REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NA AMAZÔNIA: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES NA ESCOLA PÚBLICA DE ABAETETUBA (PA)

THE IMPLEMENTATION OF THE FULL-TIME HIGH SCHOOL POLICY IN THE AMAZON: CHALLENGES AND CONTRADICTIONS IN THE PUBLIC SCHOOL OF ABAETETUBA (PA)

Ciências Humanas • 20/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794913859

Maria Iracema de Alcântara Lima[1]

Afonso Welliton de Sousa Nascimento[2]

Maria do Socorro Vasconcelos Pereira[3]

RESUMO

O presente artigo aborda a Política do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) sob a ótica do Território Amazônico, analisando a materialização dessa política educacional em contextos marcados por contradições socioespaciais, desigualdades estruturais e especificidades socioculturais. O objetivo central é compreender os desafios, as possibilidades e os impactos do EMTI nas realidades amazônicas, com ênfase nos sujeitos das águas, das florestas e dos campos (ribeirinhos, quilombolas, indígenas e populações rurais), partindo da premissa de que a expansão do tempo escolar, induzida pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e atualizada pelas diretrizes da Lei nº 14.945/2024, insere-se em um arranjo gerencialista subordinado às demandas da reprodução capitalista. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como estudo de caso focado em uma Escola Pública Estadual no Município de Abaetetuba (PA). O corpus empírico e documental envolve legislações, documentos pedagógicos institucionais e percepções de gestores, professores e coordenadores pedagógicos, analisados sob o aporte da Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados evidenciam que, embora haja avanços discursivos e ampliação da jornada escolar, a efetivação da política enfrenta graves entraves materiais, precariedade de infraestrutura, logística de transporte fluvial/terrestre incompatível com as temporalidades locais, intensificação do trabalho docente e esvaziamento dos saberes tradicionais em prol de um currículo homogeneizante. Conclui-se que a consolidação de uma Educação de Tempo Integral emancipatória no contexto amazônico exige a superação do gerencialismo e a construção de uma pedagogia socialmente referenciada, enraizada na categoria de território usado e comprometida com a justiça territorial e a equidade educacional.

Palavras-chave: Ensino Médio; Tempo Integral; Educação Integral; Território Amazônico.

ABSTRACT

This article addresses the Full-Time Secondary Education (FTSE) Policy from the perspective of the Amazonian Territory, analyzing the materialization of this educational policy in contexts marked by socio-spatial contradictions, structural inequalities, and socio-cultural specificities. The central objective is to understand the challenges, possibilities, and impacts of FTSE in Amazonian realities, with an emphasis on the subjects of the waters, forests, and fields (riverine communities, quilombola communities, indigenous peoples, and rural populations), based on the premise that the expansion of school time, induced by the Secondary Education Reform (Law No. 13.415/2017) and updated by the guidelines of Law No. 14.945/2024, is part of a managerial arrangement subordinated to the demands of capitalist reproduction. The research adopts a qualitative approach, characterizing itself as a case study focused on a State Public School in the Municipality of Abaetetuba (PA). The empirical and documentary corpus involves legislation, institutional pedagogical documents, and perceptions of managers, teachers, and pedagogical coordinators, analyzed using Bardin's Content Analysis. The results show that, although there are discursive advances and an expansion of the school day, the implementation of the policy faces serious material obstacles, precarious infrastructure, river/land transport logistics incompatible with local temporalities, intensification of teaching work, and the emptying of traditional knowledge in favor of a homogenizing curriculum. It is concluded that the consolidation of an emancipatory Full-Time Education in the Amazonian context requires overcoming managerialism and building a socially referenced pedagogy, rooted in the category of

used territory and committed to territorial justice and educational equity.
Keywords: High School; Full-Time; Comprehensive Education; Amazonian Territory.

