

O tempo que entra na escola

*Políticas públicas, currículos e experiências
no Ensino Médio de Tempo Integral no Rio
Grande do Sul*

Éder da Silva Silveira

Mateus Saraiva

Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza

[Orgs.]

Altair Alberto Favero

Ana Carolina da Silva Pereira

Ângela Both Chagas

Carlos Henrique Vicenzi

Éder da Silva Silveira

Geovana Rosa Affeidt

Juliana Hass Massena

Lara Leandro Silveira

Luiz Eduardo Klatte da Rosa da Silva

Mateus Saraiva

Naiara Gracia Tibola

Nara Vieira Ramos

Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza

Sabrina Thalia Quoos



EDUCS
PESQUISA

O tempo que entra na escola

*Políticas públicas, currículos e experiências
no Ensino Médio de Tempo Integral no Rio
Grande do Sul*

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:
Dom José Gislon

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:
Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:
Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:
Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e
Desenvolvimento Tecnológico:*
Neide Pessin

Chefe de Gabinete:
Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:
Simone Côte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

André Felipe Streck
Alexandre Cortez Fernandes
Cleide Calgaro – Presidente do Conselho
Everaldo Cescon
Flávia Brocchetto Ramos
Francisco Catelli
Gelson Leonardo Rech
Guilherme Brambatti Guzzo
Karen Mello de Mattos Margutti
Márcio Miranda Alves
Simone Côte Real Barbieri – Secretária
Suzana Maria de Conto
Terciane Ângela Luchese

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez
Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão
Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo
Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique
*Escuela Interdisciplinar de Derechos
Fundamentales Praeeminentia Iustitia/
Peru*

Juan Emmerich
*Universidad Nacional de La Plata/
Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes
Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró
*Universidad Nacional del Centro/
Argentina*

Nathália Cristine Vieceli
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra



EDUCS
EDITORA

O tempo que entra na escola

*Políticas públicas, currículos e experiências
no Ensino Médio de Tempo Integral no Rio
Grande do Sul*

Éder da Silva Silveira

Mateus Saraiva

Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza

[Orgs.]

Altair Alberto Favero
Ana Carolina da Silva Pereira
Ângela Both Chagas
Carlos Henrique Vicenzi
Éder da Silva Silveira
Geovana Rosa Affeidt
Juliana Hass Massena
Lara Leandro Silveira
Luiz Eduardo Klatte da Rosa da Silva
Mateus Saraiva
Naiara Gracia Tibola
Nara Vieira Ramos
Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza
Sabrina Thalia Quoos



©dos organizadores
1ª edição: 2026
Preparação de texto: Giovana Letícia Reolon
Leitura de prova: Helena Vitória Klein
Editoração: Luana Stela Martini
Capa: Igor Rodrigues de Almeida

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

T288 O tempo que entra na escola [recurso eletrônico] : políticas públicas currículos e experiências no ensino médio de tempo integral no Rio Grande do Sul / organização Éder da Silva Silveira, Mateus Saraiva, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2026.
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Vários autores.
Apresenta bibliografia.
DOI 10.18226/9786558075486
ISBN 978-65-5807-548-6

1. Educação integral - Rio Grande do Sul. 2. Ensino médio. 3. Política educacional. 4. Educação - Rio Grande do Sul. I. Silveira, Éder da Silva. II. Saraiva, Mateus. III. Souza, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de.

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação integral - Rio Grande do Sul	37.012(816.5)
2. Ensino médio	373.5
3. Política educacional	37.014
4. Educação - Rio Grande do Sul	37(816.5)

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

Sumário

Apresentação / 8

1 Educação integral, formação humana e políticas educacionais / 12

*Altair Alberto Fávero
Naiara Gracia Tibola*

2 A escola integral e a política de jornada ampliada: uma reflexão a partir da bibliografia / 32

*Lara Leandro Silveira
Mateus Saraiva
Ângela Both Chagas
Carlos Henrique Vicenzi*

3 É o que a casa oferece: marcas coloniais nos itinerários formativos do Ensino Médio em Tempo Integral / 49

*Roberto Silva da Silva
Nara Vieira Ramos*

4 Entre o público e o privado: a presença do setor empresarial no currículo do Ensino Médio de Tempo Integral no Rio Grande do Sul / 65

*Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza
Éder da Silva Silveira
Sabrina Thalia Quoos*

5 Janelas do tempo: o que se vê nas escolas de tempo integral do RS? / 80

*Lara Leandro Silveira
Mateus Saraiva
Ângela Both Chagas*

6 O Ensino Médio em Tempo Integral e os jovens alvordenses / 105

*Luiz Eduardo Klatte da Rosa da Silva
Mateus Saraiva
Juliana Hass Massena
Geovana Rosa Affeldt*

**7 Expansão, implementação e resistências: uma leitura
sintética da política de Ensino Médio de Tempo Integral no
Rio Grande do Sul / 121**

Éder da Silva Silveira

Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza

Sabrina Thalia Quoos

Ana Carolina da Silva Pereira

Sobre os autores e autoras / 137

Apresentação

O livro *O tempo que entra na escola: políticas públicas, currículos e experiências no Ensino Médio de Tempo Integral no Rio Grande do Sul* resulta de um esforço coletivo de pesquisa, reflexão crítica e diálogo interinstitucional em torno de uma das políticas educacionais mais relevantes e controversas da Educação Básica brasileira contemporânea: a ampliação do tempo escolar no Ensino Médio público. A obra nasce vinculada ao projeto de pesquisa “A Política de Ampliação das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil (2016-2024): narrativas de experiência e de resistência na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul”, desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa Políticas Educacionais, Currículo e Sociedade (CNPq), sediado na Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc) e coordenado por Éder da Silva Silveira.

A ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral tem ocupado lugar central na agenda educacional brasileira nas últimas décadas, especialmente a partir da reforma do Ensino Médio instituída em 2017 e de políticas nacionais subsequentes voltadas à indução federativa da educação de tempo integral. Trata-se de uma política que, ao mesmo tempo em que se apresenta como resposta a desafios históricos dessa etapa da Educação Básica – como a evasão escolar, a desigualdade educacional e a necessidade de ampliar oportunidades formativas para as juventudes –, também suscita profundas tensões e contradições relacionadas ao currículo, à gestão escolar, ao trabalho docente, à permanência dos estudantes e à crescente presença de agentes privados no interior da escola pública. Nesse sentido, compreender como essa política se materializa no cotidiano das escolas, como é recontextualizada pelos sujeitos escolares e quais resistências, apropriações e contradições emergem no campo da prática constitui um desafio analítico e político incontornável.

A relevância social da temática que atravessa esta obra reside, justamente, no fato de que o Ensino Médio público brasileiro atende majoritariamente jovens trabalhadores e filhos de trabalhadores, cujas trajetórias escolares são mar-

cadadas por desigualdades sociais, territoriais, raciais e de gênero. Discutir o tempo integral no Ensino Médio implica, portanto, problematizar não apenas a ampliação da jornada escolar, mas os sentidos atribuídos à formação humana, à justiça social, à democratização do conhecimento e ao direito à educação em contextos concretos de vida. Ao deslocar o olhar para as experiências vividas nas escolas e os resultados de pesquisa, este livro busca contribuir para uma compreensão crítica da política educacional, evitando leituras simplificadoras ou meramente normativas.

O projeto de pesquisa que deu origem a esta obra contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), apoios fundamentais para a consolidação de uma agenda investigativa contínua, coletiva e comprometida com a defesa da escola pública. É importante registrar que, embora a pesquisa tenha sido financiada por ambas as agências, a publicação deste livro contou especificamente com o fomento da FAPERGS, cuja importância para a produção e a socialização do conhecimento científico no âmbito das políticas educacionais merece ser destacada e reconhecida.

A obra também expressa, de forma concreta, os frutos das relações interinstitucionais construídas ao longo da execução da pesquisa. Os capítulos que compõem o livro foram produzidos no interior de diferentes grupos de pesquisa, articulados por meio de um trabalho colaborativo e dialogado, envolvendo pesquisadoras e pesquisadores vinculados a distintas instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul. Participam dessa rede investigativa os grupos liderados por Éder da Silva Silveira (Grupo Políticas Educacionais, Currículo e Sociedade – Unisc), Altair Alberto Fávero (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – UPF), Mateus Saraiva e Ângela Both Chagas (Núcleo de Políticas e Gestão da Educação – UFRGS) e Nara Vieira Ramos (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e suas Famílias – UFSM).

Essa articulação interinstitucional não apenas potencializou a produção acadêmica como também favoreceu a circulação de perspectivas teóricas, metodológicas e empíricas distintas, qualificando as análises apresentadas ao longo do livro. A diversidade de olhares que atravessa os capítulos reflete a pluralidade de abordagens e de experiências investigativas construídas no interior desses grupos, ao mesmo tempo em que reafirma a importância da pesquisa em rede como estratégia fundamental para o fortalecimento da pós-graduação, da produção científica e da formação de novos pesquisadores. Nesse sentido, a obra se insere em um movimento mais amplo de valorização da cooperação acadêmica, da ciência pública e do compromisso social da universidade, aspectos centrais nos processos de consolidação dos programas de pós-graduação no país.

Ao reunir análises teóricas, estudos empíricos e leituras críticas sobre currículo, políticas públicas e experiências escolares, *O tempo que entra na escola* busca contribuir para o debate educacional contemporâneo, oferecendo subsídios para pesquisadores, gestores, professores e demais interessados na temática do Ensino Médio de Tempo Integral. Mais do que apresentar respostas fechadas, o livro propõe questões, tensiona consensos e convida à reflexão sobre os rumos da educação pública brasileira, reafirmando a necessidade de políticas educacionais comprometidas com a democracia e a formação humana integral de qualidade socialmente referenciada.

Por fim, registramos nosso agradecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) pelo apoio à publicação desta obra e pelo reconhecimento da relevância social e acadêmica da pesquisa que a sustenta. Acreditamos que iniciativas como esta fortalecem a produção científica regional, ampliam o diálogo entre universidade e escola básica e contribuem para a construção de políticas educacionais mais justas e socialmente referenciadas. Convidamos, assim, as leitoras e os leitores a percorrerem os capítulos que seguem como um exercício de reflexão crítica sobre os

sentidos do tempo escolar no currículo do Ensino Médio de Tempo Integral da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, tomando este livro como um convite ao debate qualificado, ao diálogo acadêmico e à defesa da escola pública.

Éder da Silva Silveira

Mateus Saraiva

Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza

I Educação integral, formação humana e políticas educacionais

Altair Alberto Fávero

Naiara Gracia Tibola

Introdução

Educação integral, formação humana e políticas educacionais, as três noções que compõem o título deste capítulo, são expressões recorrentes não só nas pesquisas educacionais, mas também no cotidiano das escolas e nos debates sobre as agendas educacionais recentes. Além de ser um campo complexo e problemático de estudos, tais noções são recorrentes nos debates e embates que envolvem pesquisadores, professores, gestores, agentes públicos e privados, organizações não governamentais, tomadores de decisões, governantes, setores da imprensa e público em geral.

Num estudo recente, intitulado “Ensino Médio e educação integral: que conhecimento dispomos para a formação dos jovens?”, Fávero e Toniato (2025) sustentam que a reforma recente do Ensino Médio, especialmente no âmbito da educação integral e do tempo integral, promoveu um deslocamento conceitual profundo, que resultou no que denominam, de modo crítico, um “sequestro dos conceitos” de formação e escola de tempo integral, quando tais categorias, historicamente vinculadas à formação humana ampla, são reconfiguradas sob uma racionalidade instrumental, alinhada às demandas do mercado, da empregabilidade e da gestão por resultados. Na análise dos autores, no plano curricular, esse movimento contribuiu para o enfraquecimento epistêmico do currículo escolar, pois reduziu a educação a processos de aprendizagem mensuráveis e adaptativos, esvaziando a dimensão ética, política e cultural do processo educativo. Nesse processo, a “formação” é convertida em desenvolvimento de competências socioemocionais, habilidades flexíveis e projetos de vida individualizados, deslocando o foco da apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido. A própria noção de “escola de tempo integral”, nessa concepção instrumental/empresarial,

deixa de ser concebida como espaço de aprofundamento do trabalho com os saberes escolares e passa a operar como dispositivo de ampliação do tempo de permanência dos estudantes em atividades muitas vezes desvinculadas do núcleo epistemológico das disciplinas.

Na análise crítica de Fávero e Tonieto (2025), o enfraquecimento epistêmico do processo formativo gera um currículo fragilizado em termos de densidade conceitual, no qual o conhecimento científico, filosófico e artístico perde centralidade frente a itinerários formativos pragmáticos, experiências fragmentadas e discursos sedutores de protagonismo juvenil desvinculados do acesso efetivo aos saberes elaborados. Com isso, está ocorrendo um empobrecimento não apenas pedagógico, mas também epistêmico, pois a escola, mesmo de tempo integral, abdica de sua função social de mediação qualificada do conhecimento, para atender as demandas do mercado que surfam nas supostas inovações curriculares.

Convergindo com as reflexões e análises dos estudos críticos sobre as reformas curriculares recentes do Ensino Médio, o presente estudo tem por escopo principal *compreender* de que modo a concepção de educação integral se relaciona aos processos de formação humana. Em termos de objetivos específicos, o texto intenciona, na primeira seção, *analisar* os fundamentos teóricos e conceituais que sustentam a noção de educação integral e sua relação com a formação humana; na segunda seção, *discutir* como as políticas públicas de educação integral voltadas ao Ensino Médio expressam concepções de formação humana; por fim, na terceira seção e nas considerações finais, apresentar algumas possíveis reflexões da educação integral na intersecção entre as concepções teóricas e a legislação.

Formação integral: educar humanos, por humanos,
para o bem da humanidade

Em seus apontamentos *Sobre a pedagogia*, Kant (1999, p. 11, grifos nossos) inicia declarando de forma imperativa que “o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado da infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução como *formação*”. Para o pensador de

Königsberg, é “a disciplina que transforma a animalidade em humanidade”, e, por isso, “a espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem à humanidade” (Kant, 1999, p. 12). Embora a expressão “educação integral” não fizesse parte dos escritos de Kant, é possível dizer que seus escritos *Sobre a pedagogia* são um manifesto de educação integral e que esta só será possível se educarmos os que chegam para o bem da humanidade.

Na arquitetura do projeto iluminista kantiano, “uma boa educação é justamente a fonte de todo o bem neste mundo”, então “não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação” (Kant, 1999, p. 23-24). Por isso a criança, no processo educativo, precisa de cuidados e de formação. “A formação compreende a disciplina e a instrução”, pois “o homem não se torna um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (Kant, 1999, p. 15).

Tomamos emprestado do pesquisador português António Nóvoa (2023, p. 20) a expressão que dá o subtítulo a esta seção. Em nossa concepção, não se pode falar de formação integral sem problematizar a concepção de formação humana, essa complexa ação de “educar os humanos por humanos para o bem da humanidade”.

Em uma perspectiva humanizadora de formação, a educação integral é compreendida como um processo voltado ao desenvolvimento pleno das dimensões intelectual, cultural, ética, estética, corporal, social e política dos sujeitos. Nesse sentido, educar os humanos integralmente implica promover processos formativos que sejam capazes de contemplar não somente um fazer instrumental ou um treinamento voltado ao desenvolvimento de uma habilidade específica, mas sim a formação de um modo de vida em comum, compartilhado, solidário e democrático. A ação de educar os humanos em processos formais de escolarização compreende a educação como uma dimensão ampla de ser e estar no mundo. Sendo assim, não basta apenas dotar os novos que chegam ao mundo para

que sejam capazes de exercer uma determinada habilidade laboral ou uma função específica na maquinaria social. Nos termos de Savater (2000, p. 24), “educar é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que a anima, em que há coisas [...] que podem ser sabidas e que merecem sê-lo, e que nós podemos melhorar uns aos outros por meio do conhecimento”. A educação é valiosa e válida, pois implica um ato de coragem dos que chegam e dos que educam.

Têm razão os que defendem que o que caracteriza o ser humano é o que este se tornou por meio do aprendizado. No entanto, como nos adverte Savater (2000, p. 39), “esse aprendizado humanizador tem uma característica distintiva que é o mais importante dele”, pois o que é próprio do ser humano “não é tanto o mero aprender, mas o aprender com outros homens, o ser ensinado por eles”. É essa “vinculação intersubjetiva com outras consciências” que torna a experiência humana um processo incrivelmente enriquecedor. Sendo assim, “a vida humana consiste em habitar um mundo no qual as coisas, além de serem o que são, também significam” (Savater, 2000, p. 39), ou seja, são carregadas de sentidos construídos culturalmente por meio de interações sociais que se dão no transcurso da existência.

Embora possamos aprender muito sobre o mundo que nos rodeia de forma tácita, sem que ninguém nos ensine de forma direta ou indireta, “sempre temos que pedir a nossos semelhantes a chave para entrar no jardim simbólico dos significados” (Savater, 2000, p. 41). É nesse aspecto que reside a substancial distinção entre “processar informações” e “compreender significados”, analogamente a distinção entre treinamento e formação. Compreender significados implica a “capacidade de participar na mente dos outros em que consiste minha própria existência como ser mental” (Savater, 2000, p. 41), ou seja, ser partícipe de um universo simbólico que nos humaniza e nos torna integrantes de uma comunidade de humanos.

Se a formação numa perspectiva humanizadora implica o desenvolvimento das dimensões (intelectual, cultural, ética, estética, corporal, social e política dos sujeitos), então a edu-

cação integral, para muito além de um tempo integral, se constitui, fundamentalmente, a partir da relação sistemática, crítica e mediadora dos sujeitos com conhecimentos social e historicamente produzidos. Sendo assim, como defendem Fávero e Tonieto (2025), a formação integral não pode ser compreendida como mera soma de dimensões (cognitiva, emocional, social), nem como ampliação de tempos e atividades. Ela compreende o acesso aos conhecimentos científicos, que permitem compreender a realidade para além do senso comum. Ela requer o envolvimento dos estudantes com os saberes das humanidades, considerados fundamentais para a construção da consciência histórica, ética e política. Fundamenta-se e exige conhecimento filosófico, que favorece a reflexão crítica e a problematização do mundo e de si mesmo. Por fim, envolve as linguagens artísticas e culturais, consideradas essenciais para a ampliação da sensibilidade, da imaginação e da expressão simbólica. Importante registrar que tais conhecimentos não são neutros nem espontaneamente apropriáveis, pois exigem mediação pedagógica intencional, organização curricular consistente e reconhecimento da escola como espaço privilegiado de formação humana. A formação integral, portanto, não se reduz ao desenvolvimento de competências funcionais, mas implica a constituição de sujeitos capazes de compreender, julgar e intervir no mundo de modo crítico (Fávero; Tonieto, 2025).

A categoria de “conhecimento poderoso” cunhada pelo pesquisador inglês Michael Young (2007) é usada como hipótese por Fávero e Tonieto (2025) como sendo uma chave teórica promissora para repensar o currículo do Ensino Médio e a própria ideia de educação integral. O “conhecimento poderoso”, nos termos de Young (2007) e Fávero e Tonieto (2025), é aquele que possibilita aos estudantes ir além de suas experiências imediatas, pois oferece explicações sistemáticas e conceituais sobre o mundo natural e social. É “conhecimento poderoso”, pois é capaz de ampliar as condições de autonomia intelectual, oferece condições para o julgamento crítico dos contextos e possibilita a participação social qualificada dos estudantes.

Enquanto categoria potente para articular a formação integral, Fávero e Tonieto (2025) consideram que o “conhecimento poderoso” é particularmente relevante porque recoloca o conhecimento no centro do currículo, sem ignorar as dimensões subjetivas da formação, mas recusando sua dissociação dos saberes escolares. Diferentemente dos currículos inflados de competências genéricas e esvaziadas de conteúdos substantivos, a perspectiva do conhecimento poderoso reafirma a centralidade das disciplinas escolares, enquanto formas específicas de produção e organização do saber, tendo a escola como instituição que democratiza o acesso a tais conhecimentos que não estão igualmente disponíveis fora dela e a educação integral como resultado da apropriação crítica desses conhecimentos, não apenas da vivência de experiências formativas dispersas.

Se é factível que a formação integral é um processo de educar humanos por humanos para o bem da humanidade, então articular educação integral com conhecimento poderoso se apresenta como uma alternativa teórica e política importante e desejável para confrontar os modelos curriculares hegemônicos das reformas educacionais que estão em curso. A formação integral na perspectiva do conhecimento poderoso é uma formação que não abdica da exigência intelectual, que resiste à lógica do esvaziamento epistemológico e reafirma a escola como espaço de formação humana substantiva e socialmente referenciada. Cabe averiguar se a educação integral nas políticas públicas para o Ensino Médio que estão em curso se aproximam ou se distanciam dessa perspectiva.

Educação integral nas políticas públicas para o Ensino Médio: uma síntese documental

A incorporação da educação integral às políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir das últimas décadas, ocorre em um contexto marcado por disputas ideológicas em torno do sentido da formação do jovem e do papel social atribuído à escola na sociedade contemporânea. No Brasil, a defesa histórica de uma educação integral pode ser identificada em diferentes momentos e autores, como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Maria Nilde Mascellani e Jaqueline Moll, cujas proposições

vinculam a escolarização a um projeto mais amplo de formação humana e de democratização do acesso aos bens culturais e sociais. Ainda assim, a noção de integralidade permanece longe de um consenso, assumindo significados distintos conforme os projetos políticos e societários que a sustentam.

A Educação Integral tornou-se uma agenda moderna, movida no mundo como desafio de superação de uma sociedade desigual, com uma escola desigual e que, por consequência, gera profissionalidades desiguais. Trata-se de um movimento que está no epicentro da histórica luta entre fragmentação e totalidade, e que atualmente se coloca como um dos mais expressivos esforços dos coletivos que se dedicam ao campo da formação humana, visando superar o esgotamento do modelo de organização escolar do modo como a conhecemos (Thiesen, 2025, p. 6).

Nesse cenário, a educação integral se consolida como uma agenda contemporânea fortemente tensionada pela tentativa de enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais produzidas por uma escola historicamente marcada pela fragmentação do conhecimento e pela seletividade social. Conforme argumenta Thiesen (2025), trata-se de um movimento situado no centro da disputa entre fragmentação e totalidade, que busca responder ao esgotamento do modelo tradicional de organização escolar e às limitações formativas impostas por uma educação orientada exclusivamente por resultados e desempenho. A educação integral, nesse sentido, insere-se no campo das lutas por uma formação humana mais ampla, ainda que frequentemente apropriada por racionalidades contraditórias.

Em determinados contextos, a educação integral é associada a uma perspectiva humanizadora de formação, voltada ao desenvolvimento pleno das dimensões intelectual, cultural, ética, estética, corporal, social e política dos sujeitos. Em outros, contudo, é reduzida a uma estratégia instrumental, vinculada prioritariamente à ampliação do tempo escolar, à reorganização curricular flexível e à adequação dos jovens às exigências do mundo do trabalho. Essa polissemia conceitual, amplamente discutida na literatura, revela que o uso recor-

rente do termo “educação integral” nas políticas públicas nem sempre corresponde a uma concepção consistente de formação humana integral (Lima; Becker; Thiesen, 2025).

Compreender a educação integral no âmbito das políticas públicas para o Ensino Médio, portanto, exige ultrapassar uma leitura meramente normativa dos documentos oficiais, buscando apreender os sentidos formativos que os orientam. A educação integral, enquanto concepção de formação humana, dialoga com a ideia de formação omnilateral, ao reconhecer o jovem como sujeito histórico e social, cuja constituição não pode ser fragmentada nem reduzida à aquisição de competências funcionais. No entanto, como indicam os estudos sobre o tema, os projetos e programas implementados nas redes de ensino expressam concepções diversas e, por vezes, contraditórias, oscilando entre propostas mais emancipatórias e abordagens alinhadas à racionalidade produtiva e ao ideário neoliberal (Lima; Becker; Thiesen, 2025).

A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), consolidou-se um ambiente normativo favorável à ampliação do acesso, da permanência e do tempo de escolarização na Educação Básica. Esse movimento foi aprofundado com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que estabeleceu metas específicas para a expansão da educação em tempo integral. Todavia, o avanço legal não foi acompanhado, de modo sistemático, pela consolidação de uma concepção de formação integral articulada a um projeto humanizador de educação. Em muitos contextos, a ampliação do tempo escolar traduziu-se em uma extensão quantitativa da jornada, sem a correspondente reorganização curricular, pedagógica e estrutural necessária à efetivação de processos formativos integrais.

No âmbito das políticas indutoras, o Programa Mais Educação, instituído em 2007, configurou-se como uma das principais iniciativas federais voltadas à educação integral. Ao propor a articulação entre diferentes dimensões do conhecimento, da cultura e da vida social, valorizando atividades de arte, esporte, ciência e cidadania em diálogo com os territórios educativos, o programa aproximou-se de uma concepção ampliada de formação humana. Essa orientação dialogava com

tradições do pensamento educacional brasileiro e com perspectivas críticas que compreendem a juventude como sujeito de direitos e produtora de cultura. Contudo, a implementação do programa revelou limites estruturais persistentes, como fragilidade no financiamento, precarização das condições de trabalho docente e desigualdades regionais, evidenciando a distância entre a concepção anunciada e as condições concretas de materialização da política.

Outra iniciativa relevante foi o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que buscou promover a reorganização curricular do Ensino Médio a partir do protagonismo juvenil, da integração entre áreas do conhecimento e da valorização de múltiplas linguagens. Embora incorporasse elementos associados à ideia de integralidade, o programa passou a evidenciar ambiguidades ao enfatizar o desenvolvimento de competências e a flexibilização curricular, sem um enfrentamento mais profundo dos fundamentos da formação humana. Nesse movimento, discursos humanizadores coexistiram com racionalidades gerenciais, reforçando a compreensão de que a educação integral pode assumir sentidos distintos conforme as disputas políticas e econômicas em curso.

Essas tensões se intensificam com a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017. Ainda que a legislação associe a ampliação da carga horária à consolidação da educação integral, a reorganização curricular por itinerários formativos redefine o projeto de formação ao deslocar a centralidade da formação humana crítica para o desenvolvimento de competências e habilidades consideradas relevantes para a inserção produtiva dos jovens. Conforme analisa Thiesen (2024), essa lógica tende a projetar a juventude como um ativo para o mercado, transferindo aos estudantes a responsabilidade por trajetórias formativas desiguais, condicionadas pelas condições materiais das redes e das escolas.

De modo geral, a trajetória das políticas públicas de educação integral para o Ensino Médio revela avanços normativos importantes, mas também contradições estruturais. A ampliação do tempo escolar e a criação de programas específicos representam conquistas no plano do direito à educação; entretanto, persistem tensões entre um projeto de formação

humana omnilateral e emancipadora e um modelo tecnicista orientado por competências instrumentais. Torna-se evidente, assim, que a simples ampliação da jornada escolar não assegura a efetivação da educação integral enquanto concepção de formação humana. A consolidação desse projeto exige coerência entre concepção, currículo e condições materiais, bem como a valorização do trabalho docente e a articulação entre escola, comunidade e território, elementos que permanecem fragilizados no âmbito das políticas nacionais.

A síntese das principais políticas e marcos legais relacionados à educação integral no Brasil permite visualizar, de forma articulada, os diferentes sentidos atribuídos à integralidade e suas implicações para a formação humana no Ensino Médio, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese das políticas públicas de educação integral no Brasil e suas relações com a formação humana.

Política/Marco legal	Período	Ênfase central	Concepção de educação integral	Relação com a formação humana
Constituição Federal de 1988	1988	Educação como direito social	Indireta, vinculada à ampliação do acesso e da permanência	Reconhece a educação como dimensão constitutiva da cidadania, mas não explicita uma concepção de formação integral
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996	1996	Organização da Educação Básica	Possibilidade de ampliação do tempo escolar	Cria base normativa para a educação integral, porém sem definição conceitual de formação humana.

Programa Mais Educação	2007-2016	Ampliação da jornada e articulação com territórios educativos	Formação multidimensional (cultura, arte, esporte, ciência, cidadania)	Aproxima-se de uma concepção humanizadora de formação integral, ainda que limitada por condições materiais e estruturais.
Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)	2009-2017	Reorganização curricular e protagonismo juvenil	Integralidade associada à flexibilização curricular	Combina discursos de formação integral com ênfase em competências, revelando ambiguidades formativas.
Plano Nacional de Educação (2014-2024)	2014-2024	Expansão da educação em tempo integral	Educação integral vinculada à ampliação do tempo escolar	Avanço normativo relevante, mas com indefinição quanto aos fundamentos da formação humana.
Reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017	A partir de 2017	Itinerários formativos e flexibilização curricular	Integralidade associada ao desenvolvimento de competências e habilidades	Redefine a formação humana a partir da lógica da empregabilidade e da adaptação ao mercado de trabalho.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A leitura articulada do Quadro 1 evidencia que, embora a educação integral esteja presente de forma recorrente nos marcos legais e nas políticas públicas voltadas ao Ensino Médio, os sentidos atribuídos à integralidade variam

significativamente ao longo do tempo. Observa-se que os documentos normativos iniciais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), reconhecem a educação como direito social e criam condições legais para a ampliação do tempo escolar, mas não explicitam uma concepção consistente de formação humana integral. Já as políticas indutoras, como o Programa Mais Educação e o Programa Ensino Médio Inovador, incorporam discursos e práticas que se aproximam de uma formação multidimensional, ainda que marcadas por ambiguidades e limites estruturais, especialmente no que se refere às condições materiais, ao financiamento e à valorização do trabalho docente. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) representa um avanço normativo ao estabelecer metas para a expansão da educação em tempo integral, contudo mantém indefinições conceituais quanto aos fundamentos da formação humana.

