REVISTA EXITUS
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

10.24065/re.v16i1.3137
ARTIGO

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO: tensões entre a ampliação da jornada e a formação humana integral

FULL-TIME SCHOOL AND PROFESSIONAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL: tensions between the extended school day and integral human formation

ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA ENSEÑANZA MEDIA: tensiones entre la ampliación de la jornada y la formación humana integral

Wellington Miarro Ferreira[1] 0000-0003-3181-8342
Célia Regina de Carvalho[2] 0000-0003-0562-5942

[1] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – PPGEdu/FAED/UFMS) – Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil, 79070-900, wellington.miarro@ufms.br
[2] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí, Mato Grosso do Sul, Brasil, 79070-900, celia.carvalho@ufms.br

RESUMO

Este artigo analisa as relações entre a escola de tempo integral e a formação profissional de estudantes do ensino médio no Brasil, problematizando as tensões entre a mera ampliação da jornada escolar e o projeto de formação humana integral. Trata-se de um estudo teórico-documental, de abordagem qualitativa, que articula a revisão da literatura sobre educação integral e educação profissional e tecnológica à análise de dispositivos legais recentes, com destaque para as Leis n.º 13.415/2017, n.º 14.640/2023, n.º 14.645/2023 e n.º 14.945/2024, bem como do novo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n.º 15.388/2026. A discussão organiza-se em torno de três eixos: o percurso histórico e as distinções conceituais entre tempo integral e educação integral; a dualidade estrutural do ensino médio e o trabalho como princípio educativo; e a convergência entre tempo ampliado e formação profissional na agenda recente das políticas públicas. Os resultados indicam que essa convergência encerra uma dupla potencialidade e um duplo risco: pode aproximar-se da perspectiva da politecnia e da omnilateralidade ou reduzir-se a uma adequação instrumental às demandas imediatas do mercado, esvaziando o sentido formativo do tempo ampliado. Conclui-se que a qualificação do tempo integral articulado à educação profissional depende de condições materiais adequadas, de valorização e formação docente e de um projeto pedagógico integrado capaz de superar a dualidade histórica entre formação geral e formação para o trabalho.
Palavras-chave: Educação integral; Ensino médio; Educação profissional e tecnológica; Tempo integral; Formação humana integral.

ABSTRACT

This article analyzes the relationships between the full-time school and the professional education of secondary school students in Brazil, problematizing the tensions between the mere extension of the school day and the project of integral human formation. It is a theoretical-documentary study, with a qualitative approach, which combines the review of the literature on integral education and professional and technological education with the analysis of recent legal frameworks, especially Laws No. 13,415/2017, No. 14,640/2023, No. 14,645/2023 and No. 14,945/2024, as well as the new National Education Plan, approved by Law No. 15,388/2026. The discussion is organized around three axes: the historical trajectory and the conceptual distinctions between full-time schooling and integral education; the structural duality of secondary school and work as an educational principle; and the convergence between extended time and professional education in the recent public policy agenda. The results indicate that this convergence holds a double potential and a double risk: it may approach the perspective of polytechnic and omnilateral education or be reduced to an instrumental adaptation to the immediate demands of the labor market, emptying the formative meaning of extended time. It is concluded that the qualification of full-time schooling articulated to professional education depends on adequate material conditions, on teacher appreciation and training, and on an integrated pedagogical project capable of overcoming the historical duality between general education and education for work.

Keywords: Integral education; Secondary school; Professional and technological education; Full-time schooling; Integral human formation.

RESUMEN

Este artículo analiza las relaciones entre la escuela de tiempo completo y la formación profesional de los estudiantes de enseñanza media en Brasil, problematizando las tensiones entre la mera ampliación de la jornada escolar y el proyecto de formación humana integral. Se trata de un estudio teórico-documental, de enfoque cualitativo, que articula la revisión de la literatura sobre educación integral y educación profesional y tecnológica con el análisis de dispositivos legales recientes, con énfasis en las Leyes nº 13.415/2017, nº 14.640/2023, nº 14.645/2023 y nº 14.945/2024, así como del nuevo Plan Nacional de Educación, aprobado por la Ley nº 15.388/2026. Los resultados indican que esa convergencia encierra una doble potencialidad y un doble riesgo: puede aproximarse a la perspectiva de la politecnia y de la omnilateralidad o reducirse a una adaptación instrumental a las demandas inmediatas del mercado, vaciando el sentido formativo del tiempo ampliado. Se concluye que la cualificación del tiempo completo articulado a la educación profesional depende de condiciones materiales adecuadas, de la valorización y formación docente y de un proyecto pedagógico integrado capaz de superar la dualidad histórica entre formación general y formación para el trabajo.

Palabras clave: Educación integral; Enseñanza media; Educación profesional y tecnológica; Tiempo completo; Formación humana integral.

INTRODUÇÃO

A ampliação da jornada escolar consolidou-se, nas últimas décadas, como uma das principais prioridades da agenda educacional brasileira. Como referência histórica, a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, projetou a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, metade das escolas públicas, de modo a atender ao menos um quarto dos estudantes da educação básica. Na sequência, a Lei n.º 14.640/2023 instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, voltado a induzir, mediante assistência técnica e financeira da União, a criação de novas matrículas em jornada ampliada em todas as etapas e modalidades da educação básica. Mais recentemente, o novo PNE, aprovado pela Lei n.º 15.388/2026 para o decênio 2026–2036, elevou esse horizonte: seu Objetivo 6 propõe ampliar a oferta de educação integral em tempo integral na rede pública,

com qualidade e intencionalidade pedagógica, e a Meta 6.a fixa a jornada mínima de sete horas diárias ou 35 horas semanais, prevendo o atendimento de, pelo menos, 50% das escolas públicas e 35% dos estudantes da educação básica até o quinto ano de vigência do plano, e de 65% das escolas e 50% dos estudantes até o final do decênio (Brasil, 2014; Brasil, 2023a; Brasil, 2026). Trata-se, portanto, de um movimento que combina financiamento, indução federativa e definição de parâmetros pedagógicos para a expansão do tempo de permanência dos estudantes na escola.

Concomitantemente, a etapa final da educação básica foi objeto de sucessivas reformas. A Lei n.º 13.415/2017 reorganizou o ensino médio em formação geral básica e itinerários formativos, incluindo, entre estes, a formação técnica e profissional. Diante das críticas relativas à fragmentação curricular e às desigualdades de oferta, a Lei n.º 14.945/2024 revisou esse desenho, recompondo a carga horária da formação geral básica e regulamentando os itinerários, ao mesmo tempo em que reafirmou o estímulo à oferta de educação profissional e tecnológica articulada ao ensino médio (Brasil, 2017; Brasil, 2024). É no encontro desses dois movimentos — a expansão do tempo integral e a reorganização da formação profissional na etapa do ensino médio — que se situa o objeto deste artigo.