1. INTRODUÇÃO

A Política de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) no Brasil ganhou centralidade na agenda educacional das últimas décadas, impulsionada pelas diretrizes da Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e reafirmada recentemente pela reorganização trazida pela Lei nº 14.945/2024 e pelo Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.640/2023). Sob o discurso oficial da modernização curricular, do protagonismo juvenil e do desenvolvimento interpessoal, a ampliação da jornada escolar é apresentada como a principal alavanca para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Contudo, a análise crítica das políticas públicas exige desvelar as bases materiais e ideológicas que sustentam tais reformas. Conforme ensina Dermeval Saviani (2008), a educação não pode ser apreendida como um fenômeno isolado ou autoexplicativo:

> *"A educação, portanto, não se explica por si mesma, mas pelas determinações sociais que a condicionam. Compreender a educação implica compreender a sociedade em que ela se insere, suas contradições, suas relações de poder e suas formas de organização" (Saviani, 2008, p. 15).*

Ao transferir esse imperativo analítico para o espaço paraense, percebe-se que a materialização do EMTI no Território Amazônico não ocorre em um vácuo neutro. A região é atravessada por

históricas assimetrias econômicas, fragilidades infraestruturais e uma rica diversidade sociocultural composta por populações urbanas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas e do campo. Tentar aplicar um modelo educacional padronizado e centralizado ignora as temporalidades específicas impostas pela natureza amazônica como os ciclos de cheias e vazantes dos rios e pelos desafios logísticos de transporte diário.

Nesse âmbito, a categoria de território usado, proposta por Milton Santos (2005), torna-se indispensável para compreender que o espaço geográfico é constituído por dinâmicas de poder, afetos, lutas e modos de vida:

> *"O território usado se constitui em uma categoria essencial para a elaboração sobre o futuro. O uso do território se dá pela dinâmica dos lugares. O lugar é proposto por ele como sendo o espaço do acontecer solidário. Estas solidariedades definem usos e geram valores de múltiplas naturezas: culturais, antropológicos, econômicos, sociais, financeiros" (Santos, 2005, p. 254).*

Por conseguinte, a escola pública no interior da Amazônia não se reduz a um mero prédio físico onde se estendem as horas de permanência dos alunos; ela é um espaço de disputa curricular, de reexistência e de garantia (ou negação) de direitos fundamentais. Para Miguel Arroyo (2012), a ampliação do tempo escolar só adquire sentido emancipatório se estiver umbilicalmente vinculada à articulação entre cultura, identidade e direitos dos sujeitos da diversidade.

Inserida neste debate, a presente investigação tem como **tema central** a análise das Políticas Públicas no Território Amazônico: a materialização da Política de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) em Escola Pública no Município de Abaetetuba/PA.

A escolha por investigar a implementação desta política no Município de Abaetetuba-PA nasce tanto do percurso acadêmico e profissional de pesquisadora quanto da justificativa pautada na urgência de compreender como as políticas públicas educacionais se materializam em contextos amazônicos marcados por grandes distâncias geográficas, diversidade sociocultural, limitações de infraestrutura e desafios de financiamento. O Município justifica-se, ainda, por sua posição estratégica como cidade-polo da Região de Integração do Baixo Tocantins. Segundo dados do IBGE (2022), Abaetetuba conta com 158.188 habitantes, apresentando uma configuração demográfica singular: cerca de 58% a 60% da população reside na área urbana, enquanto 40% a 42% habita a zona rural, distribuída entre o meio continental (colônias agrícolas e estradas) e o meio insular (arquipélago composto por 72 ilhas).

Diante dessa realidade complexa e desafiadora, emerge o seguinte problema de pesquisa: Como a política de Ensino Médio de Tempo Integral se materializa no cotidiano de uma escola pública estadual em Abaetetuba/PA, considerando as mediações, interpretações, possibilidades, limites, tensões e contradições presentes no seu processo de implementação em um território amazônico?

