

ENSINO MÉDIO INOVADOR OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E (EM) TEMPO INTEGRAL PARA A JUVENTUDE

INNOVATIVE HIGH SCHOOL: THE CHALLENGES OF INTEGRAL AND (IN) FULL-TIME EDUCATION FOR YOUTH

EDUCACIÓN SECUNDARIA INNOVADORA: LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL, Y (EN) TIEMPO INTEGRAL PARA LA JUVENTUD

BERNADO, Elisangela da Silva¹ 

SILVA, Flavia Gonçalves da² 

FELIX, Rosângela Cristina Rocha Passos³ 

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre os desafios da implantação do Ensino Médio Integral e(m) Tempo Integral, Ensino Médio Inovador, desenvolvido pela SEEDUC⁴. Por meio de uma metodologia qualitativa, dialogamos com os principais teóricos da área, as legislações produzidas nos últimos anos e as percepções dos gestores entrevistados. Os resultados são de uma pesquisa realizada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) nos anos de 2018 e 2019. Consideramos a importância de tratar sobre os desafios das desigualdades e a trajetória da educação em tempo integral no Brasil. De acordo com a percepção dos gestores, apesar dos desafios na sua implementação e continuidade, o EMI contribuiu para a melhoria na qualidade da educação.

Palavras-chave: Educação Integral; Tempo Integral; Ensino Médio Inovador.

ABSTRACT

This article presents a reflection regarding implementing Integral High School challenges (in) Full-Time, Innovative High School, developed by SEEDUC⁴. Through a qualitative methodology, we dialogued with the main theorists in the area, the legislation produced in recent years and the perceptions of the interviewed managers. The results are from a survey carried out at Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO) in the years 2018 and 2019. We consider the importance of addressing the inequalities challenges and the trajectory of full-time education in Brazil. According to the managers' perception, despite the challenges in its implementation and continuity, the EMI contributed to the improvement of education with quality.

Keywords: Integral Education; Full-time; Innovative High School.

RESUMEN

Este artículo presenta una reflexión sobre los desafíos de la implantación de la Educación Secundaria Integral y (en) Tiempo Integral, Educación Secundaria Innovador, desarrollado por la SEEDUC⁴; Por medio de una metodología cualitativa, dialogamos con los principales teóricos del área, las legislaciones producidas en los últimos años, y las percepciones de los gestores entrevistados. Los resultados son de una investigación realizada en la Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro (UNIRIO) en los años de 2018 y 2019. Consideramos la importancia de tratar sobre los desafíos de las desigualdades, y la trayectoria de la educación en tiempo integral en Brasil. De acuerdo con la percepción de los gestores a pesar de los desafíos en la su implementación y continuidad, el EMI, contribuyó para la mejoría en la calidad de la educación.

Palabras clave: Educación Integral; Tiempo Integral; Educación Secundaria Innovadora.

¹ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil.

² Universidade Federal Fluminense – UFF – Niterói – Rio de Janeiro – Brasil.

³ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil.

⁴ Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio no Brasil está garantido pela Constituição Federal de 1988, pela LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a EC nº 59/2009 e tem duas metas específicas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) Lei nº 13005/2014 que merecem atenção: as metas 3 e 6. Mesmo assim, pesam sobre esta etapa da educação básica as maiores exclusões. Ainda temos como desafio a ação de universalizar o acesso dos jovens e garantir a sua permanência na escola.

Mas como impedir a evasão escolar neste segmento em se tratando das classes populares? Muitas vezes, o jovem se vê obrigado a ajudar a família e prover o próprio sustento, sendo difícil permanecer na escola no tempo regular de estudo e dedicar-se exclusivamente a sua formação. As dificuldades aumentam quando falamos em Educação Integral e(m) Tempo Integral, como veremos nos relatos dos gestores entrevistados na pesquisa referenciada.

O Ensino Médio (EM) está sob a responsabilidade prioritária dos Estados da Federação e, desde que, respeitada a LDBEN, podem ofertar esse segmento de diversos modos. E nos últimos 10 anos temos observado um crescimento na oferta do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)⁵. Para exemplificar essa diversidade, podemos apontar apenas o Estado do Rio de Janeiro, lócus do nosso estudo, onde são ofertadas as seguintes modalidades de Ensino Médio, tendo como fonte a Resolução da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) nº 5812 de 27 de dezembro de 2019: o Ensino Médio Regular e o Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, em horário parcial. E em tempo integral (TI), encontramos os seguintes modelos de EM, são eles: inovador; articulado com educação profissional; integrado à educação profissional; intercultural; vocacionado ao esporte; com ênfase em esporte e linguagens; com curso de formação inicial e continuada (FIC); com ênfase em línguas; cívico militar; cívico militar vocacionado ao esporte; técnico em administração concomitante e o curso de formação de professores.

A pesquisa foi realizada nos anos de 2018-2019 em uma escola da rede estadual no município de Niterói, localizada em uma área carente, dominada pelo tráfico de drogas e que mantinha, à época da pesquisa, 800 alunos, 80 professores e 5 membros da equipe gestora. A escola desenvolve o Ensino Médio Inovador (EMI) desde 2014, como parte do Programa de Educação Integral da SEEDUC. Foram entrevistados os 5 membros da equipe gestora e a partir de suas percepções, foi possível entender um pouco mais sobre essa modalidade de Ensino Médio. Também foi registrada e utilizada a observação do espaço físico e da movimentação cotidiana realizada durante as visitas ao Colégio. São sobre os achados da pesquisa empírica em diálogo com a teoria que pretendemos discutir essa modalidade de ensino.

