

# A reforma do ensino médio, redes políticas e a proposta de ensino integral

*Dilma Figueiredo* (\*)

## Introdução

Nesse texto, pretendo apontar alguns sentidos para o conceito de educação integral presente como política para o Ensino Médio brasileiro a fim de refletir sobre as políticas curriculares que circundam essa atual Reforma do Ensino Médio, partindo da Lei 13.415/17 e do Projeto de Lei 5.230/23 que no presente ano se converteu na Lei 14.945/24 que a atualiza. Os textos aos quais delimito esse percurso constam das estratégias para alcançar a qualidade na educação, proferidas pelas agências multilaterais, tais como o Banco Mundial, a Unesco e OCDE, a partir do documento Agenda 2030, que mesmo não sendo a origem dessa disseminação -de acordo com Stephen Ball (2021) políticas curriculares não possuem uma origem, são circulares-, ainda assim, ancoram as políticas educacionais no Brasil. A motivação deste texto se deu pela leitura das Notas Técnicas oriundas das redes de políticas – filantrópicas e de pesquisas sobre a educação pública e entidades de professores- sobre trechos da a consulta pública -que objetivava avaliar a reforma promovida nos governos anteriores- que apontava, no quesito sobre educação integral, para a necessidade de elaboração de “Orientações curriculares capazes de associar a expansão da jornada a uma concepção de educação integral comprometida com o desenvolvimento global (grifo meu) dos estudantes” (BRASIL, 2023) e do Projeto de Lei nº 5.230 de 2023. Essas notas(Campanha Nacional do Direito à Educação, Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, REPU – Rede de Escola Pública e Universidade, Todo Pela Educação) insistiam ou validavam a importância da educação integral em tempo integral como política para o Ensino Médio. Quero, então, discorrer sobre o quanto os sentidos do sintagma “escola integral” se disseminam em uma infinidade de interpretações e aplicações, a partir da perspectiva pós-estrutural.

A discussão sobre a escola em tempo integral e escola integral não é recente, estão em nosso imaginário desde o início do século passado e demanda aprofundamento da discussão que aqui, neste texto, não será possível. Aqui no Brasil, o debate chegou através das concepções teóricas do escolanovismo -que defendia que a inovação e modernização da sociedade dependiam da

---

(\*) Doutoranda em Educação (ProPEd-UERJ) e Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

educação e, assim, acreditavam que a permanência ampliada no espaço e convívio escolar, contribuiria com o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e, portanto, integral dos indivíduos-, que se faziam presentes no pensamento de vários educadores brasileiros, com iniciativas como as Escolas-Parque, de Anísio Teixeira, e política dos CIEPs, de Darcy Ribeiro, nos anos 80. Nos Estados Unidos, o progressivista John Dewey cujo pensamento era o de que a escola seria para formar cidadãos capazes de empreender justiça social.

A ideia de escola integral ou educação em tempo integral parece ser o requestrar de uma política que entende a escola como espaço civilizatório, que segue sendo uma demanda antiga que nos subjetiva e nos faz pensar a escola como um lugar de mudança de vida e transformação da sociedade. Inclusive, a política que a instituí demanda que seja priorizados o aumento número de matrículas de escolas em tempo integral em regiões que sejam observados os índices de situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. E pelo que pude perceber na pesquisa feita nas Notas Públicas tanto dos grupos empresariais como no projeto de Lei do grupo da Campanha Nacional de Educação – grupo do Direito à Educação- esta é uma demanda de todos, uma política em que os diversos grupos, por vezes antagônicos, formam cadeias de equivalência entre as demandas da educação inclusiva para reivindicá-la. Mas a pergunta que me faço é: por que escola em tempo integral para o Ensino Médio? O que os sintagmas matrículas em tempo integral e educação integral podem significar no atual contexto?

De certo, não há como esgotar neste texto a discussão sobre o tema tão pouco se pretende ou se pode esgotar as disseminações que este sintagma possui. Entretanto, para este empreendimento, pretendo realizar uma leitura que visa especular as parcialidades dessas disseminações do termo integral em alguns documentos das agências já citadas. Partirei da leitura e interpretação de alguns documentos dessas agências multilaterais as que aqui disseminam essas políticas como os ancoradouros desse discurso que estão produzindo um sentido de integral para educação integral, aqui no Brasil. Para o empreendimento dessa proposta foram lidos os seguintes documentos: Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008- 2009 (UNESCO, 2008); Educação para cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI (UNESCO, 2015); Educação 2030 - Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2006).