Para responder a essa problematização, a investigação estabelece como Objetivo Geral compreender a materialização da política de Ensino Médio de Tempo Integral no cotidiano escolar de uma instituição pública no município de Abaetetuba/PA, analisando suas

mediações, interpretações, limites e contradições. Para alcançar a meta central, definem-se os seguintes Objetivos Específicos: a) Mapear as diretrizes normativas e curriculares federais e estaduais que norteiam a Política de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) e sua transposição para o contexto paraense; b) Identificar as mediações e contradições durante a implementação da política; c) Analisar as percepções e mediações dos sujeitos escolares (gestores, professores e estudantes) sobre a vivência prática e a permanência no tempo integral;

Metodologicamente, este trabalho adota uma abordagem qualitativa (Minayo, 2001), instrumentalizada pelo método de Estudo de Caso (Yin, 2015), tendo como lócus empírico uma Escola Pública Estadual localizada no Município de Abaetetuba-PA. A análise dos dados empíricos e dos documentos normativos (Projeto Político-Pedagógico, LDB, normativas estaduais) fundamenta-se na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), buscando categorizar e desvelar as contradições entre o texto formal das políticas de tempo integral e a materialidade da prática educativa na Amazônia paraense.

2. CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E NO PARÁ

O presente contexto aborda a trajetória histórica e os determinantes políticos da Educação em Tempo Integral no cenário nacional e sua posterior reconfiguração na Rede Pública Estadual do Pará, analisando as influências neoliberais e as metas normativas de ampliação de matrículas.

A expansão das políticas de Educação em Tempo Integral no Brasil insere-se na reestruturação produtiva do capital e na absorção de

preceitos neoliberais pela gestão pública educacional. Sob a égide do gerencialismo, a eficiência, a produtividade e a padronização por meio de testes em larga escala (como o SAEB) passam a condicionar os repasses de recursos e o desenho das reformas de ensino. Gaudêncio Frigotto (2010) adverte que a centralização curricular e a mercantilização da educação pública visam atender prioritariamente às exigências do mercado de trabalho flexibilizado:

> *"A educação, sob a lógica do capital, tende a ser reduzida à formação de competências e habilidades necessárias à reprodução das relações sociais vigentes, subordinando-se às demandas do mercado e esvaziando seu caráter crítico e emancipador" (Frigotto, 2010, p. 72).*

A promulgação da Lei nº 13.415/2017 aprofundou essa inflexão ao fragmentar o Ensino Médio em itinerários formativos e induzir financeiramente os Estados a adotarem a ampliação da jornada diária para 7 (sete) horas. No Estado do Pará, a implementação do EMTI ocorreu de maneira gradativa na rede estadual: em 2022 com a 1ª série, em 2023 abrangendo a 1ª e 2ª séries, e em 2024 consolidando-se em todo o ciclo do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries).

Essa indução nacional esteve atrelada ao cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), especificamente a Meta 6, que previa a oferta de educação em tempo integral em no mínimo 50% das escolas públicas, de modo a atender pelo menos 25% dos estudantes da Educação Básica. Contudo, os dados nacionais apontam que a taxa de 26,8% de matrículas no EMTI só foi atingida em 2025, impulsionada por políticas complementares de permanência escolar, como o Programa Pé-de-Meia (Lei nº

14.818/2024), e pela obrigatoriedade de fomento estabelecida pelo Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.640/2023) e pela recente revisão trazida pela Lei nº 14.945/2024.

Todavia, os mecanismos de indução financeira nem sempre acompanharam as assimetrias regionais. Na Amazônia paraense, os recursos federais e estaduais encontram barreiras estruturais históricas para se traduzirem em melhorias reais no chão das escolas, gerando um descompasso entre as metas quantitativas estipuladas e a qualidade socialmente referenciada da formação oferecida.