Em um primeiro momento fizemos uma breve análise dos aspectos histórico-sociais, econômicos e políticos da sociedade brasileira levando em consideração um cenário de acirramento da pobreza, aumento do desemprego e das diversas desigualdades, para situar a nossa discussão sobre a ampliação do tempo escolar. Logo em seguida, percorremos as principais legislações implementadas com foco na ampliação da Educação Integral e(m) Tempo Integral neste início de século articulando com os principais teóricos da área. Em um terceiro momento, aprofundamos as

⁵ http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206

discussões sobre o EMI e alguns achados da pesquisa referenciada. E na última parte, as conclusões, sempre parciais, sobre as possibilidades e desafios da implementação dessa política pública no Estado do Rio de Janeiro, mas que também abrem oportunidades de reflexão sobre a ampliação do tempo escolar em outras iniciativas pelo Brasil.

AS DESIGUALDADES NO BRASIL: O QUE NOS DIZ A HISTÓRIA

Vivemos em um país imerso em desigualdades sociais, onde arranha-céus tentam esconder as comunidades carentes. Nessas comunidades centrais e, também nas áreas mais afastadas dos grandes centros comerciais e turísticos, faltam acesso aos empregos mais qualificados, aos transportes públicos de qualidade e às condições econômicas para que as famílias mantenham os seus filhos na escola até a conclusão de sua formação básica, situação agravada pela pandemia do COVID-19.

Mas essa situação não iniciou com a referida pandemia, apenas se acirrou, ou melhor, se evidenciou perante as câmeras dos telejornais diários. Mas qual é o motivo de um país que ainda permanece entre as 20 maiores economias do mundo conviver com tantos excluídos? A história do Brasil pode nos ajudar a responder a essa pergunta de forma mais substancial e a fugir das respostas monossilábicas, muitas vezes, irresistíveis.

A forma como o país logrou a sua independência e a sua inserção no capitalismo de forma dependente e interdependente de outras nações de capitalismo central podem explicar o motivo do Brasil não ter se tornado de fato independente e autossustentável. As classes com poder econômico optaram por um modelo de desenvolvimento que excluiu a maioria da população dos dividendos das riquezas aqui produzidas (FLORESTAN, 2009).

É claro que a forma de exploração foi se modificando ao longo dos tempos. Desde a exploração de grande número de pessoas escravizadas, e, é preciso pontuar que, foram mais de três séculos dessa barbárie, passando pelos explorados das grandes indústrias e comércios (com os seus salários próximos ao mínimo nacional)⁶, situação que persiste em pleno século XXI, somados ao grande contingente de pessoas que trabalham na informalidade.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua)⁷ trouxe dados do quarto trimestre de 2020 que mostram que o país tem atualmente 13,9 milhões de desempregados e 5,8 milhões de desalentados. Por desalentados, o IBGE considera as pessoas que deixaram de procurar um trabalho por não acreditarem que vão conseguir encontrar. É fácil imaginarmos por quantas privações essas pessoas estão passando em tempos tão difíceis.

Os ideais neoliberais ganharam força no Brasil na década de 90 do século XX com a eleição de Fernando Collor de Mello (SHIROMA, ENEIDA, EVANGELISTA, 2000). O neoliberalismo como teoria das práticas político-econômicas tem seus princípios calcados na defesa da propriedade

⁶ Para saber mais, consultar: POCHMANN, M. Comunicado IPEA n.º 104. Brasília: Ipea, 2011.

⁷ <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php> Acessado em 20 de março de 2021

privada, do livre mercado e do comércio. Ao Estado cabe garantir as condições institucionais para que essas práticas se desenvolvam.⁸

Podemos observar, desde então, um avanço significativo das práticas neoliberais, aumentando o abismo social e deixando milhares de pessoas à margem da sociedade. De acordo com Oliveira; Algebaile (2018, p. 1), diante das investidas neoliberais e o aprofundamento dos conflitos decorrentes delas, há de se indagar sobre as possibilidades e novas formas de lutas anticapitalistas “capazes de incidir de modo mais decisivo sobre o fim do capitalismo e de, ao mesmo tempo, constituir as bases objetivas e subjetivas da sua superação por relações econômicas, políticas e sociais de novo tipo.”

