

ENSINO MÉDIO INOVADOR: DA LEI AO CHÃO DA ESCOLA

ELISABETE DO CARMO DAL PIVA

Departamento de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEDU),
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil
eliza.dph@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0003-4139-1741>

EDITE MARIA SUDBRACK

Departamento de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEDU),
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil
sudbrack@uri.edu.br | <https://orcid.org/0000-0002-9591-8038>

RESUMO

O Ensino Médio Inovador representa uma oportunidade de transformação nessa etapa educacional. Diante disso, investigamos as potencialidades e fragilidades da educação integral e do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) à luz das mudanças nas políticas governamentais. Os objetivos específicos incluem relacionar as dificuldades enfrentadas por estudantes, escolas e governo com as alterações nas políticas públicas do Ensino Médio Integral, e reconhecer a inconsistência na formação de professores devido às mudanças políticas. O artigo integra introdução, investigação científica sobre educação integral e conclusões, com referências a diversos autores. A metodologia se baseia em um estudo bibliográfico, com foco na educação integral em trabalhos encontrados na Base Nacional de Teses e Dissertações do Brasil. Concluímos que o ProEMI tem potencial para melhorar a qualidade do ensino, apesar de limitações, ao promover igualdade educacional, inovação pedagógica, permanência dos estudantes na escola, cultura e identidade para o Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE

ensino médio integral; educação integral; ensino médio inovador.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 13, ISSUE 01,

2025, PP 197-217

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.34800>

CC BY-NC 4.0

INNOVATIVE SECONDARY SCHOOL: FROM THE LAW TO THE SCHOOL FLOOR

ELISABETE DO CARMO DAL PIVA

Departamento de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEDU),
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brazil
eliza.dph@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0003-4139-1741>

EDITE MARIA SUDBRACK

Departamento de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEDU),
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brazil
sudbrack@uri.edu.br | <https://orcid.org/0000-0002-9591-8038>

ABSTRACT

Innovative Secondary School represents an opportunity for transformation in this educational stage. Given this, we investigated the potentialities and weaknesses of comprehensive education and the Innovative Secondary Education Program (ProEMI) considering changes in government policies. The specific objectives include relating the difficulties faced by students, schools, and the government with changes in public policies on Comprehensive Secondary Education and recognizing the inconsistency in teacher training due to political changes. The article has an introduction, scientific research on integral education and conclusions, with references to several authors. The methodology is based on a bibliographical study, focusing on comprehensive education in works found in the Brazilian National Database of Theses and Dissertations. We conclude that ProEMI has the potential to improve the quality of education, despite limitations, by promoting educational equality, pedagogical innovation, student retention in school, culture, and identity for high school.

KEYWORD

comprehensive secondary school; integral education; innovative secondary school.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 13, ISSUE 01,

2025, PP 197-217

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.34800>

CC BY-NC 4.0

ESCUELA SECUNDARIA INNOVADORA: DE LA LEY AL SUELO DE LA ESCUELA

ELISABETE DO CARMO DAL PIVA

Departamento de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEDU),
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil
eliza.dph@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0003-4139-1741>

EDITE MARIA SUDBRACK

Departamento de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEDU),
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil
sudbrack@uri.edu.br | <https://orcid.org/0000-0002-9591-8038>

RESUMEN

La Educación Secundaria Innovadora representa una oportunidad de transformación en esta etapa educativa. Ante esto, investigamos las potencialidades y debilidades de la educación integral y del Programa de Educación Secundaria Innovadora (ProEMI) ante los cambios en las políticas gubernamentales. Los objetivos específicos incluyen relacionar las dificultades que enfrentan los estudiantes, las escuelas y el gobierno con los cambios en las políticas públicas de Educación Secundaria Integral, y reconocer la inconsistencia en la formación docente debido a los cambios políticos. El artículo incluye una introducción, una investigación científica sobre educación integral y conclusiones, con referencias a varios autores. La metodología se basa en un estudio bibliográfico, centrándose en la formación integral en obras encontradas en la Base de Datos Nacional de Tesis y Disertaciones de Brasil. Concluimos que ProEMI tiene el potencial de mejorar la calidad de la educación, a pesar de las limitaciones, al promover la igualdad educativa, la innovación pedagógica, la retención de estudiantes en la escuela, la cultura y la identidad para la escuela secundaria.

PALABRAS CLAVE

educación secundaria integral; educación integral; educación secundaria innovadora.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 13, ISSUE 01,

2025, PP 197-217

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.34800>

CC BY-NC 4.0

Ensino Médio Inovador: Da Lei ao Chão da Escola¹

Elisabete do Carmo Dal Piva², Edite Maria Sudbrack

INTRODUÇÃO

A solução é sempre a esperança. Uma esperança, porém, que comece a trabalhar, que saiba viver o dia a dia, que procure fazer o trabalho de justiça e libertação com os outros. (Dom Pedro Casaldáliga³)

Partindo das palavras de Dom Pedro Casaldáliga, de que “a solução é sempre a esperança”, buscamos analisar, de forma crítica e reflexiva, as políticas públicas vinculadas ao Ensino Médio Integral (EMI), nos seus tempos-espacos de abrangência, especialmente considerando o advento, em 2017, de uma outra política educacional – o denominado Novo Ensino Médio, totalmente distópica, para esse período de ensino.

Nosso interesse para a pesquisa é refletir sobre a descontinuidade das políticas públicas para o Ensino Médio (EM), especialmente do ProEMI, condicionada aos períodos de permanência deste modelo de educação integral, para uma melhor compreensão dele.

O objeto deste estudo, portanto, é a investigação e reflexão sistemática das possibilidades de transformação e fragilidades do Ensino Médio Inovador, nas interfaces entre currículo, cultura e corporeidade, num ensino (inter)mediado pela comunidade, na efetiva construção do espaço/tempo de efetivação desta política educacional, proposta pelo Ministério da Educação (MEC).

Por conseguinte, as questões da pesquisa são: 1) Quais as definições estabelecidas nas políticas públicas do Ensino Médio, entre 2009 e 2019? 2) Quais as contribuições do ProEMI na reestruturação do currículo do Ensino Médio? 3) Que transformações ocorreram, no papel do professor, considerando a interdisciplinaridade como seu fazer coletivo cotidiano? 4) Como a descontinuidade, tão presente nas políticas educacionais, inferiram numa ampliação das dificuldades encontradas neste período educacional?