3. A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NA AMAZÔNIA: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS LOCAIS

Para compreender a materialização do EMTI na Amazônia, faz-se necessário tomar o conceito de **território usado** formulado por Santos (2005), o qual nos ensina que o espaço geográfico não é um mero suporte físico inerte, mas sim um conjunto indissociável de objetos e ações atravessado por relações de poder, modos de vida, contradições e práticas de resistência. Sob essa perspectiva, a escola de tempo integral situada em solos amazônicos não pode ser reduzida a um prédio com maior carga horária; ela constitui um espaço habitado por sujeitos com temporalidades específicas como os ritmos das marés, dos rios e das safras que desestabilizam o modelo rígido de escolarização padronizada.

Conforme argumenta Saviani (2008), a análise das políticas educacionais exige desvelar as suas determinações sociais e materiais. No âmbito das reformas promovidas pela Lei nº 13.415/2017 e reafirmadas por marcos regulatórios subsequentes, como a Lei nº

14.945/2024, observa-se a prevalência de uma Racionalidade Neoliberal que prioriza a eficiência métrica e a adequação do indivíduo às exigências do mercado flexível. Na Amazônia, essa lógica gerencialista colide com o imperativo de uma formação humana omnilateral, conforme denunciado por Frigotto (2010), que alerta para o risco de subordinação da educação pública ao ideário produtivo do capital em detrimento do desenvolvimento crítico dos estudantes.

No plano das especificidades socioculturais, a imposição de um currículo uniforme muitas vezes invisibiliza a existência dos sujeitos das águas, das florestas e dos campos — ribeirinhos, quilombolas, indígenas e camponeses. Arroyo (2012) pondera que a ampliação da jornada escolar só adquire sentido emancipatório quando se compromete com a garantia de direitos e o reconhecimento da diversidade, transformando a escola em um espaço de reexistência. Quando desconectada das vivências dos estudantes, a política de tempo integral corre o risco de reforçar processos de alienação e apagamento cultural.

Além das barreiras curriculares e epistêmicas, sobressaem-se as severas limitações materiais da região. Como apontam Nascimento et al. (2020), a efetividade das políticas públicas depende fundamentalmente da consideração do homem concreto e de seu ambiente de convivência. Em municípios do interior amazônico, a permanência dos jovens por sete ou mais horas no ambiente escolar esbarra na ausência de infraestrutura básica como refeitórios climatizados, bibliotecas, laboratórios e espaços de convivência adequados ao clima equatorial, além da logística exaustiva de transporte escolar fluvial e terrestre. Estudantes que residem em áreas insulares e rurais frequentemente enfrentam longos e

desgastantes deslocamentos diários, o que compromete a saúde, a permanência e o aproveitamento pedagógico.

Ademais, a dimensão pedagógica e relacional sob a qual a escola se estrutura exige, segundo Freire (1996), uma prática educativa ancorada no respeito aos saberes dos educandos e na leitura da sua realidade concreta. Sem o devido aporte financeiro, sem a valorização do trabalho docente e sem a escuta ativa das comunidades locais, a promessa de ampliação de oportunidades educacionais via EMTI arrisca-se a aprofundar as assimetrias históricas entre os grandes centros urbanos e as periferias territoriais da Amazônia (Kemil; Nascimento; Pereira, 2020).

Portanto, a análise crítica da política de Ensino Médio de Tempo Integral no território amazônico demonstra que a mera expansão quantitativa do tempo não garante a equidade educacional. Superar os desafios locais exige a construção de uma educação de tempo integral socialmente referenciada, fundamentada na justiça territorial e no fortalecimento das identidades e dos direitos dos sujeitos amazônicos.