A história do Brasil é feita de resistências de momentos de grandes conflitos entre projetos de sociedade. Conflitos muitas vezes apagados ou esvaziados sobre o discurso de que vivemos sob uma democracia e que todos são iguais perante a lei. E, se somos iguais e temos as mesmas condições de ascender socialmente, também somos responsáveis pelas formas de vida que levamos. Esse é um dos mitos propagados pelo liberalismo econômico.⁹

Mas a situação atual, em que muitos teóricos já chamam de ultraliberalismo¹⁰, provoca ainda mais o acirramento da pobreza, esvaziando completamente a participação do Estado na garantia dos direitos sociais, como: educação, saúde, segurança, previdência e os direitos trabalhistas. Esse último levou um duro golpe com a Reforma Trabalhista do governo Temer (2016-2017). Também foi no governo Temer que foi aprovada às pressas a Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13415/2017, temática relevante e alvo de importantes discussões que vêm sendo travadas por educadores progressistas e sociedade civil. A máxima dos governos ultraliberais é entregar aos mercados até mesmo direitos básicos e recursos naturais essenciais à sobrevivência humana. A entrega do Ensino Médio a grandes institutos e grupos empresariais pelo Brasil é um exemplo dessa luta constante pela exploração e domínio de um direito social e por um projeto de sociedade.¹¹

Essa é a nossa proposta ao discutir as políticas públicas de ampliação do tempo escolar no Brasil, com especial destaque para o Ensino Médio. Quais são elas? Onde elas se inserem na conjuntura brasileira das primeiras décadas do século XXI? Qual é a justificativa para a ampliação do tempo escolar? São sobre essas questões que pretendemos discorrer a seguir.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: PERSPECTIVAS, AVANÇOS E FRAGILIDADES

⁸ Para saber mais, consultar HARVEY, DAVID. HARVEY, David. A condição pós-moderna. 17. ed. [Trad. Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves] São Paulo: Loyola, 1992.

⁹ Para saber mais: SMITH, Adam. A Riqueza das Nações: Uma Investigação sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações. 1 ed, São Paulo: Madras, 2009.

¹⁰ Paulani, Leda: Dois anos de desgoverno – três vezes destruição. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2021/01/21/leda-paulani-dois-anos-de-desgoverno-tres-vezes-destruicao/>. Acessado em: 23/03/2021.

¹¹ A pesquisadora Mônica Ribeiro (UFPR) tem um trabalho substancial sobre as Políticas para o Ensino Médio e sobre o empresariamento da Educação.

A questão do tempo direcionado à educação é uma temática presente nos estudos contemporâneos, mas que em muitos períodos da história da educação brasileira esteve como pauta, seja em relação ao tempo diário, à quantidade de dias letivos anuais e ao quantitativo de anos direcionados à determinada etapa de escolaridade, como foi o caso do ensino fundamental, que foi ampliado de 8 para 9 anos (BRASIL, 2006). Dessa forma, é notório o consenso em relação à ampliação do tempo escolar como profícua no que tange às oportunidades educativas.

Nesse sentido, o tempo aparece cada vez mais como um fator relevante na trajetória educacional dos estudantes e na melhoria da qualidade da educação (ou de seus indicadores educacionais). Na educação pública, a valorização desses tempos torna-se ainda mais considerável devido aos múltiplos papéis que representa na sociedade atual, já que mais tempo dentro dos espaços escolares muitas vezes significa mais tempo de alimentação completa, de acesso à água potável, de proteção à violência, e o acesso a uma educação de qualidade, em uma perspectiva de educação integral.

Com a conquista do reconhecimento do direito à educação a todos os cidadãos brasileiros, o Estado, buscando cumprir a lei e oferecer vagas aos estudantes, instituiu a sua organização em turnos. Dessa forma, algumas escolas eram divididas em 2 ou 3 turnos (com a educação de jovens e adultos) ou em algumas localidades com maior demanda de vagas, eram oferecidos 4 turnos. Ou seja, alguns estudantes tinham menos tempo de aula do que o estabelecido por lei como mínimo, já que é praticamente impossível, terminar um turno e começar outro dentro do mesmo horário. É importante salientar que em alguns municípios ainda existem escolas de 3 ou 4 turnos, onde o direito ao mínimo de tempo na escola não é cumprido. Isso acontece porque alguns bairros (normalmente os mais vulneráveis) possuem um número de escolas insuficiente à população daquela localidade e, por esse motivo, as poucas escolas do local precisam dar conta de atender a todos os estudantes da região.

Percebemos, então, que nessas situações, o direito ao mínimo de tempo na escola é negado justamente aos que mais precisam, tendo em vista que a situação econômica da maioria não permite a complementação desse tempo voltado à educação com atividades extras curriculares direcionadas à cultura ou aos esportes, como acontece com aqueles pertencentes a classes mais altas.

Lima (2016), em seu estudo sobre educação e desigualdades sociais, aponta a organização do tempo na escola como um dos fatores que fortalecem a qualidade da escola. A autora sinaliza que escolas com melhores resultados teriam, entre outros fatores, a questão da organização do tempo como um diferencial das outras escolas com resultados menos favoráveis.

Leclerc e Moll (2012, p. 32) enfatizam a importância do tempo integral como forma da democratização do ensino.

A demanda por mais tempo diário de escola representa outro lado da moeda da demanda pela qualidade dos processos pedagógicos e pela democratização dos conteúdos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, dos usos das tecnologias e mídias e da capacitação na produção e disseminação do conhecimento (p.23)

As autoras (2012, p. 32) defendem que “a universalidade da política de ampliação da jornada constitui condição de superação da dívida social brasileira, da qual faz parte o ‘tresdobramento’ de turnos”, que se refere a uma crítica sobre as escolas de 3 e 4 turnos que não cumprem o mínimo do direito ao tempo diário estabelecido por lei. Enfatizam que a universalidade da educação em tempo integral seria uma forma de compensar o tempo diário escolar que foi negado à sociedade outrora.