Para responder tais questionamentos, a pesquisa tem como Objetivo Geral identificar as potencialidades e fragilidades do Ensino Médio Inovador durante o período de permanência do ProEMI, com as alterações nas políticas governamentais, para a educação integral.

E como Objetivos Específicos: analisar as políticas públicas, específicas para o EM e EMI, no país; relacionar as dificuldades encontradas pelos estudantes, escolas e Estado com as alterações nas políticas públicas relacionadas ao Ensino Médio Integral; reconhecer a inconsistência da formação dos professores, constrictos entre as mudanças de políticas educacionais, aleatórias a sua participação nos debates.

O artigo está subdividido em: Introdução, A intencionalidade na Investigação Científica da/na Educação Integral e Considerações Finais. A partir de um estudo bibliográfico, realizamos um resgate sobre os conceitos de educação integral no período

¹ Partes de pesquisa apresentada no II SINCOL, Grupo de trabalho (GT): GT4 - Políticas Educacionais e a luta por equidade e inclusão.

² Rua Assis Brasil, n. 709, prédio 8, Bairro Itapagé, Frederico Westphalen/RS/Brasil – CEP: 98400-000.

³ Bispo católico espanhol, radicado no Brasil. Fundação Pedro Casaldáliga. (nd). Pedro Casaldáliga: As frases. Recuperado em 30 de janeiro de 2025, de <https://fperecasaldaliga.org/pt-br/pedro-casaldaliga-frases/>.

de permanência do ProEMI, configurada nos textos de pesquisadores dos programas de mestrado e doutoramento, em universidades brasileiras e na dialogicidade com documentos e autores diversos.

O corpus desta análise foram as teses e dissertações dos programas de Mestrado e Doutorado, pesquisadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo como descritores: 'Ensino Médio Integral' e 'Educação Integral'. Este estudo bibliográfico clarifica uma lacuna no estado da arte, diferenciando conceitos e elucidando critérios sobre esta política pública.

Assim, nosso interesse pela educação integral nos traz Dom Pedro Casaldáliga, referido na epígrafe, quando coloca que necessitamos de uma esperança que saiba viver o dia a dia, com justiça e libertação para todos. É assim que fazemos a reflexão sobre as singularidades dos projetos de educação integral e as fragilidades do Ensino Médio Inovador, colocadas em dissertações e teses e na sua dialogicidade com outros documentos e autores.

Em 2009 foi aprovada a Emenda Constitucional nº. 59/2009 (Brasil, 2009a), que vem assegurar a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos, favorecendo o acesso dos jovens ao Ensino Médio. Nesse contexto, e concordando com Bukowski (2016, p. 29), chegamos ao consenso de que as mudanças na educação pública brasileira ocorrem de forma demorada, tardia e desigual.

A INTENCIONALIDADE NA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA DA/NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

(...) direito de acreditar que ainda não é demasiado tarde para nos lançarmos na criação da utopia contrária. Uma nova arrasadora utopia da vida, onde ninguém possa decidir pelos outros até mesmo a forma de morrer, onde de verdade seja certo o amor e seja possível a felicidade, e onde as estirpes condenadas a cem anos de solidão tenham, enfim e para sempre, uma segunda oportunidade sobre a terra. (García Márquez, 1982, p. 1)

Buscamos, nas palavras de Gabriel García Márquez, a intencionalidade deste momento da pesquisa, que nos coloca como sonhadores à procura de uma nova utopia, de outro projeto de educação, que oportunize aos nossos jovens a integralidade de aprendizagens e o inerente direito a uma vivência plena.

Apoiamo-nos na pesquisa bibliográfica para refletir as políticas públicas na perspectiva da educação integral. Para tanto, o desenvolvimento deste estudo considerou o levantamento, a seleção e a análise de dissertações e teses, relacionadas com a temática em questão.

A sondagem dos estudos acadêmicos foi o primeiro encaminhamento e envolveu a busca de teses e dissertações na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizados, como descritores, 'Ensino Médio Integral' e 'Educação Integral' e foi feita entre 10 e 27 de julho de 2023, tendo sido encontradas 813 dissertações e 252 teses. O primeiro critério eliminatório foi a leitura do título e palavras-chaves. Das 252, 228 teses foram desconsideradas e 24 reavaliadas. Das dissertações, num primeiro momento foram 32.

Conforme leitura, emergiram algumas categorias de análise como: 1) implementação, desenvolvimento e efetivação do EMI; 2) desafios e possibilidades/permanência e êxito no EMI; 3) formação de professores. Num segundo movimento destacamos dezanove teses e 14 dissertações, em razão do estudo dos resumos, pois as outras se configuravam em



textos sobre as áreas da saúde, engenharia, direito, nutrição, assistência social, enfermagem, medicina. Ou, gestão escolar, experiência metodológica, educação superior e uso de tecnologias.

No quadro 1, discriminamos as dissertações e teses que serviram ao tensionamento acerca do Ensino Médio Inovador, por ordem cronológica.