Este trabalho se constrói sob o escrutínio das teorias pós-críticas do currículo e se inscreve em uma inflexão pós-estrutural como forma de interrogar os pressupostos e os mecanismos da produção de sentidos para a política educacional brasileira. O Pós- estruturalismo

trouxe para a pesquisa a percepção da impossibilidade de apreensão do real e a possibilidade do diferimento que permite o questionamento do status quo do que é dado como natural, questiona o racionalismo e se propõe a desestabilizar estruturas pretensamente fixas ou naturalizadas, modelos epistemológicos modernistas que buscam por caracterizar-se como fundamento, como princípio universalizado, como algo que explique toda a realidade. As epistemologias que nele se glutinam estão inclinadas a se opor ao pretensão rigor científico, ao discurso da ciência como verdade e para tanto, em Foucault utilizo seu exemplo metodológico da genealogia como processo de leitura desconstrutora dos mecanismos que as práticas sociais camuflam a fim de estabelecer verdades últimas. Em Laclau e Mouffe, busco o recurso para compreender a precariedade dos sentidos e sobre a impossibilidade de uma significação última para minhas próprias interpretações, que mesmo assim estarão disputando verdades e sentidos para o termo integral.

### **As agências internacionais como difusoras de propostas curriculares**

Como já dito, não pretendo buscar uma origem ou encontrar um significado último para o conceito de integral, mas sim percorrer, mesmo que parcialmente, como o conceito de educação integral está sendo significado nestes documentos, elaborados pelo Banco Mundial, Unesco e OCDE e que aqui no Brasil se capilarizam através de entidades filantrópicas, conselhos da sociedade civil, estaduais e municipais em uma “teia de relações que não apenas transcendem este ou aquele projeto de governo, mas que os produzem como efeitos de poder” (MACEDO, 2016). Essas agências não atuam de forma vertical, impondo políticas, mas em colaboração com países parceiros para os quais também sugerem estratégias através de pesquisas e de consultas, buscando conferir legitimidade ao processo. Estas redes representam práticas articulatórias entorno às demandas da educação integral e contribuem para o fluxo contínuo de informações, produzindo também uma profusão de sentidos que por contextos mais amplos, diferentes línguas e culturas, seria a condição social que fornece a impossibilidade de fixação do sentido de integral que dissemim.

Com isso, podemos dizer que o sentido de integral, aquele que originariamente me prendeu, ao iniciar este texto, sofrerá flutuações, interferências das interpretações desses agentes nas minhas interpretações, pois que “[...]atrás das coisas há "algo inteiramente diferente": não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas.” (FOUCAULT, 2000). Essas coisas estranhas permeiam nossas interpretações, e de acordo com Foucault, a interpretação também é uma operação de poder, em que “interpretar é se apropriar, por violência ou por sub-

recepção, de um sistema de regras que não tem em si significação essencial, e lhe impor uma direção, subordiná-lo a uma nova vontade [...]” (FOUCAULT, 2012). Entendo então que a minha vontade é uma vontade atravessada por matrizes epistemológicas que sequer tenho conhecimento e, assim, também subordinada por outras vontades, essa interpretação será sempre precária e contingente. Sendo então o sentido “socialmente construído através da linguagem” (du Gay apud Hall, 1997), estes são organismos internacionais que também disputam espaço no cenário internacional no que tange às políticas para educação. Neste contexto, o processo genealógico dos conceitos que ali circulam não é tarefa fácil pelo que já expressei sobre os poderes que circulam nessas produções e interpretações dessas políticas em que não há possibilidades de captar sua significação plena.