Por fim, a Reforma do Ensino Médio, ao vincular a integralidade ao desenvolvimento de competências e à flexibilização curricular por itinerários formativos, redefine o projeto de formação ao alinhá-lo à lógica da empregabilidade, evidenciando o deslocamento da educação integral de uma perspectiva humanizadora para uma racionalidade instrumental. Assim, a síntese apresentada no quadro reforça a compreensão de que a educação integral, nas políticas públicas brasileiras, configura-se como um campo de disputas, no qual coexistem projetos formativos distintos e, por vezes, antagônicos, tensionando a materialização da formação humana integral no Ensino Médio.

Os elementos analisados neste capítulo evidenciam que as políticas públicas de educação integral para o Ensino Médio, embora tenham avançado no plano normativo, permanecem atravessadas por disputas em torno do projeto de formação humana que as sustenta. As concepções formuladas por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Maria Nilde Mascellani e Jaqueline Moll, ao defenderem uma educação comprometida com a democratização do acesso ao conhecimento, com a ampliação das experiências culturais e com a formação plena dos sujeitos, continuam a oferecer referências fundamentais

para a compreensão da educação integral como projeto humanizador. Contudo, a análise dos marcos legais e programas evidenciados neste capítulo, sistematizados no Quadro 1, revela que tais fundamentos nem sempre se materializam de forma consistente nas políticas contemporâneas. Conforme problematizam Lima, Becker e Thiesen (2025), a educação integral tem sido frequentemente apropriada por racionalidades instrumentais, que reduzem a integralidade à ampliação do tempo escolar ou à flexibilização curricular orientada por competências e demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, a efetivação da educação integral como possibilidade de materialização da formação humana integral no Ensino Médio exige a superação dessas contradições, mediante a articulação entre concepção pedagógica, currículo, condições materiais e valorização do trabalho docente, reafirmando a escola como espaço de formação crítica, emancipadora e socialmente referenciada.

Educação integral na intersecção entre as concepções teóricas e a legislação

A educação integral, enquanto conceito e prática educativa, constitui-se historicamente a partir do diálogo entre concepções teóricas de formação humana e os marcos legais que orientam as políticas educacionais. No contexto brasileiro, essa relação é atravessada por disputas ideológicas, projetos societários distintos e diferentes compreensões sobre o papel da escola e da juventude na sociedade contemporânea. Assim, analisar a educação integral na intersecção entre teoria e legislação implica reconhecer que os dispositivos normativos não são neutros, mas expressam escolhas políticas e conceituais que incidem diretamente sobre os processos formativos vivenciados no Ensino Médio.

Discutir como as políticas públicas de educação integral voltadas ao Ensino Médio expressam concepções de formação humana implica deslocar a análise da descrição normativa para uma leitura interpretativa dos sentidos formativos nelas inscritos. As políticas educacionais, nesse entendimento, não se configuram apenas como instrumentos regulatórios, mas como produções sociais que materializam

projetos de formação humana, revelando disputas históricas, políticas e ideológicas sobre o papel da escola e da juventude na sociedade contemporânea.

A noção de formação humana, compreendida a partir de uma perspectiva histórico-crítica, refere-se ao processo de constituição dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, intelectual, ética, estética, cultural, corporal e política, mediado pelas relações sociais e pelas condições materiais de existência. Em Marx (2004), a formação omnilateral emerge como crítica à divisão social do trabalho, ao defender a superação da fragmentação entre trabalho manual e intelectual. Gramsci (2001), ao propor a escola unitária, reforça a necessidade de uma formação integral que possibilite aos sujeitos compreender e intervir criticamente na realidade social.

No campo educacional, Paulo Freire (1996) concebe a educação como prática da liberdade, orientada para a humanização e para a construção da consciência crítica, recusando modelos formativos adaptativos e bancários. Dermeval Saviani (2008), por sua vez, ao desenvolver a pedagogia histórico-crítica, afirma que a formação humana se realiza historicamente, exigindo uma educação comprometida com a apropriação dos conhecimentos sistematizados e com a transformação das condições sociais que produzem desigualdades. Esses referenciais permitem compreender a educação integral não como um arranjo organizacional, mas como mediação pedagógica de um projeto de formação humana integral.

Quando incorporada às políticas públicas, entretanto essa concepção passa a expressar tensões significativas. Conforme analisam Lima, Becker e Thiesen (2025), a educação integral tem sido frequentemente mobilizada como um discurso polissêmico, apropriado por diferentes racionalidades. Para os autores, “a educação integral, compreendida como possibilidade de materialização da formação humana integral, não pode ser reduzida à ampliação do tempo escolar ou à flexibilização curricular, sob pena de esvaziar seus fundamentos humanizadores e reforçar lógicas instrumentais de formação” (Lima; Becker; Thiesen, 2025, p. 18).

Nesse sentido, as políticas públicas de educação integral expressam concepções de formação humana que oscilam entre projetos emancipadores e perspectivas adaptativas. No Ensino Médio, essa ambiguidade torna-se particularmente evidente, sobretudo diante da centralidade conferida ao desenvolvimento de competências, à flexibilização dos percursos formativos e à responsabilização individual dos estudantes. Tais elementos revelam uma concepção de formação humana alinhada à lógica da empregabilidade e da gestão de trajetórias, deslocando a educação do campo do direito social para o da preparação funcional para o mercado de trabalho.

Essa orientação contrasta com as concepções humanizadoras historicamente associadas à educação integral no pensamento educacional brasileiro. Anísio Teixeira (1959) defendia uma escola pública integral, democrática e comprometida com a formação plena dos sujeitos. Darcy Ribeiro (1986), ao propor os CIEPs, concebia a educação integral como política de enfrentamento das desigualdades sociais e de proteção integral das crianças e jovens. Maria Nilde Mascellani (1994) enfatizava a articulação entre educação, trabalho e realidade social, enquanto Jaqueline Moll (2012) problematiza a ampliação dos tempos e espaços educativos, destacando a relação entre escola, território e cultura.

Contudo, ao serem traduzidas em políticas e programas, essas concepções frequentemente sofrem processos de recontextualização e esvaziamento. Conforme aponta Ball (1994), as políticas educacionais passam por diferentes ciclos, formulação, interpretação e implementação, nos quais seus sentidos originais são reinterpretados conforme interesses e condições locais. Apple (2003) contribui para essa análise ao evidenciar como as políticas curriculares podem reforçar relações de poder e hegemonia, mesmo quando mobilizam discursos de democratização e inclusão.

No que se refere às juventudes, autores como Dayrell (2003) e Carrano (2014) defendem a compreensão dos jovens como sujeitos plurais, portadores de culturas, experiências e projetos de vida diversos. Entretanto, as políticas de educação integral voltadas ao Ensino Médio tendem a projetar a juventude como capital humano, a ser preparado para a inserção

produtiva, reforçando uma concepção utilitarista de formação humana. Conforme alerta Frigotto (2010), essa lógica reduz a educação a um processo de ajustamento às demandas do mercado, esvaziando seu potencial crítico e emancipador.

Dessa forma, ao analisar a educação integral na intersecção entre concepções teóricas e legislação, evidencia-se que as políticas públicas voltadas ao Ensino Médio expressam projetos de formação humana em disputa. Embora incorporem a linguagem da integralidade, do protagonismo juvenil e da ampliação de oportunidades educativas, muitas dessas políticas reforçam processos de fragmentação curricular e hierarquização de saberes. Retomar a educação integral como possibilidade de materialização da formação humana integral, conforme defendem Lima, Becker e Thiesen (2025), exige recolocar no centro do debate a formação crítica dos sujeitos, a valorização do trabalho docente e a escola como espaço de humanização, produção cultural e emancipação social.

Considerações finais

O presente texto teve como objetivo central analisar a educação integral a partir de sua articulação com a formação humana, problematizando os sentidos assumidos por esse conceito no campo das políticas educacionais contemporâneas, em especial no âmbito do Ensino Médio. Para tanto, buscou-se: (I) examinar os fundamentos teóricos que sustentam uma concepção humanizadora de formação integral; (II) analisar como as políticas públicas de educação integral expressam projetos distintos de formação humana; e (III) refletir sobre as tensões existentes entre as concepções teóricas e os marcos legais que orientam essas políticas. Ao longo do texto, argumenta-se que tais objetivos foram amplamente alcançados, na medida em que se evidenciaram a polissemia do conceito de educação integral e as disputas em torno do projeto formativo que o sustenta.

Ao conceber a formação como um processo de educar humanos, por humanos, para o bem da humanidade, o texto reafirma uma perspectiva ética, política e epistemológica que se contrapõe às concepções instrumentais e adaptativas de educação. A formação humana, compreendida nessa chave,

não se reduz ao desenvolvimento de competências funcionais ou à preparação para o mercado de trabalho, mas envolve a constituição histórica e social dos sujeitos em suas múltiplas dimensões – intelectual, cultural, ética, estética, corporal, social e política. Tal compreensão recoloca a educação no campo da humanização, da construção de sentidos compartilhados e da responsabilidade intergeracional, reafirmando o papel da escola como espaço privilegiado de mediação cultural e produção de humanidade.

Nesse horizonte, a relação estabelecida entre formação integral e conhecimento poderoso constitui uma das contribuições teóricas mais relevantes do texto. Ao mobilizar a categoria de conhecimento poderoso, evidencia-se que a educação integral não pode prescindir da centralidade do conhecimento científico, filosófico, artístico e cultural no currículo escolar. Trata-se de conhecimentos que permitem aos estudantes ultrapassar suas experiências imediatas, compreender criticamente a realidade e participar de forma qualificada da vida social. A articulação entre educação integral e conhecimento poderoso oferece, assim, uma alternativa consistente aos currículos esvaziados epistemicamente, marcados pela fragmentação, pela flexibilização excessiva e pela centralidade em competências genéricas, reafirmando a exigência intelectual como condição da formação humana integral.

No que se refere às políticas públicas de educação integral para o Ensino Médio, o texto evidencia que, embora haja avanços normativos importantes – como a ampliação do tempo escolar e a institucionalização de programas e metas específicas –, persiste uma distância significativa entre a concepção humanizadora de formação integral e sua materialização concreta. A análise dos marcos legais e programas revela que a educação integral tem sido frequentemente apropriada por racionalidades instrumentais, sendo associada à ampliação quantitativa da jornada, à flexibilização curricular e ao desenvolvimento de competências voltadas à empregabilidade. Nesse processo, observa-se um deslocamento da centralidade da formação humana crítica para

a lógica da adaptação ao mercado, o que fragiliza o sentido emancipador historicamente atribuído à educação integral.

As principais contribuições do texto residem, portanto, em três aspectos centrais. Primeiro, na reafirmação da educação integral como projeto de formação humana omnilateral, ancorado em referenciais teóricos críticos e humanizadores. Segundo, na problematização das políticas públicas de educação integral enquanto campo de disputas, evidenciando as contradições entre discurso e prática, entre normatividade e condições concretas de implementação. Terceiro, na proposição de uma articulação entre formação integral e conhecimento poderoso como chave teórica e política para repensar o currículo do Ensino Médio, resistindo ao esvaziamento epistemológico e à redução da educação a uma lógica instrumental.

Em síntese, o texto contribui para o debate contemporâneo ao demonstrar que a efetivação da educação integral não se resolve pela ampliação do tempo escolar, nem pela adoção de arranjos curriculares flexíveis, mas exige coerência entre concepção pedagógica, currículo, condições materiais e valorização do trabalho docente. Reafirma-se, assim, a necessidade de recolocar a formação humana no centro das políticas educacionais, compreendendo a educação integral como possibilidade concreta de construção de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com o bem comum e com a humanização da sociedade.

Referências

- APPLE, Michael W. **Educating the “right” way: markets, standards, God, and inequality**. 2. ed. New York: Routledge, 2003.
- BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- CARRANO, Paulo. **Juventudes e ensino médio: sujeitos e currículos em disputa**. Rio de Janeiro: UERJ, 2014.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 115-134, 2003.
- FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. Ensino Médio e educação integral: que conhecimentos dispomos para a formação

das juventudes? In: SILVEIRA, Éder da Silva; ACOSTA, Felicitas; SILVA, Mônica Ribeiro da; MARTINIC, Sérgio. (Org.) **Ensino Médio, Educação integral e tempo ampliado na América Latina:** cenários e desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2025, p. 85-98.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere:** introdução ao estudo da filosofia e a filosofia de Benedetto Croce. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Trad. Francisco Cock Fontanella. 2 ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

LIMA, Edilene Eva de; BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho; THIESEN, Juarez da Silva. EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POSSIBILIDADE DE MATERIALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 12-30, 2025. DOI: 10.31512/19819250.2025.26.01.12-30. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/5100>. Acesso em: 21 dez. 2025.

LIMA, Edilene Eva de; THIESEN, Juarez da Silva. Educação integral: território potencial para redesenhos curriculares. **Revista e-Curriculum**, [S. l.], v. 23, p. e66159, 2025. DOI: 10.23925/1809-3876.2025v23e66159. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/66159>. Acesso em: 23 dez. 2025.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos** Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Educação e trabalho:** fundamentos teóricos e metodológicos. São Paulo: Cortez, 1994.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2012.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro.** São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1959.

THIESEN, Juares da Silva. Educação integral e as (im)possibilidades para as juventudes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e72323, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i1.72323. Disponível em: <https://periodicos.bbn.ufpb.br/index.php/rec/article/view/72323>. Acesso em: 23 dez. 2025.

YOUNG, Michael, F. D. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 ago. 2024.

2 A escola integral e a política de jornada ampliada: uma reflexão a partir da bibliografia

Lara Leandro Silveira

Mateus Saraiva

Ângela Both Chagas

Carlos Henrique Vicenzi

Este artigo realiza uma revisão narrativa da literatura baseada em estudos que discutem os fundamentos e a política de educação integral, em especial a de Ensino Médio. Tomamos autores como Paulo Freire (1996), bell hooks (2013), José Carlos Libâneo (2012), António Nóvoa (1992), Dermeval Saviani (2008) e Pablo Gentili (2011) para pensarmos as bases da educação integral e estudos de Gaudêncio Frigotto (2021) e Néli de Barros Barbosa (2019) para a discussão da política de ampliação da jornada. Ao colocarmos a teoria em diálogo com a prática foi possível observar as limitações da política implementada desde 2017, bem como a intensificação da dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro ao segmentar as oportunidades formativas conforme a origem social dos estudantes.

Antes de aprofundarmos a análise, a fim de situar a discussão, destacamos que essas leituras marcam o percurso do trabalho de pesquisa de Lara Leandro Silveira (2025), desenvolvido em seu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *Da utopia à resistência: os descompassos da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral*. Com esse intuito, de compreender o que é a educação integral e como a implementação da jornada ampliada dialoga (ou não) as suas premissas, foi realizada uma seleção de material bibliográfico em livros e artigos, considerando a relevância teórica dos autores, a articulação possível com a discussão da implementação do EMTI e a presença desses debates nas últimas duas décadas. Os textos foram agrupados em eixos analíticos que orientam a construção da argumentação.

Na sequência, o artigo está organizado em três partes: a primeira discute as bases teóricas da educação integral e situa o debate sobre a dualidade estrutural do Ensino Médio e suas implicações; a segunda examina estudos recentes sobre a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), evidenciando seus desafios, limites e contradições; a terceira considera o contraste entre o que defendem os teóricos da educação integral e o que tem sido a política da etapa no período compreendido entre 2017 e 2023.

Situando o olhar sobre a educação integral

Como premissa, identificamos/notamos que aqueles que têm menor acesso a uma educação de qualidade enfrentam maiores dificuldades para mobilizar seus conhecimentos na compreensão e transformação da sociedade. Paulo Freire (1987), em *Pedagogia do oprimido*, afirma que a educação deve atuar como meio de emancipação e transformação social, enfrentando as formas de opressão que limitam o desenvolvimento crítico e a autonomia dos estudantes. Nesse sentido, é fundamental analisar, especialmente no âmbito da escola pública, as múltiplas dimensões que compõem a vida do educando, seus contextos históricos, sociais, econômicos e culturais, entendendo-os como elementos indissociáveis do processo educativo. Essa perspectiva dialoga com a reflexão de bell hooks (2013, p. 27), em *Ensinando pensamento crítico: sabedoria e prática*, ao defender que o aspecto mais estimulante do pensamento em sala de aula é seu convite à participação ativa de todas as pessoas, estimulando os estudantes a pensar de forma intensa e a compartilhar ideias de maneira aberta.

A lógica que perpassa a realidade da educação atualmente é sustentada em uma perspectiva neoliberal que não compreende os educandos como sujeitos inconclusos em busca de seu próprio sentido (Laval, 2004). Esse desrespeito com a incompletude humana, mascarado sob uma racionalidade instrumental, serve apenas para a criação de uma mão de obra submissa e passiva. Ao tratar estudantes como meros números a serem depositados em sala de aula, a educação falha em cumprir seu papel formador e emancipador

(Freire, 2001). Essa visão reduz a escola a uma instituição que prioriza a competitividade, a eficiência e a padronização, ameaçando educadores que não se alinham a esses princípios e ignorando os desafios multiculturais e socioeconômicos que os estudantes enfrentam diariamente.

Libâneo (2012) destaca um dos principais obstáculos para a concretização de uma educação crítica e emancipadora. Segundo o autor, a escola pública tem abdicado de seu papel formativo ao priorizar demandas de caráter assistencial, o que acaba por relegar a segundo plano o desenvolvimento do pensamento crítico e o acesso dos estudantes à cultura humana mais ampla. Somada a isso, a contínua desvalorização do trabalho docente compromete a construção de práticas pedagógicas dialógicas e libertadoras, resultando na manutenção de uma educação bancária, em que o conhecimento é apenas transmitido, sem favorecer processos de reflexão e interpretação da realidade. Nesse cenário, como aponta Nóvoa (1992), há um enfraquecimento das perspectivas educacionais e uma consequente redução do engajamento tanto de professores quanto de estudantes com a instituição escolar.

É fundamental garantir às pessoas as condições necessárias para a efetivação de seus direitos. As necessidades dos estudantes são diversas, por isso o planejamento pedagógico, o currículo e as práticas didáticas devem ser orientados para assegurar a inclusão de todos, contribuindo para a superação das desigualdades e para a materialização do desafio histórico de garantir acesso, permanência e aprendizagem na escola. Essa compreensão está em consonância com a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, assegurando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Entretanto, esse direito não é assegurado a todos. Ao limitar as possibilidades de formação dos estudantes e, simultaneamente, reforçar a desigualdade social, o dualismo educacional inviabiliza a construção de uma democracia plena. Como afirma Saviani (2008), a escola brasileira tem

operado historicamente sob uma lógica que separa a formação crítica daquela técnico-utilitária, destinando às elites o exercício da reflexão e às classes trabalhadoras o adiestramento para o trabalho. Essa divisão é aprofundada por políticas educacionais que, sob um discurso aparentemente pragmático e utilitarista, ampliam as desigualdades ao oferecer um Ensino Médio voltado para a empregabilidade a uns e para o pensamento, a cultura e a liderança a outros (Frigotto, 2018a). Assim, uma das chaves analíticas centrais da política educacional do Ensino Médio é sua função de gerir e manter a histórica desigualdade social brasileira por meio da organização dos projetos de futuro da juventude: de um lado, aqueles preparados para gerir empresas, perpetuar negócios familiares e ocupar posições de poder; de outro, os destinados à obediência, à adaptação e à naturalização da precariedade (Gentili, 2011).

Trata-se de uma estrutura funcional à reprodução das desigualdades sociais, que instrumentaliza a escola pública para manter “os de baixo” em seu lugar, como já denunciava Paulo Freire (1996), ao afirmar que a educação bancária reforça a opressão em vez de enfrentá-la. Romper com esse modelo exige políticas públicas comprometidas com a justiça social, com a valorização da formação crítica e com o reconhecimento de que toda a juventude, e não apenas uma parcela, tem direito a uma educação integral e emancipadora.

O Ensino Médio destinado àqueles que dispõem de maior capital econômico tende a assumir um caráter propedêutico, voltado à preparação para o vestibular. Já o ensino oferecido aos estudantes que não usufruem dos mesmos privilégios é frequentemente direcionado às demandas imediatas do mercado de trabalho, priorizando o “saber fazer” em detrimento do acesso aos conhecimentos historicamente consolidados nos diversos campos científicos, conhecimentos que constituem a base para a compreensão crítica da realidade. Assim, consolidou-se uma divisão entre um Ensino Médio para a elite e outro para a classe trabalhadora. Ambos, contudo, revelam-se lacunares: ao fragmentarem o currículo e suprimirem dimensões essenciais da formação humana, deixam de garantir a integralidade do trabalho intelectual

acumulado historicamente, condição fundamental para a construção de um conhecimento verdadeiramente integral.

[...] o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (Libâneo, 2012, p. 16).

Como possível resposta a esse cenário, diferentes autores defendem um processo de ensino e aprendizagem integrado, orientado pela concepção de sujeito como portador de uma formação humana e integral (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). O Ensino Médio Integrado (EMI) parte do princípio de que essa etapa da Educação Básica deve possibilitar que jovens e adultos desenvolvam, de forma articulada, múltiplas dimensões formativas (intelectual, física, emocional, cultural e social) reunidas em um único currículo. Nessa perspectiva, o EMI articula a formação humana com a formação técnica e profissional, garantindo uma educação que seja, simultaneamente, cidadã e capaz de habilitar o estudante para o mundo do trabalho (Ramos, 2008).

A integração curricular propõe articular o conhecimento geral e o específico, tomando o conceito de trabalho como práxis humana, isto é, como mediação fundamental para a conquista da justiça social e da emancipação, por meio da reflexão crítica sobre as estruturas de poder e as condições de vida. Essa perspectiva, porém, mostra-se contraditória quando políticas educacionais voltadas à escola pública buscam induzir os estudantes a se tornarem mão de obra barata para o mercado, ou seja, incentivam trabalhos secundários, reduzindo cargas horárias e enfraquecendo exatamente as disciplinas que potencializam o pensamento crítico e sustentam o processo formativo integral.

A análise de Mateus Saraiva, Ângela Chagas e Maria Beatriz Luce (2019) evidencia que as disputas em torno da reforma do Ensino Médio expressam um embate entre diferentes concepções de formação. Ao examinarem artigos publicados entre 2007 e 2017, os autores observaram que

“a maioria dos textos criticava a dualidade histórica da etapa e defendia um modelo de educação que integre a formação geral propedêutica com o ensino profissional” (Saraiva; Chagas; Luce, 2019, p. 62). No entanto, a reforma consolidada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), ao instituir itinerários formativos e flexibilizar o currículo sem assegurar condições equânimes de oferta, contribui para a manutenção da dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, uma vez que “nega aos jovens da escola pública, por meio da flexibilização curricular, o acesso aos conhecimentos necessários para compreender o mundo e fazer parte da sua transformação” (Saraiva; Chagas; Luce, 2019, p. 66).

Essa crítica encontra respaldo no pensamento de Frigotto (2018b), que denuncia a retomada da lógica neoliberal sob o pretexto de modernizar a escola, tratando-se de do dualismo estrutural da educação brasileira repaginado, na qual a formação integral é destinada aos estudantes das elites, enquanto os jovens das camadas populares são direcionados a percursos técnicos e precarizados, ajustados aos interesses imediatos do mercado de trabalho. Como adverte Saviani (2008), uma escola verdadeiramente democrática é aquela que assegura o acesso universal ao conhecimento sistematizado, garantindo, assim, a igualdade de condições para o exercício pleno da cidadania.

Arroyo (2012) também questiona a lógica de uma educação que busca adaptar os sujeitos à precariedade. Segundo o autor, o projeto de juventude destinado à escola pública tende a ser marcado pela sobrevivência, e não pela construção de uma formação plena, crítica e emancipadora. A isso se soma a análise de Diniz-Pereira (2007), a qual ressalta que reformas educacionais que desconsideram os contextos sociais e culturais dos sujeitos escolares terminam por reforçar desigualdades históricas e inviabilizar uma escola comprometida com a justiça social.

Diante desse cenário, ao propor um currículo flexível sem assegurar infraestrutura, recursos e formação docente adequados, a atual reforma do Ensino Médio incorre na contradição de oferecer menos justamente àqueles que mais dependem da escola pública. Como concluem Saraiva, Chagas

e Luce (2019, p. 66), “ao se ignorar o acúmulo que o conhecimento traz, perpetua-se um modelo que nega a educação como direito pleno”. Dessa forma, a política educacional recente passa a operar sob uma racionalidade orientada pelos valores do mercado e da produtividade, em detrimento de uma formação humanista, integral e crítica, negando, na prática, o princípio republicano de garantia de uma escola pública de qualidade para todos.

É notório que a realidade educacional brasileira é marcada por processos históricos de exclusão, nos quais aqueles que permanecem distantes da escola pertencem, majoritariamente, a grupos social e economicamente vulnerabilizados. Esse cenário amplia o debate sobre as condições de permanência dos estudantes na instituição escolar, evidenciando as falhas das políticas públicas em garantir acesso, continuidade e qualidade na Educação Básica.

Sobre o EMTI

Curiosamente, a política de ampliação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) foi inserida nos últimos anos em uma agenda mais ampla de medidas, de 2017 a 2022, que foram postas em prática pelo Estado brasileiro no sentido da diminuição dos direitos sociais básicos do cidadão. De forma geral, ela ocorreu em um contexto no qual o sentido de formação integral tem sido disputado, pois se trata, em uma visão ampliada, de uma disputa por um projeto societário. Ao nos debruçarmos nos estudos que tratam do tema, a apropriação instrumental da compreensão da educação integral fica explicitada.

O artigo “A ampliação da educação de tempo integral para o Ensino Médio no contexto latino-americano”, de Éder da Silva Silveira e Marcelly Machado Cruz (2019), examina as políticas educacionais voltadas à implementação do Ensino Médio de Tempo Integral na América Latina, com foco especial no Brasil. Os autores analisam como essas políticas se alinham a tendências internacionais e discutem seus impactos no sistema educacional.

A pesquisa destaca que a expansão dessa política discutida está inserida em um cenário de reformas educacionais

influenciadas por organismos internacionais, como a Unesco. Essas reformas promovem a ampliação da jornada escolar como estratégia para melhorar a qualidade da educação e atender às demandas do mercado de trabalho. No entanto, os autores alertam para o risco de que tais políticas reforcem desigualdades existentes, ao não considerarem adequadamente as especificidades locais e as necessidades dos estudantes (Silveira; Cruz, 2019).

O estudo aponta que, embora o Ensino Médio em Tempo Integral tenha o potencial de enriquecer a formação dos jovens, sua implementação enfrenta desafios significativos. Entre eles estão a falta de infraestrutura adequada, a necessidade de formação contínua para os professores e a importância de garantir que o currículo seja relevante e inclusivo. Além disso, os autores questionam se a extensão do tempo na escola, por si só, é suficiente para promover uma educação de qualidade e equitativa (Silveira; Cruz, 2019).

Silveira e Cruz (2019) concluem que a ampliação do EMTI deve ser acompanhada de uma reflexão crítica sobre seus objetivos e métodos. Eles enfatizam a importância de políticas educacionais que considerem as diversidades regionais e sociais, promovendo uma educação integral que vá além da simples extensão da jornada escolar. Para isso, é fundamental o envolvimento de todos os atores educacionais na construção de propostas que realmente atendam às necessidades dos estudantes e contribuam para a redução das desigualdades educacionais.

O artigo “O Novo Ensino Médio de Tempo Integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo”, de Carlos Soares Barbosa e José Carlos Souza (2019), apresenta uma análise crítica da reforma do Ensino Médio implementada no Brasil a partir da Lei nº 13.415/2017. Os autores argumentam que essa reforma promove uma formação educacional reduzida e pragmática, voltada principalmente para atender às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma educação crítica e integral.

A pesquisa destaca que, mesmo com a ampliação do tempo de permanência na escola, a Lei nº 13.415/2017, ao

reduzir a carga horária da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para 1.800 horas, limita o acesso dos estudantes, especialmente os das classes populares, ao conhecimento científico e humanístico. Além disso, a flexibilização curricular e a ênfase em itinerários formativos técnicos e profissionais são vistas como estratégias que favorecem interesses empresariais e aprofundam a dualidade estrutural da educação brasileira (Barbosa; Souza, 2019).

