem impacto no processo de implementação das políticas educacionais. Portanto, já se esperava uma concentração de unidades escolares em algumas regiões em detrimento de outras.

Conforme a Tabela 2, a partir da soma de estabelecimentos que oferecem ETIEM/ETIM no estado de São Paulo, temos um total de 759 unidades: 504 escolas com o Programa Ensino Integral com matrículas no ensino médio, 217 unidades do Centro Paula Souza com ensino técnico integrado ao médio e 38 Câmpus do Instituto Federal de São Paulo com ensino técnico integrado ao médio.

TABELA 2 – Estabelecimentos com oferta de ETIEM/ETIM no estado de São Paulo

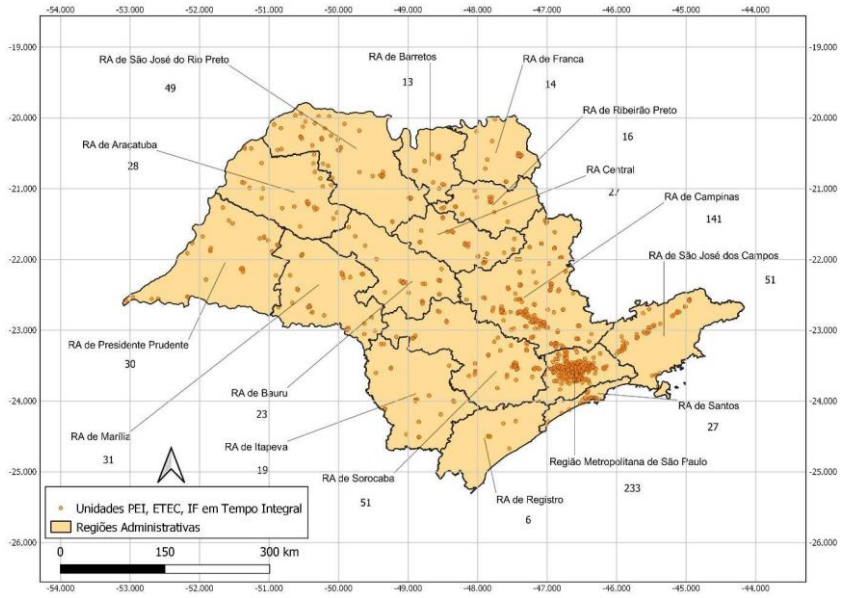
Política	Estabelecimentos	%
PEI	504	66
ETIM (CPS)	217	29
ETIM (IF)	38	5
Total	759	100

Fonte: Brasil (2020c); São Paulo (2020a; 2020b; 2020c). Elaborada pelos autores.

O Mapa 4 mostra a distribuição dos 759 estabelecimentos que oferecem ETIEM/ETIM nas regiões administrativas e nos municípios paulistas. As regiões administrativas com maior concentração de oferta de ETIEM/ETIM são: Metropolitana de São Paulo, com 233 escolas (30,7%), Campinas, com 141 escolas (18,6%), Sorocaba, com 51 escolas (6,7%), São José dos Campos, com 51 escolas (6,7%), São José do Rio Preto, com 49 escolas (6,4%), Marília, com 31 escolas (4,1%), Presidente Prudente, com 30 escolas (4,0%).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 120-141, jan./abr. 2025.
Recebido em: 13/02/2025 | Aceito em: 13/04/2025

MAPA 4 –Estabelecimentos com oferta de ETIEM/ETIM, por região administrativa do estado de São Paulo



Fonte: Brasil (2020c); São Paulo (2020a; 2020b; 2020c). Elaborado pelos autores.

A partir desse quadro de oferta, questiona-se se regiões com vulnerabilidade social estão sendo beneficiadas com políticas de ETIEM/ETIM.

Alguns estudos acadêmicos buscaram relacionar a vulnerabilidade social com políticas em diferentes áreas (Confalonieri, 2003; Tavares *et al.*, 2016). Na área da educação, o estudo de Ribeiro e Vólvio (2017) ilustra a relevância de mostrar a configuração da vulnerabilidade social, a fim de desvelar a situação da população para a qual certa política pública está sendo implementada.