Quadro 1

Teses e Dissertações

Data	Autor	Título	Instituição
2011 Tese	MACIEL, Lindalva Martins Maia	Ensino Médio Integrado no Maranhão: concepção, possibilidades e desafios	UNESP
2012 Dissertação	FERREIRA, Janilce Negreiros	O Ensino Médio nas escolas de tempo integral	UFAM
2013 Dissertação	LARA, Graziela Jacyntho	... A gente não quer só comida...: estudo da representação dos estudantes sobre o Ensino Médio Inovador	UNB
2014 Tese	JAKIMIU, Vanessa C de Lara	Políticas de Reestruturação Curricular no Ensino Médio: Uma análise do Programa Ensino Médio Inovador	UFPR
2014 Dissertação	REIS, Fernanda Elias dos	Estado e mercado na política educacional brasileira: uma análise do Programa Mais Educação e da educação em tempo integral	Fundação Oswaldo Cruz
2015 Dissertação	MARÇAL, Fábio Azambuja	O Ensino Médio Integrado no IFRS enfrentando a dualidade	UFRGS
2015 Dissertação	NOGARO JUNIOR, Gilberto	O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial. Rumo a formação de trabalhadores de novo tipo?	UFSC
2015 Tese	FIGUEIREDO, Kattia de Jesus Amin Athayde	Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: o que revelam as intenções de melhoria do ensino médio no Brasil: o caso do Distrito Federal	UNB
2016 Dissertação	ANTÔNIO, Célio	O Ensino Médio Inovador nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul: adaptações à política nacional possibilidades à formação integral	UNISUL
2016 Tese	SILVA, Andréa Giordanna A. da	Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real	UFPE
2016 Dissertação	ENGELMANN, Derli Adriano	Dos (des)caminhos percorridos pelo Ensino Médio ao Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI	Universidade Tuiuti do Paraná
2016 Dissertação	MACHADO, Anny Karine Matias Novaes	Redesenhando o currículo do Ensino Médio: O caso do ProEMI na escola Educandário Oliveira Brito - Euclides da Cunha/BA	Universidade Estadual de Feira de Santana
2016 Tese	ARAÚJO, Luiza Cristina Pereira de	Juventudes, formação humana e escola pública: uma análise dos sentidos da integralidade no programa de educação integral de Pernambuco	UFPE
2017 Dissertação	GANDRA, Juliana Mara de Fátima Viana	O impacto da educação em tempo integral no desempenho escolar: uma avaliação do Programa Mais Educação	UFV
2017 Tese	BARBOSA, Rafael Conde	Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)	PUC – São Paulo

Data	Autor	Título	Instituição
2017 Dissertação	GOMES, Tânia Castro	A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: singularidades desta política em uma escola estadual	UFOPA
2017 Tese	SILVEIRA, A. G.	Marcas do tempo integral nas juventudes: um estudo de caso em um Instituto Federal do Espírito Santo	FURB
2017 Dissertação	GOMES, Maria das Graças Correia	Expressões concretas do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) nas escolas públicas estaduais da Mata Sul de Pernambuco	UFES
2017 Tese	MARQUES, Saray	Tempo escolar estendido: análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP)	PUC – São Paulo
2018 Tese	OLIVEIRA, Valdirene Alves de	As políticas para o Ensino Médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos	UFG
2018 Tese	GIANELLI, Juliana Gimenes	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - campus São João da Boa Vista: a questão do Ensino Médio Integrado	UFSCAR
2018 Tese	SANTOS, Maria Lúcia Pacheco Duarte dos	Educação em tempo integral em uma escola pública de Ensino Médio em Goiás: um estudo de caso	PUC-GOIÁS
2018 Tese	CARLI, Flávio Dalera de	Antes não, agora sim! protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral	PUC-SP
2018 Tese	FONSECA, Jorge Alberto Lago	Ampliação do tempo escolar: uma política no contexto da prática escolar no Brasil e na Argentina	UNISINOS
2018 Dissertação	CRUZ, Maria Simone Ribeiro da Silva	Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): análise a partir do conceito de inovação e integração curricular	UFPA
2018 Dissertação	PINHEIRO, Marcelo Rangel	Ensino Médio em Tempo Integral e seus sentidos: a experiência da Escola Matias Beck em Fortaleza - CE	Universidade Estadual do Ceará
2018 Tese	PEREIRA, Ricardo Inocêncio	Redesenho curricular no Programa Ensino Médio Inovador: recontextualizações da política	UFPE
2019 Tese	MELLO, Rachel Costa de Azevedo	A relação entre políticas em educação e práticas escolares no Ensino Médio Integrado: um estudo de caso	UFRGS
2019 Tese	FILEMON, Orley Olavo	Centro de ensino em período integral (CEPI) em Goiás: o Ensino Médio de tempo integral em Goiânia	PUC- Goiás
2019 Tese	DOMINGOS, Gilson Lima	Ampliação do tempo escolar e o Programa Experimental de Educação Integral do Município de Corumbá/MS- (2009-2015)	PUC RIO
2019 Dissertação	BATTI, Monica Bez	As possibilidades de formação integral nos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto da escola	UNESC
2020 Tese	PADOIN, Egre	Concepções do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Santa Catarina: possibilidades a partir do referencial CTS	UTFPR

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2023), com base na pesquisa realizada.



POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS – A DESCONTINUIDADE COMO MARCA HISTÓRICA

Nos últimos anos, as propostas para as políticas educacionais têm buscado sair do espaço do ensino fundamental e envolver toda a educação básica, mesmo que “em se tratando do Ensino Médio, há que se ressaltar que é uma etapa que tem motivado inúmeros debates, tanto por causa dos seus problemas de acesso quanto pela sua qualidade, ou ainda, de sua identidade” (Maciel, 2011, p. 26). Mas, ressaltando que essas políticas continuam marcadas hegemonicamente “pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado” (Dourado, 2010, p. 681).

As políticas públicas em geral e as políticas educacionais em particular, uma vez elaboradas e conduzidas pelo Estado, expressam interesses e tendem a atender o movimento empreendido na configuração de ações, em consonância com o modelo de sociedade em curso, como síntese dos projetos em disputa. (Oliveira, 2017, p. 43)

O que é condizente com Azevedo (1997, p. 60), ao dizer que “são, pois, as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e por isto são definidas como sendo ‘o Estado em ação’”.

As profundas transformações pelas quais os países têm passado os obrigam a promover reformas nos sistemas educacionais. Geralmente, essas mudanças educacionais ocorreram ou estão ocorrendo vinculadas a reformas curriculares. Não raro, estas têm sido o centro do processo ou sua principal causa (Majeski, 2013, p. 18).

Em desdobramento a essas reformas gestam-se as políticas públicas e, conseqüentemente, as políticas sociais e educacionais, sendo este um tópico que instigou nossa curiosidade e conseqüentes indagações.

Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (Höfling, 2001, p. 31).

Continua sendo uma arena de interesses conflitantes, uma gama de agentes e fatores, envolvidos nas políticas educacionais.