Os autores também contextualizam as mudanças dentro de um cenário político e econômico ultraconservador, caracterizado por políticas de austeridade, privatizações e ataques a direitos sociais. Nesse contexto, a educação é instrumentalizada para formar trabalhadores adaptáveis às exigências do mercado, em vez de cidadãos críticos e conscientes. Em suma, o artigo conclui que a reforma do Ensino Médio representa um retrocesso nas conquistas educacionais, promovendo a mercantilização da educação pública e comprometendo a formação integral dos estudantes (Barbosa, Souza, 2019).

A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) sem as devidas estruturas materiais e formativas reflete o descaso do Poder Público com a educação pública, conforme evidenciado no caso de Roraima. A nova legislação, ao impor uma carga horária ampliada e um currículo flexibilizado, não dialoga com a realidade dos estudantes nem acompanha a formação necessária dos professores para ministrarem as aulas previstas. Como destaca Laval (2004), o modelo neoliberal transforma a educação em bem econômico, ignorando seu caráter cultural e formativo. Isso resulta na sobrecarga docente, na redução de disciplinas essenciais previstas na BNCC e na precarização das condições de ensino, fragilizando a escola pública em benefício de interesses mercadológicos.

O artigo “A educação integral e(m) tempo integral no Ensino Médio: o que diz a Lei 13.415/2017?”, de Bruno Silva e Camila Vaz (2021), destaca que, embora a ampliação da jornada escolar possa ser vista como uma oportunidade para uma formação mais abrangente, a maneira como a reforma foi implementada levanta preocupações. Entre elas estão a possível fragmentação do currículo, a ênfase em competên-

cias técnicas em detrimento de uma formação crítica e cidadã e a falta de infraestrutura e recursos adequados para sustentar o modelo de tempo integral em muitas escolas públicas. A partir da leitura do artigo, conclui-se que, para que a educação integral em tempo integral seja efetiva, é necessário um compromisso real com a qualidade do ensino, incluindo investimentos em formação docente, infraestrutura escolar e uma abordagem curricular que valorize tanto o conhecimento técnico como o desenvolvimento humano e social dos estudantes.

O artigo “Implementação do Ensino Médio de Tempo Integral”, de Maria do Socorro Silva da Silva, Alice Raquel Maia Negrão e Dinair Leal da Hora (2022), considera que a Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral consolidou a desregulação e a terceirização do serviço educacional, materializando, assim, os objetivos de promover mudanças na gestão, no currículo e na organização do trabalho pedagógico, ambicionados pela reforma do ensino médio a partir da Lei nº 13.415/2017.

No artigo “Breve histórico do Ensino Médio em Tempo Integral: do Brasil à Amazônia Setentrional”, Ivanise Maria Rizzatti e Joselma Soares Sousa (2020) apresentam um panorama da implementação do EMTI em Roraima, evidenciando tensões entre a política planejada e a realidade concreta das escolas. Os dados do Censo Escolar de 2017 mostram que, embora se projetasse atender cerca de 2.724 estudantes, apenas 1.063 efetivamente ingressaram no EMTI. Tal discrepância indica que a política não encontrou condições materiais e institucionais para sua efetivação, seja pela rejeição da comunidade escolar, pela inadequação das estruturas disponíveis ou pela combinação desses fatores.

As limitações se tornam mais explícitas no trecho em que as autoras apresentam o cenário encontrado pelas escolas estaduais:

Em dezembro de 2018, onze escolas ofertavam o EMTI em todo o Estado de Roraima, e segundo relato de alguns profissionais da Educação, devido às péssimas condições na maioria das escolas, falta de infraestrutura e até mesmo a falta da merenda escolar, alguns gestores, em conversas

e reuniões com os pais, a comunidade em geral e a Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Estado de Roraima, decidiram que no ano letivo de 2019 não iriam mais ofertar o EMTI e retornariam ao Ensino Médio. E assim, no início de 2019, apenas quatro escolas em todo o Estado de Roraima continuaram ofertando o EMTI (Rizzatti; Souza, 2020, p. 87).

Esse cenário reforça aquilo que autores como Arroyo (2013), Frigotto (2018b) e Diniz-Pereira (2019) já problematizam: reformas educacionais centradas na expansão de oferta, especialmente quando vinculadas à lógica gerencial e à cobrança de metas, frequentemente desconsideram a infraestrutura real das escolas, a formação docente, a segurança alimentar e as condições socioeconômicas das comunidades. Assim, o caso de Roraima exemplifica a contradição entre a promessa de ampliação de oportunidades e a materialidade precária que sustenta o cotidiano escolar, produzindo uma política que, ao invés de incluir, pode reforçar desigualdades e fragilizar ainda mais o Ensino Médio público.

Diante do artigo “Desafios do diretor escolar na educação integral: uma investigação em Rondônia”, de Maria das Graças de Souza e Rafael Fonseca de Castro (2021), exploram-se concepções que problematizam a função social da escola e da gestão escolar com foco em especificidades da educação integral. Para os autores, a escola é uma organização a serviço da coletividade com a responsabilidade de educar seus cidadãos de modo que possam participar efetivamente da sociedade, o que necessita de uma estrutura organizativa que lhe permita cumprir seus objetivos. Ao citarem Vieira, Almeida e Alonso, pontuam que essas mudanças devem considerar diferentes demandas e expectativas colocadas pela educação: atender às demandas econômicas e sociais decorrentes da expansão do mercado e possibilitar a reconstrução de culturas nacionais e locais, tendo como foco a efetiva aprendizagem de seus estudantes.

Nessa linha de pensamento, Souza e Castro (2021, p. 6) salientam a necessidade da educação de enfrentar os desafios das mudanças contemporâneas, se quiser manter-se atualizada em suas atribuições enquanto organização social:

“Para tanto, deverá rever o significado social da gestão escolar e suas contradições, equacionando as novas demandas e avaliando a sua eficácia para proporcionar um ensino de melhor qualidade a seus estudantes”.

De modo assertivo, os autores destacam a importância da formação dos servidores, não apenas como uma iniciativa isolada e pontual, mas pela necessidade de as pessoas compreenderem e poderem posicionar-se em relação ao seu papel e aos objetivos a serem alcançados, tanto na instância operacional ou tática de sua atuação como em uma esfera mais estratégica da gestão educacional.

Nesse sentido, o apontamento de G1, ao revelar que o servidor participe, ao menos, de uma “mini formação” para que possa compreender a estrutura da escola, demonstra conhecimento da necessidade de formar os funcionários da escola para que atuem de forma adequada em suas atribuições específicas e para o coletivo organizacional (Souza; Castro, 2021, p. 16).

Essa situação acende a reflexão de que não basta mudar o modelo de gestão se a ênfase na incorporação por novos comportamentos não está sintonizada com as pessoas, o que salienta a necessidade de formação e de devida instrução. Essa concepção deve ser considerada nas práticas inovadoras no âmbito escolar, sendo uma das bases para a descoberta e a adoção de novas atitudes e comportamentos, com direcionamento e riqueza de informação. Assim, ao citarem Libâneo, afirmam que não basta conhecer o modelo, é preciso que as pessoas conheçam sua essência, suas intencionalidades e suas contradições históricas. Souza e Castro (2021, p. 21), por ora observados, destacam:

Em ambas as escolas, verificamos o uso de um modelo padrão baseado na concepção e no compromisso com a integralidade da ação educativa, concebido como um conjunto de ações que se apoiam entre si e se integram às propostas pedagógicas das instituições, estimulando que as partes envolvidas sintam-se motivadas a aprender e colocar em prática seus conhecimentos a serviço dos estudantes e de seu projeto de vida. Foi possível averiguar que as escolas

estão passando por processos de mudança no paradigma das concepções e práticas dos procedimentos de gestão, o que permite a compreensão de um aprendizado que se constitui ao longo das práticas em andamento.

Essa reflexão reforça a relevância do trabalho do gestor como condição para a determinação dos resultados que a escola deseja alcançar, seja por meio do aprimoramento dos processos educacionais ou do engajamento da equipe de trabalho. Os dados analisados apontam que os diretores demonstram entendimento quanto à concepção do Ensino Médio em Tempo Integral e da proposta de educação integral. Tal compreensão ocorre mesmo na ausência de formação inicial ou continuada voltada especificamente para a gestão escolar ou para essa modalidade educacional. No entanto, em diferentes relatos enfatiza-se que a efetivação dessa proposta exige o comprometimento coletivo de todos os atores envolvidos no processo formativo dos estudantes, o que representa, em suas perspectivas, um dos principais desafios enfrentados.

Descompasso entre a teoria e a realidade

Neste capítulo, a revisão teórica desenvolvida evidencia que a reforma do Ensino Médio, especialmente após a promulgação da Lei nº 13.415/2017, intensifica a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro ao segmentar as oportunidades formativas conforme a origem social dos estudantes. Fundamentada em autores como Paulo Freire, bell hooks, Saviani, Frigotto, Gentili, Arroyo, Diniz-Pereira e Ramos, a análise denuncia o esvaziamento do conceito de formação integral em favor de uma lógica instrumental voltada ao mercado, que reduz a função da escola à preparação de mão de obra barata e adaptável. Nesse cenário, a juventude das classes populares é privada do direito ao conhecimento sistematizado, à reflexão crítica e à emancipação, sendo submetida a currículos flexibilizados, funções assistenciais e políticas que aprofundam desigualdades históricas.

A política de ampliação do Ensino Médio em Tempo Integral insere-se nesse processo, compondo uma agenda

de reformas educacionais alinhadas ao ideário neoliberal, marcada pela retração de direitos sociais e pela subordinação da educação às exigências do mercado (Silveira; Cruz, 2019). Embora traga a promessa de uma formação mais abrangente, tal política é implementada em um contexto no qual o próprio conceito de formação integral está em disputa, refletindo projetos societários antagônicos.

Estudos como os de Barbosa (2019), Silva e Vaz (2021) e Silva, Negrão e Hora (2022) apontam que, sob o amparo da nova legislação, o Ensino Médio em Tempo Integral tem contribuído para o aprofundamento das desigualdades educacionais ao limitar o acesso das classes populares ao conhecimento científico e humanístico, promovendo a fragmentação curricular, a precarização das condições escolares e a ausência de bases concretas para uma educação crítica e emancipadora.

Experiências concretas, como as observadas em Roraima, revelam o descompasso entre as diretrizes normativas e a realidade material das escolas, evidenciando resistência, evasão e descontinuidade institucional. Nessa conjuntura, o papel da gestão escolar, conforme analisado por Souza e Castro (2019), torna-se central, pois a efetivação de uma proposta verdadeiramente integral exige o engajamento coletivo, a valorização dos profissionais da educação e a ressignificação das práticas escolares.

Freire (2001) defende uma educação que ultrapasse a noção abstrata de cidadania, aproximando o conhecimento da realidade vivida pelo educando, em um processo verdadeiramente formador e crítico. O EMTI, no entanto, não foi concebido para promover consciência crítica ou emancipação, mas sim para formar mão de obra obediente e adaptável, como denunciam Frigotto (2018a) e Gentili (2011). Essa política, longe de resolver a crise educacional, avança no desmonte da educação pública, culpabilizando professores e gestores por falhas estruturais que ultrapassam suas capacidades, reforçando, assim, as desigualdades históricas e negando o direito a uma formação integral e humanizadora.

Em síntese, a análise teórica indica que a política de Ensino Médio em Tempo Integral contém potencial trans-

formador. No entanto, o descompasso de sua efetividade decorre da ausência de um compromisso político real com a democratização do conhecimento, condição necessária para a superação da dualidade educacional e para a construção de uma escola pública que promova, de fato, justiça social, equidade e emancipação.

Referências

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- BARBOSA, Carlos Soares; SOUZA, José Carlos Lima de. O novo Ensino Médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo. **e-Mosaicos** – Revista Multidisciplinar de Ensino, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 94–107, dez. 2019. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2019.46449.
- BARBOSA, Néli de Barros. **Educação integral no Brasil: ideias, concepções e práticas**. Curitiba: CRV, 2019.
- CHAGAS, Ângela B.; LUCE, Maria Beatriz. Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências. **Práxis Educativa**, [S.l.], v. 15, p. 1-21, dez. 2019. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.14653.022
- DINIZ-PEREIRA, Juliano. **Formação de professores e compromisso social: perspectivas críticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A formação de professores no Brasil: desafios e perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores, trabalho docente e suas identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: crítica ao neoliberalismo em educação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018a.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A reforma do ensino médio e o embuste da dualidade entre formação geral e profissional. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018b, p. 93-112.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **O ensino médio no Brasil**: entre a mercantilização e a flexibilização. São Paulo: Cortez, 2021.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o ataque neoliberal ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.
- LEANDRO SILVEIRA, Lara. **Da utopia à resistência**: os descompassos da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. 2025. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Português/Espanhol – licenciatura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2012.
- MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MOLL, Jaqueline. **Educação integral e enfrentamento das desigualdades sociais**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- RAMOS, Marise. **Integração trabalho, ciência, cultura e tecnologia**: o currículo do ensino médio integrado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- RIZZATTI, Ivanise Maria; SOUSA, Joselma Soares Sousa. Breve Histórico do Ensino Médio em Tempo Integral: do Brasil À Amazônia Setentrional. **Ambiente**: Gestão e Desenvolvimento, v. 13, n. 1, p. 69-90, 2020.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz. As disputas em torno dos projetos para o Ensino Médio no Brasil: bibliografia em análise. **Revista de Ciências Humanas Frederico Westphalen**, v. 20, n. 03, p. 48-68, dez. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, políticas e reformas**: ensaios estratégicos. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Maria do Socorro; NEGRÃO, Alice Raquel; HORA, Dinair Leal. Implementação do Ensino Médio de Tempo Integral: a política e a gestão em debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1476-1493, jul./set. 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i3.16595.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da; VAZ, Camila Mattos Lins. A educação integral e(m) tempo integral no Ensino Médio: o que diz a Lei 13.415/2017?. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 27, n. 1, p. 174-194, 2021. DOI: 10.51359/2448-0215.2021.250345.

SILVEIRA, Éder da Silva; CRUZ, Marcelly Machado. A ampliação da educação de tempo integral para o Ensino Médio no contexto latino-americano. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 20, n. 03, p. 92-115, dez. 2019. DOI: 10.31512/19819250.2019.20.03.92-115.

SOUZA, Maria das Graças de; CASTRO, Rafael Fonseca de. Desafios do diretor escolar na educação integral: uma investigação em Rondônia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, n. 2, p. 125-148, 2019.

SOUZA, Maria das Graças de; CASTRO, Rafael Fonseca de. Desafios do diretor escolar na educação integral: uma investigação em Rondônia. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. E-ISSN 2177-6059.

3 É o que a casa oferece: marcas coloniais nos itinerários formativos do Ensino Médio em Tempo Integral

*Roberto Silva da Silva
Nara Vieira Ramos*

Introdução

O Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) consolidou-se, nas últimas décadas, como uma das principais “vitrines” das políticas públicas educacionais no Brasil. Independentemente do espectro ideológico – seja à esquerda, ao centro ou à direita –, a ampliação da jornada escolar tornou-se um item obrigatório e onipresente no discurso político-eleitoral. Candidatos a governos estaduais e à presidência da República utilizam a métrica do “tempo de permanência” como um indicador direto de qualidade e modernização, muitas vezes associando o modelo à promessa de redução da violência juvenil e ao aumento imediato da produtividade econômica. Todavia, essa narrativa de eficiência costuma camuflar a manutenção de estruturas pedagógicas que reforçam a colonialidade do saber, em que o aumento das horas na escola não se traduz, necessariamente, em uma ruptura com o currículo eurocêntrico e excludente.

O nosso objetivo principal é debulhar os pontos da educação colonial eurocêntrica que persistem no currículo do EMTI. Além disso, buscamos identificar as resistências da escola tradicional frente ao contexto do Novo Ensino Médio e apontar as inconsistências na narrativa de mudança estrutural no ensino público brasileiro deste modelo.

Vamos, no café da manhã desta conversa, resumidamente olhar para a construção imaginária da escola em tempo integral no Brasil por meio das suas implementações a partir do século XX, data das primeiras políticas públicas deliberadas de extensão de tempo de escola no Brasil. O restante do matutino dessa exposição se debruçará sobre um ponto característico do Ensino Médio em Tempo Integral brasileiro do século XXI: a estrutura das disciplinas eletivas de itinerário

formativo. Nossa materialidade estará orientada em cadernos de orientação para as escolas de dois estados diferentes da federação: Rio Grande do Sul e São Paulo.

A tarde desse nosso encontro será centralizada na nossa pergunta do estudo: o Ensino Médio em Tempo Integral em prática no Brasil abriu espaço para saberes não eurocêntricos? Após entender o histórico, estudar os cadernos orientadores e o modo como essa política pública educacional é administrada, será possível ver se as oportunidades, inclusive ditas pela Lei nº 10.639/03, aparecem na realidade escolar.

No cair do sol, quando o rubro das nuvens pintar o céu anunciando o final temporário de nossa prosa, buscaremos confluências para um Ensino Médio em Tempo Integral mais plural e menos hegemônico. Para Darcy Ribeiro, em entrevista concedida ao programa Roda Viva da TV Cultura:

Abaixo da linha do Equador, a falta de acesso comprime os alunos em até cinco turnos diários, fragmentando o tempo letivo em migalhas lançadas de cima da mesa aos miseráveis. A intenção, porém, não era oferecer mais do mesmo, isto é, ampliar a jornada com o mesmo processo educativo (ou falta dele). Isso seria insustentável (Roda Viva, 2015, n. p.).

Se apenas estendemos o tempo dessas “migalhas”, vamos apenas fazer mais do mesmo. E é nesse ponto que questionamos a capacidade de confluência do EMTI enquanto política pública. Considerando que ela está em franca expansão no país na terceira década do século XXI. Mas não basta apenas a crítica, é preciso encaminhá-la para uma encruzilhada. Estamos nos referindo ao espaço educacional da maioria esmagadora da população brasileira se nos assentarmos somente nas escolas públicas, *locus* dos cadernos que vamos nos debruçar em breve.

Café da manhã – as escolas em tempo integral

Nosso encontro começa com um olhar sobre a estrutura de três experiências históricas de ensino público em tempo integral no Brasil: a Escola Parque, os Ginásios Vocacionais e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Escolhemos estas por conta da sua contribuição para a construção da

imagem da escola pública integral no imaginário da população brasileira.

Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque)

Idealizado por Anísio Teixeira em 1950, na Bahia. O projeto visava à formação do cidadão por meio de atividades artísticas, físicas e laborais, integrando a educação intelectual à vida social.

A organização da escola, pela forma desejada, daria ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, em que se sentiria, o estudante na escola-classe, o trabalhador, nas oficinas de atividades industriais, o cidadão, nas atividades sociais, o esportista, no ginásio, o artista no teatro e nas demais atividades de arte, pois todas essas atividades podiam e deviam ser desenvolvidas partindo experiência atual das crianças, para os planejamentos elaborados com sua plena participação e depois executados por elas próprias" (Teixeira, 1967, p. 248).

Eram escolas com uma estrutura curricular específica. Conforme Carbello e Ribeiro (2010, p. 369),

O dia escolar das crianças era dividido em dois períodos: o da Escola-classe e, no período oposto, o da Escola Parque. Na Escola-classe, formada por um conjunto de 12 salas de aula, mantinha-se o sentido preparatório da escola convencional, ou o ensino das letras e ciências, com os conteúdos típicos das disciplinas. Na Escola Parque, formada por um conjunto de atividades artísticas, esportivas, de preparação para o trabalho, de estudo e fruição, inovava-se com os princípios da educação moderna.

Ginásios Vocacionais

Implementados em São Paulo na década de 1960, focaram em uma pedagogia crítica e na integração com a realidade da comunidade. Foram fechados entre 1964 e 1965. Tinham a democracia como prática pedagógica e focavam na formação integral do indivíduo e sua inserção no seu meio. Segundo Nakamura (2016 p. 70),

A estrutura contava com o *Serviço de Ensino Vocacional* (SEV) e seis Ginásios funcionando em regime integral nas cidades de São Paulo – no bairro do Brooklin-, Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul (esta última unidade, criada em 1968, não funcionava em período integral). As escolas tinham autonomia e respondiam diretamente ao Secretário da Educação, ou seja, não passavam por toda a estrutura burocrática da Secretaria da Educação. Inicialmente, esta condição parecia ser um facilitador.

O seu forte viés marxista acabou provocando a iniciativa dos golpistas que ocuparam o Poder Público – tanto brasileiro quanto paulistano – de fechar as incipientes escolas em tempo integral.

Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)

Implementados no Estado do Rio de Janeiro por Darcy Ribeiro e Leonel Brizola nos anos 1980, representaram a tentativa mais robusta de oferecer assistência integral (saúde, alimentação e cultura) às classes populares. Foram implantados, posteriormente, por Neuza Canabarro e Alceu Collares no Rio Grande do Sul dez anos depois.

O CIEP é uma escola que funciona das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade de abrigar 1000 alunos. Projetado por Oscar Niemeyer, cada CIEP possui três blocos. No bloco principal, com três andares, estão as salas de aula, o centro médico, a cozinha e o refeitório. Além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco fica o ginásio coberto [...]. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias dos alunos-residentes. (Ribeiro, 1986, p. 42).

Erguidos no período da retomada do Estado Democrático de Direito no Brasil, os CIEPs acabaram sendo colocados como uma proposta de mudança revolucionária na educação no campo do marketing político. As ações de assistência social que exerciam – inclusive como moradia de estudantes em altíssima vulnerabilidade social – acabaram por fazer destas

instituições representações imaginárias de uma escola do novo tempo que o país vivia: mais urbano, com uma explosão demográfica nas periferias das grandes cidades e com novos conceitos de cidadania fruto das lutas dos movimentos sociais.

Escolas em tempo integral brasileiras no século XXI

O modelo contemporâneo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) muitas vezes se afasta da perspectiva de “educação integral” (formação humana plena) para se tornar apenas “ensino em tempo integral” (extensão da carga horária), priorizando competências socioemocionais voltadas à adaptabilidade ao mercado de trabalho em detrimento da diversidade epistêmica brasileira. Verificaremos isso nos materiais que serão estudados mais tarde. Antes, vamos debulhar o crescimento do número de escolas públicas em tempo integral neste século, em oposição às decisões políticas do anterior.

De acordo com dados do Censo Escolar (INEP/MEC), o Brasil vive um salto acelerado no número de matrículas e escolas nesta modalidade, impulsionado pelo Programa Escola em Tempo Integral sancionado em 2023.

Quadro 1 – Percentual e número de matrículas da Educação Básica 2023 e Resultados Preliminares do Censo Escolar 2024.

Categoria	Ano 2023	Ano 2024 Estimado/Censo)
% de Matrículas em Tempo Integral (Rede Pública)	18,2%	22,9%
Número de Matrículas (Ensino Médio Integral)	~1,4 milhão	~1,56 milhão

Fonte: Brasil, 2014.

Os números demonstram a iniciativa dos executivos – federal e estaduais – de efetivamente ampliar o número de escolas públicas com esse modelo, como podemos perceber nos planos de governo dos candidatos eleitos, respectivamente, para presidência da República e para o governo do Estado do Rio Grande do Sul em 2022, mandatários no período do Censo, ambos de espectros ideológicos antagônicos: um de centro-esquerda e outro de centro-direita.

Lula também vai promover a inclusão digital e tecnológica das crianças brasileiras, introduzindo, desde o primeiro ano do ensino fundamental, com a infraestrutura necessária, o trabalho com as linguagens digitais. A transformação das escolas em ambientes de criação e desenvolvimento da curiosidade cria melhores condições de aprendizagem. Por isso, investirá na ampliação da oferta de educação de tempo integral, sobretudo nas regiões mais vulneráveis (Partido dos Trabalhadores, 2022, p. 4).

Ampliar a oferta de escola em tempo integral aos anos finais do ensino fundamental, com o fortalecimento da integração dos componentes curriculares por área de conhecimento, atividades extracurriculares e início da construção do projeto de vida do estudante de forma a promover a sua preparação para a entrada no Ensino Médio. Ampliar a oferta de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), com aumento do tempo de aprendizagem e oferta de trilhas de aprofundamento que promovam a formação integral do jovem, garantindo a sua preparação para o ingresso na universidade ou no mundo do trabalho (Partido da Social Democracia Brasileira, 2022, p. 25).

Terminamos nossa manhã debulhando o ensino em tempo integral no Brasil a partir de três grandes experiências até o que está em processo de expansão na primeira metade do século XXI. Conseguimos perceber do momento em que a educação é universalizada, atingindo a classe trabalhadora urbana crescente e transicionando do campo da experiência de idealizadores para políticas públicas nas diversas esferas da rede. A brecha que se abre para que a mandinga de Darcy Ribeiro consiga impregnar o instituído é a nova sociedade pós-ditadura civil-militar. As próprias relações de trabalho

acabam exigindo uma escola que dê conta de outras necessidades de famílias sufocadas pela pressão por produtividade do capitalismo neoliberal. E o modelo de escola do CIEP acaba mostrando que é possível o Poder Público criar instrumentos para atender essas demandas. Temos agora uma instituição imaginária: a escola em tempo integral. Não se trata mais de uma significação, mas de uma ideia que se tem do que é. O marketing político-partidário precisa dar conta desse anseio, e a ação política também.

Meio-dia: sobre (nova) escola integral e inclusão de saberes

Nesta manhã, conseguimos perceber o caminho que a instituição imaginária escola em tempo integral percorreu até se estabelecer no imaginário da sociedade brasileira no século XXI. Quando entramos no campo das ações políticas, a ideologia vai temperá-las. Por essa razão, a implementação e a forma como tais escolas vão funcionar estarão de acordo com a ideologia de quem ocupa o espaço de poder.

Podemos afirmar que a escola em tempo integral da primeira metade do século XXI é uma confluência de modelos históricos? Com certeza. Principalmente se nosso pensamento estiver assentado no que Cornelius Castoriadis (1983, p. 33) afirma: “a instituição imaginária da sociedade é o processo pelo qual as sociedades criam, de forma autônoma, suas próprias estruturas, significações e normas”. E estas podem sim ser fruto de um processo histórico.

O que veremos em seguida é como a estrutura, as significações e as normas dessa instituição lidam com a diversidade de saberes e até mesmo com a autonomia da criação.

Itinerários formativos: entre a inovação e a colonialidade

A arquitetura do Novo Ensino Médio (NEM), incluindo o modelo de tempo integral, fundamenta-se na flexibilização curricular por meio de disciplinas eletivas. Segundo a Lei nº 13.415/2017,

O Currículo do Ensino Médio passou a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e por itinerários formativos, organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares. Os itinerários formativos são compostos por um conjunto de unidades curriculares, que possibilitam aos estudantes aprofundar seus conhecimentos e se preparar para prosseguir com os estudos ou para o mundo do trabalho. São cinco possibilidades de oferta de itinerários:

- Linguagens e suas tecnologias;
- Matemática e suas tecnologias;
- Ciências da natureza e suas tecnologias;
- Ciências humanas e sociais aplicadas;
- Formação Técnica e Profissional – que integra Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2017).

Notemos que a lei usou o substantivo *aprofundamento*. Ou seja, partindo do princípio de conhecimentos já apresentados anteriormente – no Ensino Fundamental –, o que é fato. Porém esse pensamento acaba sendo limitante quando centralizamos na escola o acesso ao conhecimento. O que temos de novo agora é que há inclusive leis exigindo mudanças na questão de que saberes se fazem presentes numa sala de aula. E são essas faltas oportunidade a esses saberes que acabam se configurando como resistências da colonialidade, uma vez que os saberes coloniais, sob o pretexto de *aprofundamento*, acabam silenciando saberes emergentes.

Para fins de estudo, focaremos nas eletivas de itinerário formativo por duas razões: a primeira, por conta de seu caráter de escolha a médio prazo, ou seja, o estudante escolhe o que vai estudar nos últimos dois anos do Ensino Médio, o que nos permite entender como o instituído administra a relação com a autonomia do estudante; a segunda diz respeito ao fato de elas serem o divisor de águas do currículo, uma vez que essas disciplinas estão numa relação hierárquica equivalentes à formação geral básica. Todo o país deve ter um cardápio de eletivas de itinerário formativo para oferecer.

Embora o discurso oficial apresente esses mecanismos como ferramentas de protagonismo juvenil, ainda é perceptível a manutenção de lógicas eurocêntricas e a marginalização de saberes que deveriam ser apresentados aos estudantes

inclusive respeitando a Lei nº 10.639/03, que estabelece a educação para as relações étnico-raciais, declarando que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. Agora, se debulhamos as palavras, o substantivo – *Cultura* – tem um conceito próprio e uma complexidade de que os componentes curriculares citados na norma não dão conta sozinhos. Além disso, o adjetivo composto – *Afro-Brasileira* – estabelece significações imaginárias identitárias que também ultrapassam os limites das ementas das disciplinas.

Se pensamos um currículo para uma escola em tempo integral inclusive regido por lei, é imperioso que este seja diverso e plural. Porque a sociedade é diversa e plural. Agora entramos para o nosso questionamento de estudo: o Ensino Médio em Tempo Integral em prática no Brasil abriu espaço para saberes não eurocêntricos? O EMTI já está – no tempo desta escrita – num momento de usar o verbo no pretérito perfeito, indicando uma realidade. Usar o verbo no presente do indicativo colocaria a pergunta no campo da possibilidade, que já passou.