Ao abordarmos a temática de tempo integral, precisamos discutir algumas concepções e perspectivas inseridas no interesse de ampliar o tempo diário na escola. Nessa discussão, Cavaliere (2015, p. 1207) apresenta duas maneiras que são encaradas a educação em tempo integral no Brasil:

- 1- É a compreensão da escola de tempo integral como um dispositivo válido para alguns alunos e não para outros, que é reforçada pela oferta seletiva do regime no interior das escolas. Nesse caso, ela se configura como educação compensatória, focada nos mais necessitados a fim de, por meio da intensificação da ação escolar, fazer valer a igualdade de oportunidades educacionais.
- 2- Além da instrução escolar, ela estaria implicada na educação física e moral, na educação para a cidadania, na educação para a sociedade da informação e da comunicação, na difusão cultural, na socialização primária no caso das crianças pequenas e, no caso dos jovens, na formação para o trabalho. Tudo isso seria parte da justificativa para a ampliação da jornada e conformaria o que vem sendo chamado de “educação integral”.

As compreensões de educação em tempo integral citadas pela autora, baseiam-se nas experiências de políticas implantadas no território brasileiro e têm como escopo essas concepções. As primeiras experiências apresentavam uma grande centralidade na primeira compreensão apontada, ou seja, com um foco em atender os estudantes em situações de vulnerabilidades. Nesse contexto, a política de educação em tempo integral seria a oportunidade de oferecer a esses alunos o acesso a bens sociais, dos quais seriam privados, ou teriam acesso de modo insuficiente de acordo com a precariedade em que viviam em uma perspectiva compensatória. Em relação à tal forma de ampliação do tempo na escola, Cury (2005, p. 24) delinea que as políticas inclusivas compensatórias

visam, então, a corrigir as lacunas deixadas pelas políticas universalistas. Com isso, se pretende equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando assim ao mesmo tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de equidade.

Dessa forma, a educação em tempo integral atenderia não somente aos aspectos educacionais, mas também ofereceria acesso a uma alimentação completa, à material e instrução de hábitos de higiene, à bens culturais, à tecnologia e à proteção social.

No que tange às políticas educacionais de cunho compensatório, há algumas fragilidades citadas tanto por Cury (2005) quanto por Cavaliere (2015). Ambos apontam para a preocupação com a descontinuidade dessas políticas, levando em consideração que muitas contam com o apoio de voluntários que por diversos motivos deixam as atividades ou pelo fim de parcerias com outras organizações. Outro aspecto apontado por Cury (2005) é que essas políticas tendem a incorporar um “risco populista” e serem utilizadas como bandeira político-partidária e, dessa forma,

caracterizar-se em uma política de governo e não de Estado, ou seja, com uma dependência da continuidade do governo para se manter, enquanto que em uma política de Estado, independente do governo e de sua permanência, as políticas tendem a se manterem estáveis.

Nos primeiros documentos que abordam a educação em tempo integral no Brasil, é notória a ênfase dada à educação em tempo integral como uma política compensatória. A Lei nº 1.0172/2001, que aprova o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001, com vigência de 10 anos, ao tratar sobre a escola de tempo integral, ressalta a preferência ao atendimento de pessoas menos favorecidas.

Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócioeducativas (BRASIL, 2001).

A Lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE vigente, apresenta um maior aprofundamento, considerado como um grande avanço para a educação em tempo integral no Brasil, ao trazê-la na meta 6 e a sua implementação em todos o território brasileiro, assim como a sua progressiva expansão. Contudo, apesar de abranger outras compreensões do que seria essa educação em tempo integral, ainda é evidente o teor de política compensatória, conforme podemos observar na segunda estratégia da meta 6:

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; (BRASIL, 2014),

Os trechos citados dos PNEs 2001 e 2014 demonstram a intenção da implementação de políticas de educação em tempo integral como uma estratégia voltada para a universalização de direitos civis, políticos e sociais (CURY, 2005), de forma que a instituição escolar, ao ofertar mais tempo, ofereça também acesso à efetivação de outros direitos. Entre esses direitos, o essencial à escola: o direito à educação. Ao analisarem a meta 6 do PNE 2014, BERNADO et al. (2015) ressaltam que a ampliação do tempo significa um “salto qualitativo na oferta educacional” a partir de “diferentes formas de aprendizado”.

A segunda compreensão de educação em tempo integral citada por Cavaliere (2015) está pautada na concepção de uma educação que contemple mais do que o foco em conteúdos escolares, mas que abranja os aspectos morais, culturais, éticos, estéticos, sua formação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Ou seja, essa compreensão vai ao encontro do que Coelho (2009) trata como educação integral.

Ao trazer como discussão a história da Educação Integral no Brasil, Coelho (2009) elucida que, por mais que se entenda que a educação integral se configure em uma formação mais completa possível, ainda sim, é possível percebê-la em diferentes concepções, de acordo com o viés ideológico predominante. O Movimento Integralista e a Educação Libertária, por exemplo, defendiam a educação integral, no entanto, com visões distintas.