Novas narrativas sobre o que conta como boa educação estão sendo articuladas e validadas. Assim, precisamos de uma linguagem crítica e de um método analítico que nos permitam lidar com essas novas formas de política. Precisamos de uma linguagem não linear e que não atribua a política mais racionalidade do que ela merece. As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes

e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétrica (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. (Ball & Mainardes, 2011, p. 13)

Melhorar a educação é, sem dúvida, um fator importante para aumentar a condição econômica do país. Mas ela deveria ser, em primeiro lugar, uma estratégia para engrandecer a vida das pessoas e, somente depois disso, se poderia falar em exercício da cidadania. Sem condições acessíveis e perenes de realizar uma vida digna para todos, a cidadania é uma falácia (Lara, 2013, p. 60).

DUALIDADE DAS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO

Cury (1998, p. 8) explica que o Ensino Médio é especialmente vulnerável às desigualdades sociais, pois é um momento em que se entrecruzam idade, competência, mercado de trabalho e proximidade da maioria civil, expondo um nó das relações sociais no Brasil, que manifestam seu caráter dual e elitista, através mesmo das funções que lhe são historicamente atribuídas: a função formativa, a propedêutica e a profissionalizante.

Machado (2016, p. 34) faz uma contextualização histórica do Ensino Médio, demonstrando esta indefinição identitária, entre um modelo propedêutico, com destino à continuação de estudos em nível superior, e um profissional, direcionado às classes trabalhadoras, se constituindo como o nível de maior complexidade na elaboração de políticas públicas. E busca centralizar o currículo por meio de uma perspectiva de ciência moderna, cuja interligação dos saberes é a base, como Arroyo (2011, p. 13) salienta, “caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos”.

Na conjuntura histórica educacional brasileira, o Ensino Médio (antigo curso secundário) surgiu para atender à elite (meados do século XIX). E, ainda hoje, mesmo após o processo de industrialização do século XX perante o conjunto de reformas, sobretudo a Reforma Capanema (1942), manteve o “padrão oligárquico tradicional”, pois se estabeleceu a dualidade do ensino secundário (propedêutico e profissionalizante), de acordo com os grupos sociais. (Gianelli, 2018, p. 18)

Essa dualidade de ensino propedêutico versus profissional foi e é constante nas políticas educacionais. Concretizando um modelo que coloca a formação profissional para os jovens de classes menos favorecidas economicamente e não como possibilidade de educação integral. Para Marçal (2015, p. 23), “dentro da perspectiva do trabalho, e do trabalho como princípio educativo, o que nos torna essencialmente humanos é o fato de que não apenas interagimos com a natureza: nós somos capazes de pensar, planejar e antecipar o resultado de nossa intervenção”. Ou, como explicita Padoin (2020, p. 88), que “os homens, na intencionalidade de transformar a natureza, planejam suas ações, transformando o meio e a si mesmos”.

Portanto, uma escola pensada nessa perspectiva tem como base um ideal de transformação da sociedade, onde o adolescente/jovem das classes D e E, desenvolve, conjuntamente, sua força física e mental “capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de



controlar quem dirige” (Gramsci, 1982, p. 154). Neste sentido, “o princípio da escola unitária estaria inclinado a desenvolver nos jovens não somente o aspecto cognitivo de sua formação, mas, sobretudo, sua autonomia intelectual e prática” (Figueiredo, 2015, p. 122).

E o professor, fica como?

Há uma maior percepção acerca dos processos de recontextualização das políticas educacionais, de modo que se tornou cognoscível que os processos de tradução das mesmas são realizados pelos sujeitos – professores, envolvidos na mudança educacional, no cotidiano da escola. E que, “embora pressionados pelos contextos macronacionais e internacionais – são eles que de fato imprimem as feições da transformação e do redesenho do currículo” (Machado, 2016, p. 138).

Essas são preocupações que estão presentes no texto do Parecer do Conselho Nacional de Educação, sobre a proposta inicial do ProEMI.

(...) o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável dos Sistemas de Ensino e das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico, e de uma proposta consistente de organização curricular. (Brasil, CNE/CP, 2009b, p. 7)

Engelmann (2016, p. 57) mostra a situação de precariedade identificada no Ensino Médio público, nas últimas décadas, descrevendo como se deu o redesenho curricular em função do Programa, além de investigar a formação dispensada aos professores e delimitar a forma como se deu a ampliação da carga horária do currículo do Ensino Médio.

A sociedade da contemporaneidade e as políticas

Reis (2014) considera que, ao analisar profundamente as políticas sociais praticadas pelo governo brasileiro, especialmente nas áreas de saúde e educação, depara-se com situações que não estão ligadas diretamente a governantes ou partidos políticos específicos. O que há é um complexo sistema de ordem global: o neoliberalismo.

Mészáros (2005, p. 42) diz que “naturalmente, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do Capital”. Carli (2018) complementa que, sob esta perspectiva, discutir autonomia e liberdade pode ganhar o significado de sobrevivência existencial deste jovem, no mercado de consumo de gente do Capitalismo mundial integrado. O trabalho é condição para tornar-se homem, mesmo que subjugado à lógica do capital.

De acordo com um estudo internacional, realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em 24 países, o Ensino Médio é considerado o principal desafio da educação brasileira, no que diz respeito à garantia dos direitos dos adolescentes à educação e, em especial, à universalização da oferta do Ensino Médio, etapa adequada

para a faixa etária dos 15 a 17 anos, que se tornou obrigatória com a Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. (Brasil, 2009a; Marques, 2017).

A educação integral considera o jovem como um sujeito transformador de seu entorno, muito além de somente prepará-lo para o mercado. Mas, essas políticas educacionais inovadoras floresceram à margem de necessidades específicas.

A noção de integralidade considerou, nas políticas públicas, as diversas dimensões que configuram a vida dos jovens. Esse posicionamento se materializou na abertura de espaços para a construção de políticas de juventude intersetoriais. No entanto, o mais curioso é que a emergência da noção de integralidade na agenda pública parece estar relacionada, sobretudo, ao fato de o tema da violência juvenil ter ocupado uma posição de destaque no registro do Governo Federal, impondo-se como um peso na formulação das políticas concernentes. (Araújo, 2016, pp. 41-42)

Nogaro Junior (2015, pp. 166-167) explicita que, para o Banco Mundial, em 2010, o mundo estava em crise e a solução encontrava-se na educação. A crise do mundo não tem nome, origem, muito menos história. Não está fundamentada no valor de troca, na concorrência, tampouco na acumulação, exploração e expropriação. É a crise, simplesmente. O que fazer diante dela? A 'solução', nessa perspectiva, encontra-se na educação.