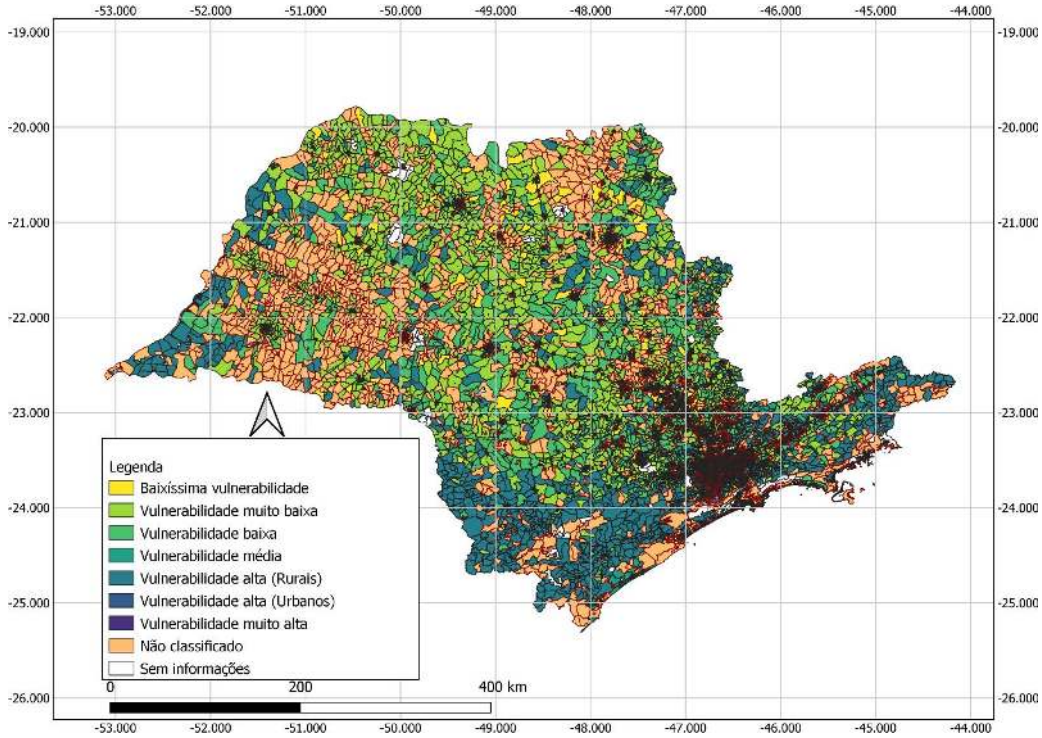
Girotto, Jorge e Oliveira (2022) realizaram um estudo sobre o município de São Paulo e identificaram a oferta do programa PEI em regiões com vulnerabilidade mais baixa, o que é contrário à ideia de ampliação de oportunidades de aprendizagem e fomento da ação protetiva da escola. Supostamente, isso pode levar ao incremento das desigualdades socioeducacionais dentro da própria rede pública paulista. Em relação à ação protetiva da escola, Rodrigues, Santiago e Rota Júnior (2021) ressaltaram a importância da educação em tempo integral quanto a esse aspecto. A educação em tempo integral para o ensino médio pode representar uma via protetiva para o jovem, contribuir para a formação de uma cidadania responsável, fomentar a apropriação de habilidades e conhecimentos que possam permear a participação no mercado de trabalho, além de fornecer subsídios para que os educandos possam aperfeiçoar saberes para continuar a aprender.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 120-141, jan./abr. 2025.
Recebido em: 13/02/2025 | Aceito em: 13/04/2025

Neste artigo, a vulnerabilidade social foi determinada a partir do banco de dados da plataforma GEOSEADE (São Paulo, 2020c) que, entre outros elementos, considera: proporção de crianças de 0 a 5 anos na população, rendimento médio domiciliar, idade média das pessoas responsáveis, proporção das pessoas responsáveis alfabetizadas etc.

