ISSN: 2358-8829

EXPANSÃO QUE EXCLUI: O HIBRIDISMO COMPULSÓRIO COMO MECANISMO DE DESIGUALDADE ESCOLAR

Franciane Cardoso Almeida [1]
Ismenia Soares dos Santos [2]

INTRODUÇÃO

A função social da instituição escolar e sua capacidade de promover equidade ou reproduzir privilégios constituem temas centrais e permanentes no debate educacional contemporâneo. Historicamente concebida na modernidade sob o signo da ideologia libertadora e da neutralidade meritocrática, a escola vem sendo sistematicamente confrontada por evidências sociológicas que desvelam seu papel na manutenção da estrutura de classes e na conservação das hierarquias sociais. No Brasil, esse cenário ganha contornos dramáticos diante das profundas desigualdades socioeconômicas e territoriais que marcam o acesso aos bens culturais e à formação científica.

Nas últimas décadas, a agenda das políticas públicas para o Ensino Médio brasileiro passou a ser fortemente influenciada pelas diretrizes de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a Unesco, que induziram reformas focadas no alívio da pobreza, na instrumentalização curricular e na ampliação quantitativa do tempo de permanência na escola. Essa orientação consolidou-se normativamente na Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) e em legislações recentes que fomentam a expansão da Escola de Tempo Integral (ETI). Todavia, a ampliação da jornada diária para o mínimo de sete horas tem ocorrido, em grande medida, de forma desarticulada das reais condições de vida dos jovens das camadas populares.

O problema central que motiva este artigo reside no paradoxo da "expansão que exclui": sob o discurso democratizante do tempo integral e da formação holística, a implementação prática da política estadual tem gerado um hibridismo compulsório, onde

[1] Mestra em Sociologia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA, cardosoalmeida.fran@gmail.com;
[2] Mestre pelo Curso de Biodiversidade, Ambiente e Saúde da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, isbiosoares@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

uma escola de tempo parcial é convertida para tempo integral, mantendo na mesma estrutura física turmas de duas modalidades, integral e parcial.

Diante desse panorama, o objetivo deste trabalho é investigar como a conversão repercute nas turmas da modalidade parcial, na organização do espaço escolar, nas práticas pedagógicas e nas experiências dos estudantes, considerando que as turmas passam ocupa um espaço físico e pedagógico que não mais contempla suas demandas, pois habita uma estrutura que deixou de ser pensada para ela.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica qualitativa, de caráter exploratório, descritivo e analítico, permite compreender experiências, contradições e significados sociais no âmbito da cultura escolar. O percurso metodológico fundamenta-se no princípio da práxis e no rigor analítico, buscando conectar as determinações macropolíticas às condições concretas da vida escolar.

A dimensão teórica e documental respaldou-se no exame sistemático de produções sociológicas e pedagógicas fundamentais. A análise de Bourdieu (1999) forneceu as categorias teóricas relativas à transmissão do capital cultural, ethos de classe e mecanismos implícitos de eliminação escolar. O ensaio de Caffagni (2024) permitiu contextualizar as nuances políticas e as disputas em torno da função social da escola contemporânea. A crítica documental e teórica de Libâneo (2016) foi empregada para identificar as orientações do Banco Mundial e do Ministério da Educação (MEC) que incidem sobre a desfiguração dos conteúdos escolares.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Escola Conservadora e a Transmissão da Herança Cultural

A compreensão dos mecanismos de exclusão escolar exige desconstruir a ilusão de que o sistema de ensino atua de forma neutra em relação à origem social dos educandos. Bourdieu (1999) demonstra que a escola, sob a aparência de igualdade formal, opera como um dos fatores mais eficazes de conservação social, ao sancionar a herança cultural sob o disfarce do "dom natural". As oportunidades de acesso e êxito ao longo do

ISSN: 2358-8829

cursus escolar pesam com rigor desigual sobre as diferentes classes, promovendo uma eliminação contínua das crianças desfavorecidas.

O motor desse processo é o capital cultural legado pela família, que se manifesta tanto em conhecimentos e informações sobre o sistema de ensino quanto na facilidade verbal, hábitos, atitudes e num *ethos* de classe. Conforme Bourdieu (1999), as famílias das classes cultas transmitem imponderáveis de atitude, saberes e um estilo de relação fácil e diletante com a cultura erudita. A instituição escolar, contudo, exige de todos os alunos, de forma implícita, habilidades e normas de linguagem que ela própria não ensina metodicamente em suas salas de aula. Ao tratar educandos de fato desiguais como se fossem iguais em direitos e capacidades prévias, a escola consagra os privilégios iniciais das elites e penaliza as classes populares.

As aspirações e escolhas escolares não decorrem de meras vocações individuais, mas da interiorização das chances objetivas de êxito. As classes populares, percebendo intuitivamente as diminutas probabilidades de ascensão pelo sistema escolar, ajustam suas condutas através de uma "escolha do necessário", manifestada na fórmula "isso não é para nós". Assim, os obstáculos acumulam-se: para progredir na carreira escolar, as crianças de meios desfavorecidos precisam demonstrar um êxito absolutamente excepcional para compensar a privação de capital cultural.

Tensões sobre a Função Social da Escola Contemporânea

A indagação sobre para que serve a escola ganha relevo em momentos de reestruturação do capital e de crise nas políticas educacionais. Caffagni (2024) recupera o debate histórico para sinalizar que a escola sempre esteve tensionada entre a formação para a reflexão crítica e a preparação disciplinar do operariado para o mercado de trabalho. Na contemporaneidade, a instituição escolar vê-se sobrecarregada de demandas que secundarizam sua dimensão propriamente pedagógica.

A autora destaca que, sob o capitalismo tardio, acrescentaram-se à escola funções assistenciais e de controle social, tais como a contenção do desemprego jovem, o fornecimento de alimentação, assistência médica e acolhimento emocional. Conforme pondera Caffagni (2024), embasada na crítica de Nóvoa, é preciso desconstruir tanto a ilusão da "super escola" salvadora quanto a visão reducionista que a enxerga apenas como aparelho ideológico do Estado absolutamente determinado. A escola constitui um espaço

contraditório de disputas e negociações, no qual coexistem a reprodução das desigualdades e a potência da emancipação humana.

As Políticas Educacionais e o Desfiguramento do Conhecimento Escolar

A penetração das diretrizes de organismos multilaterais no Brasil, notadamente do Banco Mundial, redefiniu as finalidades da escola pública. Libâneo (2016) denuncia que as políticas oficiais alinharam a educação escolar a programas de "alívio da pobreza" e redução dos conflitos sociais, promovendo um grave desfiguramento do conhecimento escolar científico e cultural.

Esse modelo assenta-se em duas orientações curriculares perversamente articuladas: o currículo instrumental ou de resultados, que reduz o ensino a um conjunto mínimo de competências operacionais voltadas à empregabilidade precária, e o currículo de acolhimento e convívio social, focado na contenção de vulnerabilidades. Sob o pretexto da inclusão e da gestão da diversidade, retira-se da escola pública a sua missão primordial: assegurar o acesso aos conhecimentos sistematizados indispensáveis ao desenvolvimento dos processos psíquicos superiores e do pensamento teórico-conceitual.

A proposta de ampliação da jornada promovida por programas governamentais induz a um "transbordamento" das funções escolares. Pretende-se que a escola resolva problemas sociais estruturais (saúde, assistência, segurança) sem que lhe sejam dadas as condições pedagógicas e materiais correspondentes. Como decorrência, consolida-se o que Libâneo (2016) denomina "dualismo perverso": uma escola rica em conhecimentos e capacidades intelectuais destinada aos filhos das elites, e uma escola simplificada, assistencialista e aligeirada oferecida aos pobres. Contra essa bifurcação, o autor defende uma escola de formação cultural e científica universal articulada às práticas socioculturais locais, capaz de garantir tanto o direito à igualdade quanto o respeito às diferenças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atual forma de implementação da Escola de Tempo Integral (ETI) no Ensino Médio brasileiro atua como um potente mecanismo de acentuamento da desigualdade educacional, operando a conversão da herança social em privilégio escolar. A investigação revela que a ampliação do tempo está longe de se constituir em política

distributiva de equidade. A desigualdade no acesso desdobra-se em uma gritante desigualdade de tratamento e de infraestrutura.

Dados empíricos dialogam de forma direta com a análise teórica de Bourdieu (1999). As exigências de tempo integral (permanência diária de 7 a 9 horas) funcionam como uma barreira institucional implícita e eliminatória para os jovens das classes populares que não se adequam às características do modelo. O adolescente vulnerável, necessitando trabalhar para complementar a renda familiar, é impelido à autoeliminação do tempo integral. Ele interioriza a impossibilidade de aderir à jornada ampliada, reproduzindo a máxima "isso não é para nós" e é forçado a migrar para o ensino regular precarizado ou flexibilizado. A precarização e flexibilização adotada se revela em tempos de aula e espaço físico inadequado. Salas do ensino regular passaram a funcionar em espaço cedido por uma instituição municipal, pois as salas da escola sede foram priorizadas para as turmas do integral, com isso, o tempo de aula foi reduzido, uma vez que as aulas nessas turmas só têm seu funcionamento após a liberação do prédio pelos alunos do município.

No estado do Maranhão, a criação de escolas Mistas endossa o dualismo entre dois modelos de escolas, onde a estrutura física, curricular e pedagógica é moldada para atender as especificidades de um modelo em detrimento de outro. A escola Mista foi implantada no ano de 2026 em conformidade com a Resolução nº 7 de 1 de agosto de 2025 do CNE/CEB.

> Art. 6º No exercício de sua autonomia, os sistemas de ensino poderão estruturar o atendimento da Educação Integral em Tempo Integral articulando uma ou mais de uma das seguintes formas de oferta:
>
> I - escolas exclusivas de tempo integral, caracterizadas pela oferta de todas as matrículas e todas as turmas em jornada ampliada de, no mínimo, sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais; e
>
> II - escolas mistas, caracterizadas pela oferta de parte de suas turmas em jornada ampliada de, no mínimo, sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais e parte de suas turmas em jornada parcial.

Com a possibilidade de criação de escolas integrais mistas, uma parte das turmas tem funcionamento em tempo integral e as outras são parciais. A execução desse desenho curricular exigiu a criação de uma matriz curricular alinhada à matriz do integral, o que na prática reforça a exclusão pedagógica, pois essas atividades não são pensadas para atender a necessidades do tempo parcial. Tanto discentes quanto docentes ficam a mercê do que é decidido no planejamento e orientações do tempo integral, que muitas vezes não

ISSN: 2358-8829

se adequam as características curricular e de tempo da modalidade parcial. O sentimento de não pertencimento e a falta de identidade é alimentado, pois a escola deixa de ser integradora e passa e reproduzir um mecanismo de exclusão no interior da instituição.

A expansão das escolas de tempo integral na rede estadual maranhense é amparada pela Lei nº 12. 670 de 2025, que institui a Política de Educação Integral em Tempo Integral (EITI) no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão. A lei fixa a diretriz de ofertar a Educação Integral em Tempo Integral em no mínimo 50% das escolas públicas da rede estadual, atendendo a pelo menos 60% das matrículas no prazo de 10 anos a partir de sua publicação. Apesar da Leia não fazer menção explícita ou trazer regras específicas sobre a modalidade parcial ou o funcionamento de escolas mistas, focando exclusivamente na instituição, metas e diretrizes da jornada integral, a coexistência de modelos é garantida pela rede ao lado da expansão gradual das escolas de tempo integral.

A transmutação da ETI em mecanismo de exclusão guarda perfeita sintonia com a denúncia de Libâneo (2016) sobre o dualismo perverso. Enquanto as poucas escolas de tempo integral oferecem infraestrutura adaptada, acompanhamento e currículos direcionados com práticas que visam enriquecer a aprendizagem escolar, para os estudantes que se inserem no espaço da escola Mista cumprindo a jornada de tempo escolar parcial, é ofertado um ensino fragmentado, desprovido de intencionalidade pedagógica no âmbito da organização de seu tempo e espaço.

O discurso oficial da "educação integral" e da "proteção social" mascara a secundarização da aprendizagem e a pilhagem do conhecimento escolar significativo. A expansão nesses moldes é um vetor de oposição à democratização do ensino público de qualidade, pois sustenta um sistema que funciona como fator de conservação social que aparenta legitimidade e neutralidade às disparidades de classe. Como escreve Bourdieu (1999, p. 40), “não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas." Diante disso, não adianta apenas constatar que a escola é desigual, é preciso mostrar como as engrenagens da própria instituição promovem a exclusão dos estudantes, como percebe-se nesse modelo de hibridização.

Por fim, ao resgatar as inquietações de Caffagni (2024), constata-se que a função social da escola está sendo desfigurada. O "hibridismo compulsório", que impõe a tempo de aula reduzido, falta de estrutura física, adequação à normas e orientações que não atendem às especificidades da jornada parcial, gera um cenário onde a escola deixa de ser

ISSN: 2358-8829

um espaço democrático de promoção humana para consolidar-se como um dispositivo de triagem social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidencia que a política de ampliação da jornada para o Ensino Médio em Tempo Integral (ETI), sob o discurso da democratização e da formação holística, engendra o paradoxo da "expansão que exclui". A implementação das chamadas Escolas Mistas, viabilizada normativamente pela Resolução CNE/CEB nº 7/2025 e pela Lei Estadual nº 12.670/2025 no Maranhão, estabeleceu um hibridismo compulsório no qual a convivência de turmas de tempo integral e parcial na mesma estrutura física resulta na marginalização da modalidade parcial.

A investigação demonstra que a conversão estrutural priorizou os estudantes do tempo integral, impondo aos alunos da jornada parcial prejuízos severos, como o deslocamento para prédios cedidos, a redução do tempo efetivo de aula e a subordinação a planejamentos e matrizes curriculares alheios às suas necessidades. Essa dinâmica fomenta o sentimento de não pertencimento e descaracterização da identidade escolar, transformando a instituição em um ambiente de triagem e segregação interna.

Sob o referencial de Bourdieu, constata-se que a incompatibilidade da jornada ampliada com a necessidade de inserção no mercado de trabalho impulsiona a autoeliminação dos jovens das camadas populares, que interiorizam a impossibilidade de permanência sob a premissa de que "isso não é para nós". Em consonância com as críticas de Libâneo e Caffagni, a expansão nesses moldes aprofunda o dualismo perverso, oferecendo uma estrutura de enriquecimento cultural para o tempo integral enquanto reserva aos estudantes do tempo parcial um ensino precarizado, assistencialista e aligeirado.

Conclui-se que a expansão da ETI nos formatos analisados não atua como política distributiva de equidade, mas sim como vetor de conservação e reprodução das desigualdades sociais disfarçado de neutralidade. Para assegurar o direito universal a uma educação de qualidade, torna-se urgente revisar a lógica do hibridismo compulsório e garantir condições pedagógicas, materiais e estruturais isonômicas a todos os estudantes.

Por fim, os achados deste estudo abrem uma relevante oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas voltadas a essa temática. Torna-se fundamental

desenvolver investigações empíricas e longitudinais que avaliem o impacto das Escolas Mistas nos índices de evasão e permanência escolar em outras redes estaduais, bem como pesquisas que analisem a sobrecarga do trabalho docente e a percepção subjetiva dos estudantes atingidos por essa dinâmica. Ampliar essa agenda de pesquisa é indispensável para subsidiar formulações de políticas públicas que garantam a ampliação do tempo escolar sem penalizar a juventude trabalhadora.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 39-64.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto de referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2023.

CAFFAGNI, Carla Wanessa do Amaral. Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, p. 1-18, jan./mar. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.