Pela perspectiva do capital, a crise se deve à sua incontrolável necessidade expansiva, que, para realizar-se, necessita de um Estado que garanta o par governabilidade - segurança. A plena realização dos investimentos necessita de um ambiente estável, com um sistema jurídico estabelecido, com a força de trabalho provida das habilidades e competências necessárias. Para tanto, é preciso combater a pobreza para aumentar – e garantir o retorno dos investimentos realizados – a acumulação de riquezas.

Segundo Lara (2013, pp. 65-66), é ineficiente, por exemplo, decretar a integração entre as modalidades de ensino, sem efetivar tal mudança em sua estrutura física. Esta materialização vai além da estrutura física, pois prescinde de uma organização social e cultural diferenciada.

Não é por acaso que as pesquisas realizadas no Brasil apontam para a tendência à polarização das competências, através de um sistema educacional que articule formação e demanda, de tal modo que à grande maioria da população assegure-se, no máximo, acesso à educação básica, fundamental e média, e mesmo assim a longo prazo, para que possa exercer alguma tarefa precarizada na informalidade ou no mercado formal. A oferta de educação científico-tecnológica mais avançada fica restrita a um pequeno número de trabalhadores, e, assim mesmo, de forma hierarquizada, com níveis crescentes de complexidade que vão do pós-médio à pós-graduação. Mesmo entre os trabalhadores incluídos vêm se construindo diferenciações, criando-se categorias de profissionais qualificados em processo permanente de competição, definindo-se a nova concepção de empregabilidade como resultante do esforço individual e fundada na “flexibilidade”, como capacidade para adequar-se a mudanças, mesmo quando significam perda de direitos e de qualidade de vida, como por exemplo, ocorre com a intensificação do trabalho. (Kuenzer, 2017, p. 22)



A ordenação atual da escola é fruto de uma construção histórica de desigualdade e exclusão, originada e alimentada por uma sociedade que reflete a relação entre capital e trabalho. Essa dinâmica reproduz as mesmas desigualdades e a escola média é formatada para ser excludente. Por sua vez, as relações capitalistas necessitam desta situação excludente para continuar existindo.

Educação Integral – novas / antigas ideias

Considerando que o Ensino Médio está inserido numa realidade global, enquanto o ProEMI é uma política educacional formulada para um contexto específico, em um determinado tempo histórico, esta apresenta orientações elaboradas em meio a debates, disputas e influências, e passa por resistências e reinterpretações (Pereira, 2018).

O principal argumento é que o ProEMI consistiu em uma política de redesenho curricular ampla e complexa, cuja flexibilidade levou a recontextualizações locais, limitando seu alcance. Por consequência, tornou-se uma medida paliativa, que não resolveu os problemas a que se propôs, visto que alcançou a uma minoria de estudantes, reforçando os tradicionais processos de exclusão.

Em 2016, o Estado do Ceará (SEDUC) implementou as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), que se caracterizaram pela ampliação da jornada escolar e por mudanças na sua estrutura organizacional e curricular.

Ao longo do século XX, foram feitas experiências esparsas para realização de escolas de tempo integral, destacando-se os esforços de Anísio Teixeira e, no período de redemocratização, após a ditadura militar, de Darcy Ribeiro com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro. Nesse sentido, o debate a respeito da escola de tempo integral esteve presente nas discussões das políticas educacionais no País desde o início do século passado, mas será a partir das orientações propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB –Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996), sobretudo no início do século XXI, que se intensificará tanto na imprensa, como nas secretarias de educação e em campanhas eleitorais. (Pinheiro, 2018, p. 17)

Segundo Barbosa (2017, p. 17), “a educação integral é discutida desde os anos 1930. [por] Anísio Teixeira e todos os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932”, quando afirmam que a educação “tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu desenvolvimento” (Azevedo et al., 2010, p. 40).

“Diversas são as interpretações sobre o que vem a ser educação integral e sua relação com a ampliação do tempo escolar. Suas imbricações são passíveis de consensos e dissensos entre os estudiosos da temática” (Silveira, 2017, p. 36). Neste contexto, fundamos nosso conceito.

A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade

se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. (Mauricio, 2009, p. 26)

Não é possível negar que a noção de competências remete a considerá-la como sendo parte constitutiva da natureza humana em seu processo de formação, mas, também, de que o uso deste termo, quando associado à reestruturação capitalista, além de assumir uma conotação tipicamente empresarial, cumpre um ritual ordenado no domínio do fazer prático e, por isso, só alcança sentido quando acontece em condições concretamente determinadas.

Em resumo, a competência, como está representada, é um constructo advindo das novas formas de organização da produção, a exemplo da formação de “postos de trabalho”, que incidem na fase “pós-taylorista de qualificação” profissional e, por isso, este conceito deve ser compreendido num contexto de flexibilidade do mercado de trabalho que vem requerendo uma flexibilidade do sistema educacional (Figueiredo, 2015, p. 67).

O EMI vai à contramão desse modelo de ensino. A implantação do Ensino Médio de tempo integral faz parte da proposta de “reforma do ensino médio”, realizada por meio de Medida Provisória, pelo governo federal em 2016, transformada na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017). A lei altera tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Brasil, 1996), como a Lei n. 11.494 (Brasil, 2007), que regulamenta o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) e, também, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em âmbito nacional.

Em sua configuração concreta, o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores. Essa característica constitutiva complexa dá ao tempo escolar uma dimensão cultural que nos impede de com ele lidar de forma meramente administrativa ou burocrática, a sua transformação é o resultado de conflitos e negociações. (Cavaliere, 2007, p. 1018)

O debate sobre escola de tempo integral está relacionado às transformações pelas quais vem passando a sociedade, com sua inconstância educacional, e implica uma diversidade de fatores. O aumento do tempo de permanência na escola vincula-se não apenas aos aspectos didáticos e pedagógicos, mas, também, a uma enorme gama de interesses, que evidenciam a interdependência do campo educacional às dimensões socioculturais, políticas e econômicas deste momento histórico.