O estado de São Paulo contém 645 municípios no território. Durante o processo de determinação da vulnerabilidade social são realizados recortes de pequenas regiões, inclusive, dentro do mesmo município, pois bairros diferentes podem dispor de condições de vida que apresentam grande disparidade em relação a outros. Como resultado, a camada de dados mostrada no Mapa 5 possui 68.261 feições: 4.958 (7,3%) representam regiões de baixíssima vulnerabilidade, 25.119 (36,7%) são regiões de vulnerabilidade muito baixa, 9.775 (14,3%) representam regiões de vulnerabilidade baixa, 10.794 (16,0%) classificam-se em regiões de vulnerabilidade média, 937 (1,3%) representam regiões de vulnerabilidade alta (rurais), 5.210 (7,6%) são regiões de vulnerabilidade alta (urbanos), 2.427 (3,5%) representam regiões de vulnerabilidade muito alta, 6.280 (9,2%) são regiões não classificadas (não possuem todas as informações para a determinação da vulnerabilidade) e 2.761 (4,0%) são regiões sem informações.

MAPA 5 – Vulnerabilidade Social segmentada por regiões do estado de São Paulo



Fonte: São Paulo (2020c). Elaborado pelos autores.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 120-141, jan./abr. 2025.
Recebido em: 13/02/2025 | Aceito em: 13/04/2025

Para investigar se as escolas que ofertam ETIEM/ETIM no estado de São Paulo atendem pessoas em situação de vulnerabilidade, o ideal seria conhecer o perfil individual de cada aluno matriculado e verificar se este aluno atende às condições de vulnerabilidade. No entanto, optamos por fazer uma aproximação conceitual e construímos um mapa que apresenta a condição de vulnerabilidade das regiões onde estão localizados os estabelecimentos de ensino que oferecem ETIEM/ETIM no estado. Sabe-se do limite desse critério, já que uma escola localizada em um determinado bairro, pode atender alunos provenientes de outras localidades. Entretanto, para a realização das matrículas, o planejamento urbano tende a levar em consideração bairros mais próximos.

Primeiramente, é importante destacar, conforme evidenciado no Mapa 5, que São Paulo é um estado com um padrão de vida alto. A vulnerabilidade alta para regiões rurais e urbanas e a vulnerabilidade muito alta correspondem juntas a somente 12,4% das regiões do estado.

A partir do quadro de vulnerabilidade do estado, apresentado no Mapa 5, passamos a identificar a localização da oferta de ETIEM/ETIM. Ao somar as unidades atendidas pelas três políticas analisadas, tem-se como resultado 759 estabelecimentos. Em termos analíticos, a localização desses estabelecimentos resultou em 745 feições/regiões, já que em 14 delas existem dois estabelecimentos cada. Assim, conforme a Tabela 3, os dados evidenciam que a oferta de ETIEM/ETIM concentra-se em regiões de vulnerabilidade muito baixa (56,0%).

TABELA 3 - Estabelecimentos com oferta de ETIEM/ETIM no estado de São Paulo, por critério de vulnerabilidade

Critério de Vulnerabilidade	Regiões contendo ETIEM/ETIM	%
baixíssima vulnerabilidade	40	5,4
vulnerabilidade muito baixa	417	56,0
vulnerabilidade baixa	81	10,9
vulnerabilidade média	127	17,0
vulnerabilidade alta (rurais	6	0,8

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 120-141, jan./abr. 2025.
Recebido em: 13/02/2025 | Aceito em: 13/04/2025

vulnerabilidade alta (urbanos)	37	4,9
vulnerabilidade muito alta	1	0,1
não classificado	23	3,1
sem informações	13	1,8
Total	745	100

Fonte: Brasil (2020c); São Paulo (2020a; 2020b; 2020c). Elaborado pelos autores.

Embora haja um discurso que defende a expansão de políticas de ETIEM/ETIM, de modo a contribuir para a minimização da vulnerabilidade social, os dados mostram que seu processo de implementação é similar à distribuição geral de vulnerabilidade no estado de São Paulo.