A colonialidade nos itinerários formativos

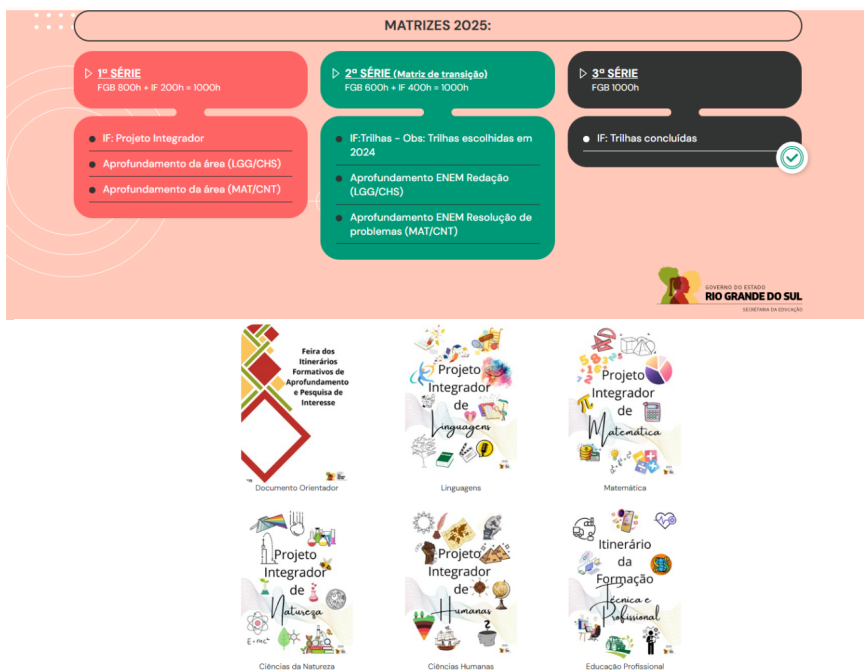
As eletivas são apresentadas como o “espaço da escolha”, porém, na prática, muitas vezes reproduzem a hierarquização do conhecimento. Principalmente porque são oferecidas num cardápio de disciplinas cujos eixos temáticos estão alinhados nas áreas do conhecimento estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A escolha é feita pelos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio para ser implementada a partir do ano seguinte.

Segundo Aníbal Quijano (2005, p. 121), “como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento”. Entendendo esse novo como

o contexto pós-escravatura e industrial, podemos entender o papel estratégico da escola na manutenção dessa hegemonia.

Para ilustrar uma matriz curricular regional, usaremos a do Rio Grande do Sul, regida pela Lei nº 14.945/24, popularmente conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio.

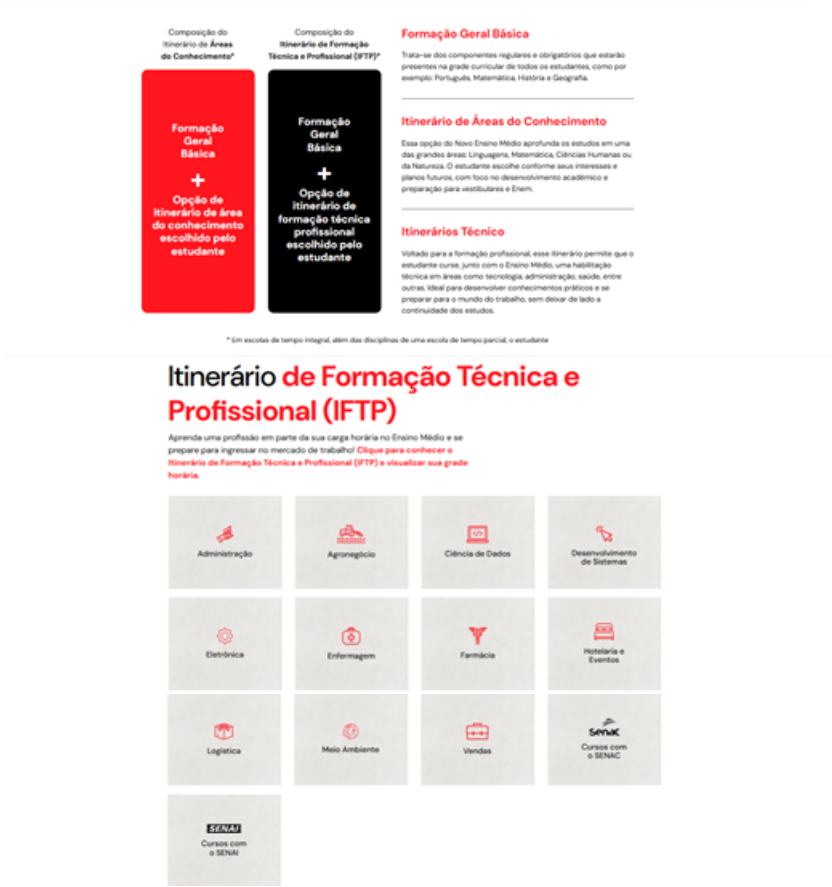
Figura 1 – Matriz Curricular do Ensino Médio Gaúcho 2025.



Fonte: Rio Grande do Sul, 2025.

Os itinerários formativos também podem ser cursos técnicos dentro do currículo estabelecidos pela mantenedora. No Ensino Médio Paulista, este é o cardápio de escolha para os estudantes em 2025:

Figura 2 – Matriz Curricular do Ensino Médio Paulista 2025.



Fonte: São Paulo, 2025.

Segundo o artigo 21, §2º, da Resolução CEB/CNE nº 02/2024:

Os Itinerários Formativos de Aprofundamento serão organizados de forma a assegurar o tratamento interdisciplinar e integrado dos conteúdos de ensino e fomentar o desenvolvimento de metodologias diversificadas de ensino, sistematizadas em projetos integradores, que contemplem

propostas de investigação científica e tecnológica, iniciativas de estudo com propostas de intervenção social, entre outras possibilidades, de acordo com as características, singularidades e necessidades de cada escola e de cada território.

A resolução abre um espaço importante para um diálogo de saberes. Ela, todavia, delega a decisão de quais saberes serão atores em sala de aula para a escola que é gerida por uma mantenedora regional (estadual ou municipal). Ao mencionar diversidade, a resolução a relaciona às metodologias e não aos conteúdos, dando liberdade para quem ocupa os espaços de poder dentro das secretarias regionais de Educação que saberes devem ser aprofundados, o que notamos com clareza no leque de cursos técnicos visando ao mundo produtivo do trabalho presente nas matrizes gaúcha e paulista. Temos, então, a ideologia dos grupos que ocupam esses espaços decisórios capitaneando a construção do cardápio de disciplinas dos itinerários. Não se trata de uma escolha autônoma, mas de um conjunto de alternativas que a rede se dispõe a oferecer com os saberes daqueles que a comandam.

Respondendo a questão de estudo, podemos afirmar, com base nas evidências que encontramos, que o espaço para a diversidade de saberes ainda é incipiente. E isso se deve principalmente à ideologia de quem ocupa os espaços de poder. Para Hill Collins e Bilge (2020, p. 21), a interseccionalidade considera que “as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas”.

Considerando que o Brasil passou mais de dois terços de sua história regido numa estrutura colonial alicerçada na raça, a interseccionalidade – homem branco, capitalista e eurocêntrico – de quem toma as decisões definidas pelas normas acaba regendo a atuação da autonomia de quem está nas escolas. Isso fica evidente quando uma resolução marginaliza a lei. A tensão sai, então, do campo das grandes decisões políticas e vai para a sala de aula.

Agora podemos encaminhar o nosso entardecer apontando como podemos gingar com o hegemônico. Existe uma relação de poder evidente na configuração do currículo principalmente nas escolas em tempo integral em franca expansão. Dentro de uma perspectiva colonial, é fundamental que tal crescimento ou até mesmo massificação esteja sob controle para que não ameace o hegemônico.

Entardecer : considerações finais

O entardecer de nosso encontro nos faz refletir que a colonialidade não foi afetada pelas mudanças políticas brasileiras pós-redemocratização. Houve a democratização do ensino, a sua deselitização. Houve também uma mudança no imaginário instituído principalmente com o estabelecimento da Escola em Tempo Integral como uma instituição imaginária. O que não a tornou invulnerável à ideologia. E, como a interseccionalidade de quem ocupa os espaços de decisão na Educação não mudou nesse processo histórico, as marcas coloniais continuam.

Quando debulhamos os pontos da educação colonial eurocêntrica que persistem no currículo do EMTI, identificamos as resistências e inconsistências na narrativa de mudança estrutural do ensino público brasileiro. Começamos numa retrospectiva histórica que resgatou experiências seminais como a Escola Parque, os Ginásios Vocacionais e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Essa trajetória permitiu observar que, embora o imaginário da escola integral tenha se consolidado como uma promessa de formação cidadã e assistência às classes populares, o modelo contemporâneo tem se afastado da “educação integral” humana para focar em um “ensino em tempo integral” voltado à produtividade econômica e à adaptabilidade ao mercado de trabalho.

Também ao identificar as lacunas no contexto do Novo Ensino Médio, analisando especificamente a estrutura das disciplinas dos itinerários formativos nos cadernos de orientação e matrizes curriculares dos estados do Rio Grande do Sul e de São Paulo, ficou demonstrado que a flexibilização curricular, embora anunciada como ferramenta de protagonismo

juvenil, mantém lógicas eurocêntricas e marginaliza saberes previstos por normas legais, como a Lei nº 10.639/03.

A grande pergunta que orientou este estudo questionava se o Ensino Médio em Tempo Integral, em sua prática atual no Brasil, abriu espaço para saberes não eurocêntricos. A resposta encontrada, fundamentada nas evidências coletadas, é que esse espaço ainda é incipiente e severamente limitado. Embora o arcabouço legal e as resoluções recentes mencionem a necessidade de interdisciplinaridade e metodologias diversificadas, a pesquisa revelou que a decisão sobre quais conteúdos são priorizados permanece centralizada nas mãos de mantenedoras regidas por uma ideologia hegemônica. O “cardápio” de disciplinas oferecido aos estudantes, em vez de promover um diálogo intercultural com matrizes africanas e indígenas, foca em competências instrumentais e reforço do conhecimento hegemônico, como observado em disciplinas de reforço de conteúdos básicos sob a roupagem de inovação.

A análise das matrizes curriculares e dos planos de governo de diferentes espectros ideológicos demonstrou que a expansão do tempo escolar tem sido utilizada mais como uma métrica de *marketing* político e eficiência produtiva do que como uma oportunidade real de descolonização do saber. A colonialidade do saber persiste ao delegar a diversidade apenas às metodologias, enquanto o conteúdo permanece silenciado ou restrito às áreas tradicionais da Base Nacional Comum Curricular.

A tensão entre as grandes decisões políticas e a realidade da sala de aula evidencia que o cumprimento da Lei nº 10.639/03 e a implementação de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) não ocorrem de forma automática apenas pela extensão da jornada. É necessário encontrar brechas que ginguem com o estabelecido por quem detém o poder decisório para que a autonomia escolar não seja apenas uma escolha entre alternativas pré-moldadas pela visão eurocêntrica.

Portanto, para que o EMTI deixe de ser uma “migalha” estendida e passe a ser um instrumento de emancipação, é urgente que o currículo seja “sulificado” e plural. Nesse horizonte de transformação, reafirma-se que uma formação contínua

dos educadores orientada pela EREER pode convergir para itinerários mais inclusivos e plurais.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2024**: Notas Estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 2 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 16 de setembro de 2024**. In: Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 2 jan. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 221, p. 48, 14 nov. 2024.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol; RIBEIRO, Ricardo. Escola Parque: notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 2, p. 365-377, 2014.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

NAKAMURA, M. E. F. P. Os Ginásios Vocacionais: subversões e acomodações. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 3., nov. 2016. **Anais [...]**. 2016.

PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA (PSDB).

Crescer juntos: plano de governo de Eduardo (Governador) e Gabriel Souza (Vice). Rio Grande do Sul, TRE-RS, 2022.

PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT). Coligação Brasil da Esperança. **Plano de Governo Lula e Alckmin**. Brasília, DF: TSE, 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Matriz Curricular do Ensino Médio. **Ensino Médio Gaúcho**, Porto Alegre, 02 mar. 2025. Disponível em: <https://ensinomedio gauch o. educa cao. rs. gov. br/>. Acesso em: 22 nov. 2025.

RODA VIVA (TV CULTURA). Roda Viva Retrô: Darcy Ribeiro. **YouTube**, 12 ago. 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6r7QDo9yHJk>. Acesso em: 9 jan. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado de São Paulo. Matriz Curricular do Ensino Médio Paulista. **Ensino Médio Paulista**, São Paulo, 15 mar. 2025. Disponível em: <https://ensinomedia paulista. educa cao. sp. gov. br/>. Acesso em: 22 nov. 2025.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 246-253, abr./jun. 1967.

4 Entre o público e o privado: a presença do setor empresarial no currículo do Ensino Médio de Tempo Integral no Rio Grande do Sul

Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza

Éder da Silva Silveira

Sabrina Thalia Quoos

Introdução

A privatização tem ocupado um espaço central na agenda educativa global. Conforme apontam Verger, Zancajo e Fontdevilla (2016), as políticas pró-privatização assumem um papel de destaque nas reformas educativas em diferentes países, independentemente do seu nível de desenvolvimento econômico, cultura política ou tradição administrativa. Essa situação também é observada no Brasil, onde se verifica uma crescente presença e influência de setores empresariais no campo da educação pública. De acordo com Silva, Fávero e Silveira (2023), o estreitamento das relações entre os setores público e privado vem se consolidando nas últimas duas décadas.

Nesse contexto, ao serem definidos os objetivos específicos do projeto “A Política de Ampliação das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil (2016-2024): narrativas de experiência e de resistência na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul”, desenvolvido pelo grupo de pesquisa Políticas Educacionais, Currículo e Sociedade – CNPq, foi estabelecido como um dos objetivos específicos: identificar e analisar a presença e a influência de organizações sociais ou de institutos vinculados ao setor empresarial no currículo do Ensino Médio de Tempo Integral das escolas participantes da pesquisa. Tal definição partiu da intenção de compreender a atuação de agentes privados no processo de ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) no estado.

Durante o ano de 2023, no processo de levantamento e produção de dados do projeto, identificamos a existência de uma parceria público-privada entre o governo estadual e uma associação privada denominada Instituto de Corresponsabilidade pela Educação¹ (ICE), a qual tem por visão “ser o principal agente de transformação na educação pública, reconhecido pela força coletiva das três organizações que inspiram novos caminhos de aprendizagem para a construção de projetos de vida de crianças, adolescentes, jovens e adultos” (ICE, [2026]). Além disso, verificamos a implementação, na rede estadual de ensino, de um modelo curricular desenvolvido pelo próprio instituto, denominado Escola da Escolha², no âmbito do Ensino Médio.

Diante desse cenário, e com base na pesquisa realizada no âmbito referido do projeto, o objetivo deste capítulo é analisar a presença do setor privado no currículo das escolas de Ensino Médio de Tempo Integral no estado do Rio Grande do Sul, situando essa análise no contexto de expansão da política. Especificamente, analisamos a atuação do ICE e alguns aspectos da implementação do modelo curricular Escola da Escolha. Para isso, do ponto de vista metodológico, optamos por realizar uma pesquisa documental, tendo como principais objetos de análise o documento intitulado *Guia do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral*, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul em 2024, bem como duas entrevistas realizadas por nós com professoras de diferentes escolas de Ensino Médio de Tempo Integral da rede pública estadual do RS. Essas entrevistas integram o acervo de fontes orais produzido no âmbito do projeto de pesquisa ao longo do ano de 2024, período em que

¹ O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) teve uma nova estrutura organizacional no ano de 2025, passando a ser um grupo composto por três institutos – Instituto Escola da Escolha (IEE), STEM Brasil e Instituto InovaMente. O ICE, que se dedicava à implantação do modelo escola da escolha, de educação integral, passou a ser chamado de IEE (ICE, [2026]).

² De acordo com o ICE, o Modelo Escola da Escolha consiste em um modelo de educação integral, que não se limita a oferecer uma formação acadêmica, operando com currículo integrado pelos componentes da Base Nacional Comum Curricular e uma parte de Formação Diversificada, amplia as referências sobre valores e ideais do estudante e o apoia no enfrentamento dos imensos desafios do mundo contemporâneo (IEE, 2026).

foram realizadas, no total, 29 entrevistas com professores e gestores de escolas de EMTI, contemplando todas as regiões do estado. Para a análise desenvolvida neste capítulo, selecionamos duas entrevistas do banco de dados recentemente concluído, a partir de critérios qualitativos e analíticos, e não de representatividade estatística. A escolha fundamentou-se, sobretudo, na centralidade das narrativas dessas professoras para a compreensão das mediações entre política curricular e atuação do setor privado e cotidiano escolar, uma vez que ambas atuam em escolas que implementaram o EMTI em momentos distintos do processo de expansão da política e explicitam, em seus relatos, percepções consistentes sobre a presença do ICE, a adoção do modelo Escola da Escolha e seus impactos sobre o trabalho docente, a autonomia curricular e a gestão da escola. Além disso, as entrevistas selecionadas apresentam densidade reflexiva e recorrência temática que dialogam diretamente com os objetivos analíticos deste capítulo, permitindo aprofundar a compreensão dos sentidos atribuídos à política no campo da prática, sem a pretensão de esgotar a diversidade de experiências presentes no conjunto mais amplo de entrevistas realizadas no projeto.

O “escolhido” Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral

Nos últimos anos, os estados brasileiros têm intensificado os esforços para ampliar a oferta de educação de tempo integral no Ensino Médio, movimento que se articula a diferentes marcos normativos e agendas políticas. Esse processo esteve inicialmente associado à Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que estabelecia a expansão da oferta de Educação Básica em tempo integral em no mínimo 50% das escolas públicas (Brasil, 2014). No caso específico do Ensino Médio, entretanto, a expansão passou a assumir contornos mais definidos a partir da reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017, que, em seu artigo 13, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, vinculando a ampliação da jornada escolar ao chamado Novo Ensino Médio (Brasil, 2017). Mais recentemente, esse movimento passa a ser reconfigurado pela Lei nº 14.640/2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, deslocando o foco da indução federal para uma política

mais ampla de educação integral em tempo integral, voltada a todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2023).

No Rio Grande do Sul, a expansão do Ensino Médio de Tempo Integral ocorreu, inicialmente, no contexto da reforma do Ensino Médio e da política de fomento instituída a partir de 2017, materializando-se normativamente com o Decreto nº 53.913, de 07 de fevereiro de 2018, que instituiu o Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio. O referido programa tinha como objetivo “o planejamento, o desenvolvimento e a execução de um conjunto de ações inovadoras relativas ao currículo e à gestão escolar, por meio da implementação de políticas públicas para o ensino médio em tempo integral no Estado” (Rio Grande do Sul, 2018). Nesse primeiro momento, a ampliação esteve diretamente vinculada ao Novo Ensino Médio e à adesão ao Programa de Fomento, tendo início com a seleção de 12 escolas para a implementação da política. Posteriormente, e já em um segundo momento, a expansão do tempo integral no estado passa a ser induzida por uma nova agenda nacional, associada ao Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640/2023, na medida em que o acesso aos recursos federais passa a estar condicionado à instituição, pelo próprio Estado, de uma política de educação integral em tempo integral, formulada de acordo com orientações, critérios e parâmetros definidos pela política nacional.

É nesse novo contexto que se insere a Portaria nº 556/2025, que institui a Política de Educação Integral em Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, funcionando, no momento atual, como principal mecanismo de indução da expansão e da adesão da rede estadual à política nacional. A portaria regulamenta a oferta da educação integral em tempo integral no estado, alinhando-se explicitamente ao Programa Escola em Tempo Integral e estabelecendo diretrizes para planejamento das matrículas, financiamento, diagnóstico das escolas, infraestrutura, orientações curriculares, gestão de pessoal, revisão dos Projetos Político-Pedagógicos e acompanhamento da política. Assim, a expansão atualmente em curso no Rio Grande do Sul não pode ser compreendida como simples continuidade da polí-

tica iniciada em 2017-2018, mas como uma reconfiguração da indução do tempo integral, agora ancorada em uma política nacional mais ampla de educação integral, que redefine critérios, objetivos e condições de adesão. Segundo dados divulgados pela Secretaria Estadual de Educação, esse processo resultou em uma ampliação expressiva do número de escolas, com a adesão passando para 111 escolas em 2023, 206 em 2024, 303 em 2025 e previsão de 438 escolas de educação integral em tempo integral em 2026 (Rio Grande do Sul, 2025).

Esse arranjo normativo e financeiro sinaliza uma reconfiguração do papel do Estado na condução das políticas educacionais, uma vez que a indução federal à ampliação da educação integral em tempo integral passa a operar por meio da exigência de alinhamento a diretrizes, critérios e parâmetros previamente definidos. Nesse contexto, coloca-se a questão sobre o papel efetivamente assumido pelo Estado, visto que, em vez de atuar prioritariamente como formulador e executor de políticas educacionais a partir das especificidades territoriais e das demandas concretas das redes públicas, o Poder Público passa a reproduzir modelos, concepções e dispositivos curriculares concebidos e orientados por agentes privados, configurando um processo de hibridização da ação estatal.

Esse movimento de hibridização tem sido amplamente analisado na literatura crítica sobre privatização da educação, especialmente no que diz respeito às novas formas de relação entre o público e o privado. Nessa direção, são elucidativos os apontamentos de Verger, Zancajo e Fontdevilla (2016, p. 49), que expõem que “en el campo educativo, la privatización se manifiesta más bien en la constitución de sistemas educativos híbridos en los que el sector público y el privado interaccionan y se distribuyen responsabilidades de forma compleja”.³ No mesmo sentido, Licínio (2018, p. 130) observa que

³ No campo educativo, a privatização se manifesta, na verdade, na constituição de sistemas educativos híbridos nos quais o setor público e o privado interagem e distribuem responsabilidades de forma complexa (tradução nossa).

A antinomia público/privado foi substituída por um continuum de articulações e de parcerias comandadas segundo o chamado espírito empreendedor, anunciado como capaz de combater a burocracia, de reinventar o governo da coisa pública através da introdução de lógicas de mercado, da contratação, da competição entre fornecedores, da medição da performance, da escolha do consumidor, entre outras dimensões do chamado governo indireto.

Nesse cenário, os defensores da privatização da educação argumentam que ela torna o sistema educativo mais eficiente, estende a liberdade de escolha das famílias e incrementa a equidade na educação (Verger; Moschetti; Fontdevilla, 2017). É nesse contexto que institutos como o ICE encontram espaço para atuar (in)diretamente na educação pública. Silva e Oliveira (2023, p. 119), ao analisarem a atuação do ICE no estado da Paraíba, expõem que “procurando melhorar a qualidade da educação por meio da eficiência e eficácia, o ICE influencia na transformação dos espaços com exercício do poder simbólico com a interferência política de interesses empresariais”.

Diante desse contexto, torna-se importante atentar para as nuances da parceria firmada entre o governo do Rio Grande do Sul e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), a fim de compreender o papel desempenhado por cada um desses atores no processo de implementação da política. Inicialmente, observa-se que a adoção do modelo curricular criado pelo ICE, denominado Escola da Escolha, institui um movimento de padronização, o qual suscita questionamentos acerca da autonomia local das escolas e da participação das comunidades escolares na implementação das políticas públicas educacionais. Como alertam Adrião *et al.* (2016, p. 128), “os sistemas privados nas escolas públicas, com isso, tendem a submeter escolas, professores e estudantes à homogeneização e ao enfraquecimento de suas capacidades enquanto sujeitos ativos e criadores na realização do direito à educação”.

Ao iniciarmos a análise do *Guia do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral*, observamos que o documento se apresenta como material orientador do Programa Estadual de Educação Integral, com foco específico no Ensino Médio

Gaúcho em Tempo Integral (EMGTI). Nele, o governo estadual se posiciona como agente central na condução do programa. No entanto, ao longo do texto, identificamos diversas referências a metodologias e a um modelo pedagógico desenvolvidos pelo ICE (Rio Grande do Sul, 2024a). Como exemplo, já nas páginas iniciais, ao apresentar o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão, o documento explicita que “estes são provenientes de uma metodologia desenvolvida pelo Instituto de Corresponsabilidade Social pela Educação (ICE Brasil) com sede em Recife – PE” (Rio Grande do Sul, 2024a, p. 5). Tal indicação evidencia que, embora o material seja institucionalmente apresentado como diretriz da política estadual, parte significativa de seus referenciais estruturantes está vinculada a uma formulação originada em uma associação do setor privado.

O guia também apresenta as chamadas “Metodologias de Êxito” como componentes do Modelo Pedagógico, as quais foram amplamente mencionadas nas entrevistas realizadas com professoras das escolas públicas estaduais. Segundo o documento, elas “se constituem em componentes curriculares que compõem a Formação Diversificada” (Rio Grande do Sul, 2024a, p. 18) e deveriam ser desenvolvidas em articulação com os temas e/ou conteúdos do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio. Contudo, tais metodologias também são formulações do ICE, como se observa no seguinte trecho do próprio guia: “As Metodologias de Êxito propostas para o trabalho com o EMGTI fazem parte do conjunto de referências teóricas, filosóficas e práticas que compõem o Programa Escola da Escolha” (Rio Grande do Sul, 2024a, p. 18).

A dinâmica estabelecida entre o governo do Rio Grande do Sul e o ICE caracteriza o que a literatura denomina privatização endógena, a qual, de acordo com Peroni (2018, p. 216), “envolve a importação de ideias, técnicas e práticas do setor privado a fim de tornar o setor público mais mercadológico e mais parecido com as empresas”. A análise do guia evidencia que, tanto no que se refere ao Modelo Pedagógico quanto ao Modelo de Gestão, a Secretaria de Educação do Estado incorporou referenciais oriundos do modelo desenvolvido pelo ICE.

Nas entrevistas, esse movimento torna-se ainda mais evidente, especialmente nas falas de professoras que relatam dificuldades em compreender e se apropriar das chamadas *Metodologias de Êxito* que materializam o Modelo Pedagógico, como ilustram os trechos a seguir:

Primeiro a gente vai se dividir, porque, como é bastante matérias, tem mentoria, se apropria de mentoria, projeto de vida... e essas reuniões a gente vai trocando. Quando os coordenadores de área se apropriam para passar aos seus que também fazem parte da sua área, nas reuniões que vão ter com eles... (Entrevistada 01, 2024).

Porque dentro do currículo agora tem, eu não sei se vocês já ouviram falar nas eletivas, eletivas de base, eletivas pré-IF que eles chamam, que são itinerários formativos, então, essa eletivas, isso tá dando um nó... (Entrevistada 2, 2024).

Enquanto o ICE afirma que as Metodologias de Êxito foram concebidas para oportunizar experiências contextualizadas aos estudantes, considerando suas necessidades e interesses (IEE, [2026]), os relatos docentes revelam tensões significativas no processo de implementação dessas propostas, especialmente no que se refere à compreensão conceitual, à apropriação pedagógica e à operacionalização dessas metodologias no cotidiano escolar. No guia do EMGTI, são apresentadas sete Metodologias de Êxito, conforme sistematizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Metodologias de Êxito previstas no Guia do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral.

Metodologia de Êxito	Descrição
Projeto de Vida	É o único Componente Obrigatório da Formação Diversificada, constitui-se como o centro do Modelo. Ele é a Metodologia de Êxito responsável por estimular o estudante a construir uma visão de si próprio no futuro e como transformar essa visão em um plano a ser executado, aprendendo a definir os seus objetivos, metas, estratégias e ações para realizá-lo (Rio Grande do Sul, 2024a, p. 20).

Unidades Curriculares Eletivas (UCEs)	São Componentes de Aprofundamento Curricular e dividem-se em: Eletivas da Base que visam aprofundar e enriquecer conteúdos e habilidades da Formação Geral Básica; e Eletivas de Pré-Itinerário funcionam como mecanismo de apoio para introduzir os temas e conteúdos típicos dos Itinerários Formativos e são exclusivamente oferecidas aos estudantes da 1ª série (Rio Grande do Sul, 2024a, p. 23).
Estudos Orientados	É uma Metodologia de Êxito oferecida ao estudante para que ao usufruir de determinadas condições (como o tempo, ambiente e recursos) possa desenvolver habilidades que o apoiarão a aprender sobre o que é estudar, porque estudar e como estudar, priorizando e direcionando a sua aprendizagem de acordo com os seus interesses e necessidades (Rio Grande do Sul, 2024a, p. 31).
Mentoria	É a realização de uma interação pedagógica onde o professor se comunica com seus estudantes de forma sistemática, avaliando a eficiência de suas orientações com vista ao desenvolvimento de seu Projeto de Vida, nos âmbitos pessoal, acadêmico e produtivo (Rio Grande do Sul, 2024a, p. 35).
Práticas Experimentais	São constituídas de atividades que visam a fortalecer o letramento científico dos estudantes, com formas diferenciadas para o ensino e aprendizagem (Rio Grande do Sul, 2024a, p. 36).
Pós-Médio	Visa para ampliar o conhecimento do estudante acerca das opções e oportunidades na dimensão produtiva na sociedade contemporânea relativas aos Itinerários Formativos, tendo em vista a consecução do seu Projeto de Vida (Rio Grande do Sul, 2024a, p. 38).
Projeto de Corresponsabilidade Social	Este componente é trabalhado apenas na 2ª e 3ª séries, uma vez que, ao chegarem neste estágio de suas formações, os estudantes podem aplicar o que aprenderam e também serem despertados para causas que os engajem na plenitude de sua capacidade Protagonista, estabelecendo uma visão mais ampliada sobre o coletivo, ou seja, sobre seu entorno mais próximo. Situado na Parte de Formação Diversificada do currículo, o Projeto de Corresponsabilidade Social se desenvolve por meio de aulas, cujo enfoque é orientar a elaboração e a realização de projetos fortemente orientados pela investigação científica, porque faz uso do aprofundamento de conceitos das ciências e os aplica em procedimentos de investigação (Rio Grande do Sul, 2024a, p. 39).

Fonte: elaborado pelos autores.

As professoras entrevistaram teceram comentaram sobre algumas da Metodologias de Êxito, os quais expomos no Quadro 2:

Quadro 2 – “Metodologias de Êxito” e comentários realizados pelas entrevistadas.

Metodologia de Êxito	Entrevistada 01	Entrevistada 02
Projeto de Vida	E o Projeto de Vida, pensa esse planejamento a longo prazo: o que vai ser os seus sonhos? A primeira dinâmica foi um varal dos sonhos, que foi feito, e dentro dessa proposta foi colocada uma planilha: quais são os sonhos de cada aluno?	Eles têm, assim, a gente tem uma plataforma da SEDUC que é “módulos e eventos”, ali tu entra com teu login e ali tem os cursos, por exemplo, o professor que vai trabalhar Projeto de Vida vai fazer lá na plataforma o curso de Projeto de Vida, sabe?
Unidades Curriculares Eletivas (UCEs)	Tudo com relação às eletivas, as disciplinas novas... tudo que tem a ver com esse contexto do turno do integral, a gente está se inteirando agora, a gente está podendo conversar com quem está dando as disciplinas, podendo trocar essa ideia, para poder ver o que está sendo feito, as habilidades, competências, até aqui tem um guia de ensino e aprendizagem em relação ao ensino integral.	O que a gente fazia antes da feira das trilhas, que eram as trilhas de itinerários, né, agora são feiras das eletivas. Aí tem as eletivas pré-itinerários. Entendeu? [risos]. Eu acho que muitas vezes até eles estão meio perdidos com isso aí, porque é muita coisa.

Estudos Orientados	Porque todas as demandas, tudo que a gente trabalha na nossa área. A gente tem que passar um resumo para o professor de Estudos Orientados. Porque ele vai fazer esse papel, não é um reforço, não é essa palavra, mas é como se fosse um antigo reforço, só que mais ampliado. Na questão de ajudar nas dificuldades e orientar a agenda de estudo. E aí também vai ser responsável pela aplicação de uma avaliação.	Os Estudos Orientados fazem essa conexão aí, com as disciplinas. Por exemplo, a professora de Química, porque, no segundo ano, Química, Física e Biologia é um período só por semana, então a professora dá uma atividade, dá um conteúdo, por exemplo, e quer fazer uma atividade, ela pode usar a aula dos Estudos Orientados e ela vai dizer para a professora de Estudos Orientados “Olha, tu precisa fazer isso, isso e isso. Eu vou te dar aqui o roteiro”. Daí a professora de Estudos Orientados vai fazer aquele trabalho de Física na aula de Estudos Orientados. Então é uma disciplina que veio nova.
Mentoria	A questão da Mentoria é mais no sentido de ajudar na organização do próprio aluno, faz a agenda da turma, o que tem de trabalhos e tal, o aluno traz as suas dificuldades.	Tem a Mentoria, que é um componente que está no Ensino Médio de Tempo Integral, que a mentoria do tempo integral vai auxiliar, também, os alunos, nesse planejamento da vida deles.
Práticas Experimentais	E tem Práticas Experimentais também, que daí a profe de Ciência está dando, tem que ser duas áreas em conjunto, tem algumas que tem que ser duas áreas sempre atuando junto, são dois professores. Então isso eu vou tentar trazer para vocês mais detalhadamente.	–
Pós-Médio	E daí tem outra que é o Pós-Médio, que daí vai preparar para que depois faça escolha com relação a depois da formatura.	–
Projeto de Corresponsabilidade Social	–	–

Fonte: elaborado pelos autores.

A análise dos Quadros 1 e 2 permite observar que as Metodologias de Êxito extrapolam a condição de estratégias pedagógicas complementares, assumindo status de componentes curriculares estruturantes da chamada Formação Diversificada. Projetos como Projeto de Vida, Estudos Orientados, Mentoria, Práticas Experimentais, Pós-Médio e Projeto de Corresponsabilidade Social passam a compor um conjunto organizado de dispositivos curriculares, cuja formulação é diretamente vinculada ao Programa Escola da Escolha e às concepções pedagógicas do ICE. Tal configuração evidencia um deslocamento do eixo curricular, na medida em que uma parcela significativa da experiência escolar passa a ser organizada a partir de metodologias previamente definidas por um agente externo à rede pública estadual.

A partir da análise do *Guia de Matrizes Curriculares* (Rio Grande do Sul, 2024b), constatamos que, na 1ª série do EMGTI para estudantes ingressantes em 2025, as Metodologias de Êxito ocuparam 15 dos 45 períodos semanais, o que corresponde a um terço da carga horária escolar destinada a essas metodologias. Esse dado é particularmente relevante, pois evidencia que tais metodologias deixam de ocupar um lugar marginal ou complementar no currículo, assumindo papel central na organização do tempo escolar e na definição dos percursos formativos dos estudantes. Na prática, isso implica a redução relativa do tempo destinado aos componentes da Formação Geral Básica, reforçando o caráter de reconfiguração curricular induzido pelo modelo adotado.

Os dados evidenciam que o estado do Rio Grande do Sul, ao implementar o Ensino Médio em Tempo Integral, vem se afastando da formulação autônoma de políticas públicas ao adotar modelos pedagógicos e de gestão desenvolvidos por instituições privadas. O envolvimento direto do ICE/IEE na definição das diretrizes do programa demonstra que a parceria entre o setor público e o privado vai além do suporte técnico, configurando uma influência estruturante no próprio desenho da política educacional. Essa atuação revela um processo de padronização das práticas escolares, que, ao menos em um primeiro momento, desconsidera as particularidades locais.

Resultados semelhantes foram identificados por Silva e Oliveira (2023), ao analisarem a relação estabelecida entre

o estado da Paraíba e o ICE. Para os autores, “o governo do estado resolveu adotar um modelo pronto, pré-fabricado, importado do estado de Pernambuco, e adaptá-lo no seu contexto” (Silva; Oliveira, 2023, p. 117). Essa constatação reforça a compreensão de que a atuação do ICE não se restringe a um caso isolado, mas integra um movimento mais amplo de replicação nacional de modelos curriculares privados no interior das redes públicas de ensino.

Considerações finais

Nesse contexto, observa-se que o Estado tende a assumir um papel secundário no processo de formulação curricular, enquanto o setor privado passa a ocupar posição de maior protagonismo, impulsionando reformas educacionais alinhadas aos interesses econômicos, à lógica da eficiência e à competitividade de mercado. A disseminação nacional de modelos como o do ICE revela a formação de relações simbióticas entre Estado e iniciativa privada, que compartilham responsabilidades e recursos, mas nem sempre de forma transparente ou equilibrada. Diante desse cenário, torna-se fundamental retomar o debate sobre os limites dessas parcerias e reafirmar o compromisso com uma educação pública que respeite a diversidade dos territórios e seja guiada pelo interesse coletivo, e não por lógicas de mercado.

Referências

- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas *et al.* Grupos Empresariais na Educação Básica Pública Brasileira: limites à efetivação do Direito à Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, jan./mar. 2016.
- BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Portal da Legislação, Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Pro-

fissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Portal da Legislação, Brasília, DF, 2023.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). Página Inicial. **ICE Brasil**, [2026]. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/>. Acesso em: 26 jan. 2026.

INSTITUTO ESCOLA DA ESCOLHA (IEE). Página Inicial. **Escola da Escolha**, [2026]. Disponível em: <https://escoladaescolha.org.br/>. Acesso em: 26 jan. 2026.

LIMA, Licínio C. Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 129-144, jan./abr. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na Educação Básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 53.913, de 7 de fevereiro de 2018**. Institui Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio, nas escolas de ensino médio da rede pública estadual. Porto Alegre, RS, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Guia do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral**. Porto Alegre, RS, 2024a.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Guia de Matrizes Curriculares** – Ano Letivo 2025: atualizado em 12 de dezembro de 2024b. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2024. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202504/11173146-guia-de-matrizes-2025-rev-dezembro-2024.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Rede Estadual chega a 515 escolas em Tempo Integral, envolvendo 40 mil estudantes gaúchos. **Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul**, 02 out. 2025. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/rede-estadual-chega-a-515-escolas-em-tempo-integral-envolvendo-40-mil-estudantes-gauchos>. Acesso em: 20 nov. 2025.

SILVA, Hedgard Rodrigues da; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente no contexto das escolas cidadãs da Paraíba. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 70, p. 109-128, 2023. DOI: 10.21879/faeoba2358-0194.2023.v32.n70.p 109-128.

SILVA, Monica Ribeiro da; FÁVERO, Altair Alberto; SILVEIRA, Éder da Silva. Entrevista com Monica Ribeiro da Silva: a reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14467, 2023.

VERGER, Antoni; ZANCAJO, Adrián; FONTDEVILLA, Clara. La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 70, p. 47-78, ene./jun. 2016.

VERGER, Antoni; MOSCHETTI, Maurio; FONTDEVILLA, Clara. Menos igualdad. La privatización de la educación en América Latina. **El País**, Barcelona, 02 jun. 2017. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2017/05/31/con.trapun-tos/1496241832_077401.html. Acesso em: 19 dez. 2025.

5 Janelas do tempo: o que se vê nas escolas de tempo integral no RS?

Lara Leandro Silveira

Mateus Saraiva

Ângela Both Chagas

Este artigo tem como propósito compreender de que maneira ocorreu a implementação da Política de Ensino Médio em Tempo Integral em quatro escolas estaduais localizadas no Rio Grande do Sul. Para realizar esse intuito, algumas perguntas basilares são fundamentais: mas que escola seria essa? O Ensino Médio em Tempo Integral é um Ensino Médio integral? Trata-se de uma educação que busca o desenvolvimento pleno dos estudantes e a consequente transformação da sociedade (Moll, 2019)?

Tomando emprestado o conceito de educação integral de Jaqueline Moll (2019), é papel da instituição materializar uma educação que problematize o mundo e busque transformá-lo: ao reconhecer o caráter histórico e diverso da ação humana, promove-se uma formação que integra múltiplas dimensões por meio de disciplinas que organizam saberes constituídos. A intenção é ambiciosa, e para isso é preciso ir além. Assim, a ampliação do tempo escolar é consonante ao ensino integrado. Em especial, em uma escola que foi moldada pelos mínimos.

Segundo Cavaliere (2009), quando se observa o contexto brasileiro, percebe-se uma Educação Básica que foi, ao longo do século XX, minimalista, o que significa poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais. Por essa razão, os desafios da escola de tempo integral estão atrelados, em grande medida, a esses aspectos, que, quando não enfrentados, inviabilizam a oferta da educação integral. A ênfase da escola em tempo integral “estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada” (Cavaliere, 2009, p. 53). A autora permite a problematização de que, sem a materialização de

uma escola, a educação e/ou a escola em tempo integral não apresenta necessariamente o mesmo sentido da educação integral.

Mesmo em governos que promovem o mínimo, seja em contexto nacional ou local, o Ensino Médio em Tempo Integral tem assumido maior espaço na política. Ainda em 2017, houve a implementação das primeiras instituições, a partir do programa Ensino Médio em Tempo Integral, fomentado pelo governo de Michel Temer. Essa iniciativa estava conectada a políticas educacionais anteriores, como o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, quando, na Meta 6, determina que pelo menos 50% das escolas públicas devem oferecer educação em tempo integral, atendendo, no mínimo, 25% dos alunos da Educação Básica até 2024 (Brasil, 2014). No Rio Grande do Sul, a ampliação da jornada escolar tornou-se prioridade a partir do segundo mandato do governador Eduardo Leite.

O simples aumento do tempo de permanência de estudantes e docentes, contudo, não garante, por si só, uma melhoria na qualidade da educação. Para que esse tempo adicional resulte em garantia e ampliação de direitos, é necessário que a política assegure condições reais para a efetivação do direito à educação em todas as suas dimensões, desde a infraestrutura adequada e os recursos pedagógicos disponíveis em cada escola até a garantia de condições de trabalho e valorização dos profissionais da educação. Sob tal problematização, neste artigo, somos movidos pela pergunta: quais são as percepções dos dirigentes das escolas estaduais que implementaram o Ensino Médio em Tempo Integral no Rio Grande do Sul?

A fim de responder ao questionamento, a metodologia utilizada para a análise de conteúdo das entrevistas consistiu na análise do relato dos participantes, articulando referenciais teóricos com as experiências concretas apresentadas, possibilitando uma leitura crítica e situada das políticas de tempo integral. A pesquisa de campo foi realizada em quatro escolas estaduais localizadas no estado do Rio Grande do Sul, que adotaram a política de Ensino Médio em Tempo Integral. Nessas instituições, foram realizadas entrevistas semiestru-

turadas com gestores escolares, professores e integrantes das equipes diretivas, selecionados por sua atuação direta na implementação e condução do modelo. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas com o objetivo de identificar categorias temáticas emergentes relacionadas aos sentidos atribuídos ao tempo integral, aos desafios enfrentados na sua implementação e à interação da escola com a comunidade local. Nas quatro (4) instituições, foram entrevistados seis (6) educadores, perfazendo 6 horas e 10 minutos de gravação (Quadro 1).

Quadro 1 – Tempo de gravação por escola, tempo e educadores envolvidos.

Escola	Tempo	Educadores
Escola 1	2h, 4min e 55s	1
Escola 2	40min e 43s	1
Escola 3	1h, 21min e 14s	2
Escola 4	2h e 4min	3
Total	6h, 10min e 52s	6

Fonte: elaborado pelos autores.

A partir desse *corpus*, desenvolvemos uma análise de caráter analítico-descritivo, buscando evidenciar como a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral se materializa no cotidiano escolar, suas contradições, tensões e potências. Para isso, apresentamos, nas próximas subseções, os principais achados organizados por escola, identificadas aqui como Escola Perseverança, Escola Adaptativa, Escola Esperança e Escola Resiliência, destacando elementos relacionados às condições de trabalho docente, às mudanças curriculares, à atuação de parceiros privados, às formas de gestão e às experiências de protagonismo e permanência estudantil. Cada instituição revela aspectos singulares do processo de implementação, permitindo compreender como a política é apropriada, reinterpretada e tensionada pelos sujeitos escolares em diferentes contextos.

Escola Perseverança

A primeira instituição, a Escola Perseverança, foi pioneira na adoção do Ensino Médio em Tempo Integral no Rio Grande do Sul e oferece um retrato significativo das contradições presentes na política. De acordo com o diretor entrevistado, a ampliação da jornada favoreceu a aproximação entre escola, estudantes e famílias. Contudo, tais avanços convivem com limitações estruturais profundas, resultantes da falta de suporte continuado por parte da Secretaria de Educação.

Um dos elementos mais sensíveis apontados refere-se às condições de trabalho, uma vez que a extensão do tempo escolar não veio acompanhada das condições necessárias ao seu pleno desenvolvimento. De acordo com o diretor, a substituição de docentes concursados por contratos temporários produziu instabilidade, intensificou tarefas e fragmentou o coletivo escolar, dificultando a consolidação de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) sustentado no longo prazo. A falta de tempo institucional para planejamento e a multiplicidade de demandas atribuídas às escolas integrais criaram um ambiente de sobrecarga permanente, no qual o imprevisto torna-se regra, não exceção.

O diretor ressalta que a equipe, ocupada em “apagar incêndios”, tem pouca margem para construir de forma democrática e contínua o projeto educativo da instituição. O prolongamento da carga horária também limitou a possibilidade de os jovens participarem de outras formações, sinalizando impactos na autonomia estudantil e nas escolhas formativas. Esses elementos revelam que a adesão ao programa não basta: é imprescindível que políticas articuladas respeitem os ritmos da escola e a singularidade das juventudes.

No campo curricular, o reordenamento das cargas horárias revela um projeto seletivo de formação. Houve ampliação de Língua Portuguesa e Matemática e, paralelamente, redução de componentes fundamentais para a compreensão crítica da realidade, como Biologia, Sociologia e Filosofia. Ao mesmo tempo, disciplinas e práticas como Projeto de Vida ou clubes de interesse foram implementadas sem materiais, orientações ou formação adequada, frequentemente comu-

nicadas às escolas durante períodos de férias, dificultando qualquer planejamento consistente.

Em relação às mudanças curriculares, o gestor também problematiza o uso do conceito de protagonismo juvenil. Para ele, a defesa normativa não é acompanhada de bases formativas sólidas: a ausência ou redução de componentes como Sociologia, Filosofia e Biologia compromete a formação crítica dos estudantes, restringindo o protagonismo a ações pontuais e pouco vinculadas à compreensão da realidade. O diretor ironiza propostas de clubes de interesse sem mediação docente, enfatizando que práticas supostamente autônomas reforçam o senso comum quando não há acompanhamento qualificado, transformando o protagonismo em dispositivo de desresponsabilização estatal e de substituição do trabalho docente.

Essa crítica dialoga diretamente com Arroyo (2013), ao denunciar como certas políticas educacionais deslocam para os jovens a responsabilidade por sua própria formação, esvaziando o papel histórico da escola pública como espaço de mediação, reflexão e proteção social. Também se aproxima das análises de Frigotto (2021a), que evidenciam como discursos de autonomia e empreendedorismo podem operar como tecnologias de responsabilização individual, ocultando desigualdades estruturais e fragilizando ainda mais o trabalho docente e o sentido público da escola.

O responsável relata que precisou buscar referências em outros estados para iniciar o trabalho, situação que evidencia um padrão recorrente: atribuir à escola a responsabilidade de dar forma a decisões tomadas sem planejamento ou diálogo. A aceleração dos tempos e os vínculos precários levam a dificuldades que encontram “solução” na crescente presença de atores privados no processo de implementação. A atuação do Instituto Unibanco, responsável pelo sistema de monitoramento SIGAE, e do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) reforça uma lógica de tecnificação da gestão: metas definidas sem participação das escolas, indicadores padronizados, relatórios quantitativos e mecanismos de vigilância permanente. Essa racionalidade, sustentada por plataformas digitais e dispositivos de gestão por resultados,

desloca o foco da formação humana para parâmetros operacionais. Como argumentam Saviani (2008) e Frigotto (2015), trata-se de um movimento que esvazia o sentido público da educação e produz formas indiretas de privatização, nas quais o Estado mantém o discurso de provedor enquanto transfere a agentes externos funções formativas, curriculares e administrativas.

Esse arranjo afeta diretamente o acompanhamento pedagógico. O diretor aponta que existe uma figura de mentoria, mas que ela não representa um apoio formativo, mas um canal de transmissão de demandas da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), dotado de pouca autonomia e interação esporádica. Ao invés de aproximar gestão e pedagogia, o modelo reforça controle e burocratização, ampliando a distância entre quem planeja a política e quem lida com seus efeitos.

Apesar desse contexto, a escola demonstra vitalidade em ações pedagógicas que já faziam parte da instituição. O diretor destaca projetos como a Mostra Cultural e a Mostra Científica, iniciativas que mobilizam diferentes linguagens artísticas e práticas investigativas. Tais experiências se constituem como pilares de uma cultura escolar engajada e sensível aos interesses das juventudes, reforçando a ideia de que o protagonismo estudantil emerge de práticas significativas e não de prescrições externas (Freire, 1996). Como lembra Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do oprimido*, a formação se produz no encontro dialógico e na valorização das expressões culturais dos sujeitos, e é justamente essa perspectiva que as ações da escola materializam. Ainda assim, segundo o gestor, tais iniciativas não são reconhecidas pela Secretaria da Educação nem tomadas como referência para outras instituições, o que indica uma subutilização das potencialidades formativas já existentes.

O atendimento aos estudantes com deficiência também evidencia a coexistência de contradições estruturais na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Embora faltem políticas de inclusão robustas, com diretrizes claras, formações específicas e recursos pedagógicos adequados, a escola mobiliza estratégias de convivência, afeto e reconheci-

mento que emergem do compromisso ético dos profissionais. O diretor ressalta que, na ausência de suporte institucional consistente, são os próprios educadores que constroem, no cotidiano, formas de acolhimento e acompanhamento capazes de garantir a permanência e participação desses estudantes. Essa inclusão, entretanto, depende mais da sensibilidade e da disposição individual dos docentes do que de condições estruturais efetivas, como salas de recursos multifuncionais plenamente equipadas, articulação com equipes multiprofissionais ou políticas estaduais de acessibilidade.

Essa situação revela uma distância expressiva entre o discurso oficial e a realidade concreta da escola. Enquanto a retórica da política enfatiza equidade, protagonismo e oferta de oportunidades ampliadas, o cotidiano mostra que a inclusão se sustenta em práticas localizadas e, muitas vezes, improvisadas, representando mais um exemplo da transferência de responsabilidades do Estado para o âmbito escolar. Como argumentam autores críticos da política educacional brasileira, como Mantoan (2015) e Diniz-Pereira (2019), a inclusão não pode depender exclusivamente do esforço individual dos professores; ela requer políticas articuladas, financiamento adequado e condições objetivas de trabalho. No caso da Escola Perseverança, o contraste entre a intencionalidade declarada e a materialidade oferecida evidencia uma política que promete inclusão, mas não cria os meios para realizá-la, reforçando práticas de resistência no interior da escola que atuam, paradoxalmente, para evitar que a exclusão se aprofunde.

No conjunto, a Escola Perseverança torna-se expressão de uma política que promete inovação, autonomia e formação integral, contudo, cuja implementação é marcada por precarização, ingerência privada, comunicação assimétrica e insuficiência de condições materiais. Ao mesmo tempo, revela a potência de coletivos escolares que, apesar das adversidades, insistem em criar, resistir e afirmar a educação como direito. Sua trajetória evidencia que políticas de tempo integral não se sustentam apenas com ampliação de jornada: exigem diálogo permanente, investimento consistente, estabilidade de equipes, valorização do trabalho docente e

reconhecimento das diversidades presentes nos territórios. Onde esses elementos não existem, prevalece o imprevisto e a formação integral se converte apenas em promessa.

A perseverança, no duplo sentido de nome e prática, emerge como força vital da escola, expressa na capacidade cotidiana de docentes e gestores de sustentar o trabalho educativo mesmo diante da precarização, das pressões administrativas e da ausência de suporte institucional. Essa disposição coletiva para “fazer acontecer” revela uma ética profissional profundamente enraizada, que impede o colapso das atividades essenciais e produz formas de cuidado, pertencimento e criação pedagógica que a política, em seu desenho atual, não garante. No entanto, essa mesma perseverança não pode ser confundida com solução estrutural. Ao contrário: ela funciona como indicador das lacunas deixadas pelo Poder Público e evidencia o risco de naturalização de um cenário em que a escola pública é obrigada a compensar, sozinha, aquilo que deveria ser responsabilidade do Estado.

Tal dinâmica reafirma o diagnóstico de autores como Arroyo (2012b), Frigotto (2015) e Saviani (2008), que apontam o processo de deslocamento da função estatal em direção à responsabilização dos sujeitos escolares. A crença de que o comprometimento dos profissionais substitui condições materiais adequadas representa uma forma sofisticada de precarização, pois transforma a resistência cotidiana em justificativa para manter políticas insuficientemente financiadas, mal planejadas ou pouco dialogadas. Desse modo, o esforço dos educadores, embora imprescindível, oculta as falhas estruturais da política de tempo integral, funcionando como uma espécie de “tampão” que impede que as contradições se tornem visíveis em sua totalidade.

Dessa forma, a perseverança da escola, longe de resolver os problemas, evidencia a urgência de que o Estado assuma plenamente sua responsabilidade na construção de condições reais para que o tempo escolar ampliado se traduza, de fato, em aprendizagem, vínculo, sentido e futuro para os estudantes. Sem investimento adequado, estabilidade das equipes, participação democrática e coerência curricular, o tempo integral permanece como promessa, e não como po-

lítica efetiva. A Escola Perseverança mostra que boa vontade, criatividade e compromisso não substituem políticas públicas articuladas; ao contrário, revelam a insuficiência delas. O que a experiência dessa escola ensina, portanto, é que nenhuma ampliação do tempo escolar produzirá efeitos significativos se não vier acompanhada de uma ampliação igualmente robusta do direito à educação, em suas dimensões materiais, políticas e humanas.

Por fim, classificamos essa escola como “Escola Perseverança” por notarmos que ela evidencia, de modo significativo, a contradição estrutural entre as promessas das políticas públicas e as condições reais enfrentadas pelas instituições de ensino. Trata-se de uma escola que, mesmo desprovida dos recursos materiais e humanos necessários, insiste em cumprir sua função social com compromisso ético, afetivo e pedagógico. Sua atuação ocorre, muitas vezes, na base da intuição, da tentativa e erro, o que aponta para uma ausência do Estado na garantia de uma formação continuada, de apoios técnicos e de uma política educacional verdadeiramente inclusiva.

Escola Adaptativa

Com a implementação mais recente, a Escola Adaptativa ainda buscava os caminhos para dar sentido à política. A entrevista com a vice-diretora indicou um cenário marcado por instabilidade e sucessivas reestruturação após a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Mesmo que a ampliação da jornada tenha inicialmente gerado expectativas positivas, o processo de implantação, lento, pouco dialogado e permeado por falhas na comunicação com a Secretaria da Educação, produziu um sentimento de insegurança na comunidade escolar e contribuiu para movimentos de evasão. Cerca de 50 estudantes deixaram a instituição, muitos pressionados pelas condições agravadas pós-pandemia. Esse quadro expressa o que Arroyo (2017) identifica como os efeitos perversos das políticas que desconsideram as trajetórias e condições de vida dos jovens.

Diante desse cenário, a escola buscou alternativas para conter a fuga de matrículas, entre elas a tentativa de articular

itinerários técnicos capazes de dialogar mais diretamente com os interesses e as necessidades dos jovens. A proposta de incorporar a formação profissionalizante surge, assim, como uma resposta emergencial à evasão e como esforço de manter a instituição atrativa em um contexto de forte competição escolar gerada pela própria política. Essa estratégia, contudo, carrega ambivalências. Por um lado, pode ampliar as possibilidades formativas e oferecer perspectivas de inserção laboral para estudantes cujas trajetórias foram profundamente impactadas pela pandemia e pela crise econômica. Por outro, em sintonia com Frigotto (2018b), pode resultar na intensificação de uma lógica utilitarista que reduz a formação humana a uma espécie de adestramento para atender demandas imediatas do mercado.

Nesse movimento, a escola se vê pressionada a reconfigurar seu projeto pedagógico não a partir de um debate coletivo sobre o sentido social da educação, mas de exigências externas que associam permanência e sucesso escolar ao cumprimento de índices e à “empregabilidade”. Esse tipo de pressão reforça o deslocamento identificado por Saraiva, Chagas e Luce (2019), segundo os quais a reforma do Ensino Médio opera uma reorientação estrutural do currículo, privilegiando itinerários profissionalizantes em detrimento da formação crítica, científica e cidadã. Em vez de assegurar o direito à educação integral, a política empurra escolas e estudantes para caminhos estreitos, frequentemente desconectados das aspirações juvenis ou das demandas culturais e históricas de seus territórios.

Assim, o esforço da instituição para ofertar itinerários técnicos, ainda que legítimo e necessário diante da evasão crescente, revela a contradição central da política discutida: promete ampliar oportunidades, todavia, entrega às escolas mecanismos de contenção e improviso. A opção por cursos profissionalizantes, nesse contexto, não nasce como escolha pedagógica estruturada, e sim como medida mitigadora de danos, um modo de evitar perder mais estudantes, reforçando a crítica de Frigotto (2018a) de que tais reformas deslocam a finalidade da escola para a adaptação das juventudes à eco-

nomia precarizada, e não para a construção de um projeto educativo emancipador.

As tensões se aprofundaram nesse parâmetro quando a gestora destacou as dificuldades de integração curricular, a redução da carga horária de componentes da formação geral e a forte presença de parceiros privados na orientação pedagógica. Esses elementos dialogam diretamente com a análise de Saraiva, Chagas e Luce (2019), para quem a reforma do Ensino Médio opera uma “dualidade renovada”, deslocando o sistema público para uma lógica gerencial privada e enfraquecendo o caráter formativo da escola.

Ainda que disciplinas eletivas e projetos integrados constituam tentativas locais de inovação, a necessidade de submeter cada proposta ao sistema da Secretaria da Educação revela a limitação da autonomia escolar.

A gente não tem autonomia. Declaradamente não se tem autonomia, mas a gente faz ter. No dia a dia, a gente vai tocando como melhor a escola pode se adequar e de um jeito que não interrompa e não interfira no nosso trabalho com os colegas. Mas a gente vai ajudando, ajeitando as arestas [...]. Porque uma coisa vocês concordam comigo: a escola X não é igual à escola Y. Cada escola tem a sua realidade. Daí você tem que te adequar conforme a sua realidade, e isso o sistema não entende quando exige padrões fixos (Diretora da Escola Adaptativa).

Como afirma Diniz-Pereira (2011), políticas que tratam a escola como mero executor de orientações centralizadas não reconhecem os saberes docentes nem as especificidades dos territórios. Esse tensionamento é evidente quando a criatividade pedagógica da equipe precisa se ajustar a parâmetros previamente definidos por plataformas e regulamentações externas, o que redundará em um processo de padronização que empobrece a experiência educativa.

A consequência é um paradoxo estrutural: a escola é convocada a inovar, porém a inovação só é validada quando se enquadra nos filtros normativos da gestão central, reforçando um modelo verticalizado de controle. Arroyo (2017) argumenta que essa forma de regulação desconsidera a historicidade das práticas escolares e seus vínculos comunitários,

produzindo uma lógica em que a gestão por capturar a ação pedagógica, condicionando-a a metas e indicadores. No caso observado, a dificuldade de aprovar projetos que dialogam com demandas reais dos estudantes, sejam eles culturais, comunitários ou de fortalecimento identitário, evidencia que a promessa de flexibilidade do Ensino Médio em Tempo Integral permanece mais discursiva do que efetiva. Em vez de ampliar as margens de criação, a política tende a reafirmar um currículo prescrito, distante da complexidade cotidiana vivida por docentes e estudantes.

Como destaca Libâneo (2012, p. 48), sem condições reais de autonomia, “as escolas tornam-se dependentes de modelos externos que pouco dialogam com seus problemas concretos”, o que aprofunda a sensação de engessamento e de impotência pedagógica. Nesse sentido, a submissão constante aos sistemas centrais revela não apenas uma limitação burocrática, mas um projeto político de gestão no qual a autonomia aparece apenas como retórica legitimadora. A escola, portanto, opera em um campo de tensões em que seu potencial inovador existe, mas é continuamente reduzido pela lógica de controle institucional que orienta a política de tempo integral.

No que diz respeito ao protagonismo juvenil, a fala da vice-diretora também expõe contradições fundamentais: embora a política afirme colocar o estudante no centro do processo educativo, seu funcionamento cotidiano revela práticas rigidamente reguladas, dependentes de sistemas de controle, formulários e protocolos que limitam a autonomia dos jovens e da própria escola. Cabe pontuar que Freire (1996) defendia que não há autonomia sem condições concretas de exercê-la; assim, o protagonismo não pode ser decretado por documentos ou por campanhas motivacionais, mas deve emergir de práticas dialógicas, de espaços reais de participação e de uma escuta sensível às experiências e aos saberes que os sujeitos trazem consigo. Quando essas condições não existem, o protagonismo converte-se em retórica, ou, nas palavras de Arroyo (2013), em responsabilização juvenil, na qual se atribui aos estudantes tarefas que deveriam ser sustentadas por políticas públicas consistentes.

Outro aspecto crítico refere-se ao papel desempenhado pelo parceiro privado ICE, que define um perfil idealizado de estudante proativo, guiado por competências comportamentais e traços empreendedores. A atuação desse ator ecoa a crítica de Costa (2009) sobre a colonização empresarial dos discursos educacionais, processo em que vocabulários gerenciais, eficiência, metas, engajamento e performance passam a orientar políticas públicas, muitas vezes sem debate democrático e sem considerar as desigualdades estruturais que marcam a escola pública. Nesse sentido, a incorporação de padrões comportamentais como parâmetro de sucesso escolar reforça lógicas de responsabilização individual, alinhando-se à análise de Frigotto (2021a), para quem a ênfase no empreendedorismo juvenil opera como tecnologia de governo que desloca para os indivíduos o peso da precarização social e econômica.

O protagonismo, tal como formulado pelas parcerias privadas, tende a assumir a forma de clubes, projetos ou atividades pontuais que, embora apresentadas como práticas autônomas, são frequentemente limitadas pela estrutura rígida do sistema e pela ausência de mediação docente. Essa contradição revela, como apontam Saraiva, Chagas e Luce (2019), a distância entre o discurso de flexibilidade curricular da reforma e as condições concretas de sua implementação nas escolas. Assim, em vez de fortalecer experiências formativas significativas, o protagonismo institucionalizado corre o risco de reduzir-se a um dispositivo prescritivo que desresponsabiliza o Estado, invisibiliza o trabalho docente e desloca para os jovens a obrigação de “fazer dar certo” uma política marcada por lacunas estruturais.

A formação docente, marcada por forte influência empresarial, também revela fragilidades estruturais. A vice-diretora relata que, mesmo responsável por orientar colegas, recebe informações de forma fragmentada e simultânea ao início do ano letivo. Esse movimento expressa o que Saviani (2012) chama de “responsabilização deslocada”: o Estado transfere à escola os efeitos de sua própria desorganização. Apesar disso, a instituição preserva práticas próprias, como saídas de campo a pé para parques, cinemas ou espaços cul-

turais, que ampliam a experiência formativa dos estudantes, especialmente daqueles que vivenciam múltiplas vulnerabilidades. Essas ações dialogam com a defesa de Arroyo (2012a) sobre a centralidade de reconhecer os jovens como sujeitos de direitos e produtores de cultura.

Como apontado pelas dirigentes, há de se considerar o fortalecimento dos controles centralizados e ineficientes do processo de implementação da política, que, por meio de planilhas duplicadas, solicitações contraditórias e demandas enviadas fora do horário de trabalho, intensificam o sofrimento docente. Diniz-Pereira (2020) interpreta esse acúmulo como parte do processo de sobrecarga silenciosa que atinge professores em contextos de reformas tecnocráticas.

Diante disso, descrevemos essa instituição como uma Escola Adaptativa. Essa adaptabilidade, no entanto, não deve ser romantizada: ela emerge como resposta à precarização e à escassez de apoio institucional. Como adverte Arroyo (2017), quando a escola é obrigada a “se virar sozinha”, aquilo que se aparenta inovação é, na verdade, sobrevivência. Mais do que sinalizar êxito, a adaptabilidade revela contradições profundas da política. Ao celebrá-la como virtude, corre-se o risco de naturalizar o abandono estatal, deslocando para a escola e para seus profissionais a responsabilidade por sustentar reformas que exigem muito mais do que oferecem.

Escola Esperança

A adesão da Escola Esperança ao Ensino Médio em Tempo Integral, em 2023, foi motivada pela expectativa de melhoria das condições institucionais, especialmente no que se refere ao aporte financeiro e à ampliação da infraestrutura. Embora a política tenha, de fato, promovido avanços estruturais relevantes, como a instalação de um auditório, laboratório de ciências, sala de informática e espaços de convivência, seu desenvolvimento cotidiano evidenciou contradições profundas. Essa situação é refletida na insuficiência de suporte institucional, que, somada ao aumento das atribuições administrativas e pedagógicas, resultou em intensificação do trabalho docente e em quadros recorrentes de desgaste físico e emocional.

Segundo o relato das dirigentes, apesar das fragilidades, a reorganização curricular e a ampliação da jornada escolar repercutiram positivamente na experiência dos estudantes. A criação de ambientes de convivência, como a sala destinada ao intervalo do meio-dia, possibilitou maior integração entre os jovens e contribuiu para fortalecer vínculos socioafetivos, beneficiando, por vezes, a saúde mental dos jovens. As profissionais também identificam avanços na aprendizagem, argumentando que a maior permanência na escola favorece o acompanhamento pedagógico e a circulação de saberes no cotidiano institucional.

O discurso revela, contudo, uma tensão permanente: embora reconheçam o potencial formativo do modelo, frequentemente associado a experiências exitosas em estados como Pernambuco e Ceará, as educadoras resistem à ideia de replicação mecânica de tais referências. Elas defendem que a adoção da jornada ampliada exige atenção às especificidades regionais e às condições reais das escolas, sobretudo no que diz respeito ao quadro de pessoal, visto que a inexistência de ampliação da equipe fez com que professores e coordenadores assumissem atividades que extrapolam suas funções, como o acompanhamento dos estudantes no horário de almoço e a gestão cotidiana de problemas administrativos.

Essa sobrecarga também repercutiu nas iniciativas voltadas ao protagonismo juvenil. Mesmo que haja, na instituição, esforços para garantir espaços de participação, como conselhos de classe participativos e estímulo à criação do Grêmio Estudantil, as ações permanecem intermitentes. Isso ocorre, em parte, pela dificuldade de as docentes manterem encontros regulares com líderes de turma e estruturarem mecanismos consistentes de participação com demandas burocráticas excedentes e poucos colegas para auxiliar no processo. A visita da União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas mobilizou a comunidade escolar, mas o processo não teve continuidade. Assim, a escola vivencia uma contradição: busca fomentar autonomia e voz juvenil, todavia enfrenta limites impostos pela falta de pessoal e pela intensificação do trabalho docente.

A ausência de profissionais especializados para atender estudantes com necessidades específicas acrescenta outra camada de complexidade. Embora exista uma professora responsável pela sala de recursos, sua carga horária é dividida entre múltiplas demandas, impossibilitando o atendimento adequado. Tal cenário evidencia lacunas estruturais importantes para a efetivação da proposta de educação integral, que pressupõe não apenas ampliação do tempo escolar, mas também condições concretas de inclusão e acompanhamento individual.

A relação com a Secretaria da Educação apresenta fragilidades semelhantes às observadas em outras instituições parceiras da política. A formação inicial ocorreu de maneira presencial, mas a continuidade formativa tem sido ofertada predominantemente online, com cursos optativos que não dialogam, necessariamente, com as necessidades reais da equipe. Soma-se a isso o não cumprimento de promessas salariais, como o adicional previsto para coordenadores de área, o que gera insatisfação e reforça a percepção de que as demandas do tempo integral não são acompanhadas de reconhecimento institucional.

É isso que eu disse. Que uma das coisas que vai de encontro que foram omitidas, que os professores com dedicação, lembra que eu falei para vocês de dedicação, não estão recebendo. E aí é que gera um monte de conflito. Eles acham que estão trabalhando muito e ainda vão ter que ficar fazendo isso (Coordenadora da Escola Esperança).

Em síntese, a Escola Esperança constitui um exemplo significativo das tensões estruturais que atravessam a implementação do Ensino Médio em tempo integral. Há um interesse no sucesso da política, contudo, com a presença das mesmas limitações já destacadas. Se, por um lado, observam-se melhorias na infraestrutura, ampliação do tempo de permanência estudantil e fortalecimento das relações socioafetivas, por outro, enfrenta-se sobrecarga docente, insuficiência de recursos humanos e descontinuidade formativa.

Ainda assim, a equipe demonstra empenho em sustentar práticas pedagógicas de qualidade, valorizando o acolhimen-

to, a escuta e a construção de uma escola viva e afetiva. Essa postura, marcada pela esperança crítica, revela a potência das ações coletivas mesmo em contextos de precarização, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade urgente de condições estruturais mínimas para que a política alcance seus objetivos formativos.

Escola Resiliente

A Escola Resiliente apresentou uma direção que identificou no Ensino Médio em Tempo Integral um potencial de transformação social e educacional, apesar das contradições e fragilidades presentes em sua execução. A diretora enfatizou que os efeitos mais imediatos da política, implementada em 2024 nessa instituição, foram de natureza assistencial, sobretudo no que diz respeito ao acesso à alimentação de qualidade e ao acolhimento dos estudantes. Para ela, a garantia dos direitos sociais básicos constitui condição essencial para que processos formativos mais complexos possam ocorrer.

Ao mesmo tempo, a gestora evidenciou déficits importantes: falta de formação continuada para os docentes, atrasos na adaptação da infraestrutura escolar e intensificação da carga administrativa das equipes, elementos que repercutiram diretamente no sofrimento e na exaustão do trabalho pedagógico. Esse cenário ampliou o escopo das responsabilidades da gestão, que passou a responder demandas que extrapolam o espaço escolar e alcançam questões sociais e comunitárias.

A instituição organizou o seu currículo por áreas do conhecimento e desenvolveu projetos integradores. Tanto a coordenadora quanto a diretora relataram que a ampliação da jornada diária permitiu maior aprofundamento de conteúdos que, em um calendário tradicional, dificilmente eram contemplados. As eletivas, nesse contexto, passaram a funcionar como instrumentos relevantes de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), contribuindo, segundo as gestoras, para reduzir desigualdades no acesso aos espaços acadêmicos.

Uma mudança significativa observada após a implementação do tempo integral foi a intensificação das preocupações com o desempenho nas avaliações. Buscando elevar os resultados, os docentes passaram a elaborar simulados autorais, o que expandiu a carga de trabalho e ampliou a pressão gerada pelas avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Assim, a cultura de monitoramento em larga escala, ao mesmo tempo em que orientou parâmetros, intensificou demandas e reforçou o desgaste emocional dos professores.

No discurso da diretora, a política foi inicialmente apresentada atrelada à valorização dos profissionais, articulada à valorização docente e com a promessa de resolver a histórica rotatividade de profissionais e o elevado número de contratos temporários. Diante desse cenário, a gestão local estimulou que os professores aderissem ao tempo integral para que pudessem dedicar-se exclusivamente à escola, fortalecendo vínculos com os estudantes e com a comunidade. A expectativa era que a presença contínua favorecesse abordagens pedagógicas mais inclusivas, respeitando ritmos e condições diversas de aprendizagem.

Também foi anunciada a chegada de uma nova mobília destinada à criação de salas temáticas, o que representaria avanços na infraestrutura e na oferta de recursos educacionais. Entretanto, nenhuma das promessas se concretizou no início da implementação. A escola iniciou o ano letivo com carência de professores em áreas centrais, como Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa e Química. A ausência de novos ambientes, por sua vez, dificultou a diversidade curricular prevista para a educação integral, já que muitos projetos dependiam de espaços e equipamentos não disponibilizados. Ainda assim, a chegada tardia de novos profissionais, ao longo do semestre, trouxe algum alívio à equipe.

Em 2023, praticamente não houve formação promovida pela Secretaria da Educação para orientar a implantação do modelo, o que produziu insegurança entre os docentes e dificultou o diálogo da escola com as famílias. A diretora observou que uma visita técnica a uma escola que já havia implementado o tempo integral, foi mais esclarecedora do que

as orientações formais oferecidas pela rede. Nesse processo, o acompanhamento realizado por um tutor da secretaria, responsável por sanar dúvidas, monitorar indicadores e orientar reuniões pedagógicas, foi percebido como um apoio limitado, porém significativo. Para a diretora, sua presença comunica uma forma inicial de suporte institucional.

A coordenadora, por outro lado, problematizou a natureza da formação oferecida, argumentando que encontros pontuais não podem ser considerados formação continuada. Para ela, a ausência de um processo formativo consistente gerou a impressão equivocada de autonomia e transferiu à escola responsabilidades que deveriam ser compartilhadas com o poder público. Essa situação evidencia o descompasso entre a proposta da educação integral, que requer condições materiais, tempo, equipe profissional e espaços adequados, e a realidade das escolas públicas, frequentemente marcadas pela precarização e pela insuficiência de recursos.

Apesar das dificuldades, a diretora demonstrou apoio à política, sobretudo pelos resultados positivos observados na alimentação e pela gradual adaptação da infraestrutura, elementos que, em sua visão, ampliaram as possibilidades pedagógicas. Esse entendimento dialoga com autores como Martinic (2015) e Husti (1993), que analisam a necessidade de reorganização do tempo escolar e os desafios impostos por estruturas administrativas tradicionais. Para a gestora, garantir acolhimento, segurança e alimentação constitui a base sobre a qual qualquer projeto formativo pode se sustentar.

Antes da implementação, era comum que estudantes permanecessem no pátio após o turno devido à ausência de alimentação garantida pelas famílias. Diante dessa vulnerabilidade, a escola passou a compreender o tempo integral como uma forma de assegurar condições mínimas de permanência. No entanto, mesmo com espaços disponíveis e equipe completa, uma turma de primeiro ano foi encerrada, representando perda expressiva de matrículas e contrariando os objetivos da política.

Observa-se, portanto, que as gestoras reconheceram valor no modelo de tempo integral, especialmente nos aspectos assistenciais, mas também testemunharam as contradições

estruturais que o atravessam: atrasos nas adaptações, inexistência de formação consistente e insuficiência de apoio institucional. A ampliação dos recursos destinados à alimentação e a recomposição gradual do quadro de funcionários apareceram, nesse contexto, como ganhos importantes, mas insuficientes para garantir a plena implementação da política.

A análise evidencia que a gestão escolar tem desempenhado papel central na mediação entre as exigências das reformas educacionais e as condições concretas da escola pública. Embora demonstrem esperança no potencial da política, as gestoras vivenciam um acúmulo crescente de tarefas, que compromete ações já presentes na rotina, como a formação em serviço, e dificulta o atendimento às demandas adicionais que o modelo exige. A resiliência observada na Escola Resiliência emerge, assim, menos do suporte estatal e mais da dedicação dos profissionais, que se veem obrigados a assumir funções que ultrapassam o âmbito pedagógico para garantir a permanência e o bem-estar dos estudantes.

Essa resiliência revela o quanto a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral depende, muitas vezes, do compromisso dos educadores e da criatividade das gestões, em vez de apoio estrutural contínuo e políticas formativas de longo prazo. Assim, a escola permanece sustentada por esforços individuais e coletivos que buscam concretizar os objetivos da política, apesar das lacunas deixadas pelo Estado.

Fragmentos de esperança: entre o improvável e o essencial

A análise do material empírico obtido nas quatro escolas investigadas revela um conjunto de padrões que indica fragilidades estruturais na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral no Rio Grande do Sul. A pesquisa buscou compreender como a política de ampliação da jornada escolar tem sido operacionalizada no estado entre 2017 e 2024 e em que medida tal modelo tem contribuído para a construção de uma escola capaz de assegurar direitos educacionais e dialogar com as demandas de suas comunidades.

Um dos achados mais recorrentes diz respeito à precariedade da formação continuada. Em todos os contextos

analisados, gestores e professores relatam a falta de programas estruturados de formação, especialmente no que tange ao atendimento a estudantes da Educação Especial, ao incentivo ao protagonismo juvenil e ao trabalho com metodologias interdisciplinares. Como consequência, práticas pedagógicas são desenvolvidas sem o respaldo teórico-metodológico necessário, frequentemente descritas como processos de “tentativa e erro”. Tal cenário evidencia não apenas a insuficiência de investimentos na valorização do trabalho docente, mas também os limites da política quando não articulada a ações intersetoriais que garantam condições reais para sua efetivação.

Outro elemento convergente entre as escolas diz respeito à insuficiência de suporte institucional. A carência de profissionais especializados, como docentes da sala de recursos, psicólogos e assistentes sociais, somada à sobrecarga de equipes incompletas, compromete o atendimento aos estudantes e intensifica a sensação de isolamento dos professores diante de demandas complexas. Muitas vezes, a manutenção de práticas minimamente inclusivas depende da articulação informal entre a escola, as famílias e a dedicação dos profissionais, revelando a distância entre os pressupostos do tempo integral e o cotidiano das instituições públicas.

Nesse contexto, a escola pública passa a incorporar funções que ultrapassam sua atribuição educativa. Os relatos coletados mostram que a instituição tem atuado como espaço de cuidado, proteção, escuta e mediação de conflitos, assumindo responsabilidades que decorrem da ausência do Estado em outras políticas sociais. Essa ampliação de tarefas, embora essencial para garantir a permanência dos estudantes, também expõe a sobrecarga dos profissionais e revela a lógica de responsabilização da escola por questões sociais mais amplas, como discutem autores como Arroyo (2013) e Frigotto (2021a).

Além das dificuldades estruturais, destaca-se o avanço de atores privados na formulação e execução das políticas relacionadas ao tempo integral. Fundações empresariais, organizações da sociedade civil e empresas de tecnologia têm atuado na elaboração de materiais, plataformas e processos

formativos. Em nome de parcerias público-privadas, transferem-se ao setor privado responsabilidades que deveriam ser do Estado, reforçando uma lógica gerencial baseada em metas, indicadores e padronizações. Tal movimento contribuiu para a intensificação da dualidade educacional, oferecendo formas distintas de escolarização às diferentes camadas sociais, como analisam Frigotto e Diniz-Pereira (2011).

Apesar desse cenário, o estudo aponta um aspecto que atravessa todas as escolas: o compromisso ético e afetivo dos educadores. Mesmo diante da escassez de recursos, professores e gestores empenham-se em criar condições para que o modelo funcione, buscando estratégias para acompanhar os estudantes, construir espaços de escuta e promover ações culturais e pedagógicas significativas. Esse esforço, contudo, convive com sinais de desgaste, já que a criatividade e a resiliência dos profissionais não podem substituir políticas públicas robustas, formação contínua e condições de trabalho adequadas.

A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, portanto, apresenta-se como uma política com potencial transformador, mas ainda marcada por importantes lacunas. A simples ampliação do tempo de permanência na escola não garante, por si só, a formação integral prometida. Sem investimentos consistentes em infraestrutura, valorização profissional, formação docente e ações intersetoriais, a política tende a recair sobre o esforço individual dos trabalhadores da educação, reproduzindo desigualdades e limitando seus efeitos.

Nesse sentido, defender o tempo integral implica concebê-lo como parte de um projeto democrático mais amplo, comprometido com a justiça social, a participação das comunidades escolares e o fortalecimento da escola pública como espaço de formação crítica. Entre promessa e realidade, é a resistência dos educadores que tem garantido, ainda que de modo precário, a continuidade da política.

Referências

- ARROYO, Miguel. **Escola “cidadã”**: o ensino médio, os jovens e os saberes. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012a.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012b.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.
- COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2009.
- CHAGAS, Ângela B.; LUCE, Maria B. Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1-21, dez. 2019. DOI: 10.5212/PraxEduc.v15.14653.022.
- DINIZ-PEREIRA, Juliano. **Formação de professores e compromisso social**: perspectivas críticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A formação de professores no Brasil**: desafios e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A prática como componente curricular na formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A prática como componente curricular na formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: crítica ao neoliberalismo em educação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A reforma do ensino médio e o embuste da dualidade entre formação geral e profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018b, p. 93-112.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O ensino médio no Brasil**: entre a mercantilização e a flexibilização. São Paulo: Cortez, 2021a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 636-652, 2021b. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.44442.

FRIGOTTO, Gaudêncio; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A reforma educacional no Brasil**: novos projetos e velhas disputas. Campinas: Autores Associados, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Autores Associados, 2005.

GENTILI, Pablo. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Cortez, 2011.

HUSTI, Anik. **La organización del tiempo escolar**. Barcelona: Graó, 1993.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o ataque neoliberal ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LEANDRO SILVEIRA, Lara. **Da utopia à resistência**: os descompassos da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. 2025. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em

Letras – Português/Espanhol) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MARTINIC, Sergio. El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la jornada escolar completa en Chile. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 69, n. 1, p. 19–36, 2015.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral e enfrentamento das desigualdades sociais**. Porto Alegre: Penso, 2019.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz. As disputas em torno dos projetos para o Ensino Médio no Brasil: bibliografia em análise. **Revista de Ciências Humanas Frederico Westphalen**, v. 20, n. 03, p. 48-68, dez. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, políticas e reformas**: ensaios estratégicos. Campinas: Autores Associados, 2012.

6 O Ensino Médio em Tempo Integral e os jovens alvoradenses

Luiz Eduardo Klatte da Rosa da Silva

Mateus Saraiva

Juliana Hass Massena

Geovana Rosa Affeldt

Este artigo analisa a oferta do Ensino Médio no município de Alvorada e busca responder a seguinte questão: em que medida o Ensino Médio em Tempo Integral contribuiu para a permanência escolar dos jovens em Alvorada? Trata-se de um estudo de natureza quantitativa, de caráter descritivo-analítico, que se baseia na tabulação e análise de dados educacionais oficiais, triangulados com o contexto socioeconômico e territorial local. As fontes utilizadas incluem dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do QEdU, abrangendo informações sobre a localização das escolas, as matrículas e as taxas de rendimento escolar, com ênfase nos indicadores de aprovação, reprovação e abandono, no período compreendido entre 2014 e 2024. A partir dessa análise, buscamos compreender os limites e as possibilidades da política de Ensino Médio em Tempo Integral, no que se refere à permanência escolar dos jovens no município.

A escolha do município decorre da sua singularidade. Alvorada apresenta indicadores socioeconômicos historicamente marcados pelos elevados níveis de vulnerabilidade social, o que reflete diretamente nas trajetórias escolares de seus estudantes. A oferta de Ensino Médio perpassa por contextos de desigualdades territoriais e socioeconômicas, que incidem em exclusão e impactam negativamente o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos jovens alvoradenses. Nesse contexto, a escola assume papel central como local de proteção, socialização e desenvolvimento, tendo potencialidade ímpar para capacitar o aluno a melhores condições

de trabalho, embora esta não seja sua única nem principal função.

A oferta de Ensino Médio no município é realizada em 16 escolas (Quadro 1), das quais 13 são públicas (12 estaduais e uma federal) e 3 são privadas.

Quadro 1 – Escolas de Ensino Médio por categoria administrativa – Alvorada.

Nº	Escola	Categoria Administrativa
1	EEEM Campos Verdes	Pública
2	EEEM Maurício Sirotsky Sobrinho	Pública
3	EEEM Nossa Senhora Aparecida	Pública
4	IE Nossa Senhora do Carmo	Pública
5	IEE Julio Cesar Ribeiro de Souza	Pública
6	CE Érico Veríssimo	Pública
7	EEEM Senador Salgado Filho	Pública
8	EEEM Vale Verde	Pública
9	EEEB Prof. Gentil Viegas Cardoso	Pública
10	CE Antônio de Castro Alves	Pública
11	EEEM Carlos Drummond de Andrade	Pública
12	Escola Êxito	Privada
13	Escola Luterana São Marcos de Educação Básica	Privada
14	IFRS – Campus Alvorada	Pública
15	Escola de Ensino Médio Salvador Jesus Cristo	Privada
16	EEEM Mario Quintana – CAIC	Pública

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do catálogo de escolas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024).

A Figura 1 ilustra a localização das escolas. A linha amarela indica os limites territoriais de Alvorada, os círculos indicam onde está cada uma das escolas, e os numerais identificam essas escolas conforme o Quadro 1. Nota-se que a distribuição de instituições que ofertam o Ensino Médio é desigual, com a maioria dessas escolas estando próxima do centro urbano da cidade e da sua porção norte, onde se concentra a maior parte da malha urbana e das atividades comerciais. Dessa forma, é necessário um esforço de locomo-

ção muito maior por parte dos alunos que moram em regiões afastadas do centro da cidade.

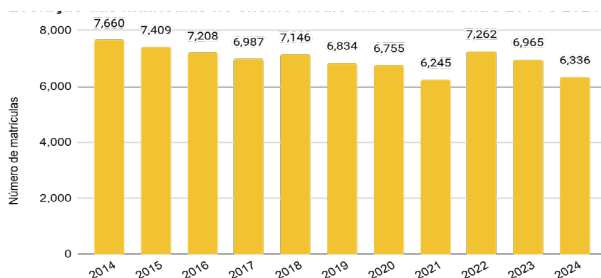
Figura 1 – Mapa de localização das escolas de Ensino Médio em Alvorada.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do catálogo de escolas do Inep (2024) e do Google Maps, com uso do recurso Google My Maps. Captura de tela retirada do Google Earth Pro. Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/edit?mid=1Xd1CVW8iG15gvxZxeU5OKZwiCR037Dw&usp=sharing>.

As matrículas no Ensino Médio no município de Alvorada (Gráfico 1) são urbanas e realizadas, em sua maioria, na rede estadual (91,5%). A predominância de matrículas urbanas decorre de uma interpretação do IBGE, que considera o território integralmente urbanizado, apesar de ser possível observar, especialmente em regiões afastadas do centro da cidade, a ausência de asfaltamento nas ruas e de iluminação pública. Nesses lugares, é ainda comum observar a utilização de cavalos e carroças, bem como a ausência de rotas de transporte público.

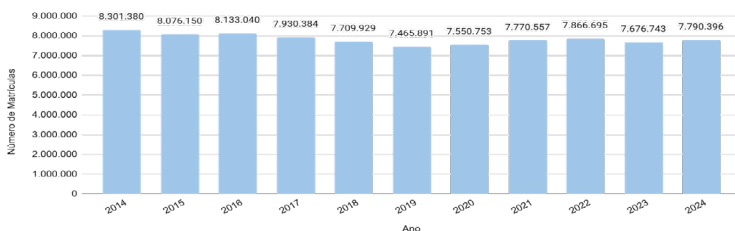
Gráfico 1 – Evolução das matrículas no Ensino Médio (2014-2024) em Alvorada.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2026).

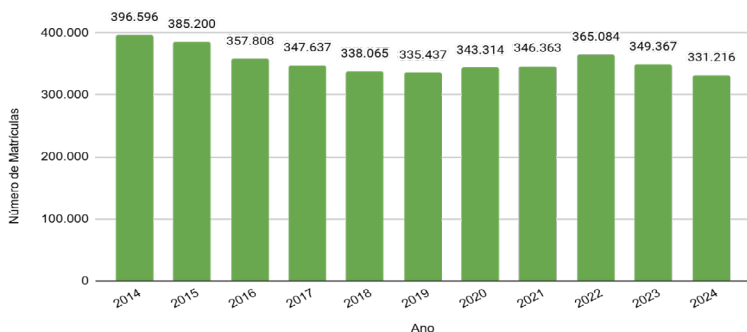
Ao analisar os anos que integram a seriação do Ensino Médio (Gráfico 2), observa-se uma oscilação. Há um número decrescente de matrículas conforme avança o quadriênio inicial do período em análise, entre 2014 e 2017, um aumento em 2018, uma nova diminuição no intervalo compreendido entre 2018 e 2021, um aumento em 2022 e um novo decréscimo entre 2022 e 2024. Essa oscilação no número de matrículas segue o padrão nacional e estadual para o mesmo período em análise (Gráficos 2 e 3). Surpreende, no entanto, que o número de matrículas em Alvorada no ano de 2018 cresce em relação ao ano anterior, fugindo do padrão nacional e estadual.

Gráfico 2 – Evolução das matrículas no Ensino Médio (2014-2024) no Brasil.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2026).

Gráfico 3 – Evolução das matrículas no ensino médio (2014-2024) no Rio Grande do Sul.

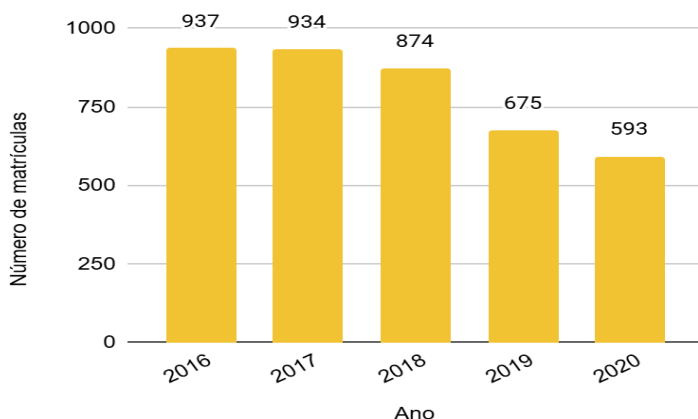


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2024).

Um dos fatores que poderiam, em um primeiro momento, explicar o aumento atípico nas matrículas no município em 2018 seria a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em 12 escolas no estado do Rio Grande do Sul, política que trouxe investimentos financeiros às instituições (Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2018). Em Alvorada, apenas uma escola foi selecionada para a implementação dessa política, a Escola Estadual de Ensino Médio Senador Salgado Filho. Ressalta-se, como informação contextual, que um dos autores era estudante da instituição à época, o que contribuiu para a compreensão das dinâmicas escolares analisadas, sem, contudo, constituir-se como elemento metodológico central do estudo.

Contudo, essa é uma hipótese refutada pelos dados. Em que pese a defesa dos governantes de que a política seria atrativa aos jovens, constata-se que, à época, o número de matrículas não cresceu, pelo contrário: houve uma diminuição no total de alunos matriculados no Ensino Médio em relação aos anos anteriores (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Evolução das matrículas no Ensino Médio (2016-2020) da Escola Estadual de Ensino Médio Senador Salgado Filho, em Alvorada.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar sistematizados pelo QEdú (2025).

Conclui-se, então, de acordo com os dados apresentados no Gráfico 4, que a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, no formato implementado, não dialogou com a necessidade de trabalho juvenil, com a busca por formação profissional e com as condições territoriais e socioeconômicas. Afinal, houve diminuição dos alunos matriculados na instituição selecionada para a implementação da política.

Nesse mesmo período, houve a implementação do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), que passou a operar em sede própria, no bairro Campos Verdes, a partir da segunda metade de 2016, passando, portanto, a ofertar vagas na etapa do Ensino Médio apenas no ano seguinte, o que justifica a ausência de matrículas no ano da sua inauguração. Por meio da Tabela 1, é possível observar que em 2017 surgem as primeiras matrículas na rede de ensino federal no município.

Tabela 1 – Matrículas no município de Alvorada por ano e rede de ensino.

Ano	Rede Estadual	Rede Privada	Rede Federal
2014	7.318 (95.5%)	342 (4.5%)	0 (0%)
2015	7.061 (95.3%)	348 (4.7%)	0 (0%)
2016	6.893 (95.6%)	315 (4.4%)	0 (0%)
2017	6.659 (95.3%)	267 (3.8%)	61 (0.9%)
2018	6.743 (94.4%)	287 (4.0%)	116 (1.6%)
2019	6.324 (92.5%)	341 (5.0%)	169 (2.5%)
2020	6.185 (91.6%)	352 (5.2%)	218 (3.2%)
2021	5.712 (91.5%)	333 (5.3%)	200 (3.2%)
2022	6.834 (94.1%)	245 (3.4%)	183 (2.5%)
2023	6.429 (92.3%)	355 (5.1%)	181 (2.6%)
2024	5.795 (91.5%)	323 (5.1%)	218 (3.4%)

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2026).

As matrículas no IFRS vêm representando uma parcela cada vez maior do total de alunos matriculados no Ensino Médio em Alvorada, e a própria existência dessa instituição de ensino na cidade é um dos elementos explicativos para o aumento no número de matrículas no ano de 2018. O crescimento da rede federal fica em paralelo com a oscilação do número de matrículas na rede estadual e na rede privada.

Traça-se, então, o seguinte paralelo: enquanto o Ensino Médio estadual passa por períodos de estagnação, em uma situação correlata ao que ocorre no estado, o Ensino Médio federal é atrativo aos alunos. Uma possível explicação é a integração dos cursos técnicos com o Ensino Médio. Com isso, fica posta uma situação em Alvorada na qual o ensino técnico é aparentemente mais atrativo, enquanto o Ensino Médio em Tempo Integral gera pouco interesse, justamente por não dialogar com as necessidades do estudante.

Voltando novamente para o Gráfico 1, é possível perceber que, após o aumento no número de matrículas que ocorreu em 2018, esse valor sofreu uma abrupta queda, vindo a se tornar o menor observado desde 2014 até então. Vemos, assim, por meio da Tabela 1, que as matrículas nas redes privada e federal aumentaram entre 2018 e 2019, sendo que a maior queda está na estadual.

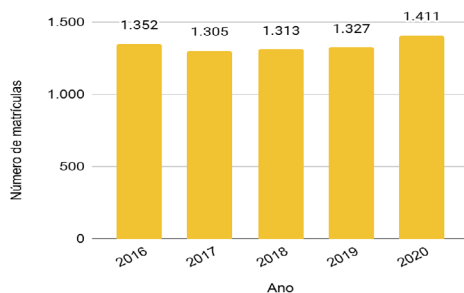
Com os dados do Gráfico 4, é possível apontar que só na escola Senador Salgado Filho a diminuição do número de matrículas foi de 199, número considerável quando comparado ao total de diminuição de matrículas da cidade de Alvorada, que foi de 312 de 2018 para 2019. Isso, novamente, aponta para a possível distância do Ensino Médio em Tempo Integral, sendo algumas das questões centrais na discussão sobre sua eficácia a falta de professores e a falta de planejamento para as atividades que complementam a carga horária. Trata-se, mais uma vez, de um possível fator de repulsão ligado às longas e cansativas jornadas implementadas pelo Ensino Médio de Tempo Integral que, portanto, influenciam os jovens a procurarem vagas em outras instituições.

A distância entre as concepções de educação integral (Moll, 2019) e de escolas de tempo integral fica evidente na diminuição das matrículas na escola de tempo integral. A mera ampliação do tempo que o aluno permanece na escola não é um atrativo. Os discentes mostraram-se atraídos pela possibilidade de uma formação oferecida no Ensino Médio, como no IFRS, ou de continuar fazendo no turno inverso à escola regular seus cursos, estágios, empregos ou ajudando na organização familiar, seja cuidando da casa e/ou dos irmãos.

Silveira (2025) traz, em seu Trabalho de Conclusão de Curso, pesquisa que aponta que, para além da ampliação do tempo na escola, muitos outros aspectos precisam ser considerados para atrair os jovens e que a falta de infraestrutura adequada, a necessidade de formação contínua para os professores e a importância de garantir que o currículo seja relevante e inclusivo foram sendo desconsiderados. O melhor exemplo disso é o Colégio Estadual Antônio de Castro Alves, que se localiza a menos de 1 km de distância da Escola Salga-

do Filho e também oferece Ensino Médio pela rede estadual. Entre 2018 e 2019, seu número de matrículas apresentou um aumento de 1.313 para 1.327, e posteriormente para 1.411 em 2020 (Gráfico 5). Isso demonstra que, apesar de ser da mesma rede e ofertar vagas nas mesmas etapas de ensino, a evolução do número de matrículas seguiu um caminho oposto ao da escola que havia implementado o Ensino Médio em Tempo Integral, descartando a suposição de que a rede de ensino estadual em si seja o problema.

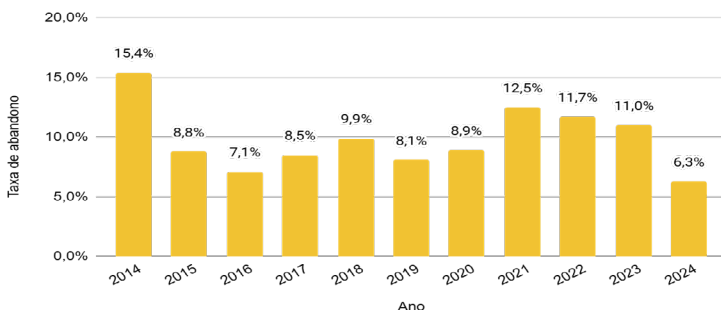
Gráfico 5 – Evolução das matrículas no ensino médio no Colégio Estadual Antônio de Castro Alves, em Alvorada, entre 2016 e 2020.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2026).

De forma geral, o abandono marca a trajetória dos alunos durante a etapa do Ensino Médio, como mostrado no Gráfico 6 pela evolução da taxa de abandono escolar em Alvorada entre 2014 e 2024. À princípio, se destaca que o primeiro ano do período em análise teve a maior taxa de abandono escolar nesses 10 anos. Surpreendentemente, logo no ano que o sucedeu, 2015, essa taxa caiu quase pela metade. No quesito da educação alvoradense, o ano de 2015 teve como destaque a criação de um novo Plano Municipal de Educação (Alvorada, 2015).

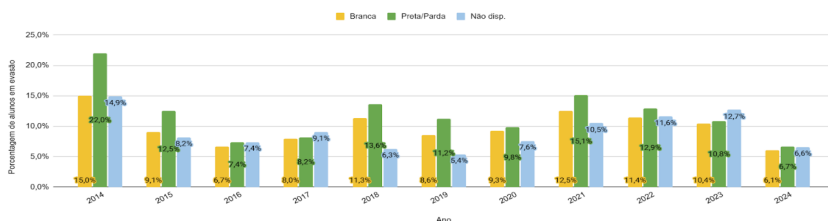
Gráfico 6 – Evolução das taxas de abandono escolar por ano (2014-2024) – Alvorada.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar sistematizados pelo QEdú (2025).

O período pandêmico e pós-pandêmico ocasionou grandes impactos na educação. Isso se refletiu na taxa de abandono escolar no Ensino Médio de Alvorada, que teve um período de alta nos anos que sucederam a proliferação inicial da Covid-19 em solo brasileiro. Com tal sentido, o Gráfico 7 apresenta a distribuição das taxas de abandono escolar de acordo com a cor/raça autodeclarada dos estudantes de Ensino Médio em Alvorada, entre 2014 e 2024. Na comparação com 2014, observa-se uma diminuição dos índices, que, por sua vez, permaneceram oscilando a partir de 2016. É interessante ressaltar que essas taxas não são cumulativas – cada uma delas representa a porcentagem de alunos que abandonaram os estudos dentro do próprio grupo.

Gráfico 7 – Evolução das taxas de abandono escolar por cor/raça por ano (2014-2024), em Alvorada.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2026).

Em todos os anos no recorte, a porcentagem de jovens pretos ou pardos que evadiram os estudos é maior do que a de brancos, evidenciando o impacto das desigualdades raciais na permanência escolar. Sobre essa desigualdade, Freitas e Santos (2023, p. 22) pontuam:

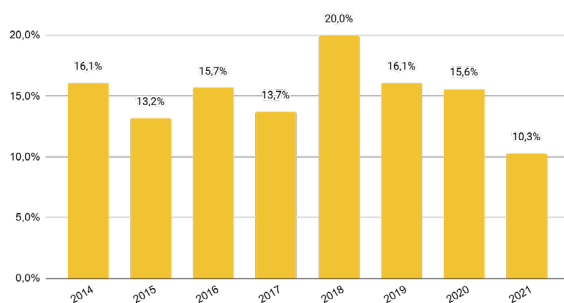
Os negros compõem um grupo que expressa a condição socioeconômica mais afetada pelas desigualdades, a pobreza e a cor são quase uma unidade nesta perspectiva. A população negra encontra na escola pública inúmeras barreiras intraescolares, em que se evidenciam a evasão, a repetência, a evasão, sobretudo em relação aos meninos. Fora da escola, as marcas do racismo constituem socializações que condicionam esta população a ser a mais encarcerada, a que possui menos anos de escolaridade formal, a que acessa os subempregos e suas formas precárias e informais, a que menos alcança a Educação Superior. Todo esse quadro fortemente acentuado durante a Pandemia do Covid-19, que assolou o mundo.

Cabe destacar que Alvorada é o município gaúcho com a maior porcentagem de pessoas pretas na sua composição demográfica, 14,9% (IBGE, 2022), que, combinado com o fato de que o Rio Grande do Sul foi um dos estados brasileiros com o maior número de casos de racismo em 2023 e 2024 (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025), traz à tona que esse grupo vive numa realidade árdua, enfrentando ataques discriminatórios diretos e costumeiros, além do preconceito sistemático e hierárquico da sociedade brasileira.

Na atualidade, observa-se uma relativa equivalência na taxa de estudantes brancos e pretos e pardos que abandonaram os estudos. Deve-se observar, porém, que tais dados são coletados por meio da autodeclaração, sendo possível que alguns dos estudantes que se declararam brancos sofram discriminação racial por serem socialmente percebidos como pardos ou pretos, limitando, assim, a capacidade dessa metodologia para avaliar plenamente a extensão dos impactos das desigualdades raciais nas trajetórias escolares.

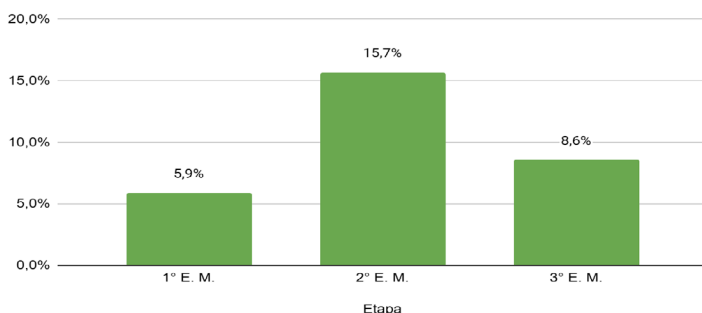
De acordo com os Gráficos 8 e 9, a evasão escolar apresenta alta incidência no município de Alvorada. Por meio do indicador de evasão do INEP, que mede os alunos que não se matricularam no ano seguinte e tem como último ano divulgado 2021, é possível identificar a manutenção da taxa, com destaque para os alunos que deixam de frequentar a escola após o 2º ano do Ensino Médio, ressaltando-o novamente como uma etapa de fragilidade da permanência escolar.

Gráfico 8 – Evolução das taxas de evasão escolar no Ensino Médio por ano (2014-2021), em Alvorada.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar sistematizados pelo QEdú (2025).

Gráfico 9 – Taxas de evasão escolar por etapa do Ensino Médio (2021), em Alvorada.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar sistematizados pelo QEdU (2025).

Como procuramos apresentar, a relação da permanência e da evasão em Alvorada está profundamente vinculada às condições estruturais do município, às dinâmicas de vulnerabilidade socioeconômica que aprofundam as desigualdades e às oportunidades educativas de qualidade. Apesar dos avanços com a criação de políticas públicas e do forte impacto positivo da oferta de vagas no Ensino Médio profissionalizante, algumas problemáticas ainda assolam a educação no município. Os dados evidenciam que, em determinadas ocasiões, Alvorada segue um ritmo que se diferencia da média nacional e estadual, demonstrando a necessidade de estudos com foco específico nesse local, de maneira a valorizar suas especificidades.

Com relação à escola estadual de tempo integral, a análise do quantitativo de matrículas não evidencia o interesse dos jovens. Nesse sentido, é essencial problematizar a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em contextos de vulnerabilidade social, como no caso de Alvorada. Embora frequentemente apresentada como uma estratégia de qualificação de aprendizagem, aliada ao aumento da permanência e do sucesso escolar, o caráter generalista e homogeneizador dessa modalidade de ensino acaba por desconsiderar as vivências do aluno, aprofundando desigualdades que surgem

da necessidade de trabalho, das responsabilidades domésticas e familiares e da mobilidade urbana. É imprescindível que o currículo seja estruturado de forma a garantir o conhecimento das disciplinas do currículo básico em diálogo com as perspectivas e necessidades dos estudantes, caso contrário estes serão forçados a adaptarem-se às mesmas rígidas estruturas de organização na mesma disposição de tempo, favorecendo os processos de exclusão escolar.

Conclusão

Neste artigo, buscamos responder a pergunta “em que medida o Ensino Médio em Tempo Integral contribuiu para a permanência escolar dos jovens em Alvorada?”. Para tanto, tomamos como objetivo analisar dados quantitativos do município por meio da tabulação das informações e da triangulação com o contexto.

A análise dos dados evidencia que a permanência e a evasão escolar no Ensino Médio em Alvorada estão profundamente atravessadas por fatores sociais, econômicos, territoriais e raciais que extrapolam o espaço escolar e incidem de forma mais intensa sobre jovens em situação de vulnerabilidade social. Embora o município tenha apresentado avanços pontuais em determinados indicadores ao longo da última década, persistem desigualdades significativas no acesso, na permanência e na conclusão do ensino médio, especialmente entre estudantes das camadas populares.

Nesse contexto, destaca-se o impacto positivo da implantação do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) no município, cuja proposta de educação profissional integrada ao Ensino Médio se mostrou mais atrativa aos jovens, refletindo-se no aumento das matrículas. Em contraste, a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na escola da rede estadual analisada revelou-se pouco eficaz no que se refere à permanência escolar, sugerindo que a ampliação da jornada, quando dissociada das necessidades concretas dos estudantes, não garante, por si só, uma formação integral, conforme discutido por Moll (2019).

Ao analisar um município periférico e marcado por elevados índices de vulnerabilidade social, este estudo contribui para o debate nacional ao evidenciar os limites de políticas educacionais padronizadas quando implementadas de forma descontextualizada. Reafirma-se, por fim, que a escola, isoladamente, não possui condições de enfrentar os múltiplos desafios que atravessam as trajetórias juvenis. Torna-se indispensável a criação e a articulação de políticas intersetoriais que integrem educação, assistência social, saúde, cultura e mobilidade urbana, tendo como base a realidade local, de modo a garantir aos jovens alvoradenses uma educação pública, crítica, emancipadora e socialmente referenciada.

Referências

ALVORADA. Prefeitura Municipal de Alvorada. Alvorada aprova novo plano de educação. **Alvorada.RS**, ago. 2015. Disponível em: <https://www.alvorada.rs.gov.br/alvorada-aprova-novo-plano-de-educacao/>. Acesso em: 28 nov. 2025.

COSTA, E.D. da; ARAÚJO, M. V. B. de; SOUZA, J. C. P. de. A saúde mental dos indivíduos LGBTQIAPN+ em meio a pandemia de COVID-19. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 15, n. 11, p. 14439-14461, 2023. DOI: 10.55905/cuadv15n11-079. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/2292>. Acesso em: 28 nov. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/279>. Acesso em: 28 nov. 2025.

FREITAS, G. R.; SANTOS, D. A. dos. Desigualdades educacionais: discutindo o fracasso escolar de estudantes negros. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 26, n. 49, 2023. DOI: 10.36704/eef.v26i49.6929. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/6929>. Acesso em: 28 nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em 30 nov. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Catálogo de Escolas**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>. Acesso em: 05 mar. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica**. 2026. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoIn2ViNDBjNDk3ODk3LWM4YWwtNGIxZS-05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZi9>. Acesso em 05 mar. 2026.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral e enfrentamento das desigualdades sociais**. Porto Alegre: Penso, 2019.

QEDU. Página inicial. **QEdu**, [2025]. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 28 nov. 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. Estado terá 12 novas escolas de Ensino em Tempo Integral a partir de março. Rio Grande do Sul, fev. 2018. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/estado-tera-12-novas-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-a-partir-de-marco>. Acesso em: 05 mar. 2026.

SILVEIRA, Lara Leandro. **Da Utopia à Resistência: Os Descompassos da Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, Porto Alegre, 2025. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/299376>. Acesso em: 04 jan. 2026.

SUL21. Bolsa Permanência: prefeitura de Alvorada aposta na Educação para reverter histórico de violência. **Sul21**, set. 2015. Disponível em: <https://sul21.com.br/cidades/2015/09/bolsa-permanencia-prefeitura-de-alvorada-aposta-na-educacao-para-reverter-historico-de-violencia/>. Acesso em: 28 nov. 2025.

7 Entre a expansão e a implementação: notas de pesquisa sobre a política de Ensino Médio de Tempo Integral no Rio Grande do Sul (2017–2023)

Éder da Silva Silveira

Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza

Sabrina Thalia Quoos

Ana Carolina da Silva Pereira

Introdução

A política de ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) no Brasil consolidou-se como um dos eixos mais visíveis da reforma instituída pela Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017 e parcialmente revista pela Lei nº 14.945/2024. No interior desse arranjo, o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI) operou como dispositivo de indução federativa, articulando repasses financeiros, condicionantes de adesão, parâmetros curriculares e mecanismos de acompanhamento. No Rio Grande do Sul, a política assumiu contornos específicos ao combinar expansão acelerada, alterações normativas sucessivas, reconfiguração curricular sob a BNCC e parcerias com organizações privadas, com destaque para a difusão do modelo Escola da Escolha, vinculado ao Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

Ao longo do período recente, a política de ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral no Rio Grande do Sul apresenta um movimento expressivo de expansão que evidencia sua consolidação como política pública de alcance estrutural na rede estadual. Em 2018, apenas 13 escolas públicas estaduais integravam a oferta de Ensino Médio de Tempo Integral no estado, no contexto inicial de adesão ao PFEMTI. Desde então, observa-se uma intensificação progressiva desse processo, articulada a novas diretrizes nacionais e à redefinição das estratégias estaduais de indução da política. Nesse novo cenário, dados divulgados pela Secretaria Estadual de Edu-

cação indicam a previsão de ampliação para 296 escolas em 2025 e 550 escolas em 2026, configurando uma mudança significativa na escala da política e reafirmando sua centralidade na organização da oferta do Ensino Médio público no Rio Grande do Sul (Souza, 2024; Lungui, 2024).

Este capítulo apresenta uma leitura sintética do percurso 2017-2023 no RS, mobilizando resultados do projeto “A Política de Ampliação das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil (2016-2024): narrativas de experiência e de resistência na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul”, financiado pela Fapergs e pelo CNPq. A análise articula dois movimentos: (1) o da política como texto e dispositivo normativo-financeiro que organiza condições de expansão; (2) o da política como prática recontextualizada nas escolas, onde enunciados oficiais são reinterpretados, disputados e ressignificados por sujeitos em condições concretas de trabalho, infraestrutura e composição social do alunado.

A ancoragem teórica está alinhada aos estudos críticos do currículo e ao conceito de recontextualização, oriundo da sociologia de Basil Bernstein (1996). Interessa compreender como a política opera por meio de um conjunto de regras, discursos e dispositivos que regulam o que conta como conhecimento válido, como se reorganiza a relação entre Estado e escola e como se redefinem autonomia e participação em nome de uma gramática de gestão, eficiência e resultados. Nessa direção, assume-se que as políticas curriculares não “descem” à escola de forma neutra. Elas são reconstruídas em campos específicos, sob relações de poder e sob mediações institucionais que podem aprofundar desigualdades e produzir novas formas de exclusão, mesmo quando apresentadas como modernização e ampliação de oportunidades.

Do fomento à expansão: normativas, indução federativa e mudanças de desenho do PFEMTI

A criação e a rápida institucionalização do PFEMTI, ainda antes de a MP nº 746/2016 ter sido plenamente convertida em lei, sinalizam a centralidade conferida à agenda do tempo integral no ciclo da reforma do Ensino Médio e a presença

de forças políticas que não se limitam ao Estado como instância isolada de formulação (Gonçalves, 2017). O programa se estrutura por indução federativa mediante repasses da União às secretarias estaduais, com desenho que combina financiamento e regulação. Além disso, conforme análises já sistematizadas em outros trabalhos de nosso grupo de pesquisa, a execução financeira do PFEMTI articulou recursos nacionais e financiamento externo, incluindo operação com o BIRD, o que insere a política em uma trama de reformas e condicionantes associadas a agendas internacionais de modernização e gestão por resultados (Fornari; Deitos, 2021).

Do ponto de vista das regras que organizam o programa, a análise das portarias realizadas por nós em outra oportunidade (Souza; Reis; Pereira; Silveira, 2024) evidenciou um processo relevante: a política é continuamente “ajustada” para viabilizar sua própria expansão. Na ocasião, identificamos mudanças em áreas-chave que afetavam proposta pedagógica, carga horária e componentes curriculares, duração do programa, infraestrutura escolar, adesão e conversão de turmas. O programa, inicialmente previsto para 48 meses, passa a operar com horizonte ampliado de dez anos, e critérios de elegibilidade e infraestrutura são flexibilizados progressivamente. Esse conjunto de deslocamentos pode ser interpretado como indício de tensão entre metas de escala e capacidade real de implementação, produzindo uma expansão que nem sempre é acompanhada por condições equivalentes de sustentação pedagógica, material e democrática.

É nesse ponto que a contribuição de Bernstein se tornou produtiva: políticas curriculares compõem um “dispositivo pedagógico” que regula a produção, a recontextualização e a reprodução do conhecimento. Ao se alterarem regras formais, critérios de adesão, exigências de infraestrutura e parâmetros curriculares, opera-se também uma reconfiguração das regras distributivas e recontextualizadoras, que definem quem decide, o que se ensina, com quais finalidades e sob quais formas de controle. A expansão, portanto, não é apenas quantitativa. Ela reorganiza relações entre campos, especialmente entre o campo oficial (Estado, normativas, financiamentos), o campo recontextualizador pedagógico

(materiais, modelos, institutos, consultorias, orientações) e o campo da prática (escola, professores, estudantes, cotidiano).

No cenário mais recente, a agenda nacional do Programa Escola em Tempo Integral com a Lei nº 14.640/023 e portarias correlatas, reforçou a centralidade do tempo integral como política pública. Ainda assim, a experiência com o PFEMTI sugere que a expansão, quando orientada por metas e por modelos “replicáveis”, pode intensificar contradições: amplia-se tempo, mas nem sempre se amplia a autonomia escolar, o acesso a conhecimentos científicos em sentido forte, as condições materiais de permanência e os direitos sociais que sustentam uma formação integral comprometida com justiça e dignidade.

Currículo em disputa: recontextualização, autonomia escolar e presença do setor empresarial

No RS, a implementação do EMTI articula-se à disseminação de modelos curriculares vinculados a organizações privadas, com destaque para o ICE e o modelo Escola da Escolha. Esse movimento deve ser lido no interior de um contexto mais amplo de fortalecimento de redes privadas e do chamado “terceiro setor” na educação pública, com crescente capilaridade em partidos, fundações, associações, mídia e arenas de decisão (Freitas, 2018; Peroni, 2020; Borinelli; Silva, 2020; Pires; Peroni, 2019). A política curricular, nesse enquadramento, passa a ser atravessada por formas de governança que deslocam a escola de um polo de autonomia democrática para um polo de adesão a modelos padronizados e a linguagens de gestão.

O conceito de recontextualização (Bernstein, 1996; Silveira; Silva; Oliveira, 2022) permite compreender esse processo como transformação do discurso pedagógico. Enunciados oficiais sobre educação integral, protagonismo, projeto de vida, flexibilização e competências são deslocados e reconfigurados em materiais, formações, guias e modelos prescritivos. A política, ao circular, em certa medida, muda de forma e de função. Ao chegar ao campo da prática, ela se combina às condições reais de trabalho docente, à infraestrutura, ao perfil socioeconômico do território e às expectativas de

estudantes e famílias. É nesse ponto que emergem tensões, recontextualizações e resistências.

