

# **ENTRE A INCLUSÃO QUE EXCLUI E A EJA QUE ACOLHE: os ‘sobrantes’ do ensino médio de tempo integral das escolas cearenses**

**Luis Carlos Ferreira<sup>1</sup>**

## **RESUMO**

Este artigo analisa as tensões entre educação integral e a expansão do ensino médio em tempo integral a partir do contraste entre os CIEPs cariocas e a política cearense recente, focalizando jovens “sobrantes” que migram para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com abordagem qualitativa e analítico-interpretativa, mobiliza narrativas de estudantes cearenses do Maciço de Baturité para compreender como a “inclusão excludente” produz rupturas e deslocamentos pedagógicos (Gentili, 2009), articulando-as à desfiliação, à subcidadania (Castel, 1998; Souza, 2023) e à perspectiva emancipatória da educação (Freire, 1987). A análise organiza-se em três eixos: (1) tempo integral como promessa de aprendizagem ampliada; (2) produção dos “sobrantes” e migração compulsória para a EJA; e (3) expectativas formativas e projetos de futuro na EJA. Os achados indicam que a ampliação da jornada, embora crie oportunidades, não garante educação integral *stricto sensu* (Gadotti, 2009; Moll, 2012) nem enfrenta condicionantes de vulnerabilidade (trabalho precoce, maternidade, violência territorial, racismo). A EJA emerge, assim, como política reparadora e espaço de reexistência, recompondo dignidades, vínculos e sentidos de aprender, e exigindo currículos integradores e ações intersectoriais de equidade.

**Palavras-chave:** educação integral; ensino médio em tempo integral; “sobrantes”; EJA; inclusão excludente.

## **ABSTRACT**

This article examines the tensions between the ideal of comprehensive education and the expansion of full-time secondary schooling by contrasting the experience of Rio de Janeiro’s CIEPs and recent policy developments in Ceará, focusing on the trajectories of “surplus” students who migrate to Youth and Adult Education (EJA). Employing a qualitative and interpretive-analytical approach, it mobilizes narratives from students in the Maciço de Baturité region to explore how “exclusionary inclusion” produces ruptures and pedagogical displacements (Gentili, 2009), linking these dynamics to processes of social disaffiliation and sub-citizenship (Castel, 1998; Souza, 2023) and to the emancipatory perspective of education (Freire, 1987). The analysis is organized into three axes: (1) full-time schooling as a promise of expanded learning; (2) the production of “surplus” students and their compulsory migration to EJA; and (3) formative expectations and future projects within EJA. Findings indicate that extended school time, while creating opportunities, does not ensure comprehensive education *stricto sensu* (Gadotti, 2009; Moll, 2012) nor does it address structural vulnerabilities such as early labor, motherhood, territorial violence, and racism. EJA thus emerges as a reparative policy and a space of re-existence, restoring dignity, social bonds, and meaningful learning, while demanding integrative curricula and intersectoral equity measures.

**Keywords:** comprehensive education; full-time secondary schooling; “surplus” students; youth and adult education (EJA); exclusionary inclusion.

## **INTRODUÇÃO**

Neste texto, retomo memórias de 1994, quando iniciei minha carreira docente em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), ou “Brizolão”, no Rio de Janeiro, lecionando nos anos iniciais do ensino fundamental em tempo integral. Três décadas depois, como

---

<sup>1</sup> Unilab-Funcap. E-mail: luisferreira@unilab.edu.br

professor-pesquisador no ensino superior da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), problematizo a expansão recente do ensino médio em tempo integral no Ceará. Entre esses dois momentos, intersecciono a concepção de educação integral a partir de duas experiências: (1) a política formulada por Darcy Ribeiro nos anos 1980, voltada a uma formação crítica e ampla para as classes trabalhadoras; e (2) a ampliação da carga horária no ensino médio cearense nos anos 2020, direcionada à formação cidadã, ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento de competências reflexivas. O elo comum entre ambas está na valorização do tempo ampliado como espaço pedagógico estratégico, capaz de fomentar aprendizagens acadêmicas e formar sujeitos críticos e conscientes de seu papel social. Contudo, a comparação evidencia fissuras entre as intenções políticas e as condições concretas, que se manifestam na trajetória dos “sobrantes”, foco deste estudo sobre as experiências e possibilidades de acolhimento na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Desse modo, analiso a migração de jovens não adaptados ao ensino médio em tempo integral – aqui denominados como os chamados “sobrantes” – para a EJA, modalidade que se torna a única via de conclusão e certificação do ensino médio. Esses jovens, que ingressaram com expectativas e sonhos, interrompem os estudos diante da dificuldade de permanecer nas turmas de carga horária ampliada e são direcionados a uma nova lógica escolar, marcada por peculiaridades próprias da EJA. Parto do pressuposto de que essa modalidade funciona como política de reparação da dívida histórica e social com sujeitos vulnerabilizados, assegurando-lhes o direito à escolarização e o reconhecimento da cidadania como dignidade humana. A questão que orienta este estudo é: como ocorre a interrupção do ensino regular e a migração para a EJA, compreendida como reingresso escolar? A investigação concentra-se nos jovens do Maciço de Baturité (CE) e busca compreender como as dinâmicas de “exclusão includente” (Gentili, 2009), em contextos de vulnerabilidade social, impactam suas trajetórias, revelando tanto os desafios quanto as potencialidades da EJA na reconstrução de percursos educacionais e na valorização da formação humana.