A defesa da escola pública - e da ETIEM/ETIM - não deve estar dissociada das questões externas a ela. Carvalho *et al.* (2007) apontam que o efeito-comunidade tem grande influência nos resultados educacionais, para além do efeito-escola. Portanto, é preciso que as políticas educacionais estejam em articulação a outras políticas sociais, de modo a garantir que todos tenham condições adequadas de acesso aos bens e serviços e assim possam vivenciar com qualidade as oportunidades educativas oferecidas pelas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise por georreferenciamento teve como variáveis a localização das unidades de ETIEM/ETIM e a vulnerabilidade social. Esse recorte evidenciou que as políticas públicas precisam não apenas avançar em termos de oferta para atingir as metas estabelecidas pelos Planos de Educação, mas também investir mais em regiões fragilizadas, a fim de promover o combate às desigualdades sociais historicamente estabelecidas no ensino médio brasileiro e que podem ser acentuadas a depender das oportunidades que são oferecidas aos jovens.

As relações intergovernamentais e intersetoriais perpassam as três políticas aqui analisadas, pois elas são oferecidas no âmbito de distintas secretarias/esferas de governo. Essa situação materializa a ação política por parte dos entes federativos, embora não necessariamente

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 120-141, jan./abr. 2025.
Recebido em: 13/02/2025 | Aceito em: 13/04/2025

de forma planejada. Uma atuação conjunta é necessária para assegurar adequada integração na oferta de ETIEM/ETIM.

Em termos acadêmicos, recomenda-se avançar em estudos e proposições no campo das políticas públicas. Do ponto de vista metodológico, o estudo sugere o uso de ferramentas de caráter quantitativo e de georreferenciamento, a fim de melhor compreender as políticas públicas em termos de oferta e de configuração.

Para além dos objetivos deste artigo, convém ampliar o debate sobre a oferta da educação em tempo integral no ensino médio público à luz das necessidades, dos interesses e das demandas sociais. As próprias políticas de ETIEM/ETIM podem ser consideradas elementos importantes para a construção de uma rede de proteção para os jovens. Portanto, é preciso dialogar com as comunidades de modo a considerar quais projetos melhor atendam à sociedade em determinado momento histórico. Entretanto, é impossível apaziguar desigualdades históricas da educação brasileira apenas pela via da ampliação do tempo escolar/ensino integrado. É preciso pensar no interesse dos jovens para a construção de currículos e de projetos socioeducativos diferenciados. A oferta de ETIEM/ETIM deve ser interpretada como um caminho para a garantia de direitos sociais, de modo a combater situações que resultem em vulnerabilidade social, mas não deve ser considerada a única estratégia possível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394,** 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia [...]. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 120-141, jan./abr. 2025.	
Recebido em: 13/02/2025	Aceito em: 13/04/2025

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação [...]. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017b. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108**, de 26 de agosto de 2020a. Altera a Constituição Federal [...]. Disponível em: encurtador.com.br/iqHP7. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.113**, de 25 de dezembro de 2020b. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) [...]. Disponível em: encurtador.com.br/nACHP. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Portal IFSP**. São Paulo, 2020c. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF, 2020d.

BRASIL. **Decreto nº 10.656**, de 22 de março de 2021a. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/d10656.htm Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021b. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 31 mar. 2024.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; SOARES, José Francisco; MENEZES, Naércio; GATTI, Bernardete. Avaliação em Educação: o que a escola pode fazer para melhorar seus resultados?. **Cadernos Cenpec - Nova série**, v. 2, n. 3, 2007.

COLOMBO, Irineu Mário. Escola de Aprendizes Artífices ou Escola de Aprendizes e Artífices? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-28, 2020.

CONFALONIERI, Ulisses E. C. Variabilidade climática, vulnerabilidade social e saúde no Brasil. **Terra livre**, n. 20, p. 193-204, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, 2017.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 120-141, jan./abr. 2025.
Recebido em: 13/02/2025 | Aceito em: 13/04/2025

DIAS, Viviane Cristina. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Mônica Ribeiro. Da centralidade do ensino médio no contexto da nova "ordem e progresso". **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-292, 2017.

FERRETTI, Celso João. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, 2011.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; JORGE, Isabel Furlan; OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-29, 2022.

GOOGLE. **Google Maps**. 2020. Disponível em: https://www.google.com.br/maps. Acesso em: 10 jun. 2020.

GRUND, Zelina Cardoso. **Jornada de trabalho docente:** regime de dedicação plena e integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo, 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente, SP, 2019.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio flexibilizado: uma reforma entre a fantasia da propaganda e o pesadelo da realidade. **Revista APASE,** v. 16, 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 821-842, 2015.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, abr. 2012.