Existem pesquisas propagando que as várias tentativas de mudanças legais para melhorias na educação brasileira, especificamente no Ensino Médio, não foram suficientes para concretização dos objetivos propostos. E que, frente à precariedade detectada no cenário, também o Programa Ensino Médio Inovador (Brasil, 2009b) confirma os resultados insatisfatórios de outras políticas públicas já fracassadas anteriormente, como a reestruturação curricular e ampliação de carga horária, que não se concretizaram totalmente nas escolas públicas (Engelmann, 2016, p. 123).

Antônio (2016, p. 8) descreve a implantação do Ensino Médio Inovador nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul e as adaptações à política nacional, salientando



que as políticas educacionais desse período foram abstraídas, a fim de demonstrar o papel de desconstrução da identidade do Ensino Médio, os cenários de inovação educacional ou pedagógico e a relação com o trabalho.

A implementação do EMI infere a transferência de recursos para as escolas, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para a constituição de um projeto de redesenho curricular, que se ampara na “realidade da escola e dos estudantes” e em macrocampos delineados no documento orientador (Brasil, 2009b). A intencionalidade é a implantação gradativa da pedagogia da educação integral, que, por suas características, se aproxima das ideias de Anísio Teixeira, apoiadas no pragmatismo de John Dewey.

Estes debates se originaram com o Manifesto dos Pioneiros, da Escola Nova, em 1932, redigido por Fernando de Azevedo e tendo como seu principal expoente e defensor Anísio Teixeira, idealizador de uma escola que proporcionasse às crianças, atividades e professores de “música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos” (Teixeira, 1959, p. 81).

Saviani (2008) acredita que esta proposta educacional, configurada pelas provas internacionais, se tornaria uma educação compensatória.

(...) educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. (Saviani, 2008, p. 28)

A finalidade do Programa Mais Educação era contribuir para a melhoria da aprendizagem, por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (Batti, 2019, p. 39). De acordo com o Documento Orientador, de 2009, além da melhoria da qualidade do ensino, com o ProEMI se objetivava “a superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio; consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos; reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis” (Brasil, 2009b, p. 5).

As unidades escolares tinham que contemplar ações e atividades nos macrocampos obrigatórios: Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); Iniciação Científica e Pesquisa; Mundo do Trabalho; Línguas Adicionais/Estrangeiras; e os de livre escolha pela escola (Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação e Uso de Mídias e Cultura Digital; Protagonismo Juvenil) (Brasil, 2017).

Cruz (2018, pp. 77-78) esclarece que o ProEMI aparece como uma política pública consistente para a garantia do direito ao Ensino Médio de qualidade para todos, inclusive alterando o termo Projeto de Reestruturação Curricular para Projeto de Redesenho Curricular (PRC). Aparentemente, o governo tenta aprimorar o Programa para que esteja realmente conectado com o objetivo de promover o novo, que o currículo do EM possa promover o diálogo entre todas os componentes, a partir das vivências do jovem e de suas necessidades formativas.

(...) do ponto de vista etimológico (mais especificamente em relação ao seu significado), constatamos que o termo reestruturação estaria relacionado ao processo de reformar, remodelar, reorganizar etc., enquanto o termo redesenho faz menção à ideia de desenhar de novo, o que em sua gênese implicaria em “começar de novo”. Portanto, o termo redesenho apresentaria mais proximidades com a questão da inovação e da perspectiva da novidade proposta pelo ProEMI. “Começar de novo”, portanto, estaria mais aproximado da ideia de dar uma nova identidade ao Ensino Médio e pensar novas práticas curriculares para esta etapa de ensino. (...) do ponto de vista pedagógico, nos leva a inferir que o termo reestruturação curricular estaria associado ao currículo no sentido estrito, ou seja, à normativa prescrita registrada no papel, enquanto o termo redesenho curricular implicaria uma concepção mais ampla, que consideraria a escola viva, compreendendo e abarcando a totalidade das experiências da realidade escolar. (Jakimiu, 2014, p. 88)

Gandra (2017, pp. 11-12) sinaliza que, nas publicações do MEC que fundamentam o debate nacional, há uma clara preocupação para que a proposta de educação integral se encaixe no contexto de vulnerabilidade social vivenciado por muitas crianças e adolescentes. Desta forma, a proposta deve estar conjugada à ideia de proteção, pressupondo políticas integradas que considerem, além da educação, outras demandas dos alunos, articuladas entre os campos da educação, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura. Portanto, a qualificação do tempo ampliado deve considerar atividades educativas diferenciadas, que sejam capazes de promover o rendimento escolar, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e intelectuais e a superação das situações de vulnerabilidade e risco social.

Como a conclusão do Ensino Médio não significa, necessariamente, o ingresso no Ensino Superior, a escola precisa organizar suas ações educativas, tendo em vista a formação integral e omnilateral do sujeito, possibilitando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades (Batti, 2019, p. 159). O desafio dos processos educativos, voltados para o desenvolvimento humano omnilateral é pensar uma formação humana oposta à formação unilateral, exortada pelo trabalho alienado.

É, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para aqueles que buscam abolir estas relações sociais. (Frigotto & Ciavatta, 2012, pp. 270-271)

É imprescindível compreender que existe uma clamorosa diferença entre os termos educação integral e educação em tempo integral. Mesmo que, a princípio, os termos possam parecer semelhantes, seus significados são distintos, independentes em sua forma de apresentação. Enquanto o primeiro se refere à educação oferecida no sentido de desenvolvimento não somente cognitivo, mas em todos os aspectos da formação humana como os físico, afetivo, motor, artístico, dentre outros; o segundo está condicionado ao aumento do tempo de permanência do aluno na escola com atividades complementares ao ensino regular, pois o tempo parcial não é suficiente para contemplar essas atividades (Gomes, 2017, p. 144).



Ou seja, a quantidade de horas que o aluno permanece na escola nem sempre significa que na escola de tempo integral se desenvolva uma educação integral. Nesse sentido, Gadotti (2009, p. 41) esclarece “(...) a educação em tempo integral não significa, necessariamente, desenvolvimento integral. É preciso saber de que educação integral estamos falando. Daí a necessidade de deixar claro os princípios e objetivos que definem o tipo de educação que desejamos”.