## **2 REMEMORANDO AS ‘ESCOLAS DE VITRINE’ NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Minhas memórias profissionais remetem ao início da década de 1990, no Rio, quando ingressei como professor em um dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), os “Brizolões”, em Duque de Caxias, região de forte vulnerabilidade social. A implantação dessas

escolas ocorreu no governo Leonel Brizola (1984-1987), em parceria com Darcy Ribeiro, com o objetivo de recuperar a dignidade da escola pública diante de sua deterioração, então “marcada pela corrupção, por tráfico de influências e inchada por contratações de cunho eleitoreiro” (Mignot, 2001, p. 156). Inspirados em experiências inovadoras de Anísio Teixeira, como as “Escolas-Classe” e a “Escola-Parque”, os CIEPs foram concebidos como política pública de educação integral, com tempo ampliado, currículo integrado e atenção às populações vulneráveis. Para Gadotti (2009, p. 24), tratava-se de “complexos escolares que incluem gabinete médico e odontológico, bibliotecas, quadras de esporte, refeitório etc.”, articulados a um projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer que buscava materializar uma concepção progressista de formação humana.

A comissão presidida por Darcy Ribeiro deu origem ao I Programa Especial de Educação, no primeiro mandato de Leonel Brizola (1983-1987), responsável pela construção de 300 escolas. No segundo mandato (1991-1994), mesmo sob restrições orçamentárias, o programa foi retomado, totalizando as 500 unidades prometidas. Nesse contexto, os CIEPs passaram a integrar o II Programa Especial de Educação, com estrutura administrativa própria e apoio da Secretaria Extraordinária de Programas Especiais, criada pelo Decreto nº 16.897/1991, cuja função era “definir e promover a implantação, a realização e a orientação pedagógica” dos centros e escolas vinculados (Brasil, 1991). Cabia a essa secretaria coordenar e consolidar o projeto, assegurando sua efetividade e priorizando crianças em situação de vulnerabilidade, com atenção a alimentação, saúde, cultura, esporte e lazer. A proposta buscava garantir uma educação pública de qualidade às camadas populares, equivalente à oferecida às elites. Como observa Mignot (2001, p. 162), “a proposta era democrática porque permitia às crianças dos setores mais desfavorecidos uma experiência pedagógica rica. A qualidade era mais importante do que a quantidade”. Nesse sentido, os CIEPs se destacaram pela concepção humanizada, que aliava conteúdos formais a cuidados de saúde, alimentação e atividades culturais em jornadas de nove horas, configurando uma experiência integral de formação.

Conhecidos como “Brizolões” ou “Escolas de vitrine”, os CIEPs destacaram-se pela arquitetura de Oscar Niemeyer, baseada em estruturas pré-moldadas que compunham prédios funcionais e modulares, com salas de aula, refeitório, quadras, biblioteca e enfermaria. Algumas unidades possuíam ainda piscinas e dormitórios para alunos-residentes, acompanhados por pais sociais. Essa concepção arquitetônica atendia às necessidades pedagógicas e materializava a proposta de educação integral ao articular ensino, lazer, cultura e cuidados sociais. A implantação dessas escolas de grande porte em áreas estratégicas, como morros, favelas, praças

ou entradas de cidades, despertava fascínio e estranheza, consolidando uma política de democratização da educação que integrava arte, urbanismo, saúde, esporte e ensino em perspectiva humanizadora. Rompia-se, assim, com o modelo tradicional de ensino, herdado do autoritarismo, para afirmar uma escola pública integral, integrada e gratuita. Essa proposta ancorava-se nos princípios do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (Azevedo; Teixeira; Peixoto, 1932), segundo o qual a educação cidadã é direito do indivíduo e dever do Estado, comprometida com a formação integral do sujeito e com uma aprendizagem que valoriza o conhecer, o fazer, o conviver e o ser.

A educação integral, pautada na lógica do aprender ao longo da vida, reconhece a aprendizagem como constitutiva da natureza humana, realizada em tempos e espaços diversos. Ao aprender, o sujeito reflete sobre a própria realidade e pode transformá-la, rompendo com o ensino linear e impositivo para vivenciar experiências significativas que mobilizam reflexão, questionamento e novos caminhos. Para efetivar essa concepção em escolas de tempo integral, era fundamental alinhar a proposta pedagógica ao modelo de “dia completo”, legitimando a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com o processo democrático. Assim, a escola assumia papel estratégico na transformação de realidades sociais e culturais. Nesse cenário, a Secretaria Extraordinária de Programas Especiais deu visibilidade a uma verdadeira revolução educacional, integrando conhecimento e vida nos CIEPs. Como registra Darcy Ribeiro em *O livro dos CIEPs*, tratava-se de uma proposta inovadora que priorizava qualidade de ensino e bem-estar dos estudantes em jornadas de oito horas diárias. Cada Brizolão “ministrava aos alunos o currículo do 1º grau, com aulas e sessões de Estudo Dirigido, além de oferecer atividades como esportes e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global de cada aluno” (Ribeiro, 1986, p. 43).

Nos dois mandatos de Leonel Brizola (1983-1987; 1991-1994), o Rio de Janeiro vivenciou uma proposta pedagógica inovadora, centrada na formação continuada de professores. Nos CIEPs, essa formação ocorria em encontros diários de planejamento com o(a) orientador(a) pedagógico(a), no contraturno, enquanto estudantes participavam de atividades complementares como esportes, recreação, animação cultural, vídeo-educação e biblioteca. Essa dinâmica revelava o compromisso do projeto com um modelo diferenciado, apoiado em docentes críticos e engajados na construção de uma escola de tempo integral. As práticas pedagógicas buscavam metodologias sensíveis à realidade concreta dos alunos, marcada por vulnerabilidades diversas e especificidades de cada comunidade atendida.