Também, a partir de com Laclau e Moufe, entendemos que a forma como estes documentos são produzidos, com a colaboração de diferentes países, a partir de estatísticas e dados, exemplos de políticas que “deram certo”<sup>2</sup>, conferências, seminários e fóruns e disseminadas na forma de textos orientadores de práticas educacionais e governabilidade com a finalidade de acolhimento das diversidades e desenvolvimento econômico e sociais, acolhimento e seminários são práticas articulatórias entono a significações sobre educar no século XXI. São redes de políticas que produzem novas formas de sociabilidade e governabilidade, fazendo da educação um caminho parapráticas neoliberais (BALL, 2012).

---

<sup>2</sup> As aspas se referem ao fato de que entendemos que estas políticas são traduzidas e portanto não há uma totalidade que possa ser considerada de forma a funcionar na sua completude.

Tal articulação entorno às proposições desses documentos seguem reverberando em documentos que promovem disseminações de sentidos a partir das diferentes práticas articulatórias que se unem entorno a um ponto nodal em que as identidades dessas práticas são modificadas e assim afirmam

[...]O *status* dos “elementos” é o de significantes flutuantes, impossíveis de serem totalmente articulados a uma cadeia discursiva. E este caráter flutuante finalmente penetra toda identidade discursiva (isto é social). Mas se aceitamos o caráter incompleto de toda fixação discursiva e, ao mesmo tempo, afirmamos o caráter relacional de toda identidade, o caráter ambíguo do significante, sua não-fixação a qualquer significado, só pode existir na medida em que haja uma proliferação de significados. (LACLAU e MOUFFE, 2015, p.188)

Com Laclau e Mouffe compreendemos que os sentidos são produções de práticas discursivas que buscam sedimentar-se enquanto ordenamento do social, entretanto esse ordenamento é provisório, precário e não racional, começando pelo primeiro documento analisado chama-se Educação para a Cidadania Global: preparando alunos para o desafio do século XXI (UNESCO 2015), elaborado em 2013, publicado em 2014 e aqui no Brasil traduzido em 2015. A opção por um documento de 2014 se dá pela observação de que sendo um documento elaborado em 2014 e publicado em 2015 coincide com o nosso segundo Plano Nacional de Educação que instituído em 2014, sofreu revisão em 2015 e tem como uma de suas metas a escola em tempo integral. Este documento se trata de um relatório que se propõe a colaborar com o entendimento do que seja a Educação para Cidadania Global, entretanto, o texto informa que não há consenso para o significado de cidadania global e ao mesmo tempo que esta “publicação é o resultado de um extensivo processo de pesquisa e de consultas, diálogo e troca de informações com especialistas em educação, formuladores de política, pesquisadores, profissionais, bem como representantes de jovens da sociedade civil, da mídia e de outras partes interessadas de todo o mundo” (UNESCO, 2015), também é um documento com exemplos de boas práticas para implementação da educação para cidadania global com propósito de “construir sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e inclusiva” em nome da educação de qualidade.

O documento prossegue, em seu resumo executivo, exemplificando o que seria o cidadão do futuro, encarando a educação para a cidadania global como “um marco paradigmático que sintetiza o modo como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que os alunos precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (UNESCO, 2015) e segue ao mesmo tempo ressignificando a educação como “ir além do desenvolvimento do

conhecimento e de habilidades cognitivas e passar a construir valores, habilidades socioemocionais (soft skills) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social” (UNESCO, 2015). O resumo executivo segue sugerindo que deve-se fomentar nos alunos as habilidades e competências necessárias para “lidar com o mundo dinâmico e interdependente do século XXI” (UNESCO, 2015), elencando as habilidades necessárias para tal, onde surge pela primeira vez, neste documento, o conceito de “Abordagens holísticas”.

Perturbada por este termo, segui pensando, em textos escritos em inglês, o que poderia significar “abordagens holísticas” e encontrei um Think Tank americano School of Education o texto intitulado *What Is Holistic Education? Understanding the History, Methods, and Benefits*, de maio de 2020, onde traz como educação holística “O conceito de educação holística – a filosofia de educar a pessoa como um todo, além do núcleo acadêmico. A educação holística é uma abordagem abrangente de ensino em que os educadores procuram atender às necessidades emocionais, sociais, éticas e acadêmicas dos alunos em um formato de aprendizado integrado”. (School of Education, 2020) O texto alega que é uma abordagem assumida em diversos estados norte-americanos, cuja proposta também se direciona para o entendimento das competências socioemocionais e habilidades e ainda aponta que as bases filosóficas dessa educação estaria centrada na visão da forma de instrução da cultura grega e indígena nativa, a filosofia do crescimento automatizado de Maria Montessori e a técnica de aprendizagem experiencial Emil Molt e Waldorf de Rudolf Steiner, sendo este último pedagogo e filósofo que elaborou a Antroposofia .