A implementação de uma política educacional concebida sob parâmetros urbano cêntrico e homogêneos gera frequentes desencontros quando confrontada com a realidade sociocultural da Amazônia. Paulo Freire (1996) destaca que o ato educativo autêntico pressupõe o reconhecimento intransigente da realidade existencial dos educandos:

> *"Por isso mesmo é que ensinar não pode ser um simples processo de transferência de conhecimento. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, exige a compreensão de sua realidade concreta e a valorização de sua cultura" (Freire, 1996, p. 30).*

Ao analisar os limites materiais da expansão do tempo escolar no contexto regional, Silva, Negrão e Hora (2022) ressaltam as barreiras enfrentadas pelas redes públicas de ensino:

> *"A expansão do ensino médio em tempo integral, embora prevista como estratégia de melhoria da qualidade, esbarra em condições materiais insuficientes, precariedade de infraestrutura e limitações na formação dos profissionais, especialmente em regiões periféricas como a Amazônia" (Silva; Negrão; Hora, 2022, p. 8).*

Nascimento et al. (2020, p. 433) reforçam que as políticas educacionais só adquirem eficácia social quando centralizadas no "homem concreto, situado historicamente e em constante relação com seus pares e seu ambiente". Na Amazônia paraense, em municípios com expressiva população do campo e das ilhas como Abaetetuba, o tempo de deslocamento dos estudantes — por vezes ultrapassando duas horas diárias em embarcações escolares ou transporte rodoviário precário — desestabiliza a premissa de um tempo escolar prolongado e acolhedor.

O jovem que estuda em tempo integral frequentemente enfrenta um cotidiano exaustivo, em que a ampliação da carga horária não vem acompanhada de repouso, alimentação adequada ou

infraestrutura climatizada apropriada ao clima equatorial. Desse modo, a permanência prolongada no ambiente escolar, longe de se configurar como uma experiência formativa acolhedora e emancipatória, arrisca transformar-se em um fator de desgaste físico e desmotivação pedagógica. Quando a política pública negligencia as condições materiais concretas do território e a logística de vida dos estudantes especialmente daqueles oriundos das ilhas e dos campos, a ampliação do tempo deixa de ser garantia de direitos e passa a atuar como um vetor de aprofundamento das desigualdades educacionais no contexto amazônico (Nascimento et al., 2020; Silva; Negrão; Hora, 2022).

Contudo, implementar uma Politica de Tempo Integral com esses desafios, é continuar perpetuando uma educação em que a desigualdade toma conta das realidades amazônicas.

4. MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA DE EMTI

A materialização da Política de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) na realidade concreta de Abaetetuba (PA) não ocorre de forma linear ou pacífica; ao contrário, expõe um tecido denso de mediações e contradições pedagógicas, trabalhistas e territoriais que tensionam e desestabilizam o cotidiano escolar. Longe de se traduzir na mera aplicação mecânica de diretrizes legais, a política educacional passa pela mediação dos sujeitos históricos que habitam a escola: professores, gestores e estudantes, os quais vivenciam o choque entre o discurso institucional da eficiência modernizadora e as limitações materiais do território amazônico.

Sob o ponto de vista da Dialética Materialista, as contradições emergem quando a proposta de ampliação do tempo diário de

permanência na escola é capturada por uma racionalidade neotecnicista. Essa lógica subordina o tempo escolar ao cumprimento de metas quantitativas e à adequação curricular aos ditames do mercado flexível de trabalho, sacrificando a formação humana omnilateral e emancipatória (Frigotto, 2010; Saviani, 2008).

No chão da escola pública estadual abaetetubense, essa tensão manifesta-se em três eixos centrais de análise:

1. **Na dimensão pedagógico-curricular,** no embate entre o projeto de formação integral humanista e a oferta aligeirada de itinerários voltados à empregabilidade instrumental (Machado, 2011; Arroyo, 2012);

2. **Na dimensão do trabalho docente,** no descompasso entre a exigência de novas atribuições e a intensificação e precarização das condições objetivas do fazer pedagógico (Nóvoa, 1992; Silva; Negrão; Hora, 2022);

3. **Na dimensão territorial,** na imposição de normas homogêneas que desconsideram as especificidades geográficas, logísticas e socioculturais do meio urbano, das ilhas e das colônias agrícolas de Abaetetuba (Santos, 2005; Nascimento et al., 2020).

Analisar tais mediações é imperativo para compreender como a política pública é ressignificada, resistida ou assimilada no interior da escola, revelando os limites do gerencialismo educacional frente à complexidade da Amazônia paraense.