### **3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS CEARENSES DE TEMPO INTEGRAL**

Na seção anterior, resgatei a educação integral nas escolas cariocas; agora, examino o contexto mais recente das políticas implementadas no Ceará. Embora inspiradas em experiências anteriores, essas iniciativas revelam um fetiche em torno da ideia de que ampliar a carga horária basta para assegurar qualidade, como se a mera implantação do tempo integral fosse suficiente para transformar a educação pública. Garantir uma educação integral e integrada, conforme previsto no Art. 205 da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e no Art. 2º da LDBEN (Brasil, 1996), que preconizam o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, permanece um desafio para políticas, gestores e escolas. Esse desafio exige conciliar a universalidade do direito à educação com as especificidades locais, reconhecendo e valorizando as múltiplas dimensões da experiência humana, tais como meio ambiente, tecnologias, trabalho, saúde, arte, cultura, esporte e lazer. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabeleceu apenas uma meta para essa área, a Meta 6, que determina “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014). Para a consecução desse objetivo, identifiquei que as estratégias mais significativas pautam-se em:

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

6.9 adotar medidas para **otimizar o tempo de permanência** dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Com base na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu a reforma do Ensino Médio, foi publicada a Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017 (Brasil, 2017), posteriormente revogada pela Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019). Esta última definiu as “novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415” (Brasil, 2019). A análise do Documento evidencia a ênfase na expansão das escolas de

tempo integral, em detrimento da efetiva educação integral, compreendida como currículo integrado e articulador de múltiplas dimensões formativas. Nesse sentido, há apenas uma referência explícita à educação integral no Parágrafo Único do Artigo 1º: “a proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do ensino médio” (Brasil, 2017). Fora essa menção, a legislação prioriza critérios de elegibilidade e repasse de recursos para implementação e manutenção da modalidade. Já a Lei nº 14.640, de 2023 (Brasil, 2023), ao instituir o Programa Escola em Tempo Integral e alterar as Leis nº 11.273/2006 (Brasil, 2006), nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e nº 14.172/2021 (Brasil, 2021), reforça o incentivo do MEC à criação de matrículas em tempo integral em todas as redes, estabelecendo no Art. 2º a oferta de jornadas iguais ou superiores a sete horas diárias ou trinta e cinco semanais, em dois turnos, com apoio financeiro da União.

De acordo com o *Anuário da Educação Básica* (Brasil, 2024), em 2023 o Brasil atingiu 19% de escolas de tempo integral, crescendo de 9% em 2020 para 22,5% em 2024, segundo o *Censo da Educação Básica* (Brasil, 2024). A média nacional de matrículas gira em torno de 20,4%, mas o Ceará se destaca, uma vez que passou de 36,9% em 2022 para 47,9% em 2024, liderando no atendimento em todas as etapas da educação básica. A política estadual foi criada pela Lei nº 16.287/2017 (SEDUC CE, 2017), que “instituiu a política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará” e contou com documentos orientadores como o Plano de Gestão das EEMTI, o Projeto Político-Pedagógico e o Catálogo de Atividades Eletivas. Atualmente, o Ceará ocupa a terceira posição nacional em matrículas no tempo integral, com 53,2% dos estudantes, atrás apenas de Pernambuco (71%) e Piauí (57,7%). Em números absolutos, são 364.898 matrículas no ensino médio, sendo 182.109 em tempo integral. Contudo, o desafio vai além da expansão numérica, uma vez que trata de garantir um currículo realmente integral, que valorize dimensões acadêmicas, sociais, afetivas e culturais, convertendo o tempo estendido em espaço de produção de conhecimento e fortalecimento de vínculos.

Não por acaso, a política cearense de escolas de ensino médio em tempo integral segue diretrizes da Secretaria de Estado, que define a ampliação da jornada como “estratégia de proporcionar educação formal sem desvincular os aspectos subjetivos e sociais do estudante de ensino médio da rede pública estadual do Ceará” (SEDUC CE, 2017). Ainda que o Documento trate de forma limitada a concepção de integralidade, a proposta busca redimensionar o ser

humano em sua totalidade. Como lembra Gadotti (2009), a educação integral não se confunde com horário ou tempo estendido, pois dimensões físicas, afetivas, cognitivas, intelectuais e éticas extrapolam a simples ampliação temporal. Do mesmo modo, Campos, Nascimento e Barbosa (2023, p. 28-29) reforçam que “a educação integral abrange uma pluridimensionalidade do ser humano. E a educação, para ser integral, deve estar imbuída de atender a cada ser humano na sua individualidade e na sua coletividade”. Essa perspectiva evidencia o caráter de “exclusão includente” (Gentili, 2009), que silencia e segregá sujeitos diante da desigualdade de permanência nas escolas de tempo integral. Nessa condição, os estudantes inadaptados tornam-se “sobrantes” e recorrem à EJA, modalidade distinta que, embora marcada por especificidades próprias, representa uma alternativa de continuidade escolar.