De acordo com o dicionário Houais, holístico significa o entendimento integral dos fenômenos e relativo a holismo que se relaciona a totalidade. O que me veio com leitura foi que holístico seria uma espécie de termo guarda-chuva que abarca os demais termos como competências e habilidades, embora para OCDE a ideia de competência e habilidades seja a que mais se aproxima da educação integral, compreensiva, do século XXI. Compreensiva, acredito por ser a que compreende como sinônimo de abranger. Alguns documentos automaticamente traduzidos para o português e ao jogar integral, este aparece como *comprehensive* no texto.

Entretanto, a perseguição sobre quais os sentidos poderiam produzir o conceito de holístico para essas políticas, me levou a um texto de 2008, cujo título original é *Quality education, equity and sustainable development: a holistic vision through UNESCO's four World Education Conferences 2008-2009*(UNESCO 2008). Minha leitura é a de que *holistic* é mais do que uma abordagem educacional, é também uma racionalidade não só

sobre educação e currículo, mas também uma racionalidade que sustenta o que essas agências representam na atualidade. Não é à toa que os documentos que destinados à proposta de desenvolvimento econômico e social que têm na educação um dos princípios norteadores deste processo de desenvolvimento trazem na capa o desenho de um círculo, na forma de um holístico.

Neste documento da conferência de 2008, já citado, encontramos esta introdução:

O desenvolvimento e a prosperidade econômica dependem da capacidade dos países de educar todos seus habitantes e de oferecer-lhes as possibilidades de aprendizagem ao longo da vida. Uma sociedade inovadora prepara seus membros não somente para aceitar a mudança e adaptar-se a ela, como também para controlá-la e influenciá-la. A educação enriquece as culturas, cria entendimento mútuo e sustenta as sociedades pacíficas. A UNESCO espera reafirmar que a educação deve ser concebida como direito fundamental e como elemento essencial para o desenvolvimento integral do potencial humano. (Estratégia a Médio Prazo da UNESCO 2008-2013 – *tradução minha*)

No decorrer do documento apresenta 3 princípios para a efetivação da educação de qualidade, equidade e para o desenvolvimento sustentável: 1. Oportunidades de aprender em todas as idades e em todas as etapas da vida; 2. Educação “para quê?” Valores, conhecimentos e competências a serviço do desenvolvimento sustentável; 3. A integração: oportunidades de aprendizagem para todos ao longo da vida. Estes três princípios mostram que acredita-se que os jovens precisam mais do que apenas uma base sólida em um currículo básico, eles também precisam ser apoiados por sua família, por sua comunidade - as propostas têm sugerido uma desterritorialização do ensino, a descentralização da escola como lugar de ensino/aprendizagem-, e desenvolver uma compreensão compassiva do mundo ao seu redor.

O segundo documento está para o já anunciado Marco da Educação 2030 – Declaração de Icheon. Um documento que se estrutura a partir da “Meta 4 Educação de Qualidade” do ODS (Objetivos do Desenvolvimento Sustentável), retoma os acordos e propostas do Educação para Todos, feitos em 2000, e traz em seu escopo a ambiciosa agenda para o desenvolvimento social e econômico e estabelece metas a ser atingidas pela educação até 2030 em que esta seja “única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa” (UNESCO, 2016), e propõe ainda “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Esta proposta ultrapassa as fronteiras das organizações, pois é um documento composto pelo agências das Nações Unidas como o apoio da OCDE, apontando para o Objetivo 4, que além do que já foi exposto aqui, coloca como “metas associadas” as metas para vários

segmentos desde a educação até o meio ambiente e a economia, apontando para o desenvolvimento do mundo. Sempre em um encaminhamento para atingir a tudo e a todos, educação para todas as idades, todas as fases, toda a vida. Sempre apropriação do campo semântico da abrangência do todo, de uma totalidade.