A construção de educação integral na escola de dia inteiro implica mobilização de energias pedagógicas, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professor, estudantes e comunidade, além de imaginação institucional, curricular e pedagógica para responder à diversidade da escola brasileira. (Moll, 2012, p. 139)

Fonseca (2018, p. 76) considera que a “educação em tempo integral tem sido, e não de hoje, apontada como a única solução para uma educação de qualidade”. Então, discutir projetos/programas que possuem esse objetivo de ampliar a jornada escolar passa a ser uma prerrogativa recorrente.

Queremos fechar esta reflexão sobre o Ensino Médio e a educação integral com a fala de Gabriel García Márquez⁴ (1982, s/p): “nos sentimos no direito de acreditar que ainda não é demasiado tarde para nos lançarmos na criação da utopia contrária”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Madrugada camponesa. Faz escuro (já nem tanto), vale a pena trabalhar. Faz escuro mas eu canto porque a manhã vai chegar. (Thiago de Mello⁵)

Esse “acreditar” em uma nova manhã é necessário para compor um aporte no debate sobre a política educacional do EMI, com vistas a refletir acerca da contribuição dela na configuração do EM. Depreendemos que esta política pública se constituiu por meio dos embates e das lutas, dentro e fora da escola, percebendo que o ProEMI foi interpretado em vários processos de tradução, por diferentes atores, conforme a realidade de cada um.

Refletir o Ensino Médio é compreender o processo de tradução que ocorre após a interpretação das políticas educacionais já efetivadas em nosso sistema educacional. Pensando em um contexto mais amplo, o questionamento é por onde começar? Parece-nos óbvio que isso não acontecerá de uma hora para outra. Pelo contrário, é necessário, primeiramente, construir e desconstruir nossos posicionamentos, nos perguntar constantemente sobre o que realmente se quer para a educação da sociedade.

Como nos questionamentos que embasam esta pesquisa: quais as definições estabelecidas nas políticas públicas do Ensino Médio, entre 2009 e 2019, quais as contribuições do ProEMI na reestruturação do currículo do Ensino Médio, que transformações ocorreram, no papel do professor, considerando a interdisciplinaridade como seu fazer coletivo cotidiano ou como a descontinuidade, tão presente nas políticas

⁴ Gabriel García Márquez, no Prêmio Nobel de Literatura de 1982.

⁵ Amadeu Thiago de Mello é um poeta e tradutor brasileiro. Moreira, G. (2020, 6 de junho). *Poesia: Madrugada camponesa, de Thiago de Mello*. Site de Frei Gilvander Moreira. Recuperado em 30 de janeiro de 2025, de <https://gilvander.org.br/site/%EF%BB%BFpoesia-madrugada-camponesa-de-thiago-de-mello/>

educacionais, inferiram numa ampliação das dificuldades encontradas neste período educacional. Tentamos trazer as respostas possíveis, nos textos e citações de pesquisadores diversos.

No âmbito das políticas educacionais, o Ensino Médio ganha destaque como uma fase de excelência, por se configurar como a última etapa da Educação Básica. Constituído recentemente como um dos principais alvos de políticas educacionais, o Ensino Médio, embora propague uma ideia de formação integral e inserção do jovem nos domínios da tecnologia, instigado em discursos de uma formação interdisciplinar, na realidade do espaço escolar tem revalidado sua histórica indefinição identitária, entre ora preparar para o trabalho, ora para o ingresso no Ensino Superior. E, mesmo com a universalização do Ensino Fundamental e do progressivo aumento das matrículas do Ensino Médio, está sendo, cada vez mais, especialmente na escola pública, um ensino mercadológico, com orientação para os espaços de trabalho, em cargos de baixo custo ou subemprego.

A escola como se apresenta hoje, hierarquizada, compartimentalizada e disciplinarizadora, não tem sentido ou motivação para os adolescentes/jovens. Eles precisam e querem espaços com atividades locais e culturais, que potencializem sua capacidade educativa e criativa.

As políticas públicas, especialmente para o Ensino Médio, precisam investir na educação de cada estudante, para que este consiga desenvolver seu potencial humano, promover a igualdade e empatia, construir uma verdadeira sociedade do conhecimento, sem nenhum tipo de exclusão. É necessário acreditar. Neste momento histórico, “faz escuro mas eu canto porque a manhã vai chegar”.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORES

No desenvolvimento do texto, as autoras Elisabete do Carmo Dal Piva e Edite Maria Sudbrack desempenharam papéis complementares que garantiram a construção e a qualidade do trabalho final. Elisabete contribuiu na conceitualização, ajudando a definir o problema e as ideias centrais do estudo. Ela também esteve à frente da metodologia, elaborando os métodos de pesquisa, e da análise formal, avaliou as estruturas e o conteúdo do texto, garantindo coerência e coesão. Já Edite ficou responsável pela revisão do rascunho original, organizando as primeiras versões do conteúdo. Sua contribuição também se estende à redação – revisão e edição, realizando ajustes no texto, além de oferecer supervisão para garantir a integridade do trabalho em todas as suas fases. Juntas, elas atuaram de forma colaborativa e eficaz, com base nas funções descritas pela taxonomia CRediT, para produzir um texto bem estruturado e fundamentado.

REFERÊNCIAS

Antônio, C. (2016). *O ensino médio inovador nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul: adaptações à política nacional possibilidades à formação integral*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil.



- Araújo, L. C. P. (2016). *Juventudes, formação humana e escola pública: uma análise dos sentidos da integralidade no programa de educação integral de Pernambuco*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
- Arroyo, M. G. (2011). *Currículo, território em disputa*. Vozes.
- Azevedo, F. N. et al. (2010). *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Azevedo, J. M. L. (1997). *A educação como política pública*. Autores Associados.
- Ball, S. J., & Mainardes, J. (2011). *Políticas educacionais, questões e dilemas*. Cortez.
- Barbosa, R. C. (2017). *Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)*. (Tese de Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, Brasil.
- Batti, M. B. (2019). *As possibilidades de formação integral nos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto da escola*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil.
- Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- Brasil. (2007). *Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007*. Brasília: MEC. https://planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm.
- Brasil. (2009a). *Emenda constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009*. Brasília: MEC. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm.
- Brasil. (2009b). *Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador*. Brasília: Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13249.
- Brasil. (2017). *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: MEC. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.
- Bukowski, C. (2016). *Currículo e conhecimento escolar no programa ensino médio inovador: um estudo na microrregião de Chapecó/SC*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, Brasil.
- Carli, F. D. (2018). *Antes não, agora sim! protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo*. (Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.
- Cavaliere, A. M. (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1015-1035.
- Cruz, M. S. R. S. (2018). *Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): análise a partir do conceito de inovação e integração curricular*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Brasil.
- Cury, R. J. (1998). O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. *Seminário Internacional Política Públicas do Ensino Médio - CONSED*, São Paulo, Brasil.