#### **4 A CONCEPÇÃO DE SOBRANTES NA PERSPECTIVA DA EJA**

Em meu estudo mais recente (Ferreira, 2024), proponho a categoria “gentes da EJA” para evidenciar o caráter insurgente, resistente e resiliente daqueles que retomam os estudos em contextos de desigualdade e negação de direitos, para os quais a EJA significa não apenas certificação escolar, mas o exercício concreto do direito de ter direitos.

Nesse artigo, amplio a reflexão ao empregar o termo “sobrante”, inspirado em Castel (1998), que o utilizou para designar indivíduos desfiliados ou socialmente inutilizados nas redes de trabalho e renda. Diferencio, porém, seu uso e o aplico aos estudantes inadaptados ao ensino médio em tempo integral ou que interrompem o ciclo de pertencimento escolar e se veem obrigados a migrar para a EJA. Aqui, a reintegração social não se dá apenas pelo currículo, mas também pelas redes de sociabilidade pedagógica e humana que a escola oferece.

Diversos mecanismos sutis ou explícitos do processo pedagógico, *bullying*, racismo, preconceito, gravidez precoce, vulnerabilidade socioeconômica, violência territorial, entre outros, alimentam a evasão no ensino regular. A ampliação da carga horária nas escolas de tempo integral, embora bem-intencionada, acentua tais dificuldades de adaptação e amplia o contingente de jovens que recorrem à EJA.

Reconheço, assim, a polissemia do termo “sobrante”. Em diálogo com Castel, ele designa sujeitos deslocados das formas tradicionais de integração social, inseridos em zonas de vulnerabilidade. No ensino médio em tempo integral, refiro-me aos estudantes que não conseguem se adaptar às exigências da jornada estendida. Suas trajetórias revelam os limites

das políticas educacionais atuais e, simultaneamente, ressaltam a EJA como espaço de resistência, reexistência e reconfiguração de projetos interrompidos. Muitos interrompem os estudos por responsabilidades familiares, necessidade de sustento, gravidez, adoecimento psíquico ou experiências de racismo, homofobia e violência.

Nessa condição, os “sobrantes” vivem o não pertencimento ao direito educacional básico, porque a escola distingue os que permanecem dos que “sobram”, naturalizando desigualdades. Como observa Gentili (2009, p. 108), “essa conquista está longe de resultar numa efetiva igualdade na distribuição dos bens educativos em sociedades tão desiguais e segmentadas como as nossas. Trata-se, na verdade, de uma igualdade limitada, cínica ou, se preferirem, meramente formal”. Daí a pertinência de falar em “inclusão excludente”, ou seja, estar na escola, mas experimentar processos que retiram o sentido pleno da permanência.

É certo que a ampliação da carga horária traz ganhos para o currículo e a aprendizagem formal; contudo, a qualidade do ensino não pode ser reduzida ao tempo, pois depende, sobretudo, das práticas pedagógicas e curriculares implementadas.

## 5 NO TEMPO INTEGRAL A GENTE APRENDE MAIS! ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DESTE ESTUDO

A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, foi orientada pela abordagem analítico-interpretativa, com produção de dados realizada *in loco*, em contato direto com a cultura construída pelos sujeitos participantes. Os depoimentos autorizados foram coletados junto a sete estudantes do primeiro ano do ensino médio na modalidade EJA, migrantes do tempo integral, em uma escola estadual do Maciço de Baturité que oferta ambas as modalidades. Identificados por nomes fictícios, responderam a três perguntas: (1) O que você pensa sobre o ensino médio em tempo integral?; (2) Quais os motivos que o levaram a sair do tempo integral e migrar para a EJA?; e (3) O que você espera da EJA?

As falas foram gravadas, transcritas e organizadas em três categorias de análise: (1) tempo integral como promessa de aprendizagem ampliada; (2) os “sobrantes” do tempo integral e a migração para a EJA; e (3) expectativas formativas e projetos de futuro na EJA. À luz da concepção de “sobrantes”, interpretei as narrativas como subsídio para discutir subcidadania e exclusão educacional, fundamentando-me em Gadotti (2009), Ferreira (2024), Jessé Souza (2023) e Freire (1987), além das normativas que sustentam a educação integral.

A primeira categoria revelou uma concepção idealizada: a crença de que “mais tempo na escola” equivale automaticamente a “mais conhecimento”. Esse imaginário socialmente

compartilhado associa jornadas longas a maior domínio de conteúdos, melhores oportunidades e perspectivas de futuro. Contudo, em minha análise, essa crença ignora as mediações pedagógicas, as condições materiais, a intencionalidade docente e as desigualdades de acesso. Os que migram para a EJA demonstram que o ensino de tempo integral, embora estendido, é privilégio restrito, não acessível a todos. Dessa forma, ao indagar os jovens sobre a questão “O que você pensa do ensino de tempo integral?”, observei que suas respostas foram as seguintes:

Eu acho que é muito fundamental, bom pra gente aprender mais, estar sempre em sala de aula, ter novos conhecimentos, tem mais oportunidade e acho que o tempo integral também, com os jovens, ajuda a tirar eles das ruas porque na sala de aula fica bem melhor (Ivania, 23 anos, 1º ano EM).

É bom né, a gente estar na escola. Geralmente, tem muita pessoa que não gosta porque passa o dia todo, mas a EJA veio pra ter mais aprendizado né. Melhora o reforço na aprendizagem (Jorge, 21 anos, 1º ano EM).