Este documento da ONU e seus órgãos como UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mulheres e ACNUR na parte que fala das estratégias para atingir as metas, elenca como objetivo central “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ED 2030, pág 8); e quando elenca a estratégia “Promover a aprendizagem ao longo da vida” sugere que “” a aprendizagem ao longo da vida para todos, em todos os contextos e para todos os níveis educacionais [...] de habilidades e competências adquiridas por meio da educação formal e informal”. (EDUCAÇÃO 2030, pág 11).

Sempre uma totalidade, sempre a projeção: fazer, acontecer, vir a ser. Uma proposta curricular sempre voltada para o por vir.

O Educação 2030 é um documento que reforça as proposições anteriores como o movimento global Educação para Todos (Jomiten 1990 e Dakar 2000), o Acordo de Mascate sobre a Reunião Mundial sobre Educação para Todos em 2014 que ajudaram a chegar nos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável como metas a serem alcançadas até 2030. Neste evento “ministros, chefes e membros de delegações, chefes de agências e oficiais de organizações multilaterais e bilaterais e representantes da sociedade civil, dos docentes, da juventude e do setor privado, reuniram-se em maio de 2015 a convite da diretora-geral da UNESCO, na cidade de Incheon, Coreia do Sul, para o Fórum Mundial de Educação de 2015 (FME 2015) se comprometeram a cumprir a agenda. Neste mesmo encontro, Aloisio Mercadante, então ministro do governo Dilma Rousseff, anuncia como estratégia para educação brasileira a Lei do Plano Nacional da Educação 2014-2024 (Lei 13.005/14).

Aqui, a abordagem de educação integral pode ser vista como uma proposta de ensino que visa desenvolver as habilidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas dos alunos, além do conteúdo acadêmico padrão. A educação integral pode ser encarada como um caminho para formar cidadãos, de acordo com os documentos, “mais bem preparados” para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e para se tornarem membros ativos e responsáveis da sociedade. Para a OCDE, a ideia de competências e habilidades é a pedagogia que mais se aproxima de uma educação integral/holística/global/compreensiva/do século XXI, mas ainda assim, encaro holistic com

a mesma significação de integral como a que aqui tem sido significado: subjetivação, aspecto a ser desenvolvido em outro texto.

### **Considerações finais**

Busquei neste texto mostrar, mesmo que de forma precária e breve, as flutuações dos sentidos de integral que os documentos elaborados pelas agências sustentam e que de forma disseminada contribuem para a elaboração das políticas curriculares brasileira. Ao que parece o termo integral apresenta um conceito que carrega uma visão que vai além da educação acadêmica, com finalidades para uma educação que pretende ao mesmo tempo aglutinar funções e abarcar uma certa totalidade dos seres e que ao mesmo tempo pode ser vista como uma educação totalitária, remetendo às grandes narrativas da modernidade, que visava explicar a realidade e sabe tudo o que os sujeitos precisam para ser feliz. Uma visão pautada em um conceito de educação como responsável por acabar com os problemas do mundo, que significa a escola como espaço civilizatório, que no afã iluminista da “boa educação”, do “formar para quê?”, em nome da inclusão, se faz também excludente, bloqueando o diferir, apagando a alteridade ao projetar o cidadão do futuro, ao invés de concentrar a política no presente, no aqui e no agora.

### **Referências**

ARAÚJO, H. G.; LOPES, A. C. **Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas. Praxis Educativa**, v. 16, 2021.

<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18297>. Acesso em: 20/11/2021.

BRASIL. (2017). **Lei 13.415/2017**, Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF, Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei 2601/2023**. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional: DF, Brasília 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei N° 14.640/2024**, Lei que institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF, julho de 2024

DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 2005. DERRIDA, Jacques. **A verdade ofensiva ou o corpo-a-corpo das línguas**. Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas, Ilhéus, n. 17, p. 305-329, 2007.