4.1. Formação Integral Versus Formação para o Mercado

A concepção de Educação Integral não se reduz à simples adição de horas ao relógio; requer a omnilateralidade, ou seja, o desenvolvimento em todas as dimensões humanas (intelectual, física, afetiva, cultural e política). No entanto, o currículo moldado pela Reforma do Ensino Médio tendeu a submeter os itinerários formativos às demandas de qualificação instrumental e rápida para o mercado de trabalho flexível. Frigotto adverte contra a confusão entre ampliação de jornada e formação produtivista:

> *"A formação integral não pode ser confundida com a ampliação do tempo escolar subordinado à lógica da produtividade. Trata-se de uma formação omnilateral, que articule trabalho, ciência, cultura e vida social." (Frigotto, 2010, p. 85)*

Dialogando com esse debate, Lucilia Machado (1989; 2011) denuncia os riscos do "aligeiramento da formação profissional", no qual a qualificação técnica oferecida à classe trabalhadora é despida de seus fundamentos científicos e históricos, servindo apenas para criar uma mão de obra barata e adaptável às instabilidades do mercado. No contexto das escolas de tempo integral da Amazônia, a ênfase em cursos rápidos ou módulos operacionais sem conexão com o desenvolvimento sustentável local e a sociobiodiversidade distancia os jovens do ingresso no Ensino Superior e do pensamento crítico autônomo.

Em contraposição a essa lógica, Arroyo (2012) defende que a escola pública deve ser o lócus da *reexistência*, reconhecendo a diversidade de raça, gênero, classe e território como eixos estruturantes do conhecimento escolar e não como meros adendos curriculares.

4.2. Intensificação do Trabalho Docente

A transição para o modelo de tempo integral alterou substancialmente a organização do trabalho pedagógico. O Documento Curricular do Estado do Pará (DCE-PA) exige dos docentes a mediação entre a Formação Geral Básica (FGB) e os componentes flexíveis voltados ao mundo do trabalho e ao projeto de vida.

António Nóvoa (1992, p. 20) enfatiza que "a formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno". Sem uma formação continuada sólida, contextualizada e garantida dentro da jornada de trabalho, os docentes são compelidos a responder a metas gerenciais burocráticas sem o devido suporte pedagógico. Ademais, a literatura crítica aponta para o fenômeno da intensificação do trabalho docente:

> *"A implementação do ensino integral implica a reorganização do trabalho pedagógico, ampliando responsabilidades e exigências sobre os docentes, muitas vezes sem as condições adequadas de trabalho e valorização profissional" (Silva; Negrão; Hora, 2022, p. 10).*

Embora a dedicação exclusiva a uma única unidade escolar represente um avanço formal para o planejamento e acompanhamento dos alunos, a ausência de espaços físicos adequados para estudo, correção de avaliações e descanso no ambiente escolar transforma o cotidiano dos professores em uma rotina extenuante.

4.3. Desigualdades Territoriais

O município de Abaetetuba traduz as profundas assimetrias territoriais da Amazônia. A oferta do EMTI em prédios escolares originalmente projetados para o ensino regular em turno parcial explicita a inadequação da infraestrutura física. A inexistência de refeitórios amplos, laboratórios de ciências e informática equipados, bibliotecas atualizadas, quadras poliesportivas cobertas e espaços de convivência compromete a execução das propostas pedagógicas diversificadas. Conforme prevê o próprio Documento Curricular do Estado do Pará:

> *"A escola enquanto campo de atuação social precisa oportunizar um diálogo permanente e democrático capaz de contribuir para o enfrentamento de práticas que possam acentuar desigualdades produzidas na sociedade, potencializando as juventudes enquanto totalidades do processo educativo e reconhecendo-o como sujeitos participativos e transformadores das relações sociais e assim fortalecendo seus projetos de vida" (PARÁ, 2021, p. 361).*

Entretanto, quando a política pública é aplicada de forma homogênea, sem considerar as especificidades das populações ribeirinhas e do campo que se deslocam diariamente para a sede municipal de Abaetetuba, ela corre o risco de aprofundar as desigualdades existentes. Como adverte Saviani (2008), políticas desarticuladas das condições materiais concretas dos estudantes acabam por reproduzir a seletividade e a exclusão social.