As falas dos estudantes revelam que o tempo escolar estendido é frequentemente associado à educação integral, evidenciando a interdependência entre tempo, espaço e currículo no projeto de formação escolar. Em minha análise, essa concepção articula três dimensões: normativa, ao se apoiar nas legislações; política, ao propor uma formação autônoma e emancipatória; e humana, ao abarcar valores, sensibilidade ética e estética, bem como as capacidades crítica e criativa.

Constato, contudo, que o tempo necessário à aprendizagem nem sempre coincide com o tempo oferecido pelo ensino médio em tempo integral, marcado por permanências desiguais. Esse tempo formativo envolve tanto os conhecimentos curriculares, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, quanto os saberes da vida cotidiana, como cultura, esporte, lazer, trabalho, meio ambiente e saúde. Nessa perspectiva de tempo ampliado, valorizo o tempo pedagógico como instrumento para ocupar de modo significativo a jornada escolar e enfrentar os desafios da aprendizagem. O projeto político-pedagógico, ao assumir uma perspectiva humanística, promove a integração entre conteúdos formais e saberes que conferem sentido à vida dos estudantes.

O documento *Educação integral*: texto referência para o debate nacional, produzido pelo MEC e pela SECAD (Brasil, 2009), destaca que o currículo deve contemplar “práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade” (Brasil, 2009, p. 37). Ainda assim, reconheço que essa é uma tarefa complexa para as escolas de tempo integral, pois a simples ampliação da jornada não assegura a articulação consistente entre conteúdos, tempos e espaços no currículo. Em minha análise, algumas evidências indicam que a ocupação

do tempo escolar com atividades desvinculadas da realidade concreta dos jovens do ensino médio tende a gerar depoimentos que apontam para o seguinte:

Bom, no meu ponto de vista **eu acho bom** mas é bastante cansativo. Por mim era pra ser até às doze horas [meio-dia], mas a gente aprende bastante coisa, que a gente gostaria de saber mais. Senti uma diferença enorme por conta antes eu passava o dia todo na escola e quando eu descobri que estava grávida foi muito difícil, por conta que era bastante cansativo, toda hora eu vinha o enjoo, não assistia as aulas ficava só do lado de fora e tinha dias que eu nem ia pra escola passava uma semana ou mais sem ir por conta da gravidez mesmo! (Elisângela, 21 anos, 1º ano EM).

Na fala de Elisângela, evidencia-se a ambivalência do tempo integral: ao mesmo tempo que amplia aprendizagens, revela a dificuldade de conciliar longas jornadas com experiências concretas da juventude, como a maternidade. Esse limite mostra que a escola de tempo integral, embora estruturada em jornada ampliada, não assegura por si só uma formação humana capaz de dialogar com as condições sociais que atravessam a vida dos estudantes.

Nessa perspectiva, a educação escolar precisa assumir papel central ao conferir visibilidade às dimensões sociais, culturais e estruturais que incidem diretamente no processo de aprendizagem, em sintonia com a tradição crítica de Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e Paulo Freire, marcada por um compromisso democrático e transformador com a superação das desigualdades. Como sublinha Moll (2012), o tempo integral só se concretiza quando a escola se torna um verdadeiro *lócus* de formação, articulado “ao reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos e às múltiplas possibilidades de formação que se estabelecem na relação da escola com seu entorno, na perspectiva da expansão dos territórios educativos” (Moll, 2012, p. 2).

Superar a concepção fragmentada e mecânica de tempo escolar exige, portanto, uma organização mais orgânica da jornada educativa, capaz de aproximar o tempo integral das práticas concretas da escola. Essa reorganização valoriza ritmos individuais, fortalece vínculos, amplia a construção coletiva do conhecimento e incorpora dimensões afetivas, culturais e sociais indispensáveis às condições reais de aprendizagem.

Considerando que os jovens reconheceram o valor do ensino médio em tempo integral, questionei: “Quais foram os motivos que os levaram a migrar para a EJA?”. Em função do que os dados falaram, nomeei a segunda categoria como “Os sobrantes do tempo integral e a migração para a EJA”. Essa categoria evidenciou que condições concretas de vida – trabalho precoce, pobreza, responsabilidades familiares e desigualdade estrutural – geram nos estudantes um sentimento de deslocamento e não pertencimento à escola regular, em especial à de tempo integral. Embora alguns descrevam o modelo como “muito fundamental”, “boa” ou “positiva”,

ele também produz a percepção de excedente ou “sobrante”, que inferioriza aqueles que não conseguem permanecer e usufruir as mesmas oportunidades. Nessa dinâmica, emergem formas sutis de subcidadania, materializadas na migração para a EJA.

A concepção de subcidadania, aplicada ao contexto da migração compulsória, revela que o tempo integral, em vez de incluir, segregar os que não conseguem nele se manter. Em razão das desigualdades, da vulnerabilidade social, do racismo e da ausência de oportunidades, os “sobrantes” não encontram alternativa senão recorrer à EJA como via possível de certificação e formação. Nesse sentido, Jessé Souza (2023) observa que a subcidadania opera na lógica da divisão entre seres humanos de “primeira” e “segunda” classe, estreitamente vinculada às hierarquias raciais. Essa compreensão sustenta a formulação da categoria “gentes da EJA” (Ferreira, 2024).

Assim, a EJA se configura como modalidade de reparação da dívida histórica e social com os excluídos, em especial os que vêm do ensino médio integral ou parcial, e assume papel essencial na superação das marcas da diferença que historicamente subalternizaram esses sujeitos. O desafio, contudo, não se limita à desigualdade material: envolve também a negação da cidadania, que invisibiliza a crueldade de determinadas condições socioeconômicas e dificulta que os estudantes se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias e lutas.