As diferentes perspectivas de educação integral permanecem até os tempos atuais como uma disputa contínua entre conservadores e progressistas. No entanto, é importante destacar que a educação, para ser considerada como integral, deve basear-se na formação integral do indivíduo.

Os documentos legais que versam sobre a educação em tempo integral no país, apesar de inicialmente denotarem um teor de política compensatória, nas normativas mais recentes, é perceptível um novo delinear, direcionado a uma perspectiva de educação integral:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (BRASIL, 2014).

As duas estratégias contidas no texto do PNE 2014, apesar de não conterem o termo “Educação Integral”, deixam claro o tecer de uma educação voltada aos diversos aspectos do indivíduo, tanto pelas atividades voltadas às questões cognitivas, culturais e esportivas, quanto pelo planejamento dos espaços contidos na estratégia 6.3.

Seguindo a discussão sobre a educação em tempo integral, outra compreensão sobre a temática é a concepção da melhoria na qualidade da educação, uma perspectiva muito presente nos documentos legais e nos objetivos de políticas públicas de tempo integral. Nesse sentido, a ampliação do tempo ou da jornada escolar do aluno na escola ou sob responsabilidade da instituição é considerada como uma oportunidade de oferecer uma educação de melhor qualidade. No entanto, a concepção de qualidade, pela polissemia do termo, leva-nos a analisar os textos de políticas públicas e identificar o tipo de qualidade que está sendo buscada.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que “dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, em seu art. 3º, traz que

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007).

No que tange às legislações de políticas de tempo integral, a Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa Novo Mais Educação (PNME) faz a seguinte consideração:

Art. 1º Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

O texto apresentado, além de direcionar nosso olhar ao entendimento de uma qualidade mensurável por meio de indicadores de fluxo e desempenho, como por exemplo o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), remete-nos à percepção do termo melhoria de aprendizagem, citado muitas vezes em documentos legais voltados a políticas educacionais, como um sinônimo de qualidade.

Diante do exposto, destacamos como fragilidade o fato de que as políticas de educação em tempo integral em alguns momentos surgem com as mais diversas propostas e em outros momentos vão desaparecendo, em uma notória descontinuidade, seja por falta de investimento, por questões ideológicas ou por mudança de governo. No entanto, ressaltamos que os novos pactos e documentos legais vem ganhando um novo delinear, no sentido de buscar uma universalização dessas políticas, algo que ainda parece muito distante, mas que é uma pauta que vem ganhando força. Isso torna-se ainda mais evidente, quando observamos que a educação em tempo integral, que em sua trajetória abrangia majoritariamente o ensino fundamental, passa a alcançar também o ensino médio, como é o caso do Ensino Médio Inovador, o qual nos aprofundaremos na próxima seção.

O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) foi instituído pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, e criado a partir da “Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio”, contida no Parecer CNE/CP nº 11/2009, encaminhado pelo Ministério da Educação (MEC) e aprovado em 30/06/2009. O PROEMI, política instituída pelo governo federal, estimulou os estados e o Distrito Federal a criarem propostas inovadoras para o Ensino Médio por meio de subsídios técnico-financeiro e pedagógico. O Ensino Médio Inovador, proposta de Educação Integral e(m) Tempo integral desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) na qual nos debruçamos neste estudo, tem suas diretrizes ancoradas nesse programa.

Art. 2º O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (BRASIL, 2009).

O Documento Orientador do Programa (2009) aponta para o seu papel como indutor de inovações curriculares nas escolas públicas estaduais. E assim, nos propomos, nesse trabalho, a desvelar como o Ensino Médio Inovador se materializa no cotidiano de uma escola pública.

O ENSINO MÉDIO INOVADOR NA SEEDUC: EDUCAÇÃO INTEGRAL E (M) TEMPO INTEGRAL

A matriz curricular do Ensino Médio Inovador (EMI) teve a carga horária ampliada em relação ao ensino Médio Regular de acordo com a Resolução SEEDUC nº 5.330, de 10 de setembro de 2015 que fixava, no período da pesquisa, as diretrizes para implantação das matrizes curriculares para educação básica nas unidades escolares da rede pública. Em 2018-2019, o EMI

tinha a carga horária de 5520 horas e atualmente, são 5040 horas. O Ensino Médio Regular se manteve com 3600 horas.¹²

A carga horária a mais no currículo está contemplada na área de conhecimento/núcleo articulador: ciência, cultura, tecnologia e trabalho nos componentes curriculares de letramento em língua portuguesa, letramento em matemática e projeto de vida. Esses componentes curriculares estão ligados ao que a matriz curricular intitula de saberes socioemocionais, o que pode nos indicar uma intencionalidade na elaboração de uma proposta de formação dos jovens, como podemos observar a seguir.

ÁREA DO CONHECIMENTO/NUCLEO ARTICULADOR	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
CIÊNCIA, CULTURA, TECNOLOGIA E TRABALHO.	LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA	3	3	4	12	12	16	400
	LETRAMENTO EM MATEMÁTICA	3	3	4	12	12	16	400
	LABORATÓRIOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E PESQUISA	2	2	2	80	80	80	240
	PROJETO DE VIDA	4	2	4	16	80	16	400
	CULTURA CORPORAL	2	2	0	80	80	0	160
	CULTURA E USO DE MÍDIAS	0	2	2	0	80	80	160
	CULTURA E ARTE	0	2	2	0	80	80	160
								1920

Fonte: Elaborada pelas autoras com base na Resolução SEEDUC nº 5.330, de 10 de setembro de 2015.