- Domingos, G. L. (2019). *Ampliação do tempo escolar e o Programa Experimental de Educação Integral do Município de Corumbá/MS (2009-2015)*. (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil.
- Dourado, L. F. (2010). Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educ. Soc.*, 31(112), 677-705.
- Engelmann, D. A. (2016). *(Des)caminhos percorridos pelo ensino médio ao programa ensino médio inovador – PROEMI – proposto pelo MEC*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Ferreira, J. N. (2012). *O ensino médio nas escolas de tempo integral*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Brasil.
- Figueiredo, K. J. A. A. (2015). *Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: o que revelam as intenções de melhoria do ensino médio no Brasil: o caso do Distrito Federal*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Filemon, O. O. (2019). *Centro de ensino em período integral (CEPI) em Goiás: o Ensino Médio de tempo integral em Goiânia*. (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil.
- Fonseca, J. A. L. (2018). *Ampliação do tempo escolar: uma política no contexto da prática escolar no Brasil e na Argentina*. (Tese de Doutorado em Educação). UNISINOS, São Leopoldo, Brasil.
- Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2012). Trabalho como princípio educativo. In R. Saete, I. B. Pereira, P. Alentejano & G. Frigotto (Orgs.), *Dicionário da educação do campo* (pp. 748-759). Escola Politécnica Joaquim Venâncio; Expressão Popular.
- Fundação Pedro Casaldáliga. (nd). Pedro Casaldáliga: As frases. <https://fperecasaldaliga.org/pt-br/pedro-casaldaliga-frases/>.
- Gadotti, M. (2009). *Educação Integral no Brasil: inovações em Processo*. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Gandra, J. M. F. V. (2017). *O impacto da educação em tempo integral no desempenho escolar: uma avaliação do Programa Mais Educação*. (Dissertação de Mestrado em Economia). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Brasil.
- García Márquez, G. G. (1982). *A Solidão da América Latina*. Estocolmo: [S.N.]
- Gianelli, J. G. (2018). *O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus São João da Boa Vista: a questão do Ensino Médio Integrado*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, Brasil.
- Gomes, M. G. C. (2017). *Expressões concretas do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) nas escolas públicas estaduais da Mata Sul de Pernambuco*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.
- Gomes, T. C. (2017). *A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: singularidades desta política em uma escola estadual*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil.
- Gramsci, A. (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Civilização Brasileira.



- Höfling, E. M. (2001). Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos Cedes*, XXI(55).
- Jakimiu, V. C. L. (2014). *Políticas de Reestruturação Curricular no Ensino Médio: Uma análise do Programa Ensino Médio Inovador*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Paraná, Brasil.
- Kuenzer, A. Z. (2017). Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação e Sociedade*, 38(139), 331-354.
- Lara, G. J. (2013). *A gente não quer só comida...: estudo da representação dos estudantes sobre o ensino médio inovador*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasil.
- Machado, A. K. M. N. (2016). *Redesenhando o currículo do ensino médio: O caso do ProEMI na escola Educandário Oliveira Brito - Euclides da Cunha/BA*. (Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil.
- Maciel, L. M. M. (2011). *Ensino médio integrado no Maranhão: concepção, possibilidades e desafios*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Brasil.
- Majeski, S. (2013). *Ensino médio, currículo e cotidiano escolar: sobre movimentos e tensões nos discursos oficiais*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.
- Marçal, F. A. (2015). *O Ensino Médio Integrado no IFRS enfrentando a dualidade*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Marques, S. (2017). *Tempo escolar estendido: análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017)*. (Tese de Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.
- Maurício, L. V. (2009). Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em Aberto*, 22(80), 15-31.
- Mello, R. C. A. (2019). *A relação entre políticas em educação e práticas escolares no Ensino Médio Integrado: um estudo de caso*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. Ed. Boitempo.
- Moll, J. (2012). A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In J. Moll et al., *Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos* (pp. 129-146). Editora Penso.
- Moreira, G. (2020, 6 de junho). Poesia: Madrugada camponesa, de Thiago de Mello. *Site de Frei Gilvander Moreira*. <https://gilvander.org.br/site/%EF%BB%BFpoesia-madrugada-camponesa-de-thiago-de-mello/>.
- Nogaro Junior, G. (2015). *O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial. Rumo a formação de trabalhadores de novo tipo?* (Dissertação de Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

- Oliveira, V. A. (2017). *As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Brasil.
- Padoin, E. (2020). *Concepções do ensino médio integrado no Instituto Federal de Santa Catarina: possibilidades a partir do referencial CTS*. (Tese em Doutorado em Tecnologia e Sociedade). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil.
- Pereira, R. I. (2018). *Redesenho curricular no Programa Ensino Médio Inovador: recontextualizações da política*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Fundação Universidade Regional de Blumenau, Brasil.
- Pinheiro, M. R. (2018). *Ensino Médio em Tempo Integral e seus sentidos: a experiência da Escola Matias Beck em Fortaleza/CE*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Ceará, Brasil.
- Reis, F. E. (2014). *Estado e mercado na política educacional brasileira: uma análise do Programa Mais Educação e da educação em tempo integral*. (Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde). Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Brasil.
- Santos, M.L.P.D. (2018). *Educação em tempo integral em uma escola pública de Ensino Médio em Goiás: um estudo de caso*. (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Brasil.
- Saviani, D. (2008). *Escola e Democracia*. Ed. Autores Associados.
- Silva, A. G. A. (2016). *Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real*. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
- Silveira, A. G. (2017). *Marcas do tempo integral nas juventudes: um estudo de caso em um Instituto Federal do Espírito Santo*. (Tese de Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.
- Teixeira, A. (1959). Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 31(73), 79.

*

Received: February 26, 2024

Revisions Required: July 19, 2024

Accepted: November 12, 2024

Published online: February 28, 2025