Não posso naturalizar um processo segregador em que nem todos os estudantes dispõem das mesmas condições de permanecer na escola regular de jornada ampliada, pensada para consolidar a educação pública e promover a participação social. As razões que levaram jovens a migrarem para a EJA oferecem subsídios importantes para o debate sobre a exclusão velada de uma escola “voltada a poucos”.

Primeiro ponto foi por conta que eu **engravidei, a minha filha é bastante apegada em mim** e não tinha como eu voltar pra escola que eu era. Aí eu decidi vim pro EJA porque é só metade do período e tem como meu marido e minha mãe desenrolar com ela o tempo que eu passo aqui no EJA (Ana Elisia, 21 anos, 1º ano EM).

No meu caso, é mais por praticidade, porque eu já **sou mãe de família**, tenho filho pequeno, tem a correria de ser dona de casa. Mais por essa questão! (Maria Jessica, 23 anos, 1º ano do EM).

Essas falas revelam a indiferença estrutural às juventudes das camadas populares, justamente as que mais necessitam da atenção do Estado em áreas como saúde, trabalho e assistência. Entre esses jovens, sobretudo mulheres e mães, a conciliação entre maternidade, cuidados familiares e escola se torna inviável pela ausência de creches públicas, apoio social e oportunidades de renda, fatores essenciais ao exercício da cidadania.

Nessa realidade, a EJA se afirma como direito à educação dos que tiveram suas trajetórias interrompidas, garantindo ensino de qualidade, social e epistemologicamente comprometido com a formação integral de sujeitos diversos, homens e mulheres, negros, idosos, LGBTQIAP+, pessoas com deficiência e vítimas de violências. A escola, nesse contexto, assume função de *lócus* e marcador social positivo da diferença, reconhecendo e valorizando a pluralidade de experiências.

Por um lado, muitas jovens não se sentem autorizadas a ocupar os mesmos espaços que os demais estudantes, de modo que a migração para a EJA não é escolha plena, mas única alternativa diante da falta de acolhimento na escola regular. Por outro, constato que essa modalidade registra queda progressiva de matrículas, configurando-se, como aponta Ferreira (2025), em uma “redução por gotejamento”.

Nesse sentido, o *déficit* na oferta de vagas pelos sistemas de ensino, aliado à redução das matrículas, desloca a discussão sobre a universalização e a democratização do acesso à educação escolar para a invisibilidade da população analfabeta, não escolarizada ou com escolaridade incompleta, que recorre à Educação de Jovens e Adultos enquanto política de inclusão. Esse cenário afeta, sobretudo, a juventude em situação de desvantagem social, reforçando a necessidade de políticas públicas que promovam a equidade educacional e o exercício efetivo do direito à educação.

Nos depoimentos analisados, registro, portanto, minhas observações sobre os motivos que levaram os estudantes à migração para a Educação de Jovens e Adultos:

Pra melhorar e **ajudar a minha mãe** a cuidar do meu sobrinho. Eu também comecei a ter crise de ansiedade e não estava mais conseguindo ficar lá [na escola] não (Maira, 20 anos, 1º ano EM).

Tipo assim, por conta da minha família que não deixou estudar de tempo integral por conta **dessas coisas que estão acontecendo por aí**, né [facção]. Ficou meio com medo e aí preferiu que ficasse aqui a noite. E por conta também do trabalho tal, porque não tinha como! (Jorge, 21 anos, 1º EM).

A EJA se articula, de forma interseccional e intersetorial, a outras políticas que reforçam seu caráter inclusivo. Como afirma Gentili (2009, p. 40), “a condição de excluído é resultado de um processo de produção social de múltiplas formas e modalidades de exclusão”. Essa perspectiva ressoa nas falas que mostram como a juventude “sobrante” das escolas de tempo integral, privada de segurança, assistência e trabalho, acaba por se adaptar às condições disponíveis, muitas vezes em silêncio diante da opressão.

Nesse sentido, desfaço o pressuposto de uma escola para todos, pois nem todos têm acesso ou os mesmos direitos assegurados. Os jovens “sobrantes” do ensino médio, migrantes

compulsórios para a EJA, carregam expectativas e sonhos, reconhecendo nessa modalidade uma etapa necessária de continuidade formativa.

A terceira categoria de análise, “Expectativas formativas e projetos de futuro na EJA do Ensino Médio”, partiu da pergunta: “O que você espera da EJA no Ensino Médio?”. As respostas revelaram múltiplas possibilidades de futuro atribuídas à modalidade, em sintonia com a função qualificadora prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Seu caráter de incompletude reforça a ideia de que o conhecimento é criação e recriação permanentes, constituindo-se em processo contínuo de formação inacabada.

Dessa forma, em minha análise, as respostas fornecidas pelos jovens considerados “sobrantes” do ensino médio em tempo integral, que migraram para a EJA, foram as seguintes:

Eu espero, sinceramente, eu espero que seja bom! Eu tô gostando, espero que supere mais ainda a minha expectativa né. Que a gente consiga aprender porque o tempo é curto mas com muito aprendizado porque os professores são bons, tiram dúvidas da gente, a gente pode perguntar e você fica mais à vontade. Eu espero isso! (Marta Conceição, 23 anos, 1º ano EM).