A superação desses entraves exige que a gestão pública reconheça o território amazônico não como um obstáculo a ser superado por

modelos padronizados, mas como o ponto de partida para a formulação de diretrizes curriculares e infraestruturais próprias, capazes de assegurar a emancipação dos jovens sujeitos de direitos (Kemil; Nascimento; Pereira, 2020).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a Política de Ensino Médio de Tempo Integral no contexto da Escola Estadual em Abaetetuba-PA evidencia que a expansão do tempo escolar carrega contornos ambíguos. Se, por um lado, o discurso da Educação Integral acena com a ampliação de oportunidades formativas e o fortalecimento de vínculos comunitários, por outro, sua materialização concreta é tensionada por preceitos gerenciais, limitações orçamentárias e severas precariedades estruturais.

As desigualdades territoriais da Amazônia paraense manifestas nas dificuldades de transporte, na infraestrutura física escolar deficiente e na desconexão entre o currículo oficial e a realidade das ilhas e dos campos demonstram a insustentabilidade de modelos educacionais padronizados. A submissão da formação juvenil à lógica do mercado e a intensificação do trabalho docente constituem contradições que comprometem a qualidade social da educação.

Para que o EMTI se consolide como uma política pública efetivamente emancipatória no Território Amazônico, é imprescindível superpor à racionalidade mercantil uma perspectiva crítica e territorializada. Isso requer investimentos contínuos em infraestrutura escolar adaptada à realidade regional, a valorização das carreiras e da formação continuada dos professores, a garantia de transporte e alimentação escolar de qualidade, e a construção

coletiva de currículos que dialoguem criticamente com a sociodiversidade e os saberes tradicionais dos sujeitos amazônicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAETETUBA. **Plano Municipal de Educação:** Planejando a próxima década – 2015-2025. Abaetetuba: SEMED, 2015.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394/1996 e 11.494/2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024.** Institui o Programa Pé-de-Meia. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394/1996 (LDB), para instituir diretrizes para o Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um estudo sobre as relações entre educação e estrutura socioeconômica capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KEMIL, A. C.; NASCIMENTO, A. W. S.; PEREIRA, M. S. V. Políticas públicas e juventudes no contexto amazônico. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2020. **Anais...** Belém: UEPA, 2020.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. Ensino médio e técnico com os mesmos direitos. **Retratos da Escola,** v. 5, n. 8, p. 41-55, 2011.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. **Politécnica e emancipação humana.** São Paulo: Cortez, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, A. W. S.; CORDEIRO, G. N. K.; TAVARES, M. G. C.; SOUSA, M. R. Políticas educacionais e a escola pública na Amazônia paraense. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** v. 15, n. esp. 2, p. 430-445, 2020.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular do Estado do Pará:** Etapa Ensino Médio. Belém: SEDUC/PA, 2021.

SANTOS, Milton. O retorno do território. *In*: OSAL: Observatório Social de América Latina, ano 6, n. 16. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 251-256.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, M. R.; NEGRÃO, F. C.; HORA, D. L. A expansão do ensino médio em tempo integral na Amazônia: contradições e desafios estruturais. **Jornal de Políticas Educacionais,** v. 16, n. 4, p. 1-18, 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

---

[1] Discente do Curso Superior de Programa de Pós-Graduação em Cidades, Identidades, Territórios e Educação – PPGCITE/UFPA – Abaetetuba-Pará, Brasil. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Docente do Curso Superior da Universidade Federal do Pará – Brasil. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[3] Docente do Curso Superior da Universidade Estadual do Pará – Brasil. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail