

## **A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO: Uma análise a partir das implicações da Lei 13.415/2017 e das Diretrizes BNCC e DCNEM**

Diomark Pereira de Araújo<sup>1</sup>  
Maria de Fátima Matos de Souza<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo faz parte de uma tese de doutorado em andamento e teve como objetivo analisar a educação integral em tempo integral e as implicações, a partir da Lei 13.415/2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). O tempo de permanência dos alunos nas instituições de ensino tem sido alvo de críticas e de debates por parte de pesquisadores do campo das políticas públicas, que viram, na flexibilização curricular e na introdução de itinerários, a fragmentação do processo formativo da juventude. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental e de revisão da literatura, fundamentado na categoria da totalidade, para compreender as contradições acerca dos discursos propalados sobre a formação humana e a realidade vivenciada pela reforma educacional. Por meio do Materialismo Histórico Dialético buscou-se desvelar como a jornada escolar tem se articulado com as demandas do mercado de trabalho, refletindo na precarização da educação. Os resultados indicaram que, embora a educação em tempo integral surja com a finalidade de oferecer uma formação *omnilateral*, com essas mudanças, observamos que há uma declinação para as intenções da lógica capitalista, com uma formação precária e aligeirada, para corresponder aos interesses do mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Educação em tempo Integral; Reforma do Ensino Médio; políticas públicas.

### **FULL-TIME INTEGRAL EDUCATION FOR HIGH SCHOOL: An analysis based on the implications of Law 13.415/2017 and the BNCC and DCNEM Guidelines**

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia, da Rede Educante-PGEDA/UFPA. Mestre em Educação (UFOPA). Membro dos Grupos de Estudos História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDBR/UFOPA; GESTAMAZON e GPPGAE/UFPA. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9873220336285600>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0268-0794>. E-mail: diomark.araujo@hotmail.com.

<sup>2</sup> Pós-doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Doutora em Educação junto à Universidade Estadual de Paulista (UNESP). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP. Docente da Universidade Federal do Pará/UFPA. Coordenadora Geral do Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia/PGEDA-Associação Plena em Rede/Educante. Líder do Grupo de Pesquisa em Política, Gestão e Avaliação da Educação GPPGAE/UFPA. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4562453070537953>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0214-8941>. E-mail: fmatoz@gmail.com.

**Abstract:** This article is part of an ongoing doctoral thesis and aimed to analyze full-time comprehensive education and its implications, based on Law 13.415/2017, the National Common Curricular Base (BNCC), and the National Guidelines for High School (DCNEM). The amount of time students spend in educational institutions has been the target of criticism and debate by researchers in the field of public policy, who have seen, in curricular flexibility and the introduction of itineraries, a fragmentation of the youth educational process. This is a qualitative, documentary, and literature review research, based on the category of totality, to understand the contradictions regarding the discourses propagated about human development and the reality experienced by the educational reform. Through Dialectical Historical Materialism, it sought to unveil how the school day has been articulated with the demands of the labor market, reflecting the precarization of education. The results indicated that, although full-time education arises with the purpose of offering an all-around education, with these changes, we observe that there is a decline towards the intentions of capitalist logic, with a precarious and simplified education, to meet the interests of the labor market. **Keywords:** Full-time Education; High School Reform; public policies.

## **LA EDUCACIÓN INTEGRAL A TIEMPO COMPLETO PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: Un análisis a partir de las implicaciones de la Ley 13.415/2017 y de las Directrices BNCC y DCNEM**

**Resumen:** Este artículo forma parte de una tesis doctoral en curso y tuvo como objetivo analizar la educación integral a tiempo completo y sus implicaciones, a partir de la Ley 13.415/2017, de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y de las Directrices Nacionales para la Educación Media (DCNEM). El tiempo de permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas ha sido objeto de críticas y debates por parte de investigadores del campo de las políticas públicas, quienes vieron, en la flexibilización curricular y en la introducción de itinerarios, la fragmentación del proceso formativo de la juventud. Se trata de una investigación cualitativa, documental y de revisión de la literatura, fundamentada en la categoría de totalidad, para comprender las contradicciones acerca de los discursos propalados sobre la formación humana y la realidad vivida por la reforma educativa. Mediante el Materialismo Histórico Dialéctico se buscó desvelar cómo la jornada escolar se ha articulado con las demandas del mercado laboral, reflejando la precarización de la educación. Los resultados indicaron que, aunque la educación a tiempo completo surge con el fin de ofrecer una formación omnilateral, con estos cambios, observamos que hay una declinación hacia las

intenciones de la lógica capitalista, con una formación precaria y aligerada, para corresponder a los intereses del mercado laboral.

**Palabras-clave:** Educación a tiempo completo; Reforma de la Educación Secundaria; políticas públicas.

## INTRODUÇÃO

A educação em tempo integral para o Ensino Médio tem sido tema de intensos debates na atualidade, principalmente com as tensões geradas pela Medida Provisória nº 746/2016, convertida posteriormente na Lei 13.415/2017. Ela não se restringe apenas ao aumento da carga horária, mas aos vários aspectos da formação humana, acadêmica, afetiva, física, social e cultural.

Foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que o ensino médio passou a fazer parte da educação básica, quando se intensificaram os debates em torno dessa etapa da educação (TARTAGLIA; SILVA, 2020) e os interesses entre o público e o privado, em que o empresariado tem buscado implantar suas concepções de educação para corresponder aos negócios do mercado de trabalho. Na contramão, grupo de intelectuais do campo das políticas públicas tem unido forças em favor de uma educação verdadeiramente pública, gratuita, na qual todos, independentemente de classe social, sejam valorizados nas várias dimensões da formação humana.

Para Araújo (2019), a Reforma do Ensino Médio pode se apresentar como uma tentativa para melhorar a qualidade da educação, por meio da flexibilização curricular e da ampliação do ensino em tempo integral. Mas, ele nos faz um alerta para o verdadeiro objetivo desta lei, que é a relativização de alguns conceitos fundamentais e importantes para a educação nacional, como a educação básica, pública, estatal e gratuita, além da valorização dos profissionais docentes.

Em consonância a essa assertiva, Cury (2014) já defendia que são necessários: formação inicial e continuada dos professores, planos de carreiras e salários mais atrativos. E, para atender um grande quantitativo de

alunos na instituição de ensino, é preciso uma reorganização do espaço escolar, como infraestrutura adequada para o desenvolvimento de atividades extracurriculares, engajamento da comunidade e uma gestão eficiente. Também concordamos com Kuenzer (2010), quando diz que é preciso avançar em discussões acerca da necessidade do estabelecimento mínimo de qualidade, de modo a subsidiar a formação de metas relativas à infraestrutura física e pedagógica das escolas.

Nesta mesma direção, Ferretti (2018) diz que, com a aprovação da Lei nº 13.415, de 2017, a reforma passou a ser objeto de críticas por sua criação autoritária, a ponto de impulsionar a ocupação em escolas públicas do país por parte de alunos nela matriculados, que questionavam a forma como ela estava sendo imposta para a juventude. A mobilização demonstrou, também, a urgência de um trabalho coletivo, que fosse contrário ao autoritarismo, à repressão, e que reconhecesse a diversidade e a necessidades dos alunos.

Nosso objetivo, portanto, foi o de analisar a educação integral em tempo integral no ensino médio e suas implicações. A escolha por esse tipo de enfoque justifica-se pela natureza do problema do objeto de pesquisa e sua capacidade de compreensão do fenômeno relacionado. Para o alcance deste estudo, utilizamos uma metodologia qualitativa, a partir de uma revisão da literatura e de análises documentais, fundamentada no Materialismo Histórico Dialético, permitindo uma maior compreensão do universal, a partir de suas complexas relações entre o singular e o particular. A pesquisa qualitativa, de acordo com Godoy (1995), parte de questões e interesses mais amplos, que se definem à medida em que o estudo está sendo realizado. Ela envolve a aquisição de dados sobre pessoas, lugares, por meio do contado direto do pesquisador com a situação estudada, buscando compreender os fenômenos, segundo a perspectiva dos sujeitos, da situação em estudo. Além disso, esse tipo de pesquisa é adequada para a compreensão do fenômeno dentro de seu contexto, estabelecendo ligações entre conceitos, representações, crenças e comportamentos, gerando ricas informações para a tomada de decisões (Taquette; Minayo, 2016).

Esse tipo de abordagem contribuiu para melhor entendimento de como está sendo configurada esta política pública de educação em tempo integral no ensino médio, na realidade brasileira, em meio aos debates vivenciados na atualidade acerca da reforma, contrarreforma e revogação, o que tem forçado a precarização desta etapa de educação nas instituições de ensino.

Em um primeiro momento, realizamos uma pesquisa em sites, como *Scielo*, *Google* e revistas científicas, para a coleta de artigos que faziam uma abordagem sobre a *Educação Integral em Tempo Integral* e a *Reforma do Ensino Médio*. De posse desse material, analisamos a visão dos autores acerca da implementação dessa política pública nos ambientes escolares e suas implicações, a partir da Lei 13.415/2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Em um segundo momento, fizemos uma comparação da visão dos autores, por meio de uma análise dos resultados, no qual percebemos pontos convergentes e divergentes sobre a educação em tempo integral no contexto da Reforma do Ensino Médio. Na maioria dos estudos, observamos críticas pela maneira autoritária que a lei foi implantada nas instituições de ensino, sem a participação da grande massa.

Diante da análise dos artigos, que será descrita com mais detalhes nas seções a seguir, observamos uma visão contrária à Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente aprovada sob a Lei 13.415/2017, que flexiona a matriz curricular e fragmenta os conteúdos, problematizando uma proposta de trabalho pensada desde 2003, que colocava a juventude no centro das decisões. Nesse sentido, buscamos, com este artigo, analisar como a educação em tempo integral tem sido afirmada na Lei nº 13.415/17, na BNCC e nas DCNEM.

## **EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: CONCEITOS E DEFINIÇÕES**

O termo *educação integral* é polissêmico e, dependendo da corrente filosófica (anarquista, integralista ou socialista), terá uma conotação

diferente. De acordo Padilha (2009), a educação integral ocorre em todos os âmbitos da vida social e não se limita apenas aos espaços oficiais, escolares e formais de educação escolar, muito menos, às instituições que, na sociedade, organizam os sistemas educacionais de educação. A educação integral surge como um espaço de aprendizagem e de formação de jovens autônomos, ou seja, uma formação que seja apreendida em toda a sua plenitude. Uma educação construída a partir de um projeto coletivo, mediante o compartilhamento de saberes entre crianças, jovens, adultos, família e que ultrapasse o processo de decodificação dos saberes acumulados ao longo do processo educativo.

Diante disso, conforme orienta Gadotti (2009, p. 30), “a educação integral é uma concepção que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral”. Já Lima e Azevedo (2019) acrescentam que a educação integral pode ser considerada como aquela em que o indivíduo é um sujeito multidimensional, ultrapassando a aprendizagem focada apenas nos aspectos cognitivos e no acúmulo de conhecimento. Deve abarcar, portanto, todos os aspectos constituintes do ser humano, promovendo uma formação global. Para Menezes (2012, p. 138), por sua vez, “a educação em tempo integral vem sendo apresentada como estratégia para o necessário avanço educacional historicamente vivenciado no país, [...] com possibilidade de contribuir para o avanço da aprendizagem dos alunos”. As divergências ideológicas fazem parte do processo democrático e da liberdade de expressão, que são importantes para o fortalecimento da cidadania. Porém, é necessário deixar claro que há dificuldades para entendê-las e para trabalhá-las no ambiente escolar, por isso, buscamos, neste texto, diferenciá-las, para uma melhor compreensão do termo.

Com base no que foi apresentado, acrescentamos, ainda, que, a Constituição de 1988 não faz menção à educação em tempo integral, apesar de garantir, no artigo 205, a educação como sendo um direito de todos e um “dever do Estado e da família”. Deve, ainda, proporcionar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). No entanto, no inciso V, artigo 23, destaca que é competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação, (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)” (BRASIL, 1988), o que, em sua essência, não se configura como educação em tempo integral, mas uma aproximação do termo.

Já na Lei 9.394/96, o termo “tempo integral” é encontrado por três vezes: (i) no artigo 34, § 2º (“O ensino fundamental será ministrado progressivamente em *tempo integral*, a critério dos sistemas de ensino”); (ii) no artigo 52, inciso III (“um terço do corpo docente em regime de *tempo integral*”); e (iii) no artigo 87, § 5º (“Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de *tempo integral*”) (BRASIL, 1996, grifos nossos). O que nos chama a atenção é que, nesses 28 anos de aprovação da lei, não houve alterações dos artigos mencionados. Um fato preocupante, pela ausência garantida da política com mais ênfase no ambiente escolar, quando se observa que as questões sociais estão se sobrepondo às questões pedagógicas.

Frente às discussões apresentadas até aqui, entendemos que a *educação integral* é aquela que permite que a criança e o adolescente se desenvolvam em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo ou seja, caracterizado pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano. Enquanto isso, a *educação em tempo integral* é uma forma de organização da jornada escolar. A educação integral e a educação em tempo integral estão relacionadas, porque uma é base do fundamento para o desenvolvimento da outra, sem desconectá-las. Diante disso, apresentaremos, a seguir, a Reforma do Ensino Médio, a partir da Lei 13.415/2017, que além de flexibilizar a matriz curricular, institui a Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

## A REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI 13.415/2017

Ao longo do processo histórico brasileiro, o ensino médio tem sido alvo de sucessivas reformas, um interesse do capital, com a intenção de formar mão de obra barata para o mercado de trabalho, assim:

A primeira grande reforma que incide diretamente na composição do então chamado ensino secundário foi a realizada na década de 40 do século passado com as Leis Orgânicas do Ensino, já estruturadas com base em uma oferta dual, isto é, *formação propedêutica ou formação técnico-profissional*. A primeira LDB (Lei nº 4.024/61) pouco alterou esse modelo, e foi reformulada com a Lei nº 5.692/71 em que, ao menos nos primeiros anos de implementação, tornou todo o ensino de segundo grau computacionalmente profissionalizante. E, por fim, a atual LDB (Lei nº 9.394/96), na qual o ensino médio passou a compor a educação básica, sem ter sido, no entanto, alçado à condição de etapa escolar obrigatória (Silva; Krawczyk, 2023, p.3, grifo nosso).

Como explicam as autoras, apesar das várias reformulações do ensino médio, a educação voltada para essa etapa ainda passa por desafios. Como se vê, essas mudanças são resultados das pressões empresariais, que estão ligadas diretamente ao ensino, com o indicativo de formações específicas, para atender o mercado de trabalho. Essas ações têm refletido de forma negativa para os pesquisadores do campo das políticas públicas, bem como para os profissionais que vivem, na prática, o trabalho escolar. O dissenso acerca das finalidades do ensino médio cria um cenário de incertezas para os alunos desta última etapa de educação, pela ausência de uma matriz que esteja alinhada com uma formação mais completa do ser humano, e que vá na contramão de uma formação proposta pelo capital neoliberal, como explicam Almeida, Werlang e Bechi (2023):

As reformas educacionais de cunho neoliberais, consubstanciadas em sintonia com os interesses empresariais e epistemologicamente fundamentadas na perspectiva do conhecimento econômico, tem mobilizado reformas curriculares em âmbito global, centradas na formação de sujeitos empreendedores, altamente competitivos, proativos e responsáveis - valores conforme a lógica de livre mercado e o projeto de retração do estado do financiamento de

políticas sociais. Isso perpassa a ideia de um currículo supranacional, pautado no desenvolvimento de competências (conhecimento, habilidades, atitudes e valores) úteis ao contexto de reestruturação produtiva e que propiciem condições de empregabilidade diante de um mercado de trabalho em constante transformação (Almeida; Werlang; Bechi, 2023, p.47).

As questões levantadas acima deixam claros os reais interesses com as reformas educacionais. A visão neoliberalista, além de focar em uma formação para o mercado de trabalho, impulsiona os jovens à competitividade desconsiderando as necessidades contextuais em que vivem. Trabalhar em uma perspectiva mercadológica, sob uma visão empreendedora e de seres humanos mais competitivos, com habilidades meramente técnicas e com a ausência da formação integral do ser humano, pode elevar a desumanização do processo formativo. O currículo que se volta apenas para as formações técnicas, tende a levar a uma formação aligeirada e superficial dos alunos, não contribuindo, dessa forma, para a sua emancipação e para uma formação crítica da sociedade.

Ademais, Ferreti (2018) argumenta que, com a reforma do ensino médio,

[...] expressa pela Lei 13.415 de fevereiro de 2017, [...] promoveu alterações radicais na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) relativamente a essa etapa da Educação, cujo objetivo é tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos alunos no Ensino Médio. Apoia-se, para qual, em duas justificativas: 1. *A baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país*; 2. *A necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação* (Ferreti, 2018, p.25, grifo nosso).

Essa justificativa da baixa qualidade do Ensino Médio no país e a necessidade de torná-lo mais atrativo, tendo em vista os índices de abandono e de reprovação, surge para “mascarar” as reais intenções de grupos empresariais com o ensino médio. Em primeiro lugar, mudar a matriz curricular para fragmentar ou “fatiar” os conteúdos é um problema para a atualidade, pois, além de diminuir a possibilidade do aluno a um conhecimento mais aprofundado, “subverte” um projeto que vinha sendo trabalhado desde 2003, contrário à fragmentação curricular e a favor da

centralidade da juventude nos debates sobre a educação para o ensino médio (Araújo, 2019; Silva, 2022). Em segundo lugar, a baixa qualidade do ensino médio, o abandono e a reprovação transcendem a flexibilização curricular, tendo em vista que é preciso levar em consideração os demais aspectos, como infraestrutura, carreira dos professores, valorização salarial, um currículo que valorize as camadas populares e atenda os seus interesses, sem distinção de classes sociais. Na maioria das vezes, os jovens desistem da escola, porque precisam trabalhar para complementar a renda familiar, e essa situação precisa ser levada em consideração.

Tornar o currículo mais atrativo e flexível não resolverá os problemas do ensino médio, é necessário buscar alternativas que atendam às reais necessidades da juventude, e não de um currículo voltado para os interesses do capital, por meio da instrumentalização do ensino e de cursos profissionalizantes, para preparar a juventude para o mercado de trabalho.

Uma das alternativas é o investimento no ensino médio em tempo integral, mas não o “mais do mesmo”, e sim de um projeto de ampliação da jornada escolar, que faça sentido para a vida do aluno dessa faixa etária, levando em consideração as dificuldades de permanência na escola. Desse modo, para Ferreti (2018), a proposta do tempo integral e a flexibilização são válidas, porém essa prática pode ser limitada, dependendo da capacidade das redes e das escolas para a oferta dos itinerários formativos.

Outros estudiosos que questionam a reforma citada são Silva e Jakimiu (2016). De acordo com os autores,

o Ensino Médio tem vivenciado uma série de *fragilidades*, apresentando desafios *estruturais*, de *recursos humanos e organizativos*. Além do constante debate em torno da *identidade* desta etapa da Educação Básica, a questão acerca do sentido da escola para os jovens, a ausência de *professores formados* nas especialidades do currículo, a questão do financiamento, os *problemáticos índices de desempenho expressos em avaliações*, as *deficiências estruturais dos prédios escolares*, e os embates em torno da necessária superação de um *currículo* que historicamente é constituído pela *fragmentação e hierarquização entre as disciplinas* apresentam-se como desafios a serem superados (Silva; Jakimiu, 2016, p. 910, grifo nosso).

No conjunto dos problemas abordados acima, urge a necessidade de mais investimentos para essa etapa de ensino, principalmente em um país, como o Brasil, onde os seus cidadãos lutam por igualdades de direitos. É preocupante o interesse da elite pela desumanização e instrumentalização dos indivíduos. Vivenciar os interesses de grupos políticos amparados pelo capital é uma afronta à cidadania e ao desenvolvimento humano.

Marcelino, Porto e Cabral (2020) também questionam os reais interesses na reforma. Para os autores, as políticas reformistas não estão preocupadas com os trabalhadores e suas lutas pela educação, nem tampouco com a qualidade social. A Reforma do Ensino Médio é vista como uma reprodução das desigualdades. Para que haja mudanças nesse cenário, é fundamental o fortalecimento das estratégias de resistência, por parte dos educadores, para a manutenção da luta pelo compromisso da classe popular, que são as que mais utilizam a educação pública do Brasil. A educação para o ensino médio, que devia consolidar os conhecimentos apreendidos no ensino fundamental, passa a ser trabalhada de forma superficial, instrumental e privada de uma visão crítica. Ela afeta negativamente o direito dos alunos de aprofundar os seus estudos, para seguir uma lógica de mercado que são os responsáveis pela determinação das medidas estruturais das políticas educacionais, tendo em vista o estreito alinhamento com a economia mundial.

Corroborando a visão dos demais autores citados, para Souza e Alves (2025), essas ações são formas utilizadas pelo capitalismo para fragilizar os direitos sociais, aumentar o desemprego e reduzir a atuação do Estado, por meio do fortalecimento da parceria público-privado, em que as empresas adentram os espaços públicos para implementar a ideia de gestão por resultados, meritocracia e foco nas competências e habilidades, defendidos pelos organismos multilaterais. Nesse contexto, essa dinâmica contribui para a conservação da divisão de classes sociais e concentração de riqueza para uma minoria, contribuindo, assim, para o aumento da pobreza da maioria. Silva, Pelissari e Steimbach (2013) já argumentavam a esse respeito:

*Os desafios para concluir o ensino médio vai além da sala de aula, das questões estruturais ou de recursos. É preciso voltar-se para a realidade dos alunos, para garantir que todos, independentes das condições sociais, tenham o mesmo direito de acesso ao ensino médio. A exclusão pode ser manifestada de várias formas, discriminação e falta de políticas, bem como desigualdades sócio-econômicas (Silva; Pelissari; Steimbach, 2013, p. 405, grifo nosso).*

Dessa maneira, a escola é um espaço vital para a produção do conhecimento, mas se faz urgente uma visão inovadora acerca do ensino médio e de sua proposta curricular, que esteja em harmonia com a realidade dos alunos desta última etapa de ensino. De uma formação que seja capaz de estimular a participação deles, reconhecendo-os como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é necessário que a escola esteja conectada com a comunidade, trabalhando com os saberes locais, por meio de experiências práticas. Esse tipo de trabalho fortalece os laços entre a escola e a comunidade, proporcionando, dessa forma, uma formação mais alargada e diferenciada para a juventude.

Feitas essas observações, nos preocupa pensar que a educação pública seja definida por grupos empresariais, sem dialogar com as escolas, com os profissionais que vivem, na prática, a educação pública. Seguir por esta lógica mercadológica é deslegitimar o trabalho público, sem reconhecer as necessidades estruturais e pedagógicas das escolas brasileiras. Além disso, é preciso analisar qual a finalidade de um currículo mais flexível e qual o seu propósito, pois, apesar de parecer uma boa ideia, as empresas podem estar, de forma sutil, impondo os seus projetos, com a clara intenção de se beneficiarem. Assim, é essencial examinar com cautela os reais interesses dessas empresas, para saber se estão a serviço de um trabalho público, com vista à melhoria da qualidade da educação, ou se estão apenas com a intenção de melhorar os seus lucros.

Essa reforma tem gerado, ainda, descontentamento, por ter sido pensada de forma autoritária e vertical, para uma minoria, pois as alterações pedagógicas e curriculares têm sido alvo de críticas por partes de estudiosos desta última etapa da educação, que não concordam como ela foi estruturada, entre as quais estão:

[...] a forma de organização curricular subdivida entre *Formação Geral e Formação Básica* de até 1.800 horas e itinerários Formativos, com a carga horária mínima de 1.200 horas; a ampliação da carga horária para um mínimo de 3.000 horas; a vinculação obrigatória ao documento da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*; a possibilidade da oferta de parte da carga horária na modalidade a distância (*EaD*); a parceria entre os setores público e privado para oferta do itinerário de formação técnica e profissional com utilização de recursos públicos para esse fim (Silva; Chrispino; Melo, 2025,p.2, grifo nosso).

Essa subdivisão da organização curricular tem preocupado as instituições de ensino, os profissionais das escolas públicas, bem como os estudiosos do campo das políticas públicas. A fragmentação do conhecimento, além de problematizar a vida desses estudantes do ensino médio, diminui a possibilidade de uma formação mais solidificada, diminuindo o direito a uma educação integral e equânime. O aumento da carga horária, por mais que pareça interessante, se não for pensada a partir das vivências dos alunos, pode dificultar a sua permanência na escola.

Por isso, é preciso avaliar se esse tempo será trabalhado com mais qualidade, por meio de metodologias diferenciadas, levando em consideração a vida do estudante do ensino médio, que é diferente dos que estudam nas demais etapas da educação básica. Então, acrescentar essa carga horária pode ser um problema para eles, se não for bem administrada, tendo em vista que boa parte desses estudantes precisam trabalhar para somar a renda familiar.

A parceria público-privado torna-se mais um desafio para a administração pública e para os profissionais da educação. Em termos práticos, modificar toda a organização da escola, sem ouvir os sujeitos que nela vivem, pode acarretar um desafio ainda maior, tendo em vista a projeção de um currículo desarmônico com a realidade dos discentes. Outro desafio observado é a possibilidade de aulas no formato EAD para estudantes de menor poder aquisitivo e com acesso limitado à internet, o que pode comprometer a qualidade da educação dos alunos do ensino médio. Isso porque ela diminui o direito a uma formação mais ampliada, como a dos

alunos que têm a presença de um professor. A interação em sala de aula e com os demais colegas pode contribuir para uma formação mais solidificada do ser humano. Também a obrigatoriedade da vinculação do documento à BNCC é considerado um desafio, por ser uma decisão centralizadora, que diminui a autonomia das escolas de flexibilizar o currículo à sua realidade. A ideia de criação de uma BNCC unificada para a educação básica, sem considerar a diversidade local, sem dialogar com as especificidades de cada região, coloca em risco a formação dos alunos do ensino médio. Criar um currículo com uma abordagem unificada, que não corresponde às necessidades de todas as regiões do país, pode ter resultados reversos, tendo em vista as características próprias de cada localidade.

Como já discutido, a elaboração da BNCC foi realizada de forma antidemocrática, unilateral e fragmentada, diminuindo a possibilidade de um ensino médio potente, com a presença dos alunos do ensino no centro do debate (Silva, 2022). Por isso, é importante a criação de currículos mais específicos, que supram às necessidades de cada região. Enquanto a BNCC surge para detalhar como será o processo formativo para os alunos, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) têm por finalidade estabelecer os princípios e as normas da educação básica, para orientar o planejamento curricular nas escolas e no sistema de ensino. As Diretrizes e Bases da Educação são obrigatórias nas escolas públicas e particulares, para nortear as regras de como essas instituições de ensino vão trabalhar (BRASIL, 2018). Com a finalidade de garantir o que estabelece o artigo 205, da CF, de 1988, a LDB 9.394/96 foi alterada pela Lei 13.415/2017 e regulamentada pela resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, as DCNEM/2018, para que sejam aplicadas em todas as modalidades da última etapa da educação básica (Reis, 2022). A BNCC e as DCNEM seguiram na contramão de um trabalho coletivo, sem ouvir os anseios dos que vivem nas escolas públicas a realidade educacional brasileira e dos que estudam sobre as políticas públicas do ensino médio (Nascimento; Garcia; Czernisz, 2023). Reforçar-se, nesse sentido, o desinteresse da participação popular, com a clara intenção de um trabalho

vertical, que, em certa medida, problematiza o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da última etapa da educação básica.

Após seis anos da aprovação Lei nº 13.415/2017, o artigo 35-A da LDB 9.394/96 foi revogado, pela Lei nº 14.945/24, para o artigo 35-B, estabelecendo que: “o currículo do ensino médio será composto de formação básica e de itinerários formativos” (BRASIL, 1996). Além disso, o § 1º diz que os estabelecimentos que ofertam ensino médio devem organizar suas propostas pedagógicas, considerando os seguintes elementos:

- I- Promoção de metodologias investigativas do processo de ensino e aprendizagem;
- II- Conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e social em cada território;
- III- Reconhecimento do trabalho e de seu caráter formativo;
- IV- Articulação entre os diferentes saberes com base nas áreas do conhecimento e, quando for o caso, no currículo da formação técnica e profissional. (BRASIL, 1996).

Em relação a essa questão, é necessária uma reflexão quanto a sua aplicabilidade, tendo em vista a necessidade de formação contínua para professores, buscando um melhor entendimento do processo formativo dos alunos, para, a partir disso, trabalhar no contexto escolar. Se não houver suporte adequado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, ocorrerá risco para o não atingimento dos resultados esperados. No §2º do artigo 35 da LDB 9.394/96:

Serão assegurados aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo *desenvolvimento integral*, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela interação comunitária, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A educação, segundo a observação acima, deve contemplar todas as dimensões da vida humana, mas é relevante observar que, se o projeto de vida for pensado de uma forma individualizada, pode colocar em risco o trabalho coletivo no ambiente escolar. É interessante focar em projetos e ações que viabilizem um trabalho diferenciado, que melhorem o processo educativo. A exemplo disso, destacamos a educação em tempo integral como

projeto indutor para o desenvolvimento de todas as dimensões da formação humana, como apresentado a seguir.

## **A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

No contexto das políticas públicas, a educação em tempo integral tem sido um projeto indutor das agendas governamentais, que têm contribuído para o fortalecimento da participação da juventude em situações de vulnerabilidade social a frequentarem as escolas. Este modelo de educação surge com a intenção de ampliar o tempo de permanência dos alunos nas instituições de ensino e de proporcionar o desenvolvimento completo e multidimensional do ser humano.

Para Souza (2006), falar de política pública não é tão simples, tendo em vista a polissemia do termo. Por isso, se faz necessário entender a sua origem, para melhor compreender seus desdobramentos, sua trajetória e suas perspectivas. Ela nasce nos Estados Unidos, enquanto área do conhecimento e de disciplina acadêmica, porém, sem estabelecer bases teóricas sobre o papel do Estado, mas sim sobre as ações do governo. Na Europa, ao contrário, ela volta-se para a análise do Estado e suas instituições. O governo tem um papel relevante no debate sobre as políticas públicas, pois cabe a ele responder questões que impliquem na definição delas, para saber o que ele fez ou deixou de fazer, ou seja, as ações que repercutirá na vida dos cidadãos.

De acordo com Souza (2006), a política pública permite distinguir o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz. Ela envolve vários atores e níveis de decisão, embora sejam materializadas por meio de governos, não se restringindo apenas aos atores formais (executivo, legislativo, poder judiciário...), já que os atores informais (mídia, organizações da sociedade civil, movimentos sociais, empresariados...) são também importantes, tendo em vista que ela é abrangente e não se limita às regras. A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados a longo prazo, embora tenha impacto a curto prazo. Por fim, ela envolve processos

subsequentes após sua decisão e proposição, resultando na implementação, execução e avaliação.

As políticas públicas podem ser aplicadas em todas as áreas de atuação do governo, por exemplo, educação, saúde e segurança. Para Santos e Colares (2022), na educação brasileira, a inserção das políticas públicas, por meio da ação do Estado, não é recente, como os programas e projetos voltados para a educação em tempo integral. Em meados da década de 1930, surgiram as primeiras iniciativas de educação integral, a partir do movimento ideário pedagógico, que lutava por uma educação que levasse em consideração as diversas dimensões do desenvolvimento humano, como: ética, estética, física, social, afetiva e política. No ano de 1932, um grupo de notórios intelectuais da educação lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que tinha como finalidade as reformas educacionais, com a defesa de uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Mas, para que isso ocorresse, foi necessária a criação de um Sistema de Educação que levasse em consideração a integridade da classe trabalhadora e não apenas os privilegiados pertencentes à elite, detentora dos poderes econômicos e políticos da época.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), Capítulo 3 dos artigos 205 a 214, a educação pública passa a ser concebida como direito social e dever do Estado, sendo inserida na agenda da política educacional. *Nesse sentido, o direito à educação integral foi afirmado no teor da lei*, sendo reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e pelo Plano Nacional de Educação (2001-2010/2014-2024), e respectivamente, pela Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001) e Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), como o estabelecimento de metas, estratégias de indicadores a serem atendidos pela gestão pública em suas diferentes esferas (Santos; Colares, 2022, p.4-5, grifo nosso).

Apesar de a Constituição não mencionar diretamente sobre a Educação em Tempo Integral, sua garantia está prevista na Lei 9.394/96. Contudo, a Constituição de 1988 foi um momento decisivo para a educação brasileira, quando afirmou a educação como direito de todos e um dever do Estado. Essa declaração prevista na lei colocou a educação no centro das preocupações políticas e sociais, garantindo que ela fosse prioridade nas políticas públicas.

A LDB consolida o direito à educação integral, por meio de princípios e objetivos, reforçando o compromisso com a formação mais ampla do sujeito e com a qualidade.

Em consonância com a Constituição de 1988, os Planos Nacionais de Educação, de 2001-2010 e de 2014-2024, reafirmam esse direito, ao estabelecerem as metas, as estratégias e os indicadores para a gestão pública, tendo em vista a efetivação de uma educação que trabalhe todas as *dimensões humanas*. Nesse sentido, o PNE passa a ser “um instrumento de planejamento” e avaliação das políticas educacionais, com a responsabilidade dos entes federados (BRASIL, 2018).

Desse modo, os PNEs trazem, em seu bojo, as responsabilidades para a garantia de uma educação como direito social, no qual todos, sejam atendidos, deixando claro a articulação entre a constituição, as leis e os decretos, na busca por uma educação integral e de qualidade para todos os cidadãos, em todas as etapas da educação, em específico, do ensino médio.

## **A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO E AS IMPLICAÇÕES A PARTIR DA LEI 13.415/17**

A educação em tempo integral surge como uma estratégia para promover o desenvolvimento completo dos alunos, com abrangência de todos os aspectos das ações humanas: cognitivo, afetivo, cultural e social. No âmbito da Reforma do Ensino Médio, a sua execução tem gerado controvérsias e sido alvo de críticas por parte de pesquisadores da área das políticas públicas, que têm questionado a sua eficácia, principalmente em regiões com suas especificidades. Embora ampliar o tempo de permanência dos discentes no contexto escolar seja atraente, é imprescindível analisar se essa abordagem atende as necessidades dos alunos desta última etapa de educação básica.

Diante disso, é fundamental um olhar mais aprofundado para compreensão do contexto macro desse complexo processo de reformas,

contrarreformas e formulação das políticas públicas vivenciadas no país, nos últimos anos, para conhecer as mudanças que tem impactado diretamente as escolas de ensino médio e sua estrutura organizacional. Com as alterações na LDB, que modifica a matriz curricular e a flexibilização das disciplinas, intensifica-se as desigualdades de acesso e permanência da juventude no ensino médio, gerando contradições e desafios para o fortalecimento da educação básica na realidade brasileira.

Ao longo dos 28 anos da LDB, quando o Ensino Médio passou a fazer parte da educação básica, tem-se observado frequentes reformas, sejam elas propostas pelo governo federal ou realizadas pelos próprios estados federativos, concretizadas por meio de dispositivos legais, como resoluções, medidas provisórias, leis, decretos, pareceres, programas e projetos. E, a partir de 2016, mais uma vez, essa etapa de ensino foi alvo de uma grande reforma (Andrade; Duarte, 2023). Desde 2003, vinha sendo construído um projeto para o ensino médio, com a proposição de uma política de educação básica que tinha como pauta enfrentar a fragmentação curricular e colocar no centro desse debate a juventude da educação pública brasileira. No entanto, com a reforma instituída pela Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), em vez de integrar, passou a desintegrar e desconstruir o que vinha sendo realizado. Essa reforma se inicia por meio de um ato autoritário, que ignora a juventude e suas legítimas manifestações contrária a ela, convertida, posteriormente, na Lei 13.415/2017 (Silva, 2022). Com o golpe jurídico-parlamentar e midiático em 2016, o governo de Michel Temer apresentou o que estudiosos do campo das políticas educacionais denominaram de contrarreforma do ensino médio.

Nesse período, o então ministro da Educação Mendonça Filho, no uso de suas atribuições, fez a publicação da portaria nº 1.145, de outubro de 2016, que estabeleceu o *Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral*, criada pela MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, tendo por base a necessidade de promover ações compartilhadas com os estados e o Distrito Federal, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino médio. De acordo

com a nota técnica, o Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade, em sua produção original, buscou fazer uma reflexão que visava aos anseios vindos das ruas, que pediam o #RevogaNEM. A manifestação coletiva dos pesquisadores do Ensino Médio se deu pelo entendimento da diversidade de prejuízos que o NEM tem trazido para a vida de milhares de jovens e professores, principalmente pelo aumento da desigualdade educacional (Corti *et al.*, 2024).

Os autores destacam que nascedouro da lei, em 2016, a sociedade, de modo geral, foi alertada para os desafios que a nova proposta para o ensino médio poderia ocasionar para o desenvolvimento integral dos alunos. Em contraponto a essa decisão, grupos de ativistas, pesquisadores, associações científicas e ONG's uniram forças para a revogação da Lei nº 13.415/17, tendo por base a consulta pública, realizada pelo Ministério da Educação, em 2023<sup>3</sup>. Advertiram, também, para os prejuízos que o NEM traria para vida dos estudantes com problemas relacionados à carga horária, à escolha dos itinerários e formação da juventude.

Ainda, segundo os autores, do processo até a sua aprovação, a Lei nº 14.945/2024 foi conduzida a partir de um processo antidemocrático e de forma centralizadora, sem a participação direta dos parlamentares que tinham opiniões divergentes do relatório apresentado por Mendonça Filho (UB). Além disso, destacam, também, que o resultado dessa aprovação estava sob o olhar complacente do líder de governo da Câmara, o deputado José Guimarães (PT), assim como, o silêncio do Ministro da Educação, Camilo Santana (PT), que, em seguida, dá a declaração à imprensa comemorando o ocorrido. Todo esse processo em torno da reforma do ensino médio tem tencionado o campo educacional e disputas acerca da organização pedagógica e da matriz curricular.

---

<sup>3</sup> Após vários embates, no dia 09 de julho de 2024, foi aprovado o Projeto de Lei 5.230/2023, que tinha por objetivo alterar a Lei nº 13.415/2017. No dia 31 do mesmo mês, esse projeto transformou-se na Lei nº 14.945/2024, que alterou a LDB, Lei nº 9.394/96, e as leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 e nº 14.640, de 31 de julho de 2023, para definição das diretrizes para o ensino médio.

Quando a MP 746/2016 propôs uma formação com base em itinerários formativos, sem a garantia de um conjunto de conhecimentos comuns a todos os estudantes, apontando que cada um faça apenas uma área dos conhecimentos (humanas, linguagens, matemática ou ciência da natureza), rompeu a ideia de uma formação comum a toda a juventude. Isso fragmenta o direito já conquistado na LDB, de 1996, de um ensino médio como educação básica. Para o Movimento Nacional, a reforma é uma representação do retrocesso, tanto pela razão dela apresentada, quanto pela semelhança ao modelo de educação experienciado no período da Ditadura Civil-militar de 1964, que se mostrou ineficaz e inviável (Tartaglia; Silva, 2020).

Somando-se a isso, a separação dos conhecimentos intensifica a desigualdade de aprendizagem. A ausência de uma formação que valorize todas as dimensões humanas, como postulada pela educação em tempo integral, pode resultar na precariedade dos estudos e da não preparação dos alunos para os desafios da vida em sociedade.

Para Araújo (2019), a reforma é um processo de desqualificação para o Ensino Médio e busca transformar a educação básica no mínimo, com o crescente aprofundamento da desigualdade social, por meio da hierarquização de escolas e dos jovens, precarizando, ainda mais, a formação oferecida pelas escolas públicas de Ensino Médio das redes estaduais. A médio prazo, há uma tendência para o comprometimento do futuro da juventude em situação de pobreza. Em razão disso, é necessário um olhar crítico acerca das mudanças trazidas pela reforma, especialmente em relação à inserção do *Programa de fomento à Escola de Tempo integral no Ensino Médio* (BRASIL, 2017).

Corroborando a visão do autor, acreditamos que sua afirmação é um alerta para uma realidade que está cada vez mais presente nos discursos de pesquisadores das políticas públicas. A reforma, nessa percepção, ao centrar-se em uma formação superficial, está sendo amplamente trabalhada no contexto escolar, sem levar em consideração uma formação mais efetiva e multilateral. Outro aspecto posto no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2024, na meta 6, merece atenção: “oferecer educação em tempo

integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2017). Embora esteja explícito o real interesse posto na referida meta, do PNE 2014-2024, para o seu alcance, era preciso um planejamento mais robusto. Para ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, exige-se a garantia de uma educação diferente daquela trabalhada em sala de aula, de uma educação que leve em consideração as mais diversas formas de aprendizagem dos estudantes e, quando olhamos para a realidade brasileira, em sua totalidade, compreendemos que esse processo formativo precisa de um olhar diferenciado, que valorize a singularidade e a particularidade do país.

Nessa conjuntura, a política de incentivo à implementação da escola em tempo integral no Ensino Médio surge com a finalidade de aumentar a oferta desse tipo de educação nas redes estaduais de educação e do Distrito Federal, de acordo com as diretrizes estabelecidas na Portaria nº 727/2017. Para isso, os recursos destinados ao apoio da ETI devem ser utilizados pelas secretarias de educação para a manutenção das despesas relacionadas ao *Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral* (BRASIL, 2017).

A oferta de incentivo financeiro tem contribuído para a ampliação das escolas em tempo integral no ensino médio, com avanços significativos, nesse aspecto. Porém, a garantia dos recursos para o cumprimento das despesas não assegura a efetividade do programa, porque, na maioria das vezes, a escola enfrenta desafios na parte estrutural, na formação de professores e no planejamento pedagógico. Além disso, quando consideradas as desigualdades regionais e socioeconômicas, problematiza, ainda mais, a permanência desse modelo no ambiente escolar.

Conforme a Lei 13.415/17 e a Resolução FNDE nº 7/2016, os recursos do EMTI podem ser aplicados para a manutenção das escolas de ensino médio em tempo integral participantes (incisos I,II,III,V e VIII do art.70 da LDB):

*I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente de demais profissionais da educação. II - aquisição, manutenção, construção e*

conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino. III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; V - realização de atividades-meio necessário ao funcionamento dos sistemas de ensino; VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Os recursos são fundamentais para o desenvolvimento do programa no ambiente escolar. Contudo, é importante esclarecer que a gestão deles, destinadas ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), deve ocorrer de forma compartilhada entre as secretarias estaduais e municipais de educação e o Ministério da Educação. O MEC, em parceria com o FNDE, faz a orientação e a capacitação dos gestores estaduais e municipais, enquanto as secretarias, tanto dos estados quanto dos municípios, são encarregadas pela implementação e pela administração direta nas escolas (BRASIL, 2023).

Nesse sentido, o trabalho compartilhado entre o MEC, o FNDE e as secretarias estaduais e municipais devem demonstrar a transparência na aplicabilidade dos recursos. Mas, a escola e sua gestão, que vivencia a realidade da implementação do tempo integral, apenas executam o trabalho. Essa ação é contraditória, tendo em vista que a escola deve se organizar para trabalhar com o mínimo, sem o direito de uma programação mais efetiva, por não poder gerenciar os recursos de acordo com sua realidade.

Embora a legislação deixe claro sobre como esses recursos devem ser investidos, é necessário um comprometimento por parte das autoridades e um acompanhamento rigoroso sobre a aplicabilidade dele junto à escola. E a escola, o conselho e a comunidade, de modo geral, devem fazer o acompanhamento dos investimentos dos recursos, para saber se eles estão sendo destinados às reais necessidades dos alunos.

Manter uma escola com este formato de educação requer um olhar aprofundado sobre suas peculiaridades. Além da importância dos recursos, a formação dos professores deve ser uma das prioridades para eles compreenderem a funcionalidade do programa, tendo em vista que há uma discrepância entre a teoria e a prática. Outro ponto a ser observado é a questão da infraestrutura. Uma escola inadequada, sem as reais condições

para desenvolver um trabalho diferente daquele da sala de aula, precariza o ensino e dificulta as mais diversas possibilidades de aprendizagens, na perspectiva do tempo integral.

Nesse cenário, foi instituída a Portaria nº 1.145/2016, atualmente regulamentada pela Portaria 2.116/19, que estabeleceu as diretrizes e critérios do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio (EMTI). O programa está sob a administração da Diretoria de Política e Diretrizes da Educação Integral Básica, vinculado à Coordenação-Geral de Ensino Médio (COGEM/DPD). Tem como objetivo promover a expansão da oferta de educação em tempo integral no ensino médio nos Estados e Distrito Federal, mediante recursos financeiros para as secretarias estaduais e do Distrito Federal (BRASIL, 2025). Diante disso, a ampliação do Programa Escola em Tempo Integral para o Ensino Médio, mesmo com sua precariedade, está ocorrendo de forma paulatina, visando à expansão de matrículas de forma gradual, permitindo uma análise mais detalhada dos resultados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos analisar, com este artigo, como vem sendo materializada a educação em tempo integral no Ensino Médio e as implicações a partir da Lei 13.415/17. Observamos que as ações e os discursos em torno da última etapa da educação básica tem sido um desafio universal, refletindo, de forma negativa, nas singularidades e nas particularidades das mais distintas regiões do país, quanto à formação para a juventude.

Enquanto, de um lado, grupos empresariais buscam, a partir da flexibilização da matriz curricular e da fragmentação do conteúdo, formar cidadãos por meio de uma educação aligeirada, outro lado, grupos de intelectuais, ativistas e alunos das mais diversas universidades públicas do Brasil lutam por uma educação diferenciada, na qual os discentes possam aprender de forma *omnilateral*, considerando as suas múltiplas dimensões.

No contexto da reforma do ensino médio, a educação em tempo integral surge como uma possibilidade para melhoria da qualidade da educação, a partir de uma diversidade de aprendizagens. Porém, com a aprovação da Lei 13.415/17 e as alterações a partir da BNCC e das DCNEM, que flexibilizaram a matriz curricular, por meio da fragmentação das disciplinas, rompe com o projeto que vinha sendo organizado desde 2003, que tinha como objetivo enfrentar a fragmentação curricular e colocar no centro dos debates a juventude brasileira.

Todo esse processo em torno da reforma do ensino médio tem dificultado a proposta da educação em tempo integral no contexto escolar, tendo em vista a falta de formação de professores, melhorias do espaço físico, investimento de equipamentos tecnológicos e merenda de qualidade, que são necessários para a permanência dos alunos na escola. A ausência desses insumos diminui a possibilidade de uma educação diferenciada, transformando-a no mínimo, com a crescente desigualdade na escala global.

No contexto das políticas públicas, a educação em tempo integral tem sido um projeto indutor das agendas governamentais, que têm contribuído para o fortalecimento da participação da juventude em situações de vulnerabilidade social a frequentarem as escolas. Entretanto, no contexto da reforma do ensino médio, se não houver os investimentos necessários, além de promover a fragmentação curricular, pode excluir a juventude do meio educacional.

As desigualdades que atingem os campos econômico, social, educacional e cultural são decorrentes da trama ditatorial e golpista da classe dominante para permanecer usufruindo de benefícios. Portanto, a desigualdade estrutural é fruto da herança histórica do Brasil, a qual repercute, ainda que de forma parcial, nos indicadores estatísticos atuais, que evidenciam uma divisão social de classe, quando há uma pequena parcela da sociedade detentora da maior concentração de renda (Frigotto, 2017).

Dessa forma, essa herança histórica tem se tornado um problema para os filhos da classe trabalhadora, refletindo no Ensino Médio em Tempo

Integral um desafio para enfrentar as raízes estruturais que reforçam uma educação superficial e assistencialista, com a reprodução da divisão social no campo educacional, em vez de uma educação transformadora e emancipatória.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de; DUARTE, Adriana Maria Cancelli. Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 48, e120376, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/KvsxmbGpMxj5BGVCLkYvWXN/?lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2025.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; WERLANG, Rodrigo Pivetta; BECHI, Diego. Políticas curriculares da Educação Básica no Brasil: uma reflexão sobre o avanço do neotecnismo na Base Nacional Comum Curricular e no Novo Ensino Médio. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 16, n. 2, p. 33-60, 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao>. Acesso em: 20 nov. 2025.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 107-122, 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051>. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL *Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)* 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL *Resolução nº 18, de 27 de setembro de 2023*. Estabelece os critérios e procedimentos operacionais de distribuição, de repasse, de execução e de prestação de contas do apoio financeiro do Programa Escola em Tempo Integral. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-informacao/legislacao/resolucoes/2023/publicacao-da-resolucao-no-18-de-27-de-setembro-de-2023.pdf/view>. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- Inep*. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 03 nov. 2025.

BRASIL. Todos pela educação. *O que são e para que servem as Diretrizes Curriculares?*. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 21 nov. 2025.

BRASIL *Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)*. 2017. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55951>. Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL *Secretaria de Comunicação. Merenda Escolar*. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/merenda-escolar>. Acesso em: 05 nov. 2025.

BRASIL Ministério da Educação. *Escola em Tempo Integral*. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 15 mai. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. *Educação e Sociedade* Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out. dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/K76wNhbJLyq4p5MdSFhfvQM/?format=pdf&lan>. Acesso em: 28 nov.2025.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, mai.-ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 16 jul.2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do Ensino Médio do (Des) Governo de Turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. *Movimento-Revista de educação* [s. l.], n. 5, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621>. Acesso em: 25 jul. 2025.

GODOY, Arilda Schimidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas* São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=html&la>. Acesso em: 25 mai. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a década perdida?. *Educação e Sociedade* Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V3FQ7X6WwDB3vxLFRsy4Qmc/abstract/?lang=>. Acesso em: 19 jul. 25.

MARCELINO, Angélica de Cássia Gomes; PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti; CABRAL, Ângela Ninfa Mendes de Andrade. Reforma do Ensino Médio: retrocesso nas políticas educacionais brasileiras. *Revista de Educação*, PUC - Campinas, v. 25, 2020. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4586>. Acesso em: 03 jul. 2025.

NASCIMENTO, Aline Arantes do; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio: a prevalência da formação para o mercado de trabalho. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 17, p. e5747037, 2023. DOI: 10.14244/198271995747. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5747>. Acesso em: 21 nov. 2025.

ORTI, Ana Paula *et al.* *Nota Técnica ao Parecer apresentado pela Senadora Professora Dorinha Seabra ao PL 5.230, de 2023.* 2024. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/nota-tecnica-do-coletivo-em-defesa-do-ensino-medio-de-qualidade-ao-parecer-apresentado-pela-senadora-professora-dorinha-seabra-ao-pl-n-523023>. Acesso em: 11 nov.2025.

REIS, Patrícia Sobrinho. *Itinerários Formativos e Flexibilização Curricular do Ensino Médio: uma análise das bases teóricas decorrentes da Lei nº 13.415/2017 em correlação com as DCNEM/2018 e a Portaria MEC nº 1.432/2018.* 108 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2022. Disponível em: <https://www.ppeb.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2022/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20PATRICIA%20SOBRINHO%20REIS.pdf>. Acesso em: 19 nov.2025.

SANTOS, Ângela Rocha dos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. O direito à educação integral na Amazônia: estudo na região metropolitana de Santarém/PA. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 22, p. 1-21, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8667474. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8667474>. Acesso em: 15 mai.2025.

SILVA, Mônica Ribeiro da; CHRISPINO, Alvaro; MELO, Thiago Brañas. Revisão sistemática da literatura sobre o Novo Ensino Médio (2017-2023). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.33, n.126, p. 1-28, jan./mar. 2025, e0255069. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/bTZ4QLXWksTvv96L48KBHhD/?format=html>. Acesso em: 11 mai. 2025.

SILVA, Mônica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut. Juventude, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. *Educação E Pesquisa*, São Paulo, v. 49, e271803, 2023. Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 19 nov.2025.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio e o direito à Educação Básica. *Coletiva*, Recife, n. 31,dez. 2022. Disponível em: <https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-artigo-direito-a-educacao-basica-monica-ribeiro> . Acesso em: 11 set. 2025.

SILVA, Mônica Ribeiro; JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Do texto ao contexto|: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.24, n. 93, p. 910-938, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tZ73dYVSP8RRRpYNPr5MN5R/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 03 nov.2025.

SILVA, Mônica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.39, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NchnDPckKPb5bfdYKGH5T8x/?format=html&lang=pt> . Acesso em: 22 mai. 2025.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 24 jul. 2025.

TAQUETTE, Stella Regina; MINAYO, Maria Cecília. Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos em periódicos científicos entre 2004 e 2013. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/physis/2016.v26n2/417-434/pt/> . Acesso em: 19 set. 2025.

TARTAGLIA, Leonara Margotto; SILVA, Erineusa Maria da. Entrevista com Monica Ribeiro da Silva: a contrarreforma do ensino médio. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 25, p. e19720, 2020. DOI: 10.26512/lc.v25.2019.19720. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19720>. Acesso em: 11 set. 2025.

Recebido em: 04/12/2025  
Aprovado em: 27/02/2026  
Publicado em: 24/03/2026