As entrevistas realizadas mostraram as percepções dos gestores sobre essa modalidade de ensino. Quando necessário, identificaremos os gestores através de letras e números na seguinte forma: G1, G2 e G3. E os coordenadores pedagógicos como G4 e G5. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente.

Conversamos com o G1 sobre as principais mudanças percebidas por ele. Ele nos contou que percebeu um ganho na formação dos alunos quanto aos aspectos sociais, emocionais e afetivos: “A formação voltada para o enriquecimento das habilidades socioemocionais é muito visível, mesmo quando o aluno não percebe. Ele só começa a perceber no final do 2º ano. Ele, às vezes, acha que é uma bobagem, é mico, aí depois ele começa a perceber...”. O gestor traz os

¹² Para esse estudo utilizamos a Resolução SEEDUC nº 5.330 para nos mantermos fiéis aos resultados da pesquisa.

pontos positivos de um trabalho voltado para o desenvolvimento da autoestima e, na sua fala, o professor também precisa ter essas habilidades desenvolvidas.

A fala do G1 aponta para a importância de um dos aspectos abarcados no que tange a educação integral, já que é ressaltado o desenvolvimento de aspectos importantes para a formação dos alunos em sua integralidade, conforme defende Coelho (2009).

Colaborando com o G1, o G4 traz a sua percepção sobre o desenvolvimento dos alunos em relação aos aspectos socioemocionais e afetivos baseado na nova matriz curricular. “Eles mudam completamente. Ficam pessoas muito mais centradas. Se sentem valorizados”. Em relação à ampliação do tempo escolar, perguntamos como se dava a integração entre os componentes curriculares. Ele respondeu que não existe uma divisão de turno e contraturno como existia no Programa Mais Educação (PME). O G4 disse que o que eles fizeram desde o início foi “misturar”. “Todas as disciplinas integradoras ficaram mescladas com as disciplinas mais formais. E aí funcionou muito bem porque a gente não tinha evasão dos alunos no intervalo.

Perguntamos ao G2 como foi essa mudança na escola, tendo em vista que escola trabalhava antes de 2014 com o Ensino Médio de forma regular e parcial. Ele nos respondeu que os estudantes estranharam bastante no início. “Muitos não quiseram ficar. Muitos saíram. Muitos ficaram, por já estarem apegados à escola, ao espaço, aos funcionários [...] A gente teve a questão de o pai não querer que o filho estudasse integral, querer que o filho trabalhe, mas o filho entende.”

Também perguntamos sobre a formação dos professores. O G2 falou da parceria entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a SEEDUC nessa formação. “Tínhamos na época, em 2014, um respaldo muito grande por parte da Secretaria de Educação e por parte do Instituto Ayrton Senna, que fomentavam as formações, quem nos auxiliava.” Em outro trecho da entrevista, esse mesmo gestor trata mais especificamente da situação: “O Instituto Ayrton Senna era um parceiro da Secretaria de Educação para promover a grade curricular. Para instaurar a nova grade.”

No site do IAS é possível saber o que esse instituto considera como competências socioemocionais¹³.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social. Entre outros exemplos, estão a persistência, a assertividade, a empatia, a autoconfiança e a curiosidade para aprender. Exemplos de competências consideradas híbridas são a criatividade e pensamento crítico pois envolvem habilidades socioemocionais e cognitivas (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021).

Essa situação relatada pelo G2 colabora com proposições críticas sobre o Empresariamento da Educação¹⁴ e as suas consequências. Ribeiro (2018) fala sobre como o setor privado vê a educação como qualquer outra mercadoria. O autor também sinaliza que essa situação parece mais

¹³

https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis.html?utm_source=site&utm_medium=hub-botao-2206#o-que-sao-competencias-socioemocionais
Acessado em: 27 de março de 2021.

¹⁴

<http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/575768-os-limites-de-uma-reforma-com-empresariamento-e-que-ignora-as-desigualdades-entrevista-especial-com-monica-ribeiro-da-silva>. Acessado em 27 de março de 2021.

clara em se tratando do Ensino Médio. Para Frigotto; Motta (2017), as reformas recentes no ensino médio, incluindo a ampliação da carga horária do aluno na escola, procuram adaptar os jovens para as novas necessidades do mundo do trabalho.

Voltando a organização pedagógica, o G2 aponta que o maior ganho foi o planejamento integrado. “Naquela época, a gente tinha reunião semanal com todos os professores que faziam parte do Ensino Médio Inovador. Era quarta-feira a tarde toda. A gente ficava aqui e preparava esse trabalho. Existia uma integração...” O planejamento, de acordo com a sua fala, tinha um espaço especial na proposta inicial do EMI. Chama a atenção a sua fala referindo-se a uma proposta inicial. Perguntamos se não continuava assim, naquele momento em que realizamos a pesquisa. O gestor respondeu que a parceria com o IAS não existia mais e que o espaço destinado a esse encontro semanal também deixou de existir. Quisemos saber mais e ele nos contou que a crise financeira pela qual o Estado do Rio de Janeiro vinha passando desde 2016 foi a justificativa para o rompimento dessa parceria, o que também ocasionou o corte da gratificação que o professor recebia para atuar em regime de carga horária ampliada dentro da mesma escola. O que, na sua percepção, impactou fortemente a educação ofertada na escola.