O problema que orienta a investigação pode ser assim formulado: em que medida a articulação entre tempo integral e formação profissional no ensino médio se aproxima de um projeto de formação humana integral, ou, ao contrário, tende a reduzir-se a uma adequação instrumental às demandas imediatas do mercado de trabalho? A questão não é meramente retórica. A ampliação do tempo escolar, isoladamente considerada, não assegura mudança qualitativa na formação; do mesmo modo, a oferta de itinerários técnico-profissionais pode tanto ampliar oportunidades quanto reinscrever, sob nova roupagem, a histórica dualidade entre uma educação para pensar e uma educação para executar (Kuenzer, 1997; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

O objetivo geral é analisar as tensões conceituais e político-pedagógicas que atravessam a convergência entre escola de tempo integral e formação profissional no ensino médio brasileiro. Como objetivos específicos, busca-se: (i) distinguir, no plano conceitual e histórico, a ampliação da jornada escolar da perspectiva da educação integral; (ii) situar a formação profissional no ensino médio à luz da categoria do trabalho como princípio educativo e do debate sobre a politecnia e a omnilateralidade; e (iii) examinar como a legislação recente articula tempo integral e educação profissional, identificando potencialidades e riscos para a formação dos estudantes.

A relevância de examinar essa convergência decorre de sua centralidade na agenda educacional contemporânea e, ao mesmo tempo, da relativa escassez de análises que tomem como objeto específico a interseção entre tempo integral e formação profissional. A produção acadêmica sobre educação integral e a produção sobre educação profissional e tecnológica constituíram-se, em larga medida, como campos relativamente apartados, cada qual com suas tradições, autores e categorias. A expansão do ensino médio em tempo integral coordenado com a formação técnica, contudo, força o encontro desses dois campos e exige um esforço de articulação teórica que permita compreender o fenômeno em sua especificidade. Para o professor que atua em escolas de educação profissional e tecnológica de jornada ampliada, essa compreensão não é apenas um exercício acadêmico: é condição para o posicionamento crítico diante das escolhas pedagógicas e políticas que estruturam o cotidiano escolar.

Quanto aos procedimentos, trata-se de estudo de natureza teórico-documental e abordagem qualitativa, cujo *corpus* articula duas fontes complementares: de um lado, a produção acadêmica sobre educação integral e sobre educação profissional e tecnológica; de outro, os dispositivos legais que regulam o tempo integral e a formação profissional no ensino médio.

O levantamento bibliográfico combinou dois movimentos. No primeiro, de caráter intencional, foram selecionadas obras de referência para as categorias centrais da análise — educação integral, dualidade educacional, trabalho como princípio educativo, politecnia e formação omnilateral —, publicadas entre 1997 e 2015 (Kuenzer, 1997; Cavaliere, 2002; Saviani, 2003, 2007; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Nosella, 2011; Moll, 2012; Ciavatta, 2014; Moura; Lima Filho; Silva, 2015). No segundo, de caráter sistematizado, buscou-se a produção recente, publicada entre 2021 e 2025, no Portal de Periódicos da CAPES, na Scientific Electronic Library Online (SciELO), no Google Acadêmico e no acervo da própria Revista Exitus, mediante combinações dos descritores “educação em tempo integral”, “ensino médio”, “educação profissional e tecnológica”, “trabalho como princípio educativo” e “formação integral”, articulados pelo operador booleano AND. Adotaram-se como critérios de inclusão: artigos revisados por pares, em língua portuguesa e com texto completo disponível, que tratassem da educação em tempo integral ou da formação profissional no ensino médio brasileiro; foram excluídos trabalhos duplicados, textos sem relação direta com o problema de pesquisa e produções restritas a outras etapas da educação básica. Após a leitura de títulos e resumos e, em seguida, a leitura integral dos textos pré-selecionados, nove

estudos recentes passaram a compor o *corpus* (Passos; Souza, 2021; Oliveira; Silva, 2022; Andrade; Vidal, 2023; Caetano; Fonseca; Basso, 2023; Demogalski; Silva, 2023; Leite; Brandão; Sousa, 2023; Nogueira; Aguiar; Gisi, 2023; Siqueira; Ferreira; Silva, 2023; Arruda; Colares, 2025).

O *corpus* documental compreendeu a legislação federal, publicada entre 1996 e 2026, que regula a organização do ensino médio, a educação em tempo integral e a educação profissional e tecnológica: a Lei n.º 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei n.º 12.513/2011 (Pronatec), a Lei n.º 13.005/2014 (PNE 2014–2024), a Lei n.º 13.415/2017, as Leis n.º 14.640/2023 e n.º 14.645/2023, a Lei n.º 14.945/2024 e a Lei n.º 15.388/2026, que aprova o PNE 2026–2036. Os textos foram consultados em sua versão oficial compilada, no Portal da Legislação do Governo Federal, e deles se selecionaram, para análise, os dispositivos referentes à jornada escolar, à organização curricular do ensino médio e às formas de articulação com a educação profissional.

A análise orientou-se pelos pressupostos da análise documental de políticas educacionais, que compreende os documentos como expressão de projetos em disputa, cuja leitura exige situá-los no contexto de sua produção e confrontá-los com as categorias teóricas que permitem decifrá-los (Shiroma; Campos; Garcia, 2005). Os procedimentos compreenderam três momentos: (i) leitura exploratória e fichamento das fontes; (ii) organização do material em três eixos analíticos, definidos a partir dos objetivos específicos — relação entre tempo integral e educação integral; trabalho, dualidade e formação profissional; e articulação normativa entre jornada ampliada e educação profissional —; e (iii) interpretação, na qual os dispositivos legais foram confrontados com as categorias de dualidade educacional, trabalho como princípio educativo, politecnia e formação omnilateral, a fim de identificar as concepções de formação que neles se expressam e as tensões que encerram. A análise, de caráter interpretativo, não tem pretensão de generalização empírica, mas a finalidade de adensar a compreensão do problema. O texto está organizado em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais.

DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA À EDUCAÇÃO INTEGRAL: percurso histórico e distinções conceituais

A ideia de um escola que ocupe um tempo ampliado do dia dos estudantes não é nova no Brasil. Suas raízes remontam às formulações de Anísio Teixeira, cuja experiência do

Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na década de 1950, concebeu a escola como espaço de formação plena, articulando atividades de instrução, trabalho, arte, recreação e convívio social. Décadas depois, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, retomaram a aspiração de uma escola de jornada ampliada destinada, sobretudo, às populações em situação de vulnerabilidade. Já nos anos 2000, o Programa Mais Educação representou uma estratégia de indução da ampliação do tempo escolar em larga escala, mediante atividades complementares no contraturno (Cavaliere, 2007; Moll, 2012).

Importa reter que, em sua formulação original, a proposta de Anísio Teixeira não se reduzia ao prolongamento do tempo de instrução. Tratava-se de conceber a escola como instituição de vida completa, capaz de oferecer à criança e ao jovem não apenas o ensino das letras e das ciências, mas também a iniciação ao trabalho, às artes, à educação física e à convivência democrática. A ampliação da jornada era, nessa concepção, um meio a serviço de uma finalidade formativa mais ampla: a formação do cidadão para uma sociedade democrática. Tal vínculo entre tempo ampliado e projeto formativo é precisamente o que se perde quando a jornada integral passa a ser tratada como fim em si mesma ou como mero instrumento de cumprimento de metas quantitativas (Cavaliere, 2002).

Esse percurso histórico evidencia que o tempo integral comporta concepções distintas e, por vezes, antagônicas. Convém, portanto, distinguir, no plano analítico, duas noções que a linguagem corrente frequentemente confunde. O tempo integral diz respeito a uma dimensão quantitativa: a extensão da jornada, medida em horas de permanência diária ou semanal na escola. A educação integral, por sua vez, remete a uma dimensão qualitativa: um projeto formativo que toma o sujeito em sua multidimensionalidade — cognitiva, afetiva, ética, estética, física, social e cultural (Cavaliere, 2002; Coelho; Cavaliere, 2002; Arroyo, 2012). Ampliar o tempo é condição necessária, mas não suficiente, para a realização de uma educação integral; é possível alongar a jornada sem alterar a qualidade da experiência formativa, assim como é concebível pensar a formação integral em desenhos que não a jornada integral.

Cavaliere (2002, 2007) adverte que a simples adição de horas, desacompanhada de um redimensionamento dos tempos, dos espaços e das relações pedagógicas, tende a converter a escola em um lugar de permanência prolongada sem ganho formativo correspondente. A autora distingue modelos de ampliação do tempo que diferem quanto à concepção subjacente:

de um lado, propostas que apenas estendem o turno com atividades acessórias; de outro, propostas que reorganizam integralmente a vida escolar em torno de um projeto educativo unitário. A diferença entre uma e outra não é de grau, mas de natureza.

A literatura recente reitera essa preocupação. Ao examinar a tradução da política de tempo integral nos planos municipais e nos planos nacionais de educação, Passos e Souza (2021) observam que a expansão das matrículas frequentemente se descola da garantia das condições materiais e pedagógicas necessárias à qualidade do ensino, de modo que a meta quantitativa pode ser cumprida sem que se efetive o direito a uma educação integral. No mesmo sentido, ao analisar os desafios de implementação do ensino em tempo integral no contexto pós-pandêmico, Leite, Brandão e Sousa (2023) destacam a tensão entre a ampliação da oferta e a precariedade da infraestrutura, do financiamento e da formação docente, fatores que condicionam a possibilidade de que o tempo a mais se traduza em aprendizagem significativa.

Há, ainda, um debate de natureza político-pedagógica acerca de quem define o sentido da educação integral. Demogalski e Silva (2023), ao investigarem os materiais produzidos para o Ensino Médio Integral em Tempo Integral em Santa Catarina, problematizam a crescente presença de organizações de origem empresarial na formulação de modelos pedagógicos para a rede pública, alertando para o risco de que concepções gerenciais e de desenvolvimento de competências socioemocionais alinhadas a interesses de mercado se sobreponham a uma perspectiva de formação humana emancipadora. A disputa pelo significado da educação integral é, assim, também uma disputa por projetos de sociedade.

A polissemia do termo educação integral acrescenta complexidade ao debate. Em uma de suas acepções, o adjetivo integral refere-se à integralidade do sujeito, isto é, ao desenvolvimento de todas as dimensões da pessoa humana. Em outra, remete à integração de diferentes agentes, saberes e espaços educativos, para além dos muros da escola. Moll (2012) e Arroyo (2012) desenvolvem essa segunda dimensão ao proporem a noção de território educativo, segundo a qual a cidade, a comunidade e os diversos equipamentos sociais podem e devem ser mobilizados como espaços formativos, articulados em rede com a escola. Nessa perspectiva, a educação integral não se confina ao tempo escolar ampliado, mas implica uma reorganização das relações entre escola e sociedade.

O Programa Mais Educação, por sua vez, ilustra tanto as potencialidades quanto os limites das estratégias de indução da jornada ampliada. Ao financiar atividades complementares no contraturno, mobilizando frequentemente monitores e oficineiros

voluntários, o programa expandiu rapidamente a oferta de tempo ampliado, mas foi também alvo de críticas relativas ao caráter acessório de muitas atividades, à descontinuidade do financiamento e à fragilidade do vínculo entre as ações de contraturno e o projeto pedagógico da escola. A experiência sugere que a indução de matrículas, quando descolada de uma concepção formativa consistente e das condições para realizá-la, tende a produzir uma ampliação meramente extensiva do tempo escolar (Passos; Souza, 2021).

A defesa da educação integral articula-se, historicamente, a uma dimensão de justiça social. Não por acaso, tanto a experiência de Anísio Teixeira quanto a dos CIEPs e a do Programa Mais Educação dirigiram-se prioritariamente às populações em situação de maior vulnerabilidade. Subjaz a essas iniciativas a compreensão de que a ampliação qualificada do tempo escolar pode contribuir para a redução das desigualdades educacionais, ao oferecer aos filhos da classe trabalhadora oportunidades formativas que as condições familiares e sociais não lhes asseguram. Essa potencialidade equalizadora, contudo, só se realiza se o tempo ampliado for preenchido por uma educação de qualidade; do contrário, a permanência prolongada em uma escola precária pode aprofundar, em vez de atenuar, as desigualdades, ao confinar os mais pobres a uma experiência escolar empobrecida (Cavaliere, 2007; Arroyo, 2012).

Dessa primeira aproximação decorre uma constatação central para o argumento deste artigo: a expansão do tempo integral, por si só, é um vetor de sentido indeterminado. O conteúdo que preencherá as horas adicionais — e, em especial, o lugar que nelas ocupará a formação profissional — é o que definirá se a jornada ampliada se inscreve em um horizonte de formação integral ou de mera adaptação funcional. É preciso, portanto, examinar a outra face do problema: a formação profissional e a histórica dualidade do ensino médio brasileiro.

TRABALHO, DUALIDADE E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO

A formação profissional na etapa do ensino médio carrega, no Brasil, a marca de uma dualidade estrutural de longa duração. Historicamente, configurou-se um sistema dual no qual a formação propedêutica, orientada ao prosseguimento dos estudos em nível superior, destinava-se às elites, ao passo que a formação profissionalizante, voltada à inserção imediata no mundo do trabalho, dirigia-se aos filhos da classe trabalhadora (Kuenzer, 1997). Essa cisão expressa, no plano educacional, a divisão social do trabalho entre concepção e execução, entre

dirigentes e dirigidos, reproduzindo desigualdades de origem na própria estrutura da oferta escolar (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Kuenzer (1997) demonstra que essa dualidade não é um acidente, mas um traço estrutural que acompanha a relação entre educação e trabalho na sociedade capitalista, expressando, no plano escolar, a separação entre as funções intelectuais e as funções instrumentais do trabalho. Em formulações posteriores, a autora caracteriza as formas contemporâneas dessa dualidade como uma combinação de exclusão includente e inclusão excludente: incluem-se os jovens em percursos formativos de baixa densidade, ao mesmo tempo em que se lhes nega o acesso aos conhecimentos que permitiriam uma inserção qualificada e autônoma no mundo do trabalho e na vida social. A aparência de universalização do acesso convive, assim, com a reprodução das desigualdades em novas formas.

A crítica a essa dualidade se apoia na categoria do trabalho como princípio educativo. Saviani (2007) demonstra que o trabalho, compreendido em sua dimensão ontológica, é a atividade pela qual o ser humano produz a própria existência e se constitui como sujeito; nesse sentido, a educação não pode se separar do trabalho, sob pena de descolar-se das condições reais de produção da vida. Disso decorre que a formação para o trabalho não deve ser confundida com o adestramento para uma ocupação específica, tampouco reduzida ao treinamento de habilidades demandadas pelo mercado em um dado momento. Trata-se, antes, de assegurar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos que estão na base dos processos produtivos, articulando teoria e prática.

A trajetória das políticas de educação profissional no Brasil reflete a persistência dessa disputa. Como registram os autores que se dedicaram ao tema, a oferta da formação técnica de nível médio oscilou, ao longo das últimas décadas, entre momentos de separação e momentos de articulação com a formação geral, conforme os projetos políticos em hegemonia. Ora se impôs a cisão entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, ora se abriu espaço para a oferta integrada, na qual a formação técnica e a formação geral compõem um único percurso. Essas idas e vindas evidenciam que a forma de oferta da educação profissional não é uma questão meramente técnica ou administrativa, mas a expressão de concepções distintas sobre a finalidade da escola e sobre o lugar reservado aos trabalhadores na sociedade (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Ciavatta, 2014).

É nesse ponto que se inscreve o debate sobre a politecnia. Saviani (2003) propõe a politecnia como horizonte de superação da dualidade, entendendo-a não como o ensino de muitas técnicas, mas como o domínio dos princípios científicos que fundamentam a produção

moderna. Moura, Lima Filho e Silva (2015) sistematizam os confrontos conceituais e os projetos políticos em disputa em torno da politecnia e da formação integrada, evidenciando que se trata de categorias atravessadas por contradições históricas e por diferentes concepções de sociedade. Nosella (2011), por sua vez, retoma a busca de um princípio pedagógico unificador para o ensino médio, capaz de conferir sentido formativo à etapa para além de sua função meramente seletiva ou certificadora.

A proposta do ensino médio integrado constitui a tradução pedagógica desse projeto. Ciavatta (2014) define a formação integrada como aquela que articula, em um mesmo processo formativo, as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, visando à formação omnilateral do sujeito — isto é, ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades humanas, e não apenas daquelas exigidas por uma função produtiva determinada. Nessa perspectiva, a integração entre formação geral e formação técnica não é um arranjo curricular conveniente, mas uma concepção de educação que recusa a separação entre o pensar e o fazer e que toma a totalidade da experiência humana como referência.

A literatura recente tem reafirmado e atualizado esse debate. Caetano, Fonseca e Basso (2023) interpretam o ensino médio integrado como alternativa contra-hegemônica às políticas educacionais de orientação neoliberal, opondo o projeto da formação integrada à lógica da fragmentação e da subordinação direta da escola às demandas do capital. Siqueira, Ferreira e Silva (2023), em estudo sobre a produção a respeito do trabalho como princípio educativo, evidenciam a vitalidade e, ao mesmo tempo, as disputas conceituais que cercam a categoria na pesquisa em educação profissional e tecnológica. Oliveira e Silva (2022), examinando a integração curricular em uma escola de educação profissional no Ceará, mostram que a concretização da formação integral depende menos da prescrição normativa do que das condições concretas de trabalho pedagógico e da apropriação, pelos docentes, dos pressupostos da integração.

Cumpre registrar, ainda, o papel desempenhado pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como referência institucional dessa concepção. Nogueira, Aguiar e Gisi (2023) argumentam que os Institutos Federais, ao articularem educação básica, profissional e superior em uma mesma instituição e ao priorizarem o atendimento de populações historicamente excluídas, contribuem para a redução das desigualdades educacionais, oferecendo um modelo no qual a formação técnica não se

dissocia da formação geral de qualidade. Esse modelo, contudo, convive com tensões e não está imune às pressões por adequação aos imperativos do mercado.

A formação integrada articula-se, ainda, à tradição da escola unitária, retomada no debate brasileiro como referência para um ensino médio que recuse a precoce separação entre os destinados ao trabalho intelectual e os destinados ao trabalho manual (Nosella, 2011; Ciavatta, 2014). A unidade entre trabalho, ciência e cultura, nessa chave, não é justaposição de componentes, mas princípio organizador do currículo: o trabalho como mediação fundamental da existência humana e como princípio educativo; a ciência como o conjunto dos conhecimentos sistematizados que possibilitam compreender e transformar a realidade; e a cultura como o universo de valores, sentidos e produções simbólicas que constituem a vida social. Formar de modo integrado é, portanto, assegurar que o estudante se aproprie criticamente dessas três dimensões em sua articulação, e não em compartimentos estanques (Ciavatta, 2014; Moura; Lima Filho; Silva, 2015).

Em síntese, a formação profissional no ensino médio pode assumir sentidos opostos conforme a concepção que a oriente. Subordinada à lógica da empregabilidade imediata, reedita a dualidade e a subalternização da classe trabalhadora; orientada pelo trabalho como princípio educativo e pela perspectiva da politecnia, pode constituir-se em via de formação omnilateral. A questão que se coloca, então, é saber em qual desses horizontes se inscreve a articulação entre formação profissional e tempo integral promovida pela política educacional recente.

A CONVERGÊNCIA NA POLÍTICA EDUCACIONAL RECENTE: tempo integral articulado à educação profissional

A reforma instituída pela Lei n.º 13.415/2017 reorganizou o ensino médio em torno de uma formação geral básica e de itinerários formativos, entre os quais a formação técnica e profissional. Embora apresentada como medida de flexibilização e de aproximação da escola aos projetos de vida dos jovens, a reforma foi amplamente criticada por seu potencial de aprofundamento das desigualdades, na medida em que a oferta efetiva dos diferentes itinerários ficava condicionada às possibilidades de cada rede e de cada escola, o que tendia a reservar aos estudantes mais pobres os percursos de menor densidade formativa (Brasil, 2017).

A Lei n.º 14.945/2024, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), promoveu uma revisão desse desenho. No plano da formação geral, recompôs a carga horária mínima da formação geral básica e reintroduziu o conjunto das áreas do conhecimento, buscando assegurar uma base comum mais robusta. No que tange à educação profissional, manteve e regulamentou a possibilidade de itinerários de formação técnica e profissional, com carga horária específica, e reafirmou, em seu artigo 6º, o estímulo à oferta de educação profissional e tecnológica articulada ao ensino médio, remetendo às estratégias previstas na Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, instituída pela Lei n.º 14.645/2023 (Brasil, 2023b; Brasil, 2024). A própria lei estabelece, assim, um vínculo explícito entre a reorganização do ensino médio e a expansão da formação profissional.

As alterações na organização da carga horária explicitam o sentido dessa revisão. Mantida a carga horária total mínima de três mil horas para os três anos do ensino médio, a Lei n.º 14.945/2024 ampliou a carga mínima destinada à formação geral básica de 1.800 para 2.400 horas, recompondo o espaço das áreas do conhecimento que a reforma anterior havia restringido, e reduziu a carga mínima dos itinerários formativos para 600 horas no caso da formação propedêutica. Para os percursos de formação técnica e profissional, contudo, estabeleceu-se uma organização específica: a carga da formação geral básica pode ser de 2.100 horas — admitindo-se que até 300 dessas horas sejam destinadas ao aprofundamento de conteúdos da base diretamente relacionados à formação técnica —, reservando-se a parcela restante à formação técnica propriamente dita, que pode chegar a uma carga ampliada nos itinerários profissionais (Brasil, 2017; Brasil, 2024). Essa diferenciação revela que a formação técnica e profissional ocupa, na nova arquitetura curricular, um regime próprio, no qual a relação entre formação geral e formação específica é objeto de regulação particular.

A dimensão indutora dessa política merece destaque. O Programa Escola em Tempo Integral estrutura-se como mecanismo de assistência técnica e financeira da União aos entes federados, com a finalidade de fomentar a criação e a conversão de matrículas em jornada ampliada, em consonância com a Meta 6 do Plano Nacional de Educação então vigente, que projetava a oferta de tempo integral em pelo menos metade das escolas públicas e o atendimento de pelo menos um quarto dos estudantes da educação básica (Brasil, 2014; Brasil, 2023a). A previsão expressa de articulação com a sistemática do Pronatec e com a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica sinaliza que a expansão do tempo integral no ensino médio foi pensada, desde a sua concepção, em estreita conexão com a

oferta de formação técnica (Brasil, 2011; Brasil, 2023b). Essa conexão é, ao mesmo tempo, a maior potencialidade e o maior ponto de tensão do arranjo: dela pode resultar tanto a consolidação de uma oferta integrada de qualidade quanto a multiplicação de percursos de qualificação aligeirada subordinados a demandas conjunturais.

Esse vínculo se completa com a política de tempo integral. A Lei n.º 14.640/2023, ao instituir o Programa Escola em Tempo Integral, define como matrícula em tempo integral aquela em que o estudante permanece em atividades escolares por período igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais, e prevê, de modo expresso, que as estratégias de indução de matrículas de ensino médio em tempo integral poderão articular-se à educação profissional técnica, inclusive mediante a sistemática do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, instituído pela Lei n.º 12.513/2011 (Brasil, 2011; Brasil, 2023a). Configura-se, portanto, uma tríade normativa — tempo integral, ensino médio e educação profissional — que orienta a expansão da oferta para o modelo de ensino médio em tempo integral articulado à formação técnica.

O novo PNE reforça essa tríade e lhe confere horizonte decenal. Além de elevar as metas de tempo integral, a Lei n.º 15.388/2026 associa a ampliação da jornada a uma exigência de qualidade e de intencionalidade pedagógica das atividades, o que, ao menos no plano dos enunciados, afasta a concepção de tempo integral como mero prolongamento do turno. Em sua Estratégia 6.12, o plano prevê fomentar, no ensino médio em tempo integral, ações voltadas à permanência escolar e ao desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, contemplando o mundo do trabalho e o acesso e a continuidade dos estudos na educação superior e na educação profissional e tecnológica; na Estratégia 4.9, propõe fortalecer a articulação entre a educação básica e a educação profissional e tecnológica, com a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio na forma articulada à educação profissional (Brasil, 2026). A convergência entre tempo integral e formação profissional deixa, assim, de ser apenas uma possibilidade admitida pela legislação de fomento e passa a constituir diretriz do planejamento educacional para a próxima década. Esse avanço normativo, contudo, não resolve a ambivalência aqui discutida: a referência à intencionalidade pedagógica convive com a gramática do projeto de vida e da preparação para o mundo do trabalho, cujo sentido — emancipador ou adaptativo — dependerá das concepções e das condições que presidirem a implementação nas redes de ensino.

Convém observar que a articulação entre ensino médio e educação profissional admite formas distintas, com implicações pedagógicas diversas. Na forma integrada, a formação

geral e a formação técnica compõem um único currículo, com matrícula única, orientado pela perspectiva da formação unitária. Na forma concomitante, os dois percursos transcorrem paralelamente, podendo inclusive ocorrer em instituições diferentes, sem necessidade de integração curricular. A própria legislação de fomento ao tempo integral refere-se à articulação da educação profissional ao ensino médio nas modalidades integrada ou concomitante (Brasil, 2023a). A distinção não é trivial: apenas a forma integrada realiza, em sentido pleno, o projeto da formação omnilateral, ao passo que a forma concomitante, embora possa ampliar oportunidades, tende a preservar a separação entre o pensar e o fazer. A expansão do tempo integral, ao oferecer a base temporal para acomodar ambos os percursos em uma mesma jornada, não decide, por si, qual dessas formas prevalecerá (Ciavatta, 2014).

Importa, ademais, considerar a heterogeneidade federativa que medeia a tradução das normas em práticas. O desenho do tempo integral articulado à educação profissional é definido em âmbito nacional, mas sua implementação cabe, sobretudo, às redes estaduais, que diferem amplamente quanto às condições de financiamento, à infraestrutura, ao quadro docente e à tradição na oferta de educação profissional. Daí decorre que uma mesma moldura legal pode produzir realidades muito diversas, conforme as escolhas e as capacidades de cada rede. Essa mediação federativa, frequentemente subestimada nas análises centradas no texto normativo, é determinante para o sentido que a política assume no cotidiano das escolas e ajuda a explicar por que a avaliação dos seus efeitos exige estudos atentos aos contextos concretos de implementação (Passos; Souza, 2021; Arruda; Colares, 2025).

Do ponto de vista da racionalidade da política, há de se reconhecer a coerência do arranjo: a ampliação da jornada cria as condições temporais para acomodar, em um mesmo percurso, a formação geral e a formação técnica, o que, em tese, favoreceria a integração. Não por acaso, redes estaduais têm expandido aceleradamente o ensino médio em tempo integral, frequentemente associando-o a trilhas ou itinerários de natureza técnico-profissional. A questão decisiva, contudo, não é de natureza temporal ou organizativa, mas concepcional: o tempo ampliado será preenchido por um currículo integrado, fundado no trabalho como princípio educativo, ou por uma justaposição entre disciplinas de formação geral e módulos de qualificação dirigidos à empregabilidade?

A distinção é fundamental porque os mesmos dispositivos legais comportam leituras divergentes. A previsão de aproveitamento, no currículo, de cursos de qualificação de curta duração, de estágios e de experiências de trabalho, bem como a possibilidade de contratação

de profissionais por notório saber para a formação técnica, podem ser interpretadas como medidas de flexibilização que aproximam a escola do mundo produtivo; mas podem igualmente ser lidas como mecanismos de barateamento e de instrumentalização da formação, que fragilizam a docência e subordinam o percurso formativo às necessidades conjunturais do mercado (Brasil, 2024). A norma, em si, não decide a questão; ela delimita um campo de disputa cujo desfecho dependerá das concepções e das condições que presidirem a implementação.

Um aspecto particularmente sensível dessa disputa diz respeito à centralidade conferida ao desenvolvimento de competências, sobretudo socioemocionais, nos modelos pedagógicos que têm orientado a expansão do ensino médio em tempo integral. Quando organizadas em torno da adaptação do estudante a um perfil de empregabilidade — flexibilidade, resiliência, proatividade —, tais competências podem operar como mecanismo de responsabilização individual diante de problemas de natureza estrutural, transferindo ao jovem o ônus de sua inserção em um mercado de trabalho marcado pela precariedade. Demogalski e Silva (2023) e Caetano, Fonseca e Basso (2023) alertam para o modo como essa gramática das competências, frequentemente associada à presença de organizações de origem empresarial na formulação dos modelos, pode esvaziar a dimensão crítica e emancipadora da formação, ainda que mobilize o vocabulário da formação integral. Não se trata de negar a relevância das dimensões socioemocionais da formação, mas de problematizar a concepção que as subordina à lógica da produtividade.

É precisamente nesse campo de disputa que se insere o alerta de Demogalski e Silva (2023) quanto à apropriação empresarial dos modelos de ensino médio integral em tempo integral. Quando as definições de o que ensinar e de como ensinar no tempo ampliado são capturadas por uma lógica gerencial, a articulação entre tempo integral e formação profissional tende a deslizar para a adequação instrumental, ainda que revestida do vocabulário da formação integral. Inversamente, quando ancorada na tradição da formação integrada e da politecnia, essa mesma articulação pode constituir-se em oportunidade efetiva de superação da dualidade (Ciavatta, 2014; Caetano; Fonseca; Basso, 2023).

TENSÕES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO TEMPO INTEGRAL PROFISSIONALIZANTE

Se as seções anteriores demonstraram que a articulação entre tempo integral e formação profissional é, no plano conceitual e normativo, um vetor de sentido indeterminado, cumpre agora examinar as condições concretas que inclinam essa articulação para um ou para outro horizonte. A distância entre o desenho da política e a sua efetivação não é um detalhe operacional, mas o espaço no qual o sentido da formação se define. É no cotidiano das escolas — em suas condições materiais, em sua gestão, em seu corpo docente e em sua organização curricular — que o tempo ampliado se torna, de fato, formação integral ou adestramento prolongado. As tensões a seguir discutidas não são, portanto, obstáculos meramente conjunturais à implementação de um projeto já decidido; são as próprias mediações pelas quais o projeto se decide.

A passagem do plano normativo ao plano da efetivação revela um conjunto de tensões que condicionam o sentido da articulação entre tempo integral e formação profissional. A primeira delas é de ordem material e financeira. A ampliação da jornada exige infraestrutura adequada — espaços, laboratórios, alimentação, materiais —, recursos contínuos e regime de trabalho docente compatível. Passos e Souza (2021) e Leite, Brandão e Sousa (2023) convergem ao apontar que a expansão da oferta tem ocorrido, com frequência, à frente da garantia dessas condições, o que compromete a qualidade e expõe o risco de que o tempo integral se reduza a um prolongamento da permanência sem densidade formativa.

A segunda tensão diz respeito à gestão. Arruda e Colares (2025), ao analisarem a gestão da educação de tempo integral à luz das orientações da nova gestão pública, evidenciam como modelos gerenciais centrados em metas e indicadores podem tensionar a autonomia pedagógica das escolas e subordinar o projeto educativo a uma racionalidade de eficiência. No caso específico do ensino médio em tempo integral articulado à educação profissional, esse risco se intensifica, na medida em que a mensuração de resultados pode privilegiar indicadores de inserção produtiva em detrimento dos objetivos de formação humana mais ampla.

A terceira tensão refere-se ao trabalho docente. A formação integrada pressupõe professores que dominem não apenas os conteúdos de suas áreas, mas também os fundamentos da integração entre formação geral e formação técnica — o que demanda formação inicial e continuada específica, tempo para o planejamento coletivo e condições de

trabalho que viabilizem a docência integrada. A admissão de profissionais por notório saber e a multiplicação de figuras auxiliares na jornada ampliada introduzem questões adicionais. Andrade e Vidal (2023), ao examinarem o papel dos monitores nas políticas de tempo integral, mostram como a delegação de atividades a sujeitos sem formação docente plena, embora possa viabilizar operacionalmente a ampliação da jornada, suscita interrogações quanto à qualidade e quanto à própria concepção de docência subjacente à política.

A valorização docente merece, nesse quadro, atenção particular. A docência na perspectiva da formação integrada é mais exigente do que a docência fragmentada: requer do professor o domínio de sua área, a compreensão dos fundamentos da integração e a disposição para o trabalho coletivo, articulando-se com colegas de outras áreas e da formação técnica. Tais exigências só podem ser atendidas se houver, na organização da jornada, tempo remunerado destinado ao planejamento coletivo, à formação continuada e à avaliação compartilhada do trabalho pedagógico. Quando a ampliação da jornada dos estudantes não é acompanhada de condições adequadas de trabalho para os docentes — quando o tempo a mais dos alunos significa apenas mais aulas, e não mais planejamento e formação para os professores —, a integração tende a permanecer no plano da intenção. A questão da formação e das condições de trabalho docente é, assim, indissociável da questão da qualidade do tempo integral profissionalizante (Andrade; Vidal, 2023; Oliveira; Silva, 2022).

A quarta tensão é curricular e situa-se no coração do problema. A integração não se realiza por decreto. Oliveira e Silva (2022) demonstram que a concretização do currículo integrado depende da efetiva articulação entre os componentes de formação geral e os de formação técnica, o que exige planejamento conjunto, ressignificação das práticas e superação da cultura disciplinar fragmentada. Sem esse trabalho, a coexistência, na mesma jornada ampliada, de disciplinas propedêuticas e de módulos técnicos resulta em mera justaposição, e não em integração — reproduzindo, no interior de uma única escola e de um único turno, a dualidade que se pretendia superar (Siqueira; Ferreira; Silva, 2023).

A essas tensões soma-se uma questão relativa à modalidade e à mediação do ensino. A legislação revisada, ao admitir, em caráter excepcional, o ensino mediado por tecnologia para parte do currículo do ensino médio, abre uma possibilidade cujo emprego requer cautela, sobretudo na formação profissional, em que a dimensão prática e a relação pedagógica presencial são especialmente relevantes (Brasil, 2024). Há o risco de que, sob o argumento da viabilização da oferta em jornada ampliada, a mediação tecnológica se converta em substituto barato do trabalho docente presencial, esvaziando justamente a riqueza formativa que o tempo

integral poderia proporcionar. O modo como tais dispositivos serão regulamentados e implementados pelas redes constituirá, portanto, um indicador decisivo do sentido que a política assumirá na prática.

Cabe sublinhar que o currículo integrado constitui o lugar decisivo no qual a articulação entre tempo integral e formação profissional se resolve, em um ou em outro sentido. A jornada ampliada oferece a condição temporal; mas é a forma de organização do currículo que define se o tempo será ocupado por uma experiência formativa unitária ou por uma soma de partes desconexas. Oliveira e Silva (2022) mostram que a integração curricular efetiva depende de um conjunto de mediações — planejamento coletivo, formação específica, disposição institucional — sem as quais a prescrição da integração permanece letra morta. A integração, nesse sentido, é menos um ponto de partida garantido pela norma do que um ponto de chegada a ser construído cotidianamente pelo trabalho coletivo dos educadores.

Nesse horizonte, a experiência da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica oferece referências importantes. Ao articularem, em uma mesma instituição, diferentes níveis e modalidades de ensino, ao adotarem o currículo integrado como projeto e ao priorizarem o atendimento de estudantes historicamente excluídos, os Institutos Federais constituem um modelo no qual a formação técnica não se dissocia de uma formação geral robusta (Nogueira; Aguiar; Gisi, 2023). A generalização desse modelo às redes estaduais que expandem o ensino médio em tempo integral encontra, no entanto, obstáculos consideráveis, relativos às condições de financiamento, à infraestrutura e ao regime de trabalho docente, o que recoloca, em outro patamar, as tensões anteriormente examinadas.

Essas tensões, consideradas em conjunto, permitem reconhecer que a articulação entre tempo integral e formação profissional no ensino médio constitui um vetor ambivalente. Há nela uma potencialidade real: o tempo ampliado pode oferecer as condições objetivas para a realização de um projeto de formação integrada, no qual trabalho, ciência e cultura se articulem em um percurso unitário e emancipador (Ciavatta, 2014). Mas há também um risco igualmente real: o de que a jornada ampliada se converta em espaço de adestramento prolongado, voltado à produção de uma força de trabalho dócil e adaptada, sob a aparência de uma formação integral (Demogalski; Silva, 2023; Caetano; Fonseca; Basso, 2023). O que decidirá entre um e outro desfecho não é a quantidade de tempo, nem a presença formal da formação técnica, mas a concepção de formação que orientar o projeto pedagógico e as condições asseguradas para realizá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou analisar as tensões que atravessam a convergência entre escola de tempo integral e formação profissional na etapa do ensino médio. O percurso desenvolvido permitiu sustentar três conclusões articuladas. A primeira é que a ampliação da jornada escolar é condição necessária, mas insuficiente, para a realização de uma educação integral: o sentido formativo do tempo ampliado é indeterminado e depende do conteúdo e da concepção que o preencherem. A segunda é que a formação profissional no ensino médio pode assumir sentidos opostos, reeditando a dualidade histórica entre formação para pensar e formação para executar ou, ao contrário, constituindo-se em via de formação omnilateral, conforme se oriente pela lógica da empregabilidade imediata ou pelo trabalho como princípio educativo. A terceira é que a política educacional recente, ao articular normativamente tempo integral, ensino médio e educação profissional, delimita um campo de disputa cujo desfecho não está predeterminado pela norma — diagnóstico que se torna ainda mais premente com o novo PNE (Lei n.º 15.388/2026), que eleva as metas de tempo integral e reforça a articulação entre ensino médio e educação profissional para o decênio 2026–2036.

Desse modo, a articulação entre tempo integral e formação profissional encerra simultaneamente uma potencialidade e um risco. A potencialidade reside na possibilidade de que o tempo ampliado ofereça as condições para um projeto de formação integrada, fundado na unidade entre trabalho, ciência e cultura. O risco reside na possibilidade de que essa mesma articulação se reduza a uma adequação instrumental às demandas do mercado, esvaziando o sentido emancipador do tempo integral e da própria formação profissional. A diferença entre os dois desfechos não é de grau, mas de natureza, e remete às concepções de educação e de sociedade em disputa.

Daí decorrem algumas exigências para que a convergência se incline ao primeiro horizonte. É preciso assegurar condições materiais e de financiamento compatíveis com a jornada ampliada; investir na valorização e na formação docente, em especial na formação para a docência integrada; preservar a autonomia pedagógica das escolas diante de racionalidades estritamente gerenciais; e, sobretudo, sustentar um projeto pedagógico integrado, capaz de superar a justaposição entre formação geral e formação técnica. Sem essas condições, a expansão do ensino médio em tempo integral articulado à educação profissional corre o risco de reproduzir, sob nova forma, a dualidade que historicamente marcou a educação brasileira.

Cabe ainda destacar uma implicação de ordem mais ampla. A discussão aqui empreendida sugere que o debate sobre o tempo integral profissionalizante não pode ser conduzido apenas no registro da gestão e da eficiência, como se a questão central fosse a de como acomodar, no tempo disponível, um conjunto de conteúdos e atividades. A questão central é, antes, a de qual concepção de ser humano, de trabalho e de sociedade orienta o projeto formativo. Quando essa questão é silenciada, a expansão do tempo integral tende a ser capturada por racionalidades que a reduzem a um instrumento de adequação. Quando ela é assumida explicitamente, abre-se a possibilidade de que o tempo ampliado se converta em espaço de uma formação que reconcilie o estudante com a totalidade da experiência humana — o que, em última análise, é o que está em jogo na ideia de formação integral.

Por fim, reconhecem-se os limites de um estudo de natureza teórico-documental, que não se propôs a investigar empiricamente experiências concretas de implementação. Justamente por isso, indica-se a relevância de pesquisas de campo que examinem, em escolas de ensino médio em tempo integral articuladas à educação profissional, como se realizam, na prática, as relações entre tempo, currículo e formação, de modo a verificar em que medida as potencialidades aqui discutidas se efetivam e em que medida os riscos se concretizam. O aprofundamento dessa agenda é condição para que o debate sobre o tempo integral profissionalizante se mantenha à altura do desafio de assegurar aos filhos da classe trabalhadora o direito a uma formação verdadeiramente integral.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Bruno Carneiro de; VIDAL, Eloisa Maia. O papel dos monitores nas políticas de educação em tempo integral no Brasil. **Revista Exitus**, Santarém, v. 13, n. 1, e023049, 2023. DOI: 10.24065/2237-9460.2023v13n1ID2384. Disponível em: https://doi.org/10.24065/2237-9460.2023v13n1ID2384. Acesso em: 21 jun. 2026.

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

ARRUDA, Elenise Pinto de; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A gestão da educação de tempo integral no município de Santarém/Pará e sua relação com a nova gestão pública. **Revista Exitus**, Santarém, v. 15, n. 1, e025022, 2025. DOI: 10.24065/re.v15i1.2804. Disponível em: https://doi.org/10.24065/re.v15i1.2804. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14640.htm. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para instituir a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14645.htm. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a fim de definir diretrizes para o ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/L15388.htm. Acesso em: 17 out. 2026.

CAETANO, Maria Raquel; FONSECA, Nei; BASSO, Lais. Ensino médio integrado como alternativa contra-hegemônica às políticas educacionais neoliberais. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14244, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14244. Disponível em: https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14244. Acesso em: 21 jun. 2026.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247–270, dez. 2002. DOI:

10.1590/S0101-73302002008100013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013. Acesso em: 21 jun. 2026.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015–1035, out. 2007. DOI: 10.1590/S0101-73302007000300018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018. Acesso em: 21 jun. 2026.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, jan./abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303. Acesso em: 21 jun. 2026.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DEMOGALSKI, Tiffany; SILVA, Monica Ribeiro da. O Instituto Ayrton Senna e a reforma do ensino médio: uma análise dos materiais produzidos para o Ensino Médio Integral de Tempo Integral (EMITI) em Santa Catarina. **Revista Exitus**, Santarém, v. 13, n. 1, e023045, 2023. DOI: 10.24065/2237-9460.2023v13n1ID2216. Disponível em: https://doi.org/10.24065/2237-9460.2023v13n1ID2216. Acesso em: 21 jun. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LEITE, Acácia de Carvalho Monteiro; BRANDÃO, Marileny Boechat Frauches; SOUSA, Élida Laurindo de. O ensino em tempo integral e o contexto pós-pandemia: desafios de implementação. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 39, n. 1, e392301, 2023. DOI: 10.30681/21787476.2023.E392301. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/11033. Acesso em: 21 jun. 2026.

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

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, out./dez. 2015. DOI: 10.1590/S1413-24782015206313. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313. Acesso em: 21 jun. 2026.

NOGUEIRA, Henry Antônio Silva; AGUIAR, Rucelino de Sousa; GISI, Maria Lourdes. A importância dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para a redução da desigualdade educacional no Brasil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, e023029, 2023. DOI: 10.22633/rpge.v27i00.18005. Disponível em: https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18005. Acesso em: 21 jun. 2026.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051–1066, out./dez. 2011. DOI: 10.1590/S0101-73302011000400009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400009. Acesso em: 21 jun. 2026.

OLIVEIRA, José Fábio Vieira de; SILVA, Lucas Melgaço da. A integração curricular para a concretização da educação na perspectiva da formação integral em uma escola de educação profissional no Ceará. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1–19, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.17372.010. Disponível em: https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.17372.010. Acesso em: 21 jun. 2026.

PASSOS, Eliene; SOUZA, Maria de Fátima Matos de. A política de educação em tempo integral traduzida nos PME e PNME: a qualidade do ensino em questão. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, n. 1, e020199, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1614. Disponível em: https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1614. Acesso em: 21 jun. 2026.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131–152, mar. 2003. DOI: 10.1590/S1981-77462003000100010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010. Acesso em: 21 jun. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152–165, jan./abr. 2007. DOI: 10.1590/S1413-24782007000100012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012. Acesso em: 21 jun. 2026.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427–446, jul./dez. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769. Acesso em: 17 out. 2026.

SIQUEIRA, Adriana Oliveira dos Santos; FERREIRA, Luis Claudio Machado; SILVA, José Moisés Nunes da. O trabalho como princípio educativo: um estudo na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Exitus**, Santarém, v. 13, n. 1, e023070, 2023. DOI: 10.24065/re.v13i1.2492. Disponível em: https://doi.org/10.24065/re.v13i1.2492. Acesso em: 21 jun. 2026.

Histórico Editorial
Submetido: 31 de junho de 2026.
Publicado: 16 de novembro de 2026.

Minicurrículo

Wellington Miarro Ferreira
Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/FAED/UFMS). Professor e Supervisor da Educação Profissional na Escola Estadual Waldemir Barros da Silva, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), Campo Grande, MS, Brasil.
Grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Prática Educativa e Tecnologia Educacional (GEPPETE).
Contribuição de autoria: Conceituação; Metodologia; Investigação; Análise formal; Escrita – rascunho original; Escrita – revisão e edição. E-mail: wellington.miarro@ufms.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3181-8342.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2237420719944000

Célia Regina de Carvalho
Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), onde também realizou estágio pós-doutoral. Docente associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Naviraí, na área de Educação, com atuação em pesquisa nas áreas de Educação, Didática, Tecnologia Educacional e Mídia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Prática Educativa e Tecnologia Educacional (GEPPETE). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/FAED/UFMS) e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGPE/UFMS/CPNV).
Contribuição de autoria: Escrita – revisão e edição.
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/4318017594720072

COMO REFERENCIAR – ABNT

FERREIRA, W. M.; CARVALHO, C. R. de Escola de tempo integral e formação profissional no ensino médio: tensões entre a ampliação da jornada e a formação humana integral. **Revista Exitus,** Santarém/PA, e026016, v. 16, n. 1, 2026. https://doi.org/10.24065/re.v16i1.3137

COMO REFERENCIAR - APA

Ferreira, W. M. & Carvalho, C. R. de (2026). Escola de tempo integral e formação profissional no ensino médio: tensões entre a ampliação da jornada e a formação humana integral. *Revista Exitus, 16*, e026016. https://doi.org/10.24065/re.v16i1.3137

Licença de Uso

Licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.