Um exemplo expressivo que conseguimos identificar ao longo da pesquisa foi o deslocamento do sentido de educação integral. Em perspectiva crítica, educação integral remete a formação multidimensional, ampliação de direitos, articulação entre tempos e espaços da escola e da vida, compromisso com justiça social, dignidade e democracia (Arroyo, 2012; Moll, 2009; Leclerc; Moll, 2012; Vianna; Silveira, 2023). No entanto, como argumentam Vianna e Silveira (2023), políticas contemporâneas tendem a reconfigurar educação integral sob uma racionalidade neoliberal e gerencial, aproximando-a de treinamento, competitividade, meritocracia e adaptação às exigências do mercado, o que Laval (2019) descreve como escola neoliberal, isto é, uma instituição orientada por valor econômico e por cultura gerencial. Nessa gramática, autonomia e gestão democrática também podem ser deslocadas, substituindo participação efetiva por formatos de “gerencialismo participativo”, com autonomia regulada, padronização curricular e responsabilização por resultados.

Nesse contexto, a educação integral passa a ser operacionalizada por meio de dispositivos que privilegiam a padronização curricular, a mensuração de resultados e a responsabilização individual de escolas e sujeitos, esvaziando seu potencial emancipatório. Conforme analisam Vianna e Silveira (2023, p. 19), a racionalidade neoliberal captura o sentido histórico da educação integral ao subordiná-la à lógica das competências, das habilidades socioemocionais e da adaptação ao mercado, produzindo “negação e deslocamentos dos sentidos e dimensões que vinham lhe conferindo um sentido crítico e emancipatório de formação humana multidimensional”. Tal movimento incide diretamente sobre a gestão escolar, na medida em que a chamada autonomia passa a ser regulada por parâmetros externos, metas e avaliações em larga escala, configurando o que os autores identificam como um gerencialismo participativo, no qual a participação é formalizada, mas esvaziada de poder decisório efetivo.

Essa dinâmica revela uma contradição central das políticas educacionais contemporâneas: ao mesmo tempo em que evocam a ampliação da jornada e a educação integral como estratégias de democratização, aprofundando mecanismos de controle, padronização e responsabilização. Como destacam Vianna e Silveira (2023, p. 19), “a dimensão democrática igualmente vai sofrendo uma série de deslocamentos através dos quais a gestão democrática e a autonomia da escola vão sendo substituídas por um gerencialismo participativo e por uma autonomia decretada e regulada”. Os autores argumentam que tais processos intensificam a presença de lógicas empresariais na escola pública, afetando a autonomia docente, a gestão democrática e a própria concepção de educação integral, que passa a operar sob a lógica da escola neoliberal descrita por Laval (2019), orientada pelo valor econômico, pela competitividade e pela cultura da performance.

Nessa disputa, o “protagonismo juvenil” é uma categoria particularmente elucidativa. Na pesquisa em que analisamos os chamados “clubes de protagonismo” nas escolas de Ensino Médio de Tempo Integral no âmbito do modelo curricular implementado na rede pública do Estado do Rio Grande do Sul (modelo Escola da Escolha), evidenciamos deslocamentos de sentido do termo: de uma tradição vinculada à participação política, à organização coletiva e aos espaços deliberativos, para uma concepção mais alinhada à autorresponsabilização, às competências socioemocionais e ao ethos empreendedor (Quoos; Silveira; Souza, 2024). Ainda que existam brechas e experiências significativas ressignificadas por professores e estudantes, a tendência hegemônica observável é a de um protagonismo funcionalizado, muitas vezes despolitizado e deslocado para atividades extracurriculares com baixa incidência sobre as decisões escolares. O risco, nesse movimento, é produzir uma participação simbólica, performática e pouco deliberativa, que organiza o tempo e disciplina condutas, mas não fortalece efetivamente a democracia escolar.

Conforme analisamos, apesar de o discurso oficial enfatizar a “voz do estudante” e a participação ativa, o protagonismo efetivamente praticado no modelo Escola da Escolha tende a se materializar em espaços e tempos distintos à

dinâmica pedagógica central da escola. Nesses contextos, os chamados clubes de protagonismo assumem, com frequência, um caráter mais ocupacional ou performático, com impacto limitado sobre os processos decisórios institucionais. Como apontamos, “a possibilidade da ação política é sequestrada e, no lugar, é colocada uma política de inação, reduzindo o protagonismo a espaços e práticas de recreação e de ocupação do tempo livre de maneira fortuita e sem compromisso político em termos de formação crítica” (Quoos; Silveira; Souza, 2024, p. 25). Ainda que apresentados como dispositivos de autonomia, tais espaços, ao permanecerem periféricos ao currículo, restringem o potencial de construção de uma participação democrática substantiva.

As narrativas docentes também indicam que esse protagonismo se articula a uma lógica de autorresponsabilização e empreendedorismo juvenil, deslocando o foco da ação coletiva e da cidadania para o desenvolvimento de competências individuais e socioemocionais. Essa orientação, presente tanto nos materiais formativos quanto nas práticas escolares, incentiva o estudante a “empreender” projetos pessoais frequentemente desvinculados das problemáticas sociais concretas da escola e do território. Trata-se, assim, de um protagonismo funcionalizado, “a serviço da formação do sujeito neoliberal e não mais em prol da emancipação” (Quoos; Silveira; Souza, 2024, p. 24), no qual a participação é esvaziada de seu conteúdo político e convertida em estratégia de gestão do tempo, das condutas e das expectativas juvenis.

As narrativas de resistência identificadas em escolas, desde a primeira fase investigada (2017-2018), dialogam com esse quadro. A percepção de privatização, a crítica ao modelo curricular importado, o temor de interferência na gestão e a denúncia de redução de autonomia aparecem como elementos articuladores de resistências, inclusive pela defesa da escola pública como espaço de decisão coletiva e como campo de disputa por sentidos de formação (Silveira, 2022). Em termos críticos, as resistências não são apenas oposição circunstancial. Em muitos casos, são expressão de consciência política sobre o que está em jogo quando o currículo passa a ser tratado como pacote replicável e quando

o professor é reposicionado de intelectual do currículo para executor de procedimentos.

Nessa direção, as narrativas analisadas evidenciam que a resistência das escolas esteve fortemente ancorada na percepção de que a política de ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral operava como uma estratégia de privatização da escola pública. Conforme registrado em uma das entrevistadas, afirmou que a proposta representava “um desmonte da escola pública [...], uma descaracterização da nossa identidade, enquanto escola, enquanto pública, enquanto professor, enquanto formador de opinião” (Silveira, 2022 p. 15). Tal compreensão articulou-se à crítica ao modelo curricular importado e à lógica das parcerias público-privadas, percebidas como formas de interferência direta na autonomia pedagógica e administrativa das instituições. As escolas relataram que a cogestão prevista e a possibilidade de indicação externa para cargos de direção ameaçavam a gestão democrática, aspecto que reforçou a defesa da escola pública como espaço de decisão coletiva e de construção de projetos pedagógicos vinculados às realidades locais. Além disso, os dados empíricos revelam que as resistências também se relacionaram à compreensão dos efeitos excludentes do modelo de tempo integral proposto. Um dos professores entrevistados destacou que a implementação do programa implicaria “uma exclusão”, considerando que muitos estudantes “trabalham manhã, tarde ou noite” e não teriam condições de permanecer na escola em jornada ampliada. Em uma das escolas que chegaram a implementar o modelo, ocorreu “uma evasão de cerca de 30% dos alunos do Ensino Médio, em consequência da introdução do tempo integral” (Silveira, 2022 p. 9). Esses elementos indicam que a política analisada, ao priorizar a ampliação do tempo escolar sem considerar as condições materiais dos estudantes e das comunidades, contribui para o esvaziamento da função social da escola pública e para o reposicionamento do trabalho docente como execução de procedimentos previamente definidos, em detrimento da autonomia pedagógica.

Condições de implementação, permanência e desigualdades: o tempo ampliado e seus limites materiais

A distância entre expansão e implementação torna-se mais evidente quando se observa que a ampliação da jornada escolar, por si só, não garante ampliação de direitos, de aprendizagens significativas e de condições dignas de permanência. No plano curricular, persiste uma contradição estrutural apontada pelas pesquisas: apesar do aumento de horas diárias, a BNCC restringiu a base comum do currículo ao longo do Ensino Médio, deslocando parte expressiva do tempo para a parte flexível e para itinerários formativos. Com isso, não houve garantia de tempo para todos os componentes curriculares em todos os anos, e persistiram lacunas em etapas finais, com repercussões percebidas por docentes e gestores sobre a formação geral e o desempenho em avaliações como o Enem.

No plano material, a política do tempo integral exige infraestrutura adequada e condições de acolhimento para uma jornada estendida: refeitório, cozinha, espaços de convivência, quadras cobertas, laboratórios e ambientes apropriados ao clima e ao cotidiano. Entretanto, evidências mobilizadas no projeto e em capítulos de obras organizadas e publicadas pelo nosso grupo de pesquisa indicam fragilidades em parte das escolas, com percentuais relevantes sem quadra coberta, além de lacunas relativas a espaços de alimentação.

A análise dos contextos materiais das escolas estaduais de Ensino Médio evidencia que a ampliação da jornada, nos moldes do tempo integral, tem sido implementada sem a garantia prévia das condições estruturais necessárias. Conforme demonstram Chagas, Saraiva, Jover e Luce (2024), dados do Censo Escolar de 2017 indicam que 16,3% das escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul não possuíam sequer quadra esportiva, e apenas 43,4% contavam com quadra coberta, elemento indispensável para a realização de atividades corporais em contextos climáticos adversos. Além disso, 20,6% das instituições não dispunham de refeitório e 5,6% não possuíam cozinha, o que revela limites significativos para assegurar alimentação adequada aos estudantes em uma jornada estendida (Chagas; Saraiva; Jover; Luce 2024).

Esses dados tensionam o discurso oficial que associa o tempo integral à ampliação de oportunidades formativas, ao desconsiderar as desigualdades materiais concretas que atravessam a rede pública.

No caso específico das escolas selecionadas para a implementação inicial do Ensino Médio em Tempo Integral, as fragilidades estruturais mostraram-se ainda mais evidentes. Segundo o estudo desenvolvido, apenas 3 das 12 escolas analisadas possuíam banheiros com chuveiro, 2 não contavam com espaço adequado para preparo de refeições e apenas 7 dispunham de quadra coberta, apesar de esse ser um dos critérios estabelecidos pelo próprio Ministério da Educação (Chagas; Saraiva; Jover; Luce, 2024). Tal cenário evidencia que a política de tempo integral tem operado a partir de uma lógica que presume condições materiais inexistentes, produzindo uma implementação desigual e potencialmente excludente. Trata-se de uma política orientada por indicadores e metas abstratas, que negligencia os contextos reais das escolas e, ao fazê-lo, contribui para o aprofundamento das desigualdades educacionais, em vez de enfrentá-las

A implementação, nesses termos, passa a operar com um paradoxo: amplia-se o tempo de permanência, mas nem sempre se ampliam os meios materiais para que essa permanência seja formativa e digna. Além disso, mesmo quando recursos existem, frequentemente chegam após a adesão, ou são insuficientes diante do salto de demandas que o modelo impõe.

Outro eixo decisivo é a permanência estudantil. Nas escolas visitadas e investigadas ao longo da pesquisa, observou-se esvaziamento e diminuição de matrículas após a implementação do tempo integral, fenômeno já registrado em narrativas e dados mobilizados por pesquisas do campo. Isso precisa ser lido à luz da composição social do Ensino Médio público: no RS, como no Brasil, grande parte das matrículas está na rede estadual (cerca de 85%) e envolve juventudes trabalhadoras ou que precisam contribuir para o orçamento familiar. Sem uma política robusta de assistência estudantil, o tempo integral pode operar como mecanismo de exclusão, deslocando estudantes para escolas de tempo

parcial ou favorecendo abandono. A crítica aqui é direta: não se trata de responsabilizar o currículo por si só, nem de imaginar que “atratividade” resolve barreiras econômicas, mas de reconhecer que permanência depende de políticas de renda, transporte, alimentação, proteção social e reorganização territorial da oferta.

Há, ainda, consequências indiretas no financiamento escolar. Em pesquisas que analisaram impactos sobre repasses vinculados a matrículas, observou-se que a conversão para tempo integral pode reduzir turmas e matrículas. Como parte dos repasses depende do número de estudantes, isso pode significar diminuição de recursos em um momento no qual a escola precisa ampliar custos com alimentação e reorganização de espaços, agravando dificuldades. A política pode, assim, produzir um efeito de retroalimentação: menos matrículas, menos recursos, mais precarização, mais dificuldade de permanência.

Por fim, há efeitos sistêmicos sobre matrículas e oferta. Parte das pesquisas reunidas em nossas obras indica que a expansão do tempo integral não se deu, majoritariamente, pela construção de novas unidades, mas pela conversão de escolas já existentes. Esse processo tende a reduzir vagas, turmas e matrículas, ampliando desigualdades. Esse cenário é corroborado por pesquisas do grupo da Universidade de São Paulo, que analisaram a expansão do Ensino Médio em Tempo Integral nas redes estaduais entre 2008 e 2020. Os dados indicam que, embora as matrículas em tempo integral tenham crescido de forma expressiva, especialmente após 2016, esse movimento ocorreu simultaneamente a uma redução global das matrículas no Ensino Médio, que perdeu cerca de 900 mil estudantes no período analisado (Giroto; Oliveira, 2024). Tal redução está fortemente associada ao fechamento de turmas noturnas, modalidade historicamente frequentada por estudantes trabalhadores, o que evidencia que a expansão do tempo integral não representou ampliação do acesso, mas uma reorganização excludente da oferta educacional, com impactos mais severos sobre os jovens em situação de maior vulnerabilidade social. Além disso, o estudo aponta que a conversão de escolas de tempo parcial em uni-

dades de tempo integral, sem a construção de novas escolas, contribuiu para a diminuição do número médio de matrículas por unidade escolar, reforçando processos de seletividade e exclusão (Giroto; Oliveira, 2024). Soma-se a isso um mecanismo financeiro relevante: programas como o PDDE-Básico, vinculados ao número de matrículas, podem ter repasses reduzidos quando a escola, ao converter turmas e diminuir matrículas, passa a receber menos recursos, justamente em um contexto de ampliação de necessidades por alimentação e reorganização de espaços. A política, nesse sentido, pode produzir um efeito paradoxal: amplia o tempo, mas fragiliza condições materiais de sustentação da oferta.

Do ponto de vista crítico, esse conjunto de contradições converge para uma constatação: políticas de EMTI, quando orientadas por expansão rápida, modelos padronizados e governança com presença privada, tendem a fragilizar autonomia curricular, tensionar gestão democrática e produzir desigualdades, especialmente em territórios populares. A ampliação do tempo, isoladamente, não é sinônimo de educação integral em sentido forte. Pode ser, em certos contextos, intensificação de rotinas, gestão de condutas e reorganização do cotidiano sob uma gramática de eficiência e resultados, sem correspondência em direitos, infraestrutura e democracia.

Considerações finais

A síntese apresentada permite sustentar três argumentos centrais sobre a política de EMTI no Rio Grande do Sul, no período 2017-2023.

O primeiro é que a expansão foi viabilizada por um desenho de indução e por mudanças normativas progressivas que flexibilizaram critérios e estenderam prazos, revelando tensões entre escala e qualidade. A trajetória do PFEMTI mostra que a política precisou ser adaptada para cumprir metas, o que ajuda a explicar por que a expansão, por si só, não assegura implementação consistente.

O segundo argumento é que a implementação ocorreu como disputa curricular e de governança. A presença de agentes privados e a importação de modelos curriculares tendem a reduzir autonomia escolar, reconfigurar sentidos

de participação e deslocar conceitos como educação integral e protagonismo juvenil para uma gramática de gerencialismo e funcionalização ao mercado. Em perspectiva crítica, educação integral exige democracia, justiça social, dignidade e ampliação de direitos, não apenas ampliação do tempo.

O terceiro argumento é que a política, quando não acompanhada de infraestrutura adequada e de assistência estudantil robusta, tende a produzir efeitos excludentes, especialmente em redes públicas com forte presença de juventudes trabalhadoras. A diminuição de matrículas, o esvaziamento de escolas em certos territórios e os paradoxos de financiamento indicam que a implementação, em muitos casos, opera com custos sociais e educacionais que precisam ser reconhecidos e enfrentados.

Como agenda propositiva, o conjunto de evidências do projeto sugere que uma política de EMTI comprometida com justiça social deveria garantir, ao menos, três condições estruturantes: financiamento suficiente e estável, autonomia curricular e gestão democrática efetiva, além de políticas de permanência e assistência estudantil capazes de assegurar que o tempo ampliado seja direito e não mecanismo de exclusão. Se a política pretende ser pública no sentido forte do termo, sua expansão precisa caminhar junto com condições concretas de implementação e com a proteção da escola como espaço democrático de formação humana.

Referências

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BORINELLI, Gabriele; SILVA, Monica Ribeiro da. Parcerias público-privadas e disponibilização de recursos financeiros para institutos e fundações privados no contexto da reforma do Ensino Médio. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. **Leituras sobre Educação e Neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020, p. 69-86.

BRASIL. **Lei n.º 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei n.º 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União: seção 1, p. 1, 1º ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm. Acesso em: 27 jan. 2026.

CHAGAS, Ângela; SARAIVA, Mateus; JOVER, Brenda; LUCE, Maria Beatriz. Ensino Médio de Tempo Integral no Rio Grande do Sul: dos critérios de seleção à ampliação das desigualdades. In: SILVA, Éder da Silva; SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de (org.). **A política de ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral: impactos, sentidos e dilemas do tempo ampliado para as juventudes no Brasil.** Caxias do Sul: Educs, 2024, p. 116-136.

FORNARI, Márcia; DEITOS, Roberto Antonio. O Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio no Governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 19, n. 39, p. 188-210, 2021. DOI: 10.22409/tn.v19i39.47181. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181>. Acesso em: 27 jan. 2026.

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

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. Impacto da expansão do tempo integral sobre as matrículas de Ensino Médio nas redes estaduais no Brasil (2008-2020). In: SILVA, Éder da Silva; SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de (org.). **A política de ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral: impactos, sentidos e dilemas do tempo ampliado para as juventudes no Brasil.** Caxias do Sul: Educs, 2024, p. 132-167.

LECLERC, Gesuína; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 11-14, 2012.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Boitempo, 2019.

LUNGUI, Sofia. Governo do RS ampliou para 205 o número de instituições com Ensino Médio na modalidade. **Portal GZH**, 5 jan. 2024. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/educacao-basica/noticia/2024/01/em-mapa-confira-a-lista-de-escolas-da-rede-estadual-que-ofertam-ensino-em-tempo-integral-clr10aqr0035015psss8h16p.html>. Acesso em: 2 jan. 2025.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009. Disponível em: [cadfinal_educ_integral.pdf](#). Acesso em: 20 ago. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação Público-privado no contexto neoconservador no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e241697, 2020. DOI: 10.1590/ES.241697.

PIRES, Daniela de Oliveira; PERONI, Vera Maria Vidal. A história da educação brasileira sob o enfoque da relação público-privada: limites e possibilidades para a sua democratização. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 2, p. 10-27, jan./dez. 2019. DOI: 10.14210/contrapontos.v19n2.

QUOOS, Sabrina Thalia; SILVEIRA, Éder da Silva; SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de. Protagonismo juvenil ou recreação estudantil? Notas sobre os Clubes de Protagonismo no currículo do Ensino Médio de tempo integral. In: SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, João Luís Coletto da; REIS, Liliane Rodrigues (org.). **Currículo escolar**: pesquisas, temas e debates contemporâneos. São Carlos: Pedro & João, 2024, p. 11-28.

SILVEIRA, Éder da Silva. Narrativas de resistência à Política de Ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral no Rio Grande do Sul. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 22, p. 1-20, 2022.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Adriana Martins de. Processos de recontextualização: subsídios para uma análise crítica de políticas curriculares. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, n. 1, 2022. DOI 10.5380/jpe.v16i1.87821.

SILVEIRA, Éder da Silva; SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de; VIANNA, Rafael de Brito; ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco. Ensino médio de tempo integral no Brasil. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 24, p. 1-26, 2021.

SOUZA, José. Governador anuncia ampliação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no RS. **Portal Terra**, 2024. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/governador-anuncia-ampliacao-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-no-rs,66a6028fc9499dbd12253550e68e62d04ln8dtaf.html>. Acesso em: 2 jan. 2025.

SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de; REIS, Liliane Rodrigues; PEREIRA, Ana Carolina da Silva; SILVEIRA, Éder da Silva. Portarias do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI): uma revisão das mudanças legislativas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 26, p. 1-20, 2024.

VIANNA, Rafael de Brito; SILVEIRA, Éder da Silva. Apontamentos sobre as dimensões constitutivas da educação integral em perspectiva crítica. **Revista Cocar**, v. 18, p. 1-23, 2023.

Sobre os autores e autoras

Altair Alberto Fávero

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF), pós-doutor em Docência Universitária pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior da UPF, Pesquisador Produtividade do CNPq e coordenador do Projeto Política Educacional do Novo Ensino Médio: Avaliação dos Impactos das Inovações Curriculares na Formação do Jovens.

E-mail: altairfaver@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9187-7283>

Ana Carolina da Silva Pereira

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), com bolsa PROSUC/CAPEs – modalidade II, vinculada à linha de pesquisa Educação Trabalho e Emancipação. Graduada em História – Licenciatura pela mesma instituição. É pesquisadora integrante do grupo de pesquisa Políticas Educacionais, Currículo e Sociedade – CNPq, coordenado pelo Prof. Dr. Éder da Silva Silveira. Integrante do GT05 – Estado e Política Educacional/ANPED. Dedica-se aos temas: Currículo, Ensino Médio e Políticas Educacionais.

E-mail: anacarolina1@mx2.unisc.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3184-800X>

Ângela Chagas

Professora de Política e Gestão da Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde faz pesquisa de Pós-Doutorado, com projeto financiado pelo CNPq. Integra o Núcleo de Política e Gestão da Educação da UFRGS e o Observatório do Ensino Médio do RS.

E-mail: angela.bchagas@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6408-7331>

Carlos Henrique Vicenzi

Bacharel em Direito pela Atitus Educação (Passo Fundo) e licenciando em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como bolsista no projeto Palavramundo, desenvolvendo atividades relacionadas à literatura como instrumento de reintegração social de apenados. Interessa-se pelas intersecções entre Direito, Educação e Literatura, com foco em políticas públicas de ressocialização, ensino de línguas e justiça restaurativa.

E-mail: justos909@gmail.com

ORCID: orcid.org/0009-0004-4446-4066

Éder da Silva Silveira

Docente do Departamento de Ciências, Humanidades e Educação e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), onde integra a linha de pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, sendo líder do grupo de pesquisa Políticas Educacionais, Currículo e Sociedade – CNPq. É pesquisador colaborador na rede nacional de Ensino Médio em Pesquisa (EM-pesquisa).

E-mail: eders@unisc.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1242-2126>

Geovana Rosa Affeldt

Licenciada em Letras Português/Inglês, pós-graduada em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar, mestra em Educação na linha de Política e Gestão da Educação. Integrante do grupo de estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio (GEPPEM).

E-mail: rosaaffeldtgeovana@gmail.com

ORCID: orcid.org/0009-0001-3741-5029

Juliana Hass Massena

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), licenciada em Pedagogia também pela UFRGS. Integra o Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação da UFRGS e o Grupo Exclusão Escolar na História Brasileira: Persistências e Resistências.

E-mail: jujuhass@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9784-096X>

Lara Leandro Silveira

Licenciada em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como professora de Língua Portuguesa, com experiência em curso preparatório para o Colégio Militar, desenvolvendo práticas voltadas ao fortalecimento da leitura, da escrita e da formação crítica de estudantes. Interessa-se por temas relacionados ao ensino de línguas, educação básica, formação docente e práticas pedagógicas inovadoras.

E-mail: laraleandrosilveira@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4081-1791>

Luiz Eduardo Klatte da Rosa da Silva

Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisador da área de Políticas da Educação. Tem experiência como professor de curso preparatório pré-vestibular pelo Projeto Educacional Alternativa Cidadã (PEAC), organizado voluntariamente por estudantes e graduados da UFRGS. Interessa-se pela leitura e interpretação de dados educacionais e pelo estudo das desigualdades territoriais e das juventudes periféricas.

E-mail: luizedukla@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7943-078X>

Mateus Saraiva

Licenciado em História, bacharel em Políticas Públicas, mestre e doutor em Educação na linha de Política e Gestão da Educação, todos pela Universidade Federal do Rio Grande do

Sul (UFRGS). Pesquisa a relação entre a política de avaliação, a política de Ensino Médio e o financiamento. Integra o Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação da UFRGS, o Grupo Exclusão Escolar na História Brasileira: Persistências e Resistências (1920-2020) e o Observatório do Ensino Médio.

E-mail: mateus.saraiva@ufrgs.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8851-0966>

Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), com bolsa PROSUC/CAPEs – modalidade I, vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação. Advogada, graduada em Direito pela Faculdade Estácio de São Luís/MA, especialista em Direito Constitucional Aplicado e em Prática do Direito Privado, mestra em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). É pesquisadora integrante do grupo de pesquisa Políticas Educacionais, Currículo e Sociedade – CNPq, tendo como foco de pesquisa as seguintes temáticas: Políticas Educacionais, Novo Ensino Médio, Relações Público-Privadas no Âmbito Educacional.

E-mail: nayolandacilas@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7461-713X>

Naiara Gracia Tibola

Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi). É professora permanente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), vinculada à linha de pesquisa Políticas e Fundamentos da Educação. É líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores (GPEFOR). Integra o Observatório do Ensino

Médio em Santa Catarina (OEMESC) e a Rede de Pesquisa em Juventude no Brasil (Redejuve).

E-mail: profa.naiara@uniplaclages.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9938-8997>

Nara Viera Ramos

Nara Vieira Ramos – Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestre em Educação pela UFSM, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com Pós-Doutorado em Metodologias Participativas realizado na Universidade Complutense de Madri – Espanha. Professora Titular do Departamento de Fundamentos de Educação, do Centro de Educação da UFSM. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces. Pesquisadora do grupo de pesquisa Filosofia, Cultura e Educação e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e suas Famílias (GEPIJUF). Com experiência na área de Educação, desenvolve pesquisa com os seguintes temas: escola aberta, juventude, formação de professores, ensino fundamental e médio, participação, metodologias participativas, educação não formal, políticas públicas, crianças, adolescentes, jovens e famílias em situação de risco pessoal e social, Educação e justiça social. Membro da Red CIMAS. Membro da Redsentipensante – América Latina e Europa. Autores com que dialoga: Paulo Freire, Alberto Melucci, Marília Spósito, Juarez Dayrell, Carlos Rodrigues Brandão, Silvia Koller, Irene Rizzini, Tomás Villasante, entre outros.

Email: naravieiraramos@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7595-0006>

Roberto Silva da Silva

Professor de escola pública periférica, mestre em Educação, homem negro africano em diáspora. Também sou arte-educador focado na produção de cinema na escola. Tenho batucado com uma nova escola contracolonial com essência e efervescência. Ascendo o Sol em gente como meus ancestrais

de África. O sincopado de meus tambores epistemológicos é guiado pelos meus ancestrais que resistiram e são minha orientação, com destaque para Makota Valdina, Fu-kiau, Nêgo Bispo, Abdias do Nascimento e Lélia Gonzalez em Mpemba. Em Nseke Mogobe Ramose, Severino Ngoenha, José Castiano, Luiz Rufino, Luiz Simas, Valeska de Oliveira, Sueli Carneiro e Nilma Lino Gomes. Minhas práticas de pesquisa são assentadas na pedagogia das encruzilhas, na perspectiva de cruzar e lavrar minhas pesquisas tendo a pesquisa de cambono como arado.

Email: roberto-silva.rs@acad.ufsm.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7568-6151>

Sabrina Thalia Quoos

Acadêmica do curso de História – Licenciatura da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Bolsista de Iniciação Científica com bolsa PIBIC/CNPq e participante do grupo de pesquisa Políticas Educacionais, Currículo e Sociedade – CNPq na linha de pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação.

E-mail: sabrina6@mx2.unisc.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9468-555>

A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da Educs na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

Nossos Selos

- 
-  **EDUCS/Ensino**, relativo aos materiais didático-pedagógicos;
 -  **EDUCS/Origens**, para obras com temáticas referentes às memórias das famílias e das instituições regionais;
 -  **EDUCS/Pockets**, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;
 -  **EDUCS/Pesquisa**, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;
 -  **EDUCS/Literário**, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;
 -  **EDUCS/Traduções**, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;
 -  **EDUCS/Comunidade**, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;
 -  **EDUCS/Internacional**, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;
 -  **EDUCS/Infantojuvenil**, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;
 -  **EDUCS/Teses & Dissertações**, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.