Não podemos deixar de pontuar o ambiente que encontramos na escola. Um ambiente amplo, com diversos espaços para o desenvolvimento das atividades diferenciadas que essa proposta demandava, como laboratórios de ciências, química e física bem equipados, duas quadras esportivas e salas de aula espaçosas e confortáveis, sala de audiovisual e auditório, sala do grêmio e salas de professores confortáveis. Um ambiente muito acolhedor para os estudantes e professores.

Também perguntamos sobre os recursos financeiros recebidos pela escola e o G1 nos respondeu que recebe recursos diferenciados por ser uma escola de horário integral através do Programa Dinheiro direto na Escola (PDDE) e pela SEEDUC. Além dos recursos do Programa de Alimentação Escolar (PNAE) que também são diferenciados. Afirmou, também, que, com recursos recebidos, pôde realizar obras de infraestrutura para melhor abrigar o Ensino Médio Inovador. O G1 nos falou de como os estudantes são beneficiados com três refeições diárias e de como eles, muitas vezes, não queriam ir embora.

Percebemos nas entrevistas e nas observações *in loco* que essa política de Ensino Médio Integral e(m) Tempo Integral trouxe benefícios às comunidades escolar e local no que tange a proteção social dos jovens beneficiados pela política, além de um incremento na alimentação das famílias mais empobrecidas e possibilitou o acesso aos bens culturais ofertados no espaço escolar, o que corrobora com Cavalieri (2015) quando afirma que as políticas de educação de tempo integral são encaradas, como compensatórias, para aqueles que mais necessitam e, neste caso, também colaboram para que esses jovens tenham acesso a educação física e moral e a sua inserção social.

A fala dos gestores, demonstrou a imensa dificuldade de continuidade da política na forma como ela foi idealizada e implementada em 2014, com cortes de recursos que já atingiam a parte pedagógica que deixou de contar com o professor em horário ampliado na escola e com o planejamento integrado, parte fundamental e crucial para o sucesso de qualquer proposta pedagógica de tempo integral, em uma perspectiva de educação integral comprometida com a qualidade e com a inclusão, de fato, de todos.

O debruçar sobre essa política para a juventude pode nos ajudar a pensar os pontos positivos e os desafios da implementação do tempo integral no Ensino Médio. Como também nos ajuda a refletir que, enquanto vivermos neste cenário social de diversas exclusões, políticas como essa podem e devem ser ampliadas para o atendimento de um maior número de estudantes.

CONCLUSÕES (NÃO) FINAIS

O Ensino Médio Inovador, modalidade de Ensino Médio Integral e(m) Tempo Integral ofertada pela SEEDUC, engloba questões fundamentais quando falamos da formação dos jovens. A partir dos estudos sobre a estrutura da Rede Estadual do Rio de Janeiro, percebemos que é uma política focalizada oferecida somente em algumas escolas.

Analisando as falas dos gestores, fica explícito o quanto “ficar mais tempo” na escola, muitas vezes, não é uma escolha do estudante. Alguns podem usufruir desse tempo a mais e ter acesso às atividades diferenciadas e aos bens sociais e culturais oferecidos no espaço escolar, o que, segundo a percepção dos gestores, contribui para a sua formação integral, e outros estudantes que precisam se dividir entre a escola e trabalho, acabam escolhendo outra escola para dar continuidade aos seus estudos, ou simplesmente, evadem.

Em um país com imensa desigualdade social, como já citado, iniciativas como essas podem ajudar a minimizar a falta de acesso das famílias empobrecidas a uma alimentação adequada, a prática de esportes e a uma educação diferenciada e ampliada no desenvolvimento das diversas potencialidades do ser humano. A educação integral que acreditamos ser necessária a todos, está inserida em um contexto maior de mudanças estruturais pelas quais o nosso país precisa, ainda, atravessar. Mudanças essas que passam necessariamente por um desenvolvimento econômico que seja capaz de ofertar melhores condições de vida a toda a sua população e uma educação, de fato, para todos, sem distinção de classes sociais.

Percebemos, em políticas como essa, que o foco é minimizar os danos sociais provocados pela falta de acesso da maioria da população aos dividendos das riquezas produzidas por todos, fruto da intensa concentração de renda, característica de um país de capitalismo dependente, conforme conceitua Florestan Fernandes.