Espero que... [a EJA] não é a mesma coisa né do colégio proporciona, mas eu acho que ele proporciona quase a mesma coisa. Aí o futuro eu arrumo um trabalho e termino o ensino médio aqui! Aqui eu acho bem mais prático e mais fácil aprender do que lá [no tempo integral] e aqui eu tô aprendendo mais coisas aqui do que lá! (Luziane, 21 anos, 1º ano EM).

As falas evidenciam que a educação permanece como instrumento de esperança e transformação, mesmo para aqueles cujo percurso regular foi interrompido. A EJA se configura, assim, como política de insurgência, ao questionar o caráter provisório da prática educativa e afirmar sua construção contínua na relação com o conhecimento e com o mundo. Essa perspectiva encontra respaldo no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, ao reconhecer o “caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares”.

A expectativa de aprender dá sentido à educação permanente, mobilizando jovens, adultos e idosos em busca de novos significados e da possibilidade de transformação de sua vida. Sob essa ótica, a EJA é apelo à luta por igualdade, solidariedade e dignidade na diversidade, construída coletivamente no encontro das diferenças que caracterizam as “gentes da EJA” (Ferreira, 2024).

Enquanto instrumento de transformação social, a educação funciona como verdadeiro “passaporte” para o desenvolvimento pessoal e para a ampliação das oportunidades de trabalho e renda. A EJA, nesse cenário, afirma-se como política essencial de educação permanente e como horizonte de uma sociedade orientada por universalismo, igualdade e valorização da diversidade. A retomada da escolarização, por fim, explicita o impacto da desigualdade

estrutural, que afastou jovens, adultos e idosos da escola, mas também o esforço desses sujeitos em reinscrever seus projetos de vida em diferentes tempos e contextos.

A dimensão temporal torna-se perceptível nas dificuldades de atenção e disciplina observadas entre crianças e jovens do ensino regular, conforme ilustra a fala a seguir:

Eu espero melhorias porque aqui é melhor, eu acho assim, mais tranquilo. Dá pra pessoa aprender porque não tem menino danado fazendo zoada. Dá pra aprender bem direitinho! Acho diferente pra melhor porque eu aprendo mais, lá na outra escola é gente fazendo zoada, conversando e aqui não, é tranquilo (Maira, 20 anos).

Na expressão “dá pra aprender bem direitinho!”, a estudante evidencia sua capacidade de adaptação à EJA, atribuindo sentido às próprias conquistas e projetando sonhos e perspectivas de futuro. Esse processo não esvazia o potencial humano gerado pela aprendizagem; ao contrário, reforça-o. Como lembra Charlot (2000, p. 54), “toda educação supõe o desejo, como força propulsionadora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é ‘desejo de’”. Esse desejo vincula-se à mediação com o outro, capaz de gerar mobilização, engajamento e atribuição de sentido.

Nos depoimentos dos jovens “sobrantes” do ensino médio integral, observo a presença desse desejo de aprender, que se traduz em movimento: “fazer uso de si próprio como recurso”, isto é, mobilização, nas palavras de Charlot (2000). Essa mobilização se manifesta, por exemplo, quando a estudante afirma: “os professores são bons, tiram dúvidas da gente, a gente pode perguntar e você fica mais à vontade”. Charlot (2000) conceitua esse fenômeno como “razão de agir”, em que o sujeito encontra “boas razões” ou “móbiles” para sustentar sua atividade intencional. No caso da EJA, tal atividade é favorecida por um ambiente escolar mais organizado e acolhedor, onde a ausência de interrupções ou de “gente fazendo zoada” reforça o querer aprender.

Ademais, Charlot (2000) destaca o papel do sentido, que envolve atribuir significado à relação com o saber, com o mundo e com os outros. Quando a estudante afirma que “aqui eu tô aprendendo mais coisas” ou que “eu acho bem mais prático e mais fácil aprender”, evidencia o valor simbólico da aprendizagem significativa, que ultrapassa a mera aquisição de conteúdos.

Os dados da pesquisa mostram que a EJA cumpre papel fundamental ao atender jovens “sobrantes” do ensino médio em tempo integral, oferecendo oportunidades que vão além da certificação. A modalidade mobiliza sujeitos, estimula pensamento crítico, promove reflexões sobre as próprias condições de vida e possibilita a construção de significados pessoais e sociais em torno do saber. Reafirma-se, assim, seu caráter inclusivo e transformador, pois contribui para superar desigualdades históricas, fortalecer a autonomia e ampliar a participação em uma

sociedade mais justa e democrática. A aprendizagem na EJA confirma que a educação permanente é, simultaneamente, um direito e um instrumento de emancipação humana e social, capaz de recompor dignidades e abrir novos horizontes de vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mostrou que a distância entre a concepção de educação integral e a implementação do ensino médio em tempo integral, nos CIEPs cariocas dos anos 1990 e na política cearense dos anos 2020, permanece significativa, pois ampliar a jornada cria possibilidades, mas não assegura, por si, um currículo integral capaz de enfrentar desigualdades estruturais.

Os dados mostram que os jovens associam mais horas a “aprender mais” e vislumbram oportunidades (trabalho, renda, acesso ao superior), mas a experiência cotidiana revelou cansaço, idealização e a ausência de mediações pedagógicas e de condições de permanência. A pesquisa também mostra que quando a escola de tempo integral não acolhe a vida concreta com as suas complexidades, como trabalho precoce, responsabilidades de cuidado, pobreza, violência territorial, produz-se não pertencimento e subcidadania; a EJA, nesse sentido, torna-se a via possível de continuidade, reparação e certificação. A análise mostrou, ainda, que das expectativas formativas e projetos de futuro na EJA emergem desejo, sentido e reexistência; a modalidade aparece como *lócus* de dignidade, vínculos e aprendizagem significativa, em que o direito de ter direitos volta a ser exercido.

A análise também indica que esses processos são racializados, pois muitas mulheres pretas enfrentam, de modo combinado, racismo e maternidade precoce; meninos negros também lidam com estigmatização, criminalização de seus corpos e restrições impostas pela violência territorial. Esses atravessamentos intensificam a produção de “sobrantes” e exigem currículos integradores e práticas pedagógicas antirracistas que tratem raça, gênero, território e classe como dimensões indissociáveis da permanência na escola.

Assim, virando uma chave autocrítica, reconheço limites deste estudo, considerando o recorte territorial (Maciço de Baturité), número reduzido de participantes e foco nas narrativas estudantis. Desse modo, permanecem abertas frentes que os dados sinalizam, mas que não foram exploradas em profundidade neste artigo, como as questões relativas à saúde mental ao trabalho informal e cuidado (creches/turnos), aos efeitos de políticas de segurança no cotidiano escolar e dinâmicas específicas de racialização da evasão. Faltam ainda triangulações com

bases administrativas, acompanhamento longitudinal das trajetórias e comparações interestaduais.

Essas lacunas, contudo, não enfraquecem a contribuição que deixo neste estudo. Antes, apontam continuidades necessárias, como:

- Pesquisa: estudos longitudinais e multissituados sobre transições tempo integral → EJA; métricas de justiça racial na permanência; análises comparativas entre redes.
- Política pública: pactos intersetoriais (educação-assistência-saúde mental-trabalho-segurança), creches e apoio ao cuidado em turno noturno, bolsas de permanência, transporte e alimentação; formação docente continuada em EJA e antirracismo; monitoramento ativo de risco de evasão e acolhimento imediato em percursos flexíveis.
- Pedagogia: currículos integradores e antirracistas, avaliação formativa, tempos e espaços de estudo compatíveis com trabalho e cuidado, participação estudantil na governança da escola.

Diante da complexidade deste estudo, reafirmo que, se a escola de tempo integral prometeu inclusão, mas produziu “sobrantes”, a EJA floresceu como território de acolhimento e de reexistência. O horizonte, porém, não se limita a reparar feridas, pois aponta para uma educação integral de vidas integrais, na qual o tempo ampliado se traduz em justiça social, e nenhum jovem precise migrar para ser reconhecido como sujeito de saber, de dignidade e de futuro.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F.; TEIXEIRA, A.; PEIXOTO, A. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932. Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto\\_1932.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf). Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 16.897, de 1991**. Rio de Janeiro, 1991. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/decreto-n-16897-1991-rio-de-janeiro-compoe-o-conselho-diretor-do-2%BA-programa-especial-de-educacao>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 fev. 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2006/l11273.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2006/l11273.htm). Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em:  
[https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?%2Flegisla%2Flegislacao.nsf%2FViw\\_Identificacao%2Flei+13.415-2017=](https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?%2Flegisla%2Flegislacao.nsf%2FViw_Identificacao%2Flei+13.415-2017=). Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/portarias/2017/portaria-mec-no-727-de-13-de-maio-de-2017>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 dez. 2019. Disponível em:  
<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2116-2019-12-06.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 14 de junho de 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jun. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2023/lei/l14640.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2023/lei/l14640.htm). Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.172, de 21 de julho de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jul. 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14172.htm). Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Anuário da Educação Básica 2024**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pt-br/anuario-da-educacao-basica-2024>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2024**. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em:  
<https://www.gov.br/inep/pt-br/pt-br/censo-da-educacao-basica-2024>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 11 de agosto de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 nov. 2000.

CAMPOS, C. M.; NASCIMENTO, J. G.; BARBOSA, M. C. S. G. **Escola de tempo integral**: educação infantil e ensino fundamental - teoria e prática. Fortaleza: Caminhar, 2023.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, C. S. **Pesquisa social**: teoria e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FERREIRA, L. **Gentes da EJA**: além da subcidadania e da exclusão. Curitiba: CRV, 2024.

FERREIRA, L. **Redução por gotejamento**: uma década de corrosão silenciosa da EJA e a reinvenção nos territórios. Curitiba: CRV, 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

MIGNOT, A. C. V. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983–1987). *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001.

MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SEDUC CE. Secretaria de Estado de Educação do Estado do Ceará. **Ensino Médio em Tempo Integral**: concepções e características. Fortaleza, 2017. Disponível em: [https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/04/ACFrOgC-mL6oo6djZFKpFjr9rGw7sjb4zwWKDQc70SkODqpSpqoyp6kjhWhEJdHx6aaO0urlDA\\_BiaPMUW4Op689yIlkY16MkBr2eXEB6H9lPO2D8fJWVdy39UeHeRxdg4ut8vhSgfnCdXQQjt3C.pdf](https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/04/ACFrOgC-mL6oo6djZFKpFjr9rGw7sjb4zwWKDQc70SkODqpSpqoyp6kjhWhEJdHx6aaO0urlDA_BiaPMUW4Op689yIlkY16MkBr2eXEB6H9lPO2D8fJWVdy39UeHeRxdg4ut8vhSgfnCdXQQjt3C.pdf). Acesso em: 17 ago. 2025.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania**: uma leitura alternativa do Brasil moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.