MOLL, Jaqueline; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Apresentação: Educação Integral em Tempo Integral: desafios e possibilidades no campo das políticas afirmativas de direitos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 17-21, 2015.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 120-141, jan./abr. 2025.
Recebido em: 13/02/2025 | Aceito em: 13/04/2025

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; REIS, Elydimara Durso; ALENCAR, Felipe. Educação profissional paulista e relações público-privadas na política curricular: Centro "Paula Souza" (1995-2018). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-27, 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, 2017.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, 2016.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, jun. 2018.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas Públicas: possibilidades e potencialidades da educação integral. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p.1-14, 2021.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Ensino Médio. *In*: OLIVEIRA, Romualdo. Portela.; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2007. p. 47-72.

QGIS DEVELOPMENT TEAM. **QGIS, Release 3.10**: QGIS Project, 2020.

RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Cláudia Lemos. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, p. 71-87, 2017.

RODRIGUES, Mariana Ruas; SANTIAGO, Érika Jordana Freitas; ROTA JÚNIOR, César. Educação de tempo integral: da carência à proteção. **Psicologia da Educação**, n. 52, p. 86-96, 2021.

SÃO PAULO (estado). **Decreto-Lei nº 6**, de 06 de outubro de 1969. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo [...]. Disponível em https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1969/decreto.lei-0-06.10.1969.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

SÃO PAULO (estado). **Lei nº 4.672**, de 04 de setembro de 1985. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo [...]. Disponível em: http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/departamentos/cgd/nucleo-de-documentacao/para-o-centro-paula-souza/criacao-ceeteps.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

SÃO PAULO (estado). **Decreto nº 57.571**, de 2 dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo [...]. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-7571-02.12.2011.html. Acesso em: 15 maio 2024.

SÃO PAULO (estado). **Lei Complementar n. 1.164**, de 4 de janeiro de 2012a. Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI [...]. Disponível em:

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 120-141, jan./abr. 2025.
Recebido em: 13/02/2025 | Aceito em: 13/04/2025

http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/589653da06ad8e0a83256cfb0050146b/73994a487db0df348325797c004a5694?OpenDocument. Acesso em: 15 maio 2024.

SÃO PAULO (estado). **Resolução SE nº 12**, de 31 de janeiro de 2012b. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/12_12.HTM Acesso em: 15 maio 2024.

SÃO PAULO (estado). **Diretrizes do Programa Ensino Integral - Escola de Tempo Integral.** São Paulo: Secretaria Estadual de Educação/Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, 2014. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

SÃO PAULO (estado). **Lei nº 16.279**, de 08 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo [...]. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html. Acesso em: 15 maio 2024.

SÃO PAULO (estado). **Portal de Dados Abertos da Educação**. São Paulo, 2020a. Disponível em: https://dados.educacao.sp.gov.br/?msclkid=abf494a0d16911ecb34503fb81e5b926. Acesso em: 20 set. 2020.

SÃO PAULO (estado). **Portal do Centro Paula Souza**. São Paulo, 2020b. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/tag/portal/. Acesso em: 01 jun. 2020.

SÃO PAULO (estado). **Portal GEOSEADE**. São Paulo, 2020c. Disponível em: https://portalgeo.seade.gov.br/. Acesso em: 01 jun. 2020.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análises, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

TAVARES, Ricardo; CATALAN, Valeria Dutra Batista; ROMANO; Pedro Machado de Melo; MELO, Elza Machado. Homicídios e vulnerabilidade social. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 923-934, 2016.

SOBRE OS AUTORES

Marcelo Costa da Silva
Mestre em Educação, com graduação em Química pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Presidente Prudente). Professor efetivo na rede estadual de São Paulo.
E-mail: marcelo.c.silva@unesp.br

Cláudia da Mota Darós Parente
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora da Universidade Estadual Paulista (Unesp/Marília). Líder do Grupo de Pesquisa e Análise de Políticas Educacionais.
E-mail: claudia.daros@unesp.br

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 120-141, jan./abr. 2025.
Recebido em: 13/02/2025 | Aceito em: 13/04/2025