Ainda temos uma ressalva importante a fazer. Essa política foi desenvolvida inicialmente com o apoio do Instituto Ayrton Senna, principalmente na elaboração do currículo escolar, com forte ênfase no desenvolvimento dos “saberes socioemocionais”, o que nos deixa em alerta sobre o interesse e a entrega de parte fundamental da escola pública à iniciativa privada. Portanto é importante que sigamos vigilantes em defesa de uma escola pública inclusiva e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

1. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

2. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
3. BRASIL. Lei Federal Nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: Acesso em: 28 de março de 2021.
4. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. Institui no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf Data de acesso: 23/04/2017.
5. BRASIL, 2009. PARECER CNE/CP N. 11/2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Ministério da Educação.
6. BRASIL, 2009. Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio.
7. BRASIL. Emenda Constitucional n. 59 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2009.
8. BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF. 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.
9. CAVALIERE, Ana M.V. Escolas do Amanhã: diferenciação e desigualdade na rede escolar da cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2015. p. 93-110.
10. COELHO, Lígia M. C. da C. Histórias da educação integral. Em: Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p. 83-96, abril, 2009.
11. CURY, Carlos. R.J. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisas**, V.35, n.124, p. 11- 32. Jan/abril, 2005.
12. FERNANDES, Florestan. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. 4. ed.rev -São Paulo: Global, 2009
13. FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória Nº 746/2016(Lei Nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v.38, nº 139, p 355-372, abr-jun, 2017.

14. LECLERC, Gesuína. F.E; MOLL, Jaqueline. Educação Integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? Em: Em aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, julho/ dez 2012. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.25i88>
15. LIMA, Naira. C.M. Educação e Desigualdades sociais: suas relações no Estado do Espírito Santo. Tese (Doutorado em Educação). 2016. 238 f. PUC, Rio de Janeiro.
16. NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p.121-134, abr. 2009.
17. OLIVEIRA, Floriano J.G; ALGEBAILLE, Eveline. A superação do capitalismo em questão: com que práticas, em qual direção? **XV Coloquio Internacional de Geocrítica Las ciencias sociales y la edificación de una sociedade post-capitalista**. Barcelona, 7-12 de mayo de 2018.
18. PAULANI, Leda. Dois anos de desgoverno – três vezes destruição. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2021/01/21/leda-paulani-dois-anos-de-desgoverno-tres-vezes-destruicao/>. Acessado em: 23/03/2021.
19. RIBEIRO, Mônica. Os limites de uma reforma com “empresariamento” e que ignora as desigualdades. Entrevista. **Rev. IHU**, On line. 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/575768-os-limites-de-uma-reforma-com-empresariamento-e-que-ignora-as-desigualdades-entrevista-especial-com-monica-ribeiro-da-silva>. Acessado em: 27 de março de 2021.
20. RIO DE JANEIRO (Estado). Resolução SEEDUC nº 5330 de 10 de setembro de 2015 fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública, e dá outras providências. **DOERJ**, 16 de setembro de 2015.
21. RIO DE JANEIRO (Estado). Resolução SEEDUC nº Resolução Seeduc nº 5812 de 27 de dezembro de 2019 Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências. **DOERJ**, 30 de dezembro de 2019.
22. SHIROMA, Eneida. O; MORAES, Maria. C; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
23. TEIXEIRA, Anísio. Educação não é Privilégio. 5ª ed. **Organização e apresentação de Marisa Cassim**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

24. SILVA, Flávia Gonçalves da. Ensino Médio Inovador: uma Política Pública de Educação Integral em Tempo Integral no Estado do Rio de Janeiro. Brasil. 2019. 157 fls. Dissertação. (Mestrado em Educação). **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2019.
25. EccoS – **Rev. Cient.**, São Paulo, n. 37, p. 143-160, maio/ago. 2015.
26. FELIX, Rosângela Cristina Rocha Passos. O Direito à Educação e o Tempo Integral: O Turno Único em Cena. Brasil. 2021. 161f. Dissertação. (Mestrado em Educação). **Programa de Pós-Graduação**. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2021.

Elisangela da Silva Bernado

Pós-doutora (2016) em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Bolsista CAPES/PNPD. Doutora (2008) e Mestre (2003) em Ciências Humanas/Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Licenciada (2000) em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Atuou como pesquisadora no Laboratório de Avaliação em Educação da PUC-Rio (LAED), no período 2004-2008. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Financiamento em Educação. Jovem Cientista do Nosso Estado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ - (2015-2018) e (2019-2021).

Flavia Gonçalves da Silva

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) na linha de Pesquisa: Trabalho-Educação, Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) na linha de Pesquisa: Políticas, História e Cultura em Educação. Integrante do Grupo THESE - Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde e do Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Financiamento em Educação (POGEFE).

Rosângela Cristina Rocha Passos Felix

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO. É pesquisadora no grupo de pesquisa Política, Gestão e Financiamento em Educação- POGEFE e do Núcleo de Estudos: Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI). Líder SUBAIR no projeto Gestão para Resultados de Aprendizagem, na Coordenadoria de Apoio a Gestão Escolar- CAGE-SME- RJ e como Orientadora Pedagógica no município de Belford Roxo.

Como citar este documento:

BERNADO, Elisangela da Silva; SILVA, Flavia Gonçalves da; FELIX, Rosângela Cristina Rocha Passos. ENSINO MÉDIO INOVADOR OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E (EM) TEMPO INTEGRAL PARA A JUVENTUDE. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 179-195, mai. 2022. ISSN 1982-9949. Acesso em:_____. doi: 10.17058/rea.v30i2.16396.