\_\_\_\_\_. **Estados-da-alma da psicanálise: O impossível para além da soberana crueldade**. Tradução Antonio Romane Negueira, Isabel Kahn Marin. São Paulo: Escuta, 2001a. DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica -para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

HALL, Stuart. **A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação e Realidade, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo. Cia das Letras, 1994.

LOPES, A. C. **A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?** In: s TABORDA, M.; FARIA FILHO, L.; VIANA, F.; FONSECA, N.; LAGES, R. (Org.). A qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 15-29. \_\_\_\_\_. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. Educação, Sociedade & Culturas, v. 39, p. 7-23, 2013. <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acessado em: 08 de julho de 2023.

MACEDO, E. **Por uma leitura topológica das políticas curriculares**. In: Dossier Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina. archivos analíticos de políticas educativas, Universidad de San Andrés Y Arizona State University. Volumen 24 Número 26, 2016.

\_\_\_\_\_. **A teoria do currículo e o futuro monstro**. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (Orgs.). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução e porvir**. Cortez Editora, São Paulo, 2018.

REPU (Rede de Escola Pública e Universidade); CAMPANHA NACIONAL DO DIREITO À EDDUCAÇÃO; ABECS (Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais). **Nota Técnica sobre as Questões da Consulta Pública referente à Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, sobre o Novo Ensino Médio**. <https://campanha.org.br/noticias/2023/05/16/nota-tecnica-sobre-as-questoes-da-consulta-publica-referente-a-portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-sobre-o-novo-ensino-medio>. Acesso em 07 de julho de 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **NOVO ENSINO MÉDIO Análise do Substitutivo ao Projeto de Lei nº 5.230 de 2023**. <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/12/novo-ensino-medio-analise-do-substitutivo-ao-pl5230-2023-todos-pela-educacao-final.pdf> - Acesso em 07 de julho de 2023.

UNESCO. **Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008-2009**. Brasília, DF: 2008. Disponível em: [www.unesco.org.com](http://www.unesco.org.com). Acesso em 07 de julho de 2023.

\_\_\_\_\_. **Educação para cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI** (UNESCO, 2015). Brasília, DF: UNESCO, 2015. Disponível em: [www.unesco.org.com](http://www.unesco.org.com). Acesso em 07 de julho de 2023.

\_\_\_\_\_. **Educação 2030 - Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos** (UNESCO, 2016). Brasília, DF: 2016. Disponível em: [www.unesco.org.com](http://www.unesco.org.com). Acesso em 07 de julho de 2023.

WORLD BANK. **Education Sector Strategy Washington, D.C.**, World Bank, 1999b. Disponível em: <http://www.worldbank.org>. Acesso em: 05 ago. 2023.

**Resumo:** Através deste texto, busco fazer uma breve genealogia sobre o conceito de integral em uma inflexão pós-estrutural, em documentos das agências Banco Mundial, Unesco e OCDE, instigado por notas técnicas de algumas redes políticas como o Todos Pela Educação, Rede de Escolas Públicas e Universidade e Campanha Nacional do Direito à Educação sobre a consulta pública para a reforma do ensino médio e sobre o Projeto de Lei nº 5.230/23. A proposta é discorrer sobre o quanto os sentidos do sintagma “escola integral” se disseminam em diferentes possibilidades de interpretação e aplicações.

**Palavras-chave:** Escola em Tempo Integral; Educação Integral; Reforma do Ensino Médio; Redes políticas.

**Resumen:** Por medio de este texto, busco hacer una breve genealogía del concepto de integralidad en una inflexión postestructural, en documentos del Banco Mundial, UNESCO y agencias de la OCDE, instigado por notas técnicas de algunas redes políticas como Todos Pela Educação, Rede de Escolas Públicas y Campaña Universitaria y Nacional por el Derecho a la Educación sobre la consulta pública para la reforma de la educación secundaria y sobre el Proyecto de Ley N° 5.230/23. La propuesta es discutir cómo los significados de la frase “escuela integral” se difunden en diferentes posibilidades de interpretación y aplicaciones.

**Palabras clave:** Escuela de Tiempo Completo; Educación Integral; Reforma Escolar Media; Redes Políticas.

*Recebido em: 25/11/2024.*

*Aceito em: 9/